UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
Instituto de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
Doutorado em Educação Ambiental

BACHARELADO EM GESTÃO AMBIENTAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL (UERGS):

Contradições no Processo de Formação Acadêmica do Curso

PERCILA SILVEIRA DE ALMEIDA

Rio Grande
2026

Percila Silveira de Almeida

BACHARELADO EM GESTÃO AMBIENTAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL (UERGS):

Contradições no Processo de Formação Acadêmica do Curso

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Ambiental.

Linha de Concentração: Ensino e Formação de Educadores(as) – EAEFE

Orientador: Prof. Dr. Luís Fernando Minasi

Rio Grande

2026

Catalogação de publicação na fonte (CIP)

A447b Almeida, Percila Silveira de

Bacharelado em Gestão Ambiental da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS): contradições no processo de formação acadêmica do curso. / Percila Silveira de Almeida. – Rio Grande: FURG, 2026.

172 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande, Doutorado em Educação Ambiental, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Luís Fernando Minasi

1. Gestão Ambiental. 2. Contradições. 3. Proposta Curricular. 4. Formação Acadêmica. V. UERGS. I. Minasi, Luís Fernando.
II. Universidade do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Doutorado em Educação Ambiental. III. Título.

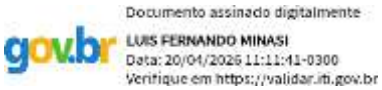
CDU 504

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Carina Lima CRB 10/1905

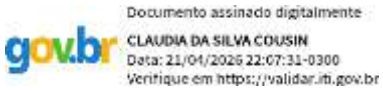
Percila Silveira de Almeida

"BACHARELADO EM GESTÃO AMBIENTAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL (UERGS): CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA DO CURSO"

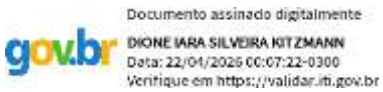
Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação Ambiental no Programa de Pós- Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



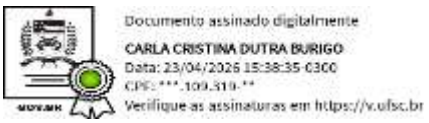
Prof. Dr. Luís Fernando Minasi (Orientador – PPGEA/FURG)



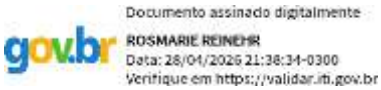
Profa. Dra. Claudia da Silva Cousin (PPGEA/FURG)



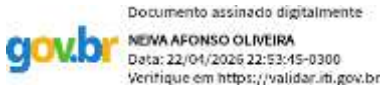
Profa. Dra. Dione Iara Silveira Kitzmann (PPGEA/FURG)



Profa. Dra. Carla Cristina Dutra Búrigo (PPGAU/UFSC)



Profa. Dra. Rosmarie Reinehr (UERGS)



Profa. Dra. Neiva Afonso Oliveira (PPGED/UFPEL)

DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese à sociedade que a sustenta, que investe, que confia e que compreende que o saber é um bem coletivo, fundamento da justiça social e do desenvolvimento humano.

À Universidade Pública, espaço de construção do conhecimento, da liberdade de pensamento e da transformação social. Instituição que resiste, que inclui, que forma e que acredita no poder emancipador da Educação.

A todos e todas que acreditam na Educação como força revolucionária, não no sentido da ruptura vazia, mas da transformação consciente, ética e comprometida com um futuro mais democrático, igualitário e humano.

Que este trabalho seja uma pequena contribuição à defesa incondicional da Ciência, da Universidade Pública e do direito à Educação de qualidade para todos.

AGRADECIMENTOS

Esta Tese foi desenvolvida junto à linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) – EAEFE tendo como esteio as investigações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Marxismo e Educação Ambiental, sob o codinome “Grupo Pão, Manteiga e Marx – Café de Sábado”, coordenado por Leandro Costa Fávaro, Doutor em Educação Ambiental. A presente Tese investigou e buscou evidenciar os processos formativos, e a proposta curricular ofertada pelo Curso de Bacharelado em Gestão Ambiental na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

Coordenador da Temática Geral

Prof. Dr. Luís Fernando Minasi

Coordenador do Grupo de Estudos

Prof. Dr. Leandro Costa Fávaro

Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que, em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelarem a um passado de exploração e rotina.

Paulo Freire

RESUMO

Esta Tese, desenvolvida junto à linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) – EAEFE do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), tem como fenômeno investigativo a formação do Bacharel em Gestão Ambiental desenvolvida pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), na Unidade Universitária de São Borja/RS. O objetivo geral consistiu em compreender as contradições presentes no desenvolvimento da proposta curricular da formação dos acadêmicos do Curso. Para tanto, os objetivos específicos se organizaram em: analisar a práxis formativa explicitada no currículo ofertado pela UERGS; conhecer as situações-limite vivenciadas pelos estudantes no processo formativo; e, à luz dos anúncios revelados pela pesquisa, propor espaços de reflexão que contribuam com a reestruturação curricular do Curso a ser apresentada ao Núcleo Docente Estruturante (NDE). Os participantes com quem compartilhamos nossa investigação são discentes que ingressaram no Curso de Bacharelado em Gestão Ambiental, na Unidade Universitária em São Borja/RS da UERGS, nas turmas de 2020, 2021, 2022 e 2023. Foram convidados ainda para participar como sujeitos de nossa pesquisa os seis docentes lotados na Unidade São Borja/RS e que ministram componentes da matriz curricular no Curso, assim como o Coordenador de Curso responsável por toda a organização e planejamento pedagógico. A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa de cunho qualitativo, utilizando como instrumentos de coleta de informações a análise dos documentos oficiais da Universidade. No nosso processo de coleta utilizamos também a técnica de observação e os registros no Diário de Campo e escolhemos ainda como técnica de coleta os Círculos de Cultura fundamentados em Paulo Freire. Como ferramenta de análise de dados, optamos por ultilizar a análise de conteúdos proposta por Laurence Bardin. A pesquisa dialoga com referenciais da Educação Ambiental Crítica, da Pedagogia Freireana e da Perspectiva Marxista, visando contribuir para a construção de um currículo que fortaleça a formação crítica dos futuros Gestores Ambientais. Os conhecimentos explicitados pela pesquisa revelam que a proposta curricular atual precisa ser revista, com base nas vivências concretas dos discentes, docentes e técnicos-administrativos envolvidos, nas demandas emergentes da sociedade e nas potencialidades da Educação Ambiental Crítica. A Universidade, enquanto espaço de produção e socialização do conhecimento, deve assumir o compromisso de formar Gestores Ambientais comprometidos com a transformação social e ambiental, rompendo com os limites impostos pelo modelo de formação adaptado à lógica do capital. Assim, a Tese aqui defendida neste estudo evidenciou que uma formação criticamente politizada é capaz de ser transformadora de práticas ainda convencionais em muitos profissionais da Gestão Ambiental. E, para tal, vai requerer uma profunda revisão curricular que considere as determinações histórico-sociais da realidade objetiva, para ser capaz de promover uma formação de agentes revolucionários, sujeitos capazes de atuar na transformação da realidade ambiental e social.

Palavras-chave: Gestão Ambiental; Contradições; Proposta Curricular; Formação Acadêmica; Educação Ambiental; UERGS.

ABSTRACT

This Thesis, developed within the research line Environmental Education: Teaching and Teacher Training (EAEFE) of the Graduate Program in Environmental Education (PPGEA) at the Federal University of Rio Grande (FURG), investigates the training of Bachelor's degree students in Environmental Management at the State University of Rio Grande do Sul (UERGS), specifically at the São Borja Unit. The general objective was to understand the contradictions present in the development of the curricular proposal for the students' training within this program. To achieve this, the specific objectives were organized as follows: to analyze the formative praxis explicitly stated in the curriculum offered by UERGS; to identify the limit-situations experienced by students during the formative process; based on the findings revealed by the research, to propose spaces for reflection that contribute to a curricular restructuring of the course to be presented to the Structural Teaching Core (NDE). The research participants included students who entered the Bachelor of Environmental Management program at the UERGS São Borja Unit in the 2020, 2021, 2022, and 2023. Additionally, the six faculty members stationed at the São Borja Unit who teach components of the curriculum were invited to participate, as well as the Course Coordinator responsible for pedagogical organization and planning. The methodological approach adopted was qualitative research, utilizing the analysis of the University's official documents as data collection instruments. The collection process also employed observation techniques, records in a Field Diary, and Culture Circles based on the theories of Paulo Freire. For data analysis, Content Analysis as proposed by Laurence Bardin was selected. The research engages with frameworks from Critical Environmental Education, Freirean Pedagogy, and the Marxist Perspective, aiming to contribute to the construction of a curriculum that strengthens the critical training of future Environmental Managers. The knowledge brought forth by this study reveals that the current curricular proposal must be revised based on the concrete experiences of the students, faculty, and administrative staff involved, as well as the emerging demands of society and the potential of Critical Environmental Education. The University, as a space for the production and socialization of knowledge, must commit to training Environmental Managers who are dedicated to social and environmental transformation, breaking away from the limits imposed by a training model adapted to the logic of capital. Thus, the Thesis defended in this study demonstrates that a critically politicized education is capable of transforming the conventional practices still found in many Environmental Management professionals. Achieving this requires a profound curricular revision that considers the historical-social determinations of objective reality to promote the development of revolutionary agents—subjects capable of acting upon the transformation of environmental and social reality.

Keywords: Environmental Management; Contradictions; Curricular proposal; Professional training; Environmental Education; UERGS.

RESUMEN

Esta Tesis, desarrollada en el marco de la línea de investigación Educación Ambiental: Enseñanza y Formación de Educadores(as) – EAEFE del Programa de Posgrado en Educación Ambiental (PPGEA) de la Universidad Federal de Rio Grande (FURG), tiene como fenómeno de investigación la formación del Licenciado en Gestión Ambiental impartida por la Universidad Estatal de Rio Grande do Sul (UERGS), en la Unidad Universitaria de São Borja/RS. El objetivo general consistió en comprender las contradicciones presentes en el desarrollo de la propuesta curricular de la formación de los académicos del Curso. Para esto, los objetivos específicos se organizaron en: analizar la praxis formativa explicitada en el currículo ofrecido por la UERGS; conocer las situaciones-límite vivenciadas por los estudiantes en el proceso formativo; y, a la luz de los hallazgos revelados por la investigación, proponer espacios de reflexión que contribuyan a la reestructuración curricular del Curso para ser presentada al Núcleo Docente Estructurante (NDE). Los participantes con quienes compartimos nuestra investigación son estudiantes que ingresaron a la Licenciatura en Gestión Ambiental, en la Unidad Universitaria de São Borja/RS de la UERGS, en las clases de 2020, 2021, 2022 y 2023. Asimismo, fueron invitados a participar como sujetos de nuestra investigación los seis docentes asignados a la Unidad São Borja/RS que imparten componentes de la matriz curricular del Curso, así como el Coordinador del Curso responsable de toda la organización y planificación pedagógica. El enfoque metodológico adoptado fue la investigación de carácter cualitativo, utilizando como instrumentos de recolección de información el análisis de los documentos oficiales de la Universidad. En nuestro proceso de recolección, utilizamos también la técnica de observación y los registros en el Diario de Campo, y seleccionamos además como técnica de recolección los Círculos de Cultura fundamentados en Paulo Freire. Como herramienta de análisis de datos, optamos por utilizar el análisis de contenido propuesto por Laurence Bardin. La investigación dialoga con referentes de la Educación Ambiental Crítica, de la Pedagogía Freireana y de la Perspectiva Marxista, con el fin de contribuir a la construcción de un currículo que fortalezca la formación crítica de los futuros Gestores Ambientales. Los conocimientos explicitados por la investigación revelan que la propuesta curricular actual debe ser revisada, con base en las vivencias concretas de los estudiantes, docentes y técnicos-administrativos involucrados, en las demandas emergentes de la sociedad y en las potencialidades de la Educación Ambiental Crítica. La Universidad, como espacio de producción y socialización del conocimiento, debe asumir el compromiso de formar Gestores Ambientales comprometidos con la transformación social y ambiental, rompiendo con los límites impuestos por el modelo de formación adaptado a la lógica del capital. Así, la Tesis aquí defendida en este estudio evidenció que una formación críticamente politizada es capaz de transformar prácticas que aún son convencionales en muchos profesionales de la Gestión Ambiental. Para tal fin, se requerirá una profunda revisión curricular que considere las determinaciones histórico-sociales de la realidad objetiva, para ser capaz de promover una formación de agentes revolucionarios, sujetos capaces de actuar en la transformación de la realidad ambiental y social.

Palabras clave: Gestión Ambiental; Contradicciones; Propuesta Curricular; Formación Académica; Educación Ambiental; UERGS.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Distribuição das Unidades Universitárias da UERGS 48
Figura 2 - Fachada da Unidade Universitária da UERGS em São Borja/RS 83
Figura 3 - Pórtico sobre a avenida Leonel Brizola emoldurado por fotos de Getúlio Vargas e João Goulart..... 84
Quadro 1 - Resultados da pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações..... 50
Quadro 2 - Resultados da pesquisa no Portal de Periódicos da Capes..... 51
Quadro 3 - Sistematização das Teses e Dissertações proveniente da BDTD (2003 - 2023)..... 52
Quadro 4 - Sistematização de Artigos proveniente do Portal de Periódicos da Capes (2003 - 2023) 53
Quadro 5 - Oferta do Curso de Bacharelado ou Tecnólogo em Gestão Ambiental 71
Quadro 6 - Grade Curricular do Curso de Bacharelado em Gestão Ambiental..... 88
Quadro 7 - Eixo Gestão e Planejamento..... 92
Quadro 8 - Eixo Ciências Aplicadas da Natureza 92
Quadro 9 - Eixo das Humanidades..... 93
Quadro 10 - Eixo Integrador..... 93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BGA	Bacharelado em Gestão Ambiental
CEFET/RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEED	Conselho Estadual de Educação
CONEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação
COREDES	Conselhos Regionais de Desenvolvimento
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EACH	Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
ESALQ/USP	Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo
FAMA	Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente
FURG	Universidade Federal de Rio Grande
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
ISO	International Organization For Standardization
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente e Estruturante
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNEA	Plano Nacional de Educação Ambiental
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
SIEPEX	Salão Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão

SUMÁRIO

1 CONVERSA INTRODUTÓRIA 18

1.1 A Pesquisadora em um “En passant” da sua História 19

2 CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: O FENÔMENO MATERIAL SOCIAL E SEUS ELEMENTOS 30

3 DESAFIOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL: A CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE DOS GAÚCHOS 41

4 A FORMAÇÃO DO GESTOR AMBIENTAL – O ESTADO DE CONHECIMENTO DESTA ARTE 49

5 AMBIENTE FORMATIVO E DE PRODUÇÃO DE SABERES: DIÁLOGOS COM GESTORES E COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL 60

5.1 Curso de Gestão Ambiental no Brasil e a Oferta nas Instituições Públicas 67

5.2 Administração ou Gestão: Formando Gestores Ambientais para Além do Capital 74

6 O CURSO DE GESTÃO AMBIENTAL DA UERGS E A FORMAÇÃO DE GESTORES AMBIENTAIS ENQUANTO FENÔMENO MATERIAL SOCIAL 80

6.1 O Conteúdo dos Documentos da UERGS e do Curso de Gestores Ambientais – Uma Proliferação de Antíteses 85

6.2 Perfil Socioeconômico dos Participantes da Pesquisa 102

6.3 Círculos de Cultura em Paulo Freire e os Círculos de Cultura Realizados com os Particpantes da Pesquisa: Apontamentos Registrados no Diário de Campo 105

7 DIÁLOGOS CIRCULARES COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: AS DECISÕES INSTITUCIONAIS, A OFERTA DO CURSO, O REALIZADO E O VIVIDO 12015

7.1 As Escolhas Discentes e as Situações-Limite Presentes no Ingresso e na Permanência em um Curso de Graduação 120

7.2 Contradições Presentes na Relação Entre o Proposto e o Realizado no Curso 128

7.3 Contribuições Possíveis e as Transformações Necessárias no Currículo e no Processo do Curso de Gestão Ambiental da UERGS 142

7.3.1 Sugestões ao NDE do Curso de Gestão Ambiental 148

7.3.2 Sugestões ao Colegiado do Curso de Gestão Ambiental 149

7.3.3 Sugestões à Administração Central da UERGS 150

8 CONTINUANDO A CONVERSA 152

REFERÊNCIAS 160

BIBLIOGRAFIA 168

ANEXOS 171

1 CONVERSA INTRODUTÓRIA

Pensar e escrever uma Tese de Doutorado em Educação Ambiental exige de todos que a isso se propõem uma consciência tipicamente crítica com o aprofundamento necessário, de modo a permitir desenvolver um estudo de forma dialógica com a atualidade e com as exigências da contemporaneidade vivida.

O estudo que apresentamos insere-se no tema da Formação de Educadores(as) Ambientais, ocasionando-nos a permissão de refletirmos, ao longo do percurso, sobre que educação se estabelece na relação entre natureza e sociedade na atualidade.

Compreendemos, assim, a necessidade de identificar o que, na prática, efetivamente constitui a formação dos sujeitos críticos, e que elementos orientam o desenvolvimento dos seus saberes, de forma a sustentar uma educação comprometida com a construção de um outro mundo possível.

Diante disso, estiveram presentes neste estudo questões orientadoras que fomos perseguindo ao longo do processo, por exemplo: Como realizar uma educação centrada nos interesses humanos do ser? Como formar profissionais capazes de assumir responsabilidades sociais perante as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais próprias do momento histórico de agora? Tais indagações, alinhadas às reflexões de Ivana Jinkings, no prefácio da obra de István Mészáros *A Educação para além do Capital* (2005), nortearam a investigação.

A pesquisa desenvolvida defendeu práticas educacionais que permitiram a educadores e educandos identificar processos de transformações necessários à construção de uma sociedade em que o modelo econômico não explore o tempo de criação nem a convivência humana.

A produção de conhecimento no campo da Formação de Educadores(as) Ambientais mostrou-se vinculada à necessidade de sistematizar saberes socialmente úteis, capazes de referenciar uma formação compatível com as exigências integrais da sociedade de agora.

Trilhar o caminho da educação exigiu envolvimento e compromisso com o ser e o saber-fazer educativos. Tal como nos recorda Carlos Rodrigues Brandão (1981), que compreender a educação significa misturar a vida ao ato de educar, em suas múltiplas formas.

A produção desta Tese justifica-se tanto pela necessidade de responder às exigências contemporâneas quanto pela possibilidade de contribuir para o ambiente pedagógico universitário em que esta pesquisdora atua como docente.

O percurso constituiu-se como um desafio, tal como advertia Paulo Freire (1987, p. 29) ao afirmar que “os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema”. No caso presente, o desafio emergiu da Formação de Gestores Ambientais na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Unidade Universitária de São Borja/RS, onde acontece a nossa docência.

A investigação deteve-se na análise das contradições presentes no Curso de Bacharelado em Gestão Ambiental, buscou compreender os limites e possibilidades de sua concretização em relação às necessidades que motivaram sua criação.

O trabalho desenvolvido na UERGS, associado a experiências significativas no Curso de Pedagogia e no Bacharelado em Gestão Ambiental, provocou inquietações e questionamentos acerca do ambiente formativo na Universidade Pública. A diversidade e a complexidade do objeto investigado exigiram respostas consistentes e reflexões críticas.

Assumir que os fenômenos materiais sociais que constituem a realidade precisam ser evidenciados nos representou um compromisso científico e político. Tal postura nos permitiu compreender os movimentos que se desenvolvem no seio do modo de produção capitalista, sem perder de vista sua historicidade.

O momento da pesquisa revelou condições adequadas para aprofundar a compreensão da formação inicial dos estudantes de Gestão Ambiental. Orientada por uma concepção dialética de ambiente que incorpora a justiça social, o diálogo e a prática social como critério formativo, a investigação pôde avançar em direção a uma visão emancipatória.

Assim, a Tese aqui defendida neste estudo evidenciou que uma formação criticamente politizada é capaz de ser transformadora de práticas ainda convencionais em muitos profissionais da Gestão Ambiental. E, para tal, vai requerer uma profunda revisão curricular que considere as determinações histórico-sociais da realidade objetiva, para ser capaz de promover uma formação de agentes revolucionários, sujeitos capazes de atuar na transformação da realidade ambiental e social.

1.1 A Pesquisadora em um “En passant” da sua História

Historicizar uma prática que se propõe revolucionária, e sendo essa a história de nossas realidades, leva-nos a considerar momentos que pensamos ser realmente significativos dessas vivências e experiências, uma vez que nossa constituição enquanto ser humano e profissional deriva das aprendizagens, resultados de nossa ação criadora.

Estar no estágio de apresentar uma Tese em nível de Doutorado em Educação Ambiental é fruto de uma persistência na busca daquilo que pensamos ser possível.

Assim, ao rememorarmos nossas experiências, podemos perceber que fomos desde sempre impulsionados a lutar por uma sociedade em que todas e todos tenham as mesmas condições e oportunidades de se constituírem pessoas desenvolvidas multilateralmente, com predisposições sociais conscientes e organizadas, que tenham uma compreensão de mundo crítico reflexiva, integral e que claramente entendam tudo o que está acontecendo ao seu redor na natureza e na vida social.

Para tanto, buscamos nesta Tese historicizar algumas situações concretas que contribuíram na formação das condições adequadas para que, hoje, pudéssemos pensar, como docente e pesquisadora, planos de enfrentar a realidade que nos apresenta, de modo a decifrar nela o que impede de sermos felizes. Identificar na nossa história que organização se desenvolveu para que as condições necessárias produzissem a existência que nos constituíram os sujeitos que somos.

Para contar a minha historicidade não posso deixar de falar da escola que frequentei como um espaço de relações, de experimentações e de novas aprendizagens que me levam a lembranças que evidenciei serem sempre muito importantes. Não só pelo caráter emocional que as memórias do tempo de escola me trazem, mas também pelas críticas necessárias aos processos formativos que vivenciei contra os quais luto para não se repetirem tal como antes.

Minha família e eu cursamos a Educação Básica e o Ensino Superior em escolas e universidades públicas. As primeiras duas etapas da Educação Básica foram todas cursadas em Escolas Municipais na cidade do Rio Grande/RS, inicialmente em um bairro da periferia da cidade. O Ensino Médio foi em uma Escola Pública Estadual no bairro Cassino onde residíamos.

As dificuldades econômicas que grande parte das famílias brasileiras enfrentam para manter seus filhos na escola, também, com mais rigor atingiu nossos pais, principalmente depois que finalizamos o Ensino Fundamental.

A classe que vive do trabalho – como a nomeia Ricardo Antunes (1999) – os pais das crianças e jovens, alunos da escola pública, nossos pais, trabalhadores como muitos outros de diferentes famílias brasileiras, também tiveram dificuldades de garantir adequadamente nossos estudos, o que exigiu de mim e dos meus irmãos começarmos a cursar o Ensino Médio já em busca de alguma atividade remunerada para que pudéssemos ajudá-los a custear, principalmente, nossos estudos.

O Ensino Médio foi concluído e nossas preocupações com o futuro profissional, em uma sociedade do capital, começaram a pairar em nossas perspectivas de vida. As relações na escola indicavam a universidade como um meio de almejar condições econômicas mais

viáveis para uma dignidade de trabalho. Foi então que fui organizando as condições adequadas para prestar o concurso vestibular, pré-requisito para ingresso na Universidade. Ingresso que aconteceu na Universidade Federal de Rio Grande (FURG), no Curso de Pedagogia, depois de algumas tentativas.

Se buscarmos os significados que perpassam todos nossos momentos formativos, os professores, sem dúvida, são peças insubstituíveis na formação cidadã dos estudantes. São profissionais que contribuíram de forma muito significativa para que eu encontrasse na prática docente deles, na educação que propagavam com seus saberes e práticas, o significado de ser, hoje, minha profissão.

Tanto nos Anos Inicias quanto nos Finais, e mesmo no Ensino Médio, vivenciei processos de aprendizagem dos mais variados tipos e com diferentes professores, pelos quais fui me constituindo professora também. Cada uma com sua forma de ensinar, e com o compromisso de educar na esperança de um mundo melhor, próprio dessa profissão.

Foram vivências escolares carregadas de aprendizagens, alegria e otimismo, que me encorajavam a aproximação com outros grupos e me levavam a novos espaços socioeducativos, entre eles o envolvimento com os movimentos sociais.

Essa abertura para vivenciar experiências com outros grupos oportunizou conhecer uma série de profissionais, de diferentes áreas, que realizavam seus trabalhos junto às instituições, que também eram os locais em que eu atuava. Importante salientar que os coordenadores dos movimentos sociais que ocupavam determinados espaços pelo seu quefazer, e mesmo aqueles que conduziam e organizavam e desenvolviam os processos, eram professores.

Fazer essa linha de tempo, mesmo de maneira rápida, aligeirada, sem aprofundar – En Passant – mostra o caminho que fiz caminhando, trilhando espaços que me permitiram conhecer na teoria e na prática uma outra organização de trabalho produtivo, que pudesse resolver as dúvidas que aqueles instrutores/professores, me incluindo entre eles, desenvolviam sobre que profissão seguir, que projeto de sociedade almejar, que objetivos perseguir. O que me levou a optar pela Educação.

Os movimentos sociais em que me envolvia, além dos projetos que desenvolvia vinculados ao poder público municipal, concorriam paralelamente com o meu tempo de estudos no Curso de Licenciatura em Pedagogia que eu frequentava. Este Curso estava estruturado para ser cursado em quatro anos. Ao término da graduação teríamos o título de profissionais habilitados em Matérias Pedagógicas do Ensino Médio. Faz-se necessário observar que os conteúdos das disciplinas estudadas, as propostas de práticas pedagógicas,

leituras e estudos, apresentavam um viés conservador e priorizavam uma Pedagogia transmissora de conhecimento, propondo atividades acadêmicas pouco criativas.

Embora o Curso de Pedagogia contasse com um corpo docente qualificado, um grupo restrito de estudantes questionava se os conhecimentos trabalhados nas diferentes disciplinas do Curso eram saberes necessários para transformar em realidade o ideal de emancipação humana prometida pela Educação naquela formação. Para tanto, estas questões nos deixavam por demais intrigados, e inquietos com processos que não acreditávamos ser coerentes com o que entendíamos por Educação. Foi em meio a estas inquietudes que nos envolvemos com os movimentos estudantis universitários, o Diretório Acadêmico, e grupos de estudos.

Como acadêmica de Pedagogia no ano de 2004, frente às dificuldades encontradas para compreender os conteúdos sociológicos do Curso, incentivada pelo professor das disiciplinas: Sociologia, Sociologia da Educação e Educação e Sociedade, participei da organização de um grupo de estudos, que neste ano está fazendo 22 anos de contínuas reuniões semanais de estudos.

Integrar o Grupo de Estudos “Pão, Manteiga e Marx – Café de Sábado”, como o batizamos, nos possibilitava um outro jeito de ler o mundo. O intuito em nossos estudos é o de nos aprofundarmos na concepção materialista dialética de natureza e de sociedade, tendo como fundamento teórico metodológico o método de investigação usado por Marx, quando da produção de sua obra clássica *O Capital – Crítica à Economia Política*.

O autor Paulo Freire, referência em nossos estudos no grupo, contribui significativamente enquanto base epistêmica para uma melhor compreensão do que preconiza a Educação como Prática da Liberdade, em contraposição à Educação Bancária predominante na sociedade capitalista.

As experiências vivenciadas no Curso de Pedagogia, e os estudos no grupo “Pão, Manteiga e Marx” foram cada vez mais acirrando nossa busca por um entendimento daquilo que a natureza e a sociedade estavam a dizer como precisariam ser nossas práticas, se assim desejássemos participar de mudanças radicais na realidade que se apresenta para muitos como imutável.

Foram assim que os questionamentos e as dúvidas que criávamos com o que se desenvolvia em sala de aula, na Universidade como um todo, e na sociedade em sua totalidade, foram compreendidas e nos instigavam a conhecer e problematizar, nos encontros e nas discussões com outros colegas, as práticas pedagógicas e sociais existentes no Curso de Pedagogia e fora dele.

Pensávamos ser, por meio da comunhão e do diálogo com os outros, possível nos desenvolvermos e superarmos as situações que se nos colocam como limites e desafios (Almeida, 2010).

Ciente de que nada é eterno, chegou o momento da conclusão do Curso de Pedagogia e com ele a possibilidade de dar continuidade à minha formação. Por eu entender que somos seres inconclusos, e que o Curso de Pedagogia não era o ponto de chegada, mas sim o ponto de início para a próxima caminhada, pensar o próximo caminho passou a ser a minha preocupação.

Assim, tomei por opção buscar o ingresso num curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado, como estágio superior ao da graduação. Encontrei no Curso de Mestrado em Educação oferecido pela Facudade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) a oportunidade certa.

Havia antes tentado o Mestrado em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), mas não tive êxito. Todavia, continuei meus estudos no específico da Educação na UFPEL, porque na FURG ainda não havia Mestrado em Educação, e o meu intuito era o de realizar o Mestrado junto a algum Programa de Pós-Graduação em Educação.

Em 2008, ingressei no Mestrado em Educação e desenvolvi minha pesquisa na área de formação de professores, perseguindo e aprofundando leituras e estudos em autores e pensadores nacionais e estrageiros de viés revolucionário, muito em especial os do campo da Educação.

Após dois anos que duraram essa formação, em 2010, defendi minha Dissertação, com um estudo que analisou e interpretou a *Representação e Objetivação da Formação de Professores na Escola de Ensino Médio Silva Gama no Município do Rio Grande (2010).*

Parafraseando Miguel Arroyo (2000) em sua obra *Ofício de Mestre* dizemos que: não nascemos professores, tornamo-nos professores. Creditamos aos ensinamentos das convivências no todo das práticas escolares, tanto na Educação Básica enquanto aquela formação escolar básica de cidadania, e também creditamos à totalidade das experiências de aprendizagem a formação universitária do Curso de Pedagogia, as quais tiveram bastante influência para que viesse a me constituir como professora para o exercício da profissão docente.

As vivências desde sempre com professores, e as inquietações com as situações vividas por mim na Educação me levaram a buscar um espaço que eu pudesse atuar, e realizar os objetivos traçados como ideal, intencional e profissional.

Após ter finalizado o Mestrado, em abril de 2010, sentido-me apta e atendendo aos requisitos mínimos, prestei seleção para uma vaga como professora universitária. Realizei a prova do concurso para professora temporária da Universidade Estadual do Rio Grande do SUL (UERGS) e, em dezembro de 2010, iniciei a minha jornada profissional em uma Universidade Pública.

Ingressar na UERGS foi a realização de um grande desejo, e para tanto compreendi a importância do meu trabalho. Durante os três anos que atuei como professora temporária do Curso de Pedagogia foram muitos os desafios, mas na mesma proporção vivienciei ricas experiências.

Durante o período como professora temporária, a Universidade abriu, no ano de 2012, um concurso para professora efetiva da UERGS e, assim, em abril de 2014, assumi como professora efetiva o trabalho na Universidade.

No ano de 2020, compreendendo a possibilidade de avançar em processos formativos para contribuir com áreas mais integradas e interdisciplinares, aceitei o convite para atuar no Curso de Gestão Ambiental da UERGS, na Unidade em São Borja/RS. Foi com este desafio, junto ao Curso de Gestão Ambiental, que comprendi a necessidade de participar, em 2021, do processo de seleção para o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG, sob orientação do professor doutor Luis Fernando Minasi.

O estudo que desafiou nossa curiosidade se justifica pelas condições materiais da necessidade que nos é imposta e a possibilidade de podermos contribuir com o ambiente em que estamos atuando como sujeitos da história. Precisamos acrescentar a essa curiosidade – que Freire nomeia epistemológica – pensar a necessidade de manter uma ligação estreita do ensino com a aprendizagem e o trabalho socialmente produtivo que todo o alunado sonha em realizar.

O trabalho que estou realizando, hoje, na UERGS, como docente do Curso de Gestão Ambiental, tem me despertado inquietudes, frente a uma série de questões relacionadas à formação dos Gestores Ambientais, considerando uma visão macro e complementar do processo. Ligar a formação do Gestor Ambiental com o modo pela qual a sociedade tem se produzido faz com que seja encontrado o enorme valor educativo da função social desse profissional.

Enquanto Coordenadora de Qualificação Acadêmica e Docente do Curso de Gestão Ambiental, vivenciei e acolhi muitas manifestações, críticas, reflexões dos acadêmicos deste Curso, algumas manifestações mais amadurecidas por aqueles estudantes mais avançados no Curso, e outras por estudantes recém ingressando.

Percebi, muitas vezes, nas falas e reflexões de nossos acadêmicos, que esses ingressam na Universidade apresentando, em um primeiro momento, dificuldades em romper com o senso comum e com práticas fragmentadas; depois, aparecem os questionamentos sobre o que é necessário aprender para se constituir Gestor Ambiental.

No entanto, é da mesma forma perceptível que ao longo do desenvolvimento do Curso e o envolvimento dos acadêmicos com ele, que há neste envolvimento, de forma ainda bastate tímida, a busca de estratégias metodológicas para superar os conhecimentos no nível de senso comum, como identificar as situações-limite enfrentadas, para problematizar.

Paulo Freire (1987) nos apresenta as situações-limite enfrentadas pelos acadêmicos como algo intrínseco a eles como seres humanos, cuja curiosidade epistemológica os leva a encontrar o ato-limite necessário para interferir em sua realidade de modo a transformá-la.

A produção de nossa Tese possibilitou não só estabelecer um processo reflexivo e crítico sobre a formação de nossos acadêmicos, como trouxe para o centro das discussões a análise da correlação que cada etapa formativa da Educação Básica estabelece para o ingresso desses universitários no Curso de Gestão Ambiental.

Ao significar nosso fênomeno, o compreendemos em seu todo dialético, que não pode ser entendido isoladamente, sem considerar suas relações recíprocas.

Para Karel Kosik (1976):

> um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo que desempenha uma dupla ação de definir a si mesmo, e definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo determinado; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar-se a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significa, a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificiosamente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. (Kosik, 1976, p. 40).

Ao trazer Kosik para compreendermos a complexidade da totalidade que nosso fenômeno encerra, está ele – Kosik – indicando a importância de ser preciso considerar as causas e os efeitos gerados pelas vivências de todos que fazem este Curso de Gestão Ambiental ser como está sendo. Ao descobrir o movimento desta formação, então, estamos aptos a descrever o concreto lógico que consideramos ser a nossa Tese.

Os elementos da pesquisa que seguem, expressam o entendimento de muitos autores e pensadores, que de alguma forma nos autorizam a repeti-los de modo a enfatizar o que nos fazem estar pensando sobre nossa Tese.

Karl Marx (1959), Mészáros (2001), Orso (2008), Leff (2002), Foladore (1999), Paulo Freire (1985) entre muitos outros intelectuais, em outras palavras, ratificam a necessidade de mudança de mentalidade, que é preciso deixar de ser individualista, que é preciso ser solidário, que é preciso pensar no outro, que é preciso ser fraterno, que é preciso deixar o egoísmo de lado, quando, todavia, na prática dos indivíduos essas palavras não passam de uma compreensão moralista.

Por isso, nossa Tese, com todos os seus elementos, não deixa em nenhum momento de considerar o modo como a sociedade está organizada para garantir a sobrevivência.

Portanto, a questão de pesquisa que perseguimos pode estar na fragilidade com que afirmamos que a Educação é mediadora – que a formação de Gestores Ambientais seja mediadora das relações Homem x Natureza. Afinal, a Educação é mediadora de quase tudo. O que dizer da Educação Ambiental na formação deste Gestor Ambiental?

O fenômeno que apresentamos é material social, pois trata-se de um processo – a formação do Bacharel em Gestão Ambiental desenvolvida pela UERGS, na Unidade Universitária de São Borja/RS. Na superação de sua contradição principal encontramos nossa Tese doutoral.

A contradição, na concepção materialista dialética – é universal, absoluta; existe em todos os processos de desenvolvimento desde o seu início até o seu fim. Logo, é inócuo, para não dizer contraditório, pensar que na formação do Gestor Ambiental – ainda enquanto acadêmico – basta diferenciar educação de formação; que em vez de aluno (sem luz própria) os denominemos de educandos – ou como afirmamos acima de “acadêmicos” por ser estudante de curso superior e que basta estabelecer novas matrizes curriculares, novos paradigmas de produção de conhecimento.

Essas imposições, meramente vocabulares, são apontadas por Marx (1983) em sua Tese 3 sobre Feuerbach, quando afirma;

> A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado (...). A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária. (Marx, 1983, p. 9).

Marx reforça a tese de que quem de fato educa o homem é a sociedade, tanto pelas pessoas que a fazem, quanto pelas condições em que vivem.

Assim, nesse momento, destacamos a questão de pesquisa que perseguimos ao longo

de nosso estudo: **Que contradições existem na proposta curricular do Curso de Gestão Ambiental desenvolvida pela Universidade Estadual de Rio Grande do Sul na Unidade Universtária em São Borja/RS, e como elas se apresentam na prática formativa dos acadêmicos do Curso?**

Na busca de responder nossa questão, os objetivos se organizaram em Geral e Específicos. O objetivo geral foi: Compreender as contradições presentes no desenvolvimento da proposta curricular da formação das(os) acadêmicas(os) do Curso de Bacharelado em Gestão Ambiental da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul na Unidade Universitária de São Borja/RS.

Já os objetivos especifícos se organizaram em: analisar a práxis formativa explicitada no currículo ofertado pela UERGS na Unidade Universitária em São Borja/RS; conhecer as situações-limite existentes na práxis formativa das(os) estudantes do Curso de Gestão Ambiental da UERGS em São Borja/RS e, à luz dos anúncios desse estudo, propor espaços de reflexões que contribuam com o processo de formação de educadores e educandos do Curso de Gestão Ambiental da UERGS, por meio de uma proposta de reestruturação curricular do Curso a ser apresentada para o Núcelo Docente e Estruturante (NDE) do Curso.

Considerando os elementos centrais aqui apresentados e que orientaram a realização desta pesquisa, destacamos, também, hipóteses elaboradas a partir do reflexo da realidade percebido por nossos sentidos, exigindo uma outra direção a ser dada em nosso estudo.

Como **hipótese principal**, partindo do entendimento que a Educação e, por conseguinte, a formação humana que se propõe fazer acontecer, correponde ao nível de desenvolvimento das forças produtivas, isto é, as condições materias de intelectualidade do corpo docente do Curso, e das relações de produção de cada sociedade, em cada tempo e momento, e, por isso, **uma sólida formação de Gestores Ambientais a ser desenvolvida pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, no Curso de Gestão Ambiental, melhor qualificará os saberes necessários para os egressos do Curso exercerem a profissão de forma altamente comprometida com as necessidades exigidas pela realidade para a transformação de ambos.**

Essa sólida formação de Gestores Ambientais exigirá novas relações de produção de conhecimento, determinará novas relações socias que sucitem novas representações ideais, exigirá vivências de novas teorias, novos conceitos, novas ideias, condições para novas ações e práticas, para mudanças que possam ir para além do modelo de produção capitalista de vida imposta pelo Capital.

Esta sólida formação será fruto do desenvolvimento de um currículo que contemple

saberes ambientais, sob uma compreensão crítica da realidade, possibilitará também a geração de uma outra racionalidade que negue a do modelo capitalista vigente.

Entendemos que dessa forma se impôs a nós, mais do que nunca, conhecer cada vez melhor tanto a sociedade como o Curso de Gestão Ambiental da UERGS em São Borja/RS, para compreender como ela e ele se movimentam, como se transformam, para podermos interferir neles em momentos adequados.

O texto de nossa Tese está organizado em oito capítulos. No capítulo introdutório, optamos por apresentar a historicidade que nos constitui, os pressupostos que nos mobilizam ao encontro da compreensão de nosso fênomeno de pesquisa, explicitando ainda a contextualização da nossa problemática, os objetivos e hipóteses que justificam nossa investigação.

No segundo capítulo, são detalhados os elementos teóricos e metodológicos que orientaram a realização da pesquisa, ferramenta de coleta de informações, sujeitos e local da pesquisa e, por fim, a proposta teórico-metodológica de análise dos conteúdos das informações.

No terceiro capítulo apresentamos uma análise pretensamente crítica sobre os desafios vivenciados pela Univeridade Pública Brasileira, o contexto político e social que influencia as relações daquelas(es) que vivenciam a Universidade, professoras(es), estudantes e técnicas(os) administrativos e aborda ainda a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul em sua constituição.

No quarto capítulo apresentamos os aportes teóricos conceituais, em torno do Curso de Gestão Ambiental no Brasil, a partir de uma análise das informações coletadas por meio de um levantamento em plataformas digitais e bancos de teses e dissertações, culminando com um estudo detalhado dos documentos oficiais da UERGS.

No quinto capítulo apresentamos a fundamentação teórica que estabeleceu diálogo com a temática de nosso estudo e as autoras e os autores que foram trabalhados ao longo de todo o processo de escrita de nossa Tese.

O sexto capítulo trata das análises acerca dos documentos oficiais da Universidade, o Projeto Pedagógico do Bacharelado em Gestão Ambiental da UERGS e os planos de ensino dos componentes curriculares.

No sétimo capítulo tratamos dos Círculos de Cultura acerca do Curso realizados com o Coordenador de Curso, professores, acadêmicos e egressos.

Por fim, no oitavo e último capítulo, apresentamos as considerações acerca desta pesquisa e os encaminhamentos que serão sugeridos ao Núcleo Docente e Estruturante (NDE), Coordenação do Curso e a Administração Central buscando contribuir com o Curso de Gestão Ambiental, bem como questões para aprofundamento em estudos posteriores.

2 CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: O FENÔMENO MATERIAL SOCIAL E SEUS ELEMENTOS

No campo das Ciências Sociais, os estudos e as investigações tornam-se bastante diversos, devido à multiplicidade de características que as relações humanas apresentam. Compreendemos que o que aparece com bastante prioridade nas Ciências Sociais, e a constituem intrinsecamente, são os níveis de liberdade, autonomia, e escolha dos seres humanos.

Ao optarmos por explicitar nosso fenômeno de pesquisa na compreensão do Materialismo Diáletico e Histórico, estamos o considerando no seu processo de desenvolvimento, ligações, relações e interdependências, não nos afastando do método explicitado por Marx em seus escritos na obra *Contribuição à Crítica da Economia Política* (1983).

Assim, também conforme afirma Marx em sua XI Tese sobre Feuerbach (1983), os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que se trata é de transformá-lo. Nessa tese, fala-se do mundo em dois sentidos: como objeto de interpretação, e como objeto de ação do homem, de sua atividade prática, ou seja, como objeto de sua transformação.

Assim, para apresentar um fenômeno material social concreto sensível como estudo científico, será preciso rechaçar as teorias que reduzem a investigação do fenômeno a um objeto só de interpretação, pois as consequências práticas – como pura teoria – contribuem para a aceitação do mundo e, ao aceitá-lo somente no sentido da interpretação, opõe-se à sua transformação.

A concepção teórico-metodológica que foi utilizada nesse estudo investigativo, cujo fenômeno é a Formação de Gestores Ambientais realizada pela UERGS, na Unidade Universitária em São Borja/RS, visa afastar o mero sentido da interpretação que aceita o mundo como ele é e, em nada, ou muito pouco, contribui para sua transformação.

É aí que o Materialismo Histórico e Dialético, como concepção teórico-metodológica desta pesquisa, aparece como uma revolução que, em nosso pensar, pode balizar algumas tendências teóricas que se satisfazem com o somente interpretrar o mundo, o fenômeno. Estamos cientes de que as descobertas que realizamos em nosso estudo não vão apenas interpretar o mundo, mas sim transformá-lo, uma vez que que todo conhecimento científico deve estar comprometido com a prática social, contribuindo para a superação das contradições identificadas na realidade.

Todavia, acentuamos pela nossa metodologia que a transformação necessária só advém de uma compreensão com base em uma interpretação. Esta interpretação exigida, por sua vez, pela transformação do mundo, não pode deixar de ser uma interpretação científica, fundada na lógica dialética – como teoria do conhecimento do Materialismo Dialético.

Essa interpretação científica, fundada na lógica dialética, que transforma, considera o fato de que a realidade é composta de partes – fenômenos – cada uma delas sendo um complexo de maior ou menor amplitude, e que há conexões entre as partes. Esta realidade é dinâmica, portanto, está sempre em transformação. Pensamos que o conhecimento dessas conexões nos permitirá uma apreensão concreta da realidade objetiva.

Isso nos exige abordar, nesta pesquisa, uma categoria do Materialismo Dialético como bastante importante no processo de conhecimento, qual seja a categoria de totalidade. Ivo Tonet (2013, p. 115) nos chama atenção de que "totalidade não é sinônimo de tudo, mas significa um conjunto de partes articuladas entre si, com uma determinada ordem e hierarquia, permeadas por contradições, mediações e em constante processo de efetivação".

Assim, interpretamos Chasin (1988) quando asserverа que:

> O conceito de totalidade é absolutamente decisivo para identificarmos o movimento que desenvolve o fenômeno em investigação. Em última análise o método dialético é a pretensão de reproduzir na cabeça a totalidade do objeto inquirido. E do ponto de vista da dialética só a totalidade contém e revela a verdade. Fora da totalidade não há verdade". (Chasin, 1988, p. 15).

É também por esse motivo que em nossa investigação a categoria de totalidade se apresenta como prioritária, no entendimento de que não é possível compreendermos o mundo de modo isolado, em que o sentido de cada parte, de cada fato, de cada informação do fenômeno, só emerge na medida em que ele for apreendido como momento de um conjunto. A dialeticidade do movimento que organiza o resultado do processo, através do qual cada um dos elementos parciais vai desenvolvendo a sua natureza e a sua especificidade.

Ao nos apropriarmos das leis da dialética, enquanto conexão ou a independência profunda, essencial, estável e repetida, existentes nos fenômentos ou entre diferentes aspectos de um mesmo fenômeno, compreendemos as ligações e relações universais existentes na realidade.

Friedrich Engels (1976) quando explicita sua comprensão das leis da dialética, mesmo que ainda tenha resquícios da influência idealista de Hegel, diz-nos que:

> As leis da dialética são por conseguinte extraídas da natureza, assim como da história da sociedade humana. Não são elas outras se não as leis mais gerais

> de ambas as fases do desenvolvimento histórico, bem como do pensamento humano. Reduzem-se elas principalmente a três: 1. a lei da transformãção da quantidade em qualidade e vice-versa; 2. a lei da interpenetração dos contrários (Lei da Unidade e Luta dos Contrários), 3. a negação da negação. (Engels, 1976, p. 34).

Trazemos, como suporte teórico de nosso estudo, o conhecimento das leis da realidade objetiva, pois elas ajudam a compreender mais profundamente as causas dos acontecimentos em curso, como, por exemplo, a formação do Gestor Ambiental realizada pela UERGS, na Unidade em São Borja/RS. Entendemos, em uma pesquisa qualitativa de cunho dialético, ser necessário não somente o conhecimento das leis, mas também das circunstâncias em que elas atuam, para se ter uma base segura para a análise e interpretação das informações produzidas.

As leis, como categoria do Materialismo Dialético, nos aparecem como conceito que refletem as ligações e aspectos mais gerais e universais da realidade e da sociedade. Elas têm conteúdo lógico como forma de pensamento. Tem também caráter metodológico, pois apresentam um caminho, um método, uma passagem, um avanço, desde o conhecido ao desconhecido. Isso significa identificar o movimento, o caracter dialético das leis, enquanto categorias.

Maria Cecília de Souza Minayo (2001), pesquisadora emérita da Fundação Osvaldo Cruz, ratifica o aspecto epistemológico do estudo aqui realizado, uma vez que, na sua compreensão, a metodologia da pesquisa é o caminho do pensamento e a experiência da realidade. Numa abordagem mais filosófica, a pesquisa materialista dialética é considerada por ela como:

> Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inoculado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. A teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos. Este conjunto citado constitui o domínio empírico da teoria, pois esta tem sempre um caráter abstrato. (Minayo, 2001, p. 18).

Assim, para a realização da investigação, ancoramos sua realização na perspectiva de cunho dialético, que segundo Augusto Nibaldo Silva Triviños (1987) quanto à sua natureza, diz que:

> Sem dúvida alguma, muitas pesquisas de natureza qualitativa não precisam apoiar-se na informação estatística. Isto não significa que sejam especulativas. Elas têm um tipo de objetividade e de validade conceitual,

> como logo determinaremos, que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico. (Triviños, 1987, p. 118).

A escolha pela pesquisa qualitativa – Materialista Dialética – está diretamente relacionada com a natureza dos fenômenos que escolhemos investigar. Dentre esses, se encontram os fenômenos materiais sociais, que se constituem nas práticas educativas e nos processos de formação de profissionais a partir da análise e interpretação, e de informações coletadas em diferentes fontes constitutivas de tais fenômenos.

Em nosso entendimento percebemos que a pesquisa qualitativa envolve um conhecimento das causas e efeitos dos fenômenos, não podendo, assim, ser somente quantificáveis, uma vez que, em seu processo de análise e descrição, estes revelam outros significados para além daquelas que aparentemente revelam.

A formação do Gestor Ambiental foi se constituindo como centralidade desta pesquisa, no momento no qual ficamos perante ele, como um fenômeno que se ofereceu às nossas sensações como algo caótico, indeterminado, confuso, aquilo que o Método Marxiano denomina de *concreto figurado* ou *concreto sensível*, e que Lênin, nos Cadernos Filosóficos (especificamente em suas notas e resumos sobre a Ciência da Lógica de Hegel, por volta de 1914-1916), chamou de fase da *contemplação viva* do fenômeno.

Nossa investigação caminhou por técnicas de investigação que contribuíram com as descobertas necessárias e esperadas para compreensão de nossa problemática de pesquisa. Neste sentido, perseguimos nossa investigação no campo do Materialismo Histórico e Diáletico, compreendendo nosso fenômeno por meio de seu desenvolvimento histórico, considerando as contradições presentes.

Esta fase da pesquisa se constitui no Método Marxista, como a etapa da *abstração*, cada vez mais delicada, e nos permitiu atingirmos as determinações mais simples, que denominamos de fase da *análise*, isto é, o da *abstração* propriamente dita da totalidade do fenômeno.

Salientamos que esse processo do todo para as partes e depois retornar ao todo, o momento em que retornamos ao fenômeno – formação de Gestores Ambientais desde seu desenvolvimento inicial – é a elaboração do que se denomina *concreto lógico*. Este será um produto ideal, espiritual – a Tese propriamente dita.

Marx (1996), no momento em que explicita sua compreensão sobre o método de pesquisa e exposição, diz que:

> [...] a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão

> íntima que há entre elas. Só depois de concluído o trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada no plano ideal a vida da realidade pesquisada, que pode dar a impressão de uma construção a priori. Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. (Marx, 1996, p. 16).

Neste processo, compreendemos que nosso fenômeno material social, a formação de Gestores Ambientais na UERGS, na Unidade Universitária em São Borja/RS, sofre as interferências de fatores ideológicos dominantes, o que nos instiga a apresentar as contradições presentes entre os processos formativos e na proposta curricular ofertada pela UERGS, compreendendo como essas contradições são superadas.

A contradição é considerada também a categoria mais importante da dialética. A contradição, segundo Mao Tsé-Tung (2008), é a fonte do movimento dos fenômenos materias. É a contradição que nos ajudará a conhecer e compreender os polos opostos, contrários nos fenômenos materias, que possibilita e ao mesmo tempo impede a ontologia dos fenômenos.

Mao Tsé-Tung (2009, p. 86) em sua escrita no livro *"Sobre a Prática e Sobre a Contradição"*, diz que: "A causa fundamental do desenvolimento das coisas não se encontra fora, mas dentro das coisas, em suas contradições internas". Assim, a formação de Gestores Ambientais neste estudo tem suas contradições internas, inerentes, e são estas contradições que criam o movimento que o desenvolvem.

Tsé-Tung dialogando com Lênin destacou que: "Para conhecer realmente um objeto, é necessário abarcar e estudar todos os seus polos, todas as suas ligações e mediações" (Tsé-Tung, 2009, p. 49).

O desenvovimento de nossa pesquisa nunca foi, em nossa compreensão, um processo individual, mas sim sempre se deu nas relações coletivas e de construção com o outro. Paulo Freire (1985), em sua obra *A Importância do Ato de Ler*, lembra-nos que um dos inúmeros aspectos positivos de um trabalho de investigação semelhante ao que realizamos, carrega consigo a necessidade do reconhecimento do direito que têm os participantes de serem identificados como sujeitos da pesquisa e não objeto dela.

Observa-nos Freire que "precisamos romper com a tradição daqueles pesquisadores que falam sobre o povo pesquisado, quando muito, falam a ele, mas não com ele, pois só o escutam enquanto ele responde às perguntas que lhe fazem" (Freire, 1985, p. 40).

Os sujeitos desta pesquisa são antes de tudo homens e mulheres – no vigor de suas

produções intelectuais – que captam uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Seres, que dotados de razão, assumem a postura de sujeito cognoscente de um objeto cognoscível, e como isso é próprio de todos e não privilégio de alguns.

Compreendemos como Paulo Freire (1979), que em todos os seres humanos existe um ímpeto criador, que nasce de sua inconclusão, estamos, assim, considerando os professores e os estudantes do Curso de Bacharelado em Gestão Ambiental, na UERGS, na Unidade Universitária em São Borja/RS, serem nas contingências e na singularidade do geral, os sujeitos desta pesquisa.

Nesta esteira, ao tomar os acadêmicos do Curso de Gestão Ambiental da UERGS como sujeitos dos processos desta investigação, importa afirmar que esses acadêmicos externam compreensões e saberes, que lhes permitem expressar uma representação social sobre a realidade a partir de seus princípios, suas experiências, expectativas e desejos.

Neste sentido, os sujeitos com quem compartilhamos a construção de nossa investigação são estudantes ativos que ingressaram no Curso de Bacharelado em Gestão Ambiental, na UERGS, Unidade Universitária em São Borja/RS, nas turmas dos anos 2020, 2021, 2022 e 2023, o que coincide com meu ingresso na mesma Unidade e no Curso como docente.

Foram convidados ainda para participar como sujeitos de nossa pesquisa as(os) seis professoras(es) lotadas(os) na Unidade São Borja/RS e que ministram componentes da matriz curricular no Curso, assim como o Coordenador de Curso, responsável por toda a organização e planejamento pedagógico.

A seleção pelo lugar da pesquisa nos faz lembrar Marx, quando da escolha do lugar de sua investigação. Em *"O Capital – Crítica da Economia Política"* (1983) Marx pesquisou o Modo de Produção Capitalista e as correspondentes relações de produção e circulação. Para isso, escolheu a Inglaterra, porque lá, na época de seus estudos, era o campo clássico dessa produção. Diz ainda Marx (1983, p. 12): "Este foi o motivo por que tomei como principal ilustração de minha explanção teórica.".

Ligando o método ao seu criador, a escolha de nosso lugar de pesquisa baseou-se em considerações análogas às de Marx, quando da sua escolha ter sido Londres como local de melhor lugar para realizar seus estudos, enquanto o nosso está sendo a cidade de São Borja, no Estado do Rio Grande do Sul, por ser mais adequado para o estudo que desenvolvemos. Este foi o espaço clássico – como disse Marx, para a escolha do local da pesquisa.

Junto a isso, associamos ao fato de que estou desde 2020 atuando como professora no Curso, e em contato permanente, tanto com os estudantes, bem como com os professores,

na Unidade da UERGS em São Borja/RS, uma das sete Unidades em que o Curso é ofertado.

Durante este tempo de atuação foi possível vivenciar diferentes experiências que me levaram à compreensão de que existem possibilidades de podermos pensar com esse coletivo, outras práticas que já reúnem condições adequadas para solucionarem o problema central: a de obtenção de um conhecimetno mais pleno, objetivo e verdadeiro do mundo – da realidade objetiva.

O valor dos instrumetos de pesquisa na linha teórica que perseguimos mais que tudo heurístico, pois seus adequados usos nos processos de investigações explicitam uma teoria, objetivos, questionamentos específicos, hipóteses que acabam dando um significado especial aos fenômenos da realidade transformado em objeto de pesquisa pelo interesse da pesquisadora.

Os instrumentos de coleta de informações desempenharam um papel crucial nesta pesquisa, pois possibilitaram informações necessárias para subsidiar a pesquisadora na análise dos documentos oficiais, e no levantamento das informações junto aos sujeitos da pesquisa, cujo conhecimento da totalidade da oferta nos possibilitou uma interpretação multilateral da estrutura e do funcionamento do fenômeno.

Nesta compreensão, identificamos que os instrumentos, quando adequadamente escolhidos, podem influenciar o nível de qualidade e a confiabilidade das informações encontradas.

Selecionamos, em um primeiro momento, os documento oficiais que, em nossa compreensão, fundamentam a oferta do Curso usando-os dialeticamente na forma de análise, não como um método, mas como um meio de estudar os conteúdos destes.

Na análise dos conteúdos desses documentos, parafraseando Luis Fernando Minasi (2005), constituímos a possibilidade dos diferentes aspectos que se apresentaram no processo de formação dos Gestores Ambientais, principalmente por serem estes documentos, de alguma forma, narrativas que enfocam uma compreensão de formação profissional.

A análise documental nos permitiu classificar os documentos e indexá-los, possibilitando assim a análise de conteúdo, categorizando a própria temática, trabalhando as mensagens de modo a evidenciar indicadores que puderam ser observados para além da realidade.

Com esse intuito, realizamos a análise dos documentos oficiais da Instituição UERGS e do Curso que foram: Plano de Desenvolvimento Institucional da UERGS (PDI) (2022), Projeto Pedagógico Institucional da UERGS (PPI) (2022), o Projeto Político do Curso de Bacharelado em Gestão Ambiental (PPC) (2012), o Currículo Formal do Curso de Gestão

Ambiental da UERGS, a proposta que contém a justificação da criação do Curso de Formação de Gestores Ambientais, o Quadro de Sequência Lógica do Curso (QSL), as Ementas das Disciplinas, seus respectivos Programas e Bibliografias.

No nosso processo de coleta utilizamos também a técnica de observação como meio de coletar informações no empirismo das práticas e das falas dos participantes do estudo. Foram feitos registros de situações críticas, anotadas no "Diário de Bordo" da pesquisadora.

A observação, em geral, especificamente para as Ciências Naturais, significa o começo do conhecimento científico, o que nos remete a pensar que a observação não é simplesmente olhar, ainda que em quase todo olhar exista embutida a observação.

Olhar um fenômeno material social, como a formação do Gestor Ambiental na UERGS na Unidade Universitária em São Borja/RS, e separar, isolar por um ato de abstração, esse fenômeno de um imenso conjunto de fenômenos sociais, econômicos, culturais, educacionais, escolares, é, em nosso entendimento, observar.

Aqui nossa metodologia de pesquisa foi se sofisticando, quando propôs a observação participante não como novidade mas, conforme Lakatos & Marconi (1996), trazendo a garantia da participação real do pesquisador na comunidade e nos grupos estudados.

Para o autor Pedro Demo (2012):

> [...]. O analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixe de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto. (Demo, 2012, p. 33).

Nosso Diário serviu como um lugar onde a pesquisadora pôde registrar informações relevantes, e que são importantes para compreender o contexto, as decisões tomadas e as reflexões realizadas durante o desenvolvimento da coleta de informações.

Como nosso caminho temos feito caminhando, escolhemos a metodologia do Círculos de Cultura usados pelo Professor Paulo Freire em sua obra *Educação como Prática da Liberdade* (1967), para completar a nossa coleta de informações.

Com os professores e os acadêmicos, sujeitos desta pesquisa, desenvolvemos encontros pedagógicos na forma dialética do Círculo de Cultura, fundamentados na Educação como Prática da Liberdade preconizada por Paulo Freire, com intuito de coletar as concepções de nossos sujeitos, bem como propor reflexões sobre suas práticas na Universidade.

Em sua obra *Educação como Prática da Liberdade*, Freire apresenta seus fundamentos sobre uma educação verdadeiramente democrática, explicita em seus relatos sua participação no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, e diz: "coordenávamos, naquele Movimento, o 'Projeto de Educação de Adultos', através do qual lançáramos duas instituições básicas de educação e de cultura popular: o 'Círculo de Cultura' e o 'Centro de Cultura'". (Freire, 1967, p. 102).

O Círculo de Cultura é caracterizado por Freire (1967) como espaço em que dialogicamente se ensina e aprende. Um espaço onde não se transfere conhecimento, mas se produz conhecimento baseado nos saberes, nas experiências, nas histórias de vida dos educadores educandos e dos educandos educadores.

Esta proposição educativa justificou-se pela importância dos Círculos de Cultura como proposta pedagógica que amplia a dimensão epistemológica, por possibilitar a produção coletiva de novos conhecimentos, consubstanciada por relações de ensinar e aprender.

Assim, compreendemos os Círculos de Cultura como uma possibilidade pedagógica pertinente para a discussão com educadores e educandos da formação de Gestores Ambientais, que nos permitiu contextualizar as especificidades e conflitualidades sociais, culturais, políticas, históricas, ambientais e afetivas inerentes aos sujeitos participantes, além de ter possibilitado emergir compreensões até então ausentes do cotidiano escolar e da práxis pedagógica.

Em nota de rodapé no livro *Educação Como Prática da Liberdade* (1967) encontramos a referência feita por Paulo Freire explicando e detalhando as motivações que o levou a este projeto – Círculos de Cultura – o porquê de propor tal metodologia:

> De acordo com as teses centrais que vimos [sic] desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente "doadoras", o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos "pontos" e de programas alienados, programação compacta, "reduzida" e "codificada" em unidades de aprendizado. (Freire, 1967, p. 103).

Os Círculos de Cultura fazem parte de uma concepção de educação libertadora, e estão fundamentados em princípios de diálogo, participação e conscientização, são espaços de encontro e aprendizado, nos quais os participantes se reúnem para discutir questões relevantes para suas vidas, refletir criticamente sobre o mundo ao seu redor e buscar soluções para os

desafios que enfrentam.

Neste sentido, foi possível realizar sete encontros na proposta de Círculos de Cultura com nossos sujeitos de pesquisa. O primeiro encontro foi realizado com todos os sujeitos convidados, docentes, estudantes e Coordenador de Curso, posteriormente foram realizados três encontros somente com estudantes, e dois encontros somente com docentes, e, por fim, novamente um encontro com todos, docentes e estudantes e Coordenador de Curso.

As temáticas propostas para a realização de cada Círculo foram organizadas de acordo com os objetivos da pesquisa, e se organizaram em: apresentação da temática da pesquisa; práxis formativa dos estudantes do Bacharelado em Gestão Ambiental (BGA); contradições entre o proposto e o realizado e considerações sobre a formação dos Gestores Ambientais.

Os encontros tiveram uma duração, em média, de até duas horas na forma presencial, em que foi possível discutir sobre as temáticas propostas em nossa investigação, partindo dos objetivos que intentamos perseguir.

Desta forma, realizamos em cada Círculo uma gravação, por meio de gravador de voz, e também registros no Diário de Bordo com os destaques necessários e possíveis por Círculo realizado.

A análise das informações coletadas nesta pesquisa utilizou como metodologia o estudo de conteúdo, uma metodologia que nos permitiu desenvolver outras compreensões a respeito das informações coletadas sem ter que produzir categorizações *a priori*, mas que nos permitiu a classificação pelo seu conteúdo, em categorias existentes tanto nos documentos oficiais, como nos discursos – narrativas dos estudantes e professores que, conforme Bardin (2016), consiste no desmembramento do texto em categorias que foram agrupadas analogicamente.

A opção pela análise categorial se respalda no fato de ter sido uma alternativa possível, pois se buscou estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, através dos dados qualitativos.

Por isso, apoiando-nos em Bardin (2016), ao categorizar, teremos:

> a classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos... sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (Bardin 2016, p. 17).

As categorias empíricas elencadas pela análise e interpretação dos discursos contidos nos documentos oficiais, informações pessoais sobre os estudantes registrados nos arquivos do Curso, anotações do Diário de Bordo, além das observações registradas nos encontros dos Círculo de Cultura foram o aporte analítico das categorias filosóficas do Materialismo Dialético, do Materialismo Histórico e da Economia Política, fundamentadas na concepção marxista de mundo, realidade e sociedade com a qual dialogamos durante as análises.

Assim as categorias que emergiram no estudo foram: as decisões institucionais; as escolhas profissionais; situações limite presentes no ingresso e na permnência no curso; contradições entre o proposto e o vivido e as contribuições possíveis e necessárias ao currículo.

Conforme afirma Marx:

> Os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem também os princípios, as idéias, as categorias, de acordo com as suas relações sociais. Por isso, essas idéias, essas categorias, são tão pouco eternas como as relações que exprimem. São produtos históricos e transitórios. (Marx, 2001, p. 98).

No que se refere aos aspectos éticos da pesquisa, destaca-se que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) encontra-se anexado a esta Tese, tendo sido previamente encaminhado, lido e devidamente assinado por todos os participantes, assegurando o respeito aos princípios éticos que orientam pesquisas com seres humanos. Ademais, o Projeto de Tese foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, sendo aprovado conforme Parecer Consubstanciado registrado sob o número de processo 76075023.1.0000.5324, o que atesta a conformidade dos procedimentos adotados com as normativas éticas vigentes.

Assim, apresentaremos nossa análise, na busca por ser participativa, democrática e contributiva, pelo compromisso que temos com o nível de qualidade referenciada da Universidade Pública preocupada com quem a mantém gratuita, constituindo com os espaços e os sujeitos da pesquisa, uma conjunção desafiadora de conhecimento e participação, talvez a potencialidade mais decisiva do ser humano.

3 DESAFIOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL: A CONSTITUIÇÃO DA UNIVERSIDADE DOS GAÚCHOS

A Universidade Brasileira é um espaço consolidado de desenvolvimento e produção de conhecimentos, constituindo-se também como lugar de qualificação intelectual e profissional dos jovens e adultos que nela venham a ingressar, principalmente como lugar de conflitos, disputas e luta de classes, constituídas a partir dos momentos históricos, da política e da sociedade.

Segundo Marilena Chauí (2003):

> É exatamente por ser uma instituição social diferenciada e definida por sua autonomia intelectual que a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais, impedem a concretização republicana da instituição universitária e suas possibilidades democráticas. (Chauí, 2003, p. 6).

A Universidade Pública enfrenta desafios profundos que vão muito além de questões orçamentárias. Eles residem, sobretudo, na ameaça à sua própria identidade e função social. Confundir a função social da Universidade como mera reprodutora de conhecimentos, como uma instituição operacional, afasta a compreensão da Universidade como um espaço crítico de desenvolvimento de saberes, e está, como diz Chauí (2003), longe de indicar uma possibilidade de grande avanço e desenvolvimento autônomo das Universidades enquanto instituições sociais comprometidas com a vida de suas sociedades e articuladas a poderes e direitos democráticos.

Neste sentido, o autor Alvaro Vieira Pinto entende a Universidade enquanto sua função geral e diz que:

> Por esta função geral, a universidade se constitui em foco imediato do pensamento que configura a presente situação de domínio de determinada classe, atende com novos procedimentos às exigências científicas e sociais do grupo mandante, forja os argumentos, as teorias, que devem se opor a outros que eventualmente ameacem a situação reitora da classe dirigente, enfim estabelece a pedagogia que satisfaz aos atuais detentores da autoridade política, contendo nos devidos limites a expansão das forças populares que lhes possam disputar o poder. (Pinto, 1961, p. 25).

Com uma riqueza de histórias e de diversidade de áreas de conhecimentos, a Universidade Pública desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos e na promoção do avanço científico.

Para Cristóvan Buarque, ex-reitor da Universidade de Brasília:

> Não ocorreram grandes mudanças estruturais na universidade, nos últimos mil anos. O papel da universidade pouco mudou. No entanto, a realidade da situação social do mundo, bem como os avanços dinâmicos em termos de informação, conhecimento e novas técnicas de comunicação e educação evidenciam a necessidade de uma revolução no conceito de universidade. (Buarque, 2014, p. 23).

Segundo Marx (1983), ao analisarmos as estruturas sociais, encontramos os seres humanos como seres de possibilidades, com suas necessidades materiais e espirituais, fazendo-nos comprender o quanto estes são condicionados pelo modo como produzem sua existência, e como conseguem satisfazer suas necessidades de existir e sobreviver. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral [...].

As Universidades brasileiras, como as demais instituições sociais, também estão condicionadas pelo modo de produção capitalista a formar profissionais que atendam às necessidades do mercado em detrimento à formação omnilateral dos indivíduos.

Esse condicionamento, por vezes, pode estar ligado ao fator do seu financiamento e das próprias condições materias existentes para o seu pleno funcionamento com recurso público e, em escalas consideradas pelo tipo de resultados exigidos pelas parcerias com o setor privado. Esse financiamento pode influenciar as prioridades acadêmicas, favorecendo áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico.

Para tanto, compreendemos como Marilena Chauí que assim nos alerta:

> Se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço.(Chauí, 2003, p. 11).

Em alguns casos, as Universidades são incentivadas a realizar pesquisas que tenham aplicação prática e possam contribuir para a inovação e o desenvolvimento econômico. Isso pode refletir a busca por resultados que atendam somente às demandas do mercado.

A orientação político-pedagógica dos cursos de formação profissional, como as demais práticas existentes nas Universidades, e mesmo fora delas, também são fortemente

influenciadas pelo mercado, com um foco maior em competências e habilidades consideradas valiosas para empregadores, e que podem não considerar nem as diversidades e tampouco as diferenças presentes na realidade dos aprendentes.

A competição global por recursos, prestígio e produção acadêmica sem precedentes, também pode afetar o contexto dos espaços acadêmicos no Brasil. Estes podem ser motivados a buscar padrões internacionais de excelência, muitas vezes alinhados com a lógica do mercado global.

Ao mesmo tempo, é importante notar que as Universidades, como instituições dedicadas à produção e disseminação do conhecimento científico, muitas vezes buscam preservar sua autonomia acadêmica e crítica.

A busca pelo conhecimento puro e a reflexão crítica nem sempre se alinha completamente com as demandas imediatas do mercado, que preferem pessoas com a titulação universitária, sem grandes exigências de qualificação, pois, para muitos empressários, eles se qualificarão no chão da fábrica, como explica Magda Colao (2005) em sua Tese doutoral.

Nos bancos universitários, estudantes mergulham no complexo mundo do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Dedicam-se aos Cursos de Graduação e Pós-Graduação, e a disciplinas que variam das Ciências Exatas à Humanidades, cultivando uma compreensão holística do mundo ao seu redor. A interação entre professores e acadêmicos, na busca por conhecimento, cria um ambiente propício para o aprendizado e o debate crítico e construtivo.

A Pesquisa é a espinha dorsal da Universidade brasileira, impulsionando a inovação e contribuindo para o corpo global de conhecimento. Projetos inovadores e descobertas científicas emergem de laboratórios e centros de pesquisa, elevando a posição do Brasil no cenário acadêmico internacional.

Assim, o grande desafio da Universidade ainda é resistir à sua própria destruição como instituição de saber e crítica, reafirmando seu papel insubstituível na defesa da democracia e na construção de um projeto de nação baseado na justiça e na equidade. A Universidade deve ser, acima de tudo, o lugar onde se pensa o mundo para poder transformá-lo.

O Rio Grande do Sul, ainda nos anos de 1980, não tinha em sua rede estadual de ensino uma Universidade pública. Segundo Albuquer e Rossato (2002) as discussões em torno da necessidade da criação de uma Universidade do Estado do Rio Grande do Sul teve seu início em meio a toda a efervescência do desenvolvimento que vivia o país na década de 80, com a necessidade de formação de pessoal em nível superior que viesse a atender às

exigências da realidade econômica vivida pelo estado do Rio Grande Sul.

Nessa perspectiva, a sociedade civil, enquanto movimentos sociais organizados, e também os movimentos estudantis e associações docentes, aos poucos voltam a articular suas ações, pensando a retomada do processo de democratização. A Educação como movimento, como instituição vital para a democracia, começou a tomar força e unidade.

A necessidade da criação de uma Universidade do estado gaúcho começa então a fazer parte do discurso de diferentes setores da sociedade, setores esses com representatividade nos partidos políticos, nas associações civis organizadas, no Poder Executivo e Legislativo, e que estabeleceram um processo amplo de discussões e debate em torno do tema.

Segundo o Memorial da UERGS (2021), atendendo ao clamor que surgia dos diferentes cantos do estado em 1987, a Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul reúne-se e cria uma comissão especial com o intuito de analisar a possibilidade da implantação de uma instituição de Ensino Superior no estado gaúcho.

O Relatório Final da comissão especial com finalidade de analisar a participação do Estado do RS no Ensino Superior, referindo-se à solenidade de abertura da comissão com presença de diferentes representatividades dos partidos políticos na Assembleia Legislativa, contava que:

> Na oportunidade, o Deputado Presidente da Comissão, recém-eleito e os demais membros presentes retomaram os argumentos que inspiraram a criação do grupo de trabalho, destacando o fato concreto de que o Governo do Rio Grande do Sul, ao menos durante as últimas três décadas, manteve-se totalmente ausente do Ensino Universitário no estado. Enfatizou-se, mais uma vez, que a reavaliação crítica do modelo de desenvolvimento social e econômico do Estado, não poderia prescindir da participação da Universidade, e ainda que as instituições de ensino superior localizadas no RS deveriam ser convocadas a oferecer o seu saber científico e tecnológico a comunidade-sul-rio-grandense, preocupada em retomar o caminho do crescimento. (Rio Grande do Sul, 1988, p. 9).

Depois de realizadas reuniões de discussões e debates acerca da constituição de uma Universidade Estadual, em que a mesma teria como prioridade a contribuição no processo de desenvolvimento do próprio estado, no final da década de 80 foi criada também uma comissão com o intuito de resgatar a história de todas as Universidades no estado analisando seus limites e suas possibilidades, buscando identificar as fragilidades que a construção de uma Universidade poderia apresentar.

O parecer desta comissão, após uma análise aprofundada da constituição e a

colaboração das diferentes Universidades no estado, foi enfática em declarar que após:

> Ouvidos todos os segmentos organizados do Rio Grande do Sul, através das entidades representativas de empresário, trabalhadores, estudantes, professores, universidades e instituições de ensino superior e o próprio governo, foi unânime a constatação de que urge que o estado venha a participar, de forma direta, nos rumos do ensino superior, da pesquisa e da extensão universitária, e que se o fizer, resgata uma de suas funções e se instrumentaliza para articular as políticas que contemplem o seu projeto de desenvolvimento e que tem nas funções universitárias seu suporte. (Rio Grande do Sul, 1988, p. 32).

Com o apoio e incentivo dos diferentes grupos sociais do estado na busca da consolidação da Universidade, e em meio às suas reuniões e debates, que resultaram em uma série de documentos e diretrizes que balizavam a criação da UERGS, segundo Albuquerque e Rossato (2002), eram: a proposta de se tornar uma instituição multicampi, descentralizada, acessível a todos os cidadãos e com cursos inovadores, voltados às potencialidades regionais.

Durante o ano de 1991, e constituída uma nova comissão para discutir a consolidação da Universidade do Estado, 11 relatórios foram produzidos a partir das discussões dessa comissão, estes documentos apontavam caminhos concretos para a construção da Universidade do Estado.

Após uma série de tramitações legais, de diagnósticos e encaminhamentos de ações das subcomissões na Assembleia Legislativa no ano de 1999, a UERGS recebe seus primeiros esboços. Ainda neste ano, algumas ações como a previsão da participação do Estado no financiamento da UERGS por meio da Lei de Diretrizes Orçamentária, e um Projeto de Lei que previa a necessidade de recursos para viabilizar a implantação da UERGS foram vetadas pelo Poder Executivo do Estado, protelando que o ideal de Universidade se concretizasse. Mesmo com todo apelo social e com o Projeto de Lei com iniciativa popular, as dificuldades cresciam.

No ano de 2000 os ideais de Universidade foram pouco a pouco sendo construídos e assim: “a nova universidade deveria ser uma instituição inovadora, flexível na sua estrutura, voltada para o terceiro milênio, criadora de conhecimentos geradora de criatividade (Albuquerque & Rossato, 2002, p. 79).

Com o intenso trabalho das comissões que ainda auxiliavam na busca da compreensão de em quais áreas a UERGS deveria centrar seus Cursos e aprofundar suas pesquisas, constatou-se que a Universidade deveria atender com prioridade as seguintes áreas: Formação e aperfeiçoamento dos professores para atuar no Ensino Fundamental e Médio;

Gestão de ensino, Gestão e desenvolvimento tecnológico em agroindústria, Design industrial e Desenvolvimento de produtos e processos; Energia e Gestão Ambiental, Engenharia de plásticos e polímeros, Engenharia de novos materiais, Engenharia de alimentos, Tecnologia em cooperativismo, Engenharia de processos, de gestão, de inovação voltadas à cadeia coureiro-calçadista, Relações e negociações internacionais, Saúde pública, Tecnologia de informações e da comunicação e serviços, e Cultura e Arte.

Aliado ao aprofundamento do trabalho das comissões, os movimentos estudantis assumiram a luta por uma Universidade do Estado, causando uma enorme repercussão nas diferentes instâncias sociais. Assim, encerrado o trabalho das comissões que apontavam a necessidade de se discutir a viabilidade financeira da UERGS, bem como sua disponibilidade política, as discussões sobre o acesso e gratuidade e em quais regiões a UERGS se instalaria também estavam presentes.

O Governo do Estado então, em 15 de fevereiro de 2001, entrega à Assembleia Legislativa o Projeto de Lei 001/2001 propondo a criação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, a UERGS. Esta seria vinculada à Secretaria de Educação do Estado, uma instituição pública de direito privado, multicampi, com autonomia pedagógica e administrativa.

Considerando que mesmo com alguns posicionamentos contrários, por parte de setores da sociedade gaúcha quanto à criação, não se pode negar que a criação da UERGS foi apelo popular. Segundo Albuquerque e Rossato (2002):

> Intensos debates foram promovidos a fim de sensibilizar vários setores da sociedade gaúcha de que a criação da UERGS era viável. Essa mobilização se tornou mais intensa a partir de 1998, com a vitória da Frente Popular, representada pelo governador Olívio Dutra. Foram construídas, junto à sociedade gaúcha, diversos movimentos que serviram de apoio para que, de fato, a UERGS saísse do papel. Organizaram-se discussões internas, fóruns, seminários, reuniões, audiências públicas regionais e comissões parlamentares. Vários atores sociais se envolveram e abraçaram a causa da UERGS com participação de sindicatos, centrais sindicais, trabalhadores(as) organizados(as), movimentos comunitários, empresários(as), partidos políticos, prefeitos(as), vereadores(as) e estudantes. (Albuquerque & Rossato, 2002, p. 96).

De modo geral, podemos afirmar, com muita segurança, que foram todas essas movimentações que asseguraram ao governo o apoio necessário e o respaldo social indispensável para conseguir dobrar muita resistência que persistia e que teria se agigantado, não fossem as intensas manifestações em todo o estado em prol da criação da Universidade Estadual.

Com o desenrolar do processo, observou-se que a proposta deixou de ser um projeto de governo para ser assumida pelos mais diferentes seguimentos sociais e tornou-se realmente uma conquista de todo o povo gaúcho, transformando-se na proposta de Universidade dos gaúchos (Albuquerque & Rossato, 2002, p. 11).

Em 11 de julho de 2001, foi promulgada a Lei 11.646 criando a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. A UERGS preconizava a indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão, ficando estabelecida em sua lei de criação a reserva de metade das vagas para alunos considerados hipossuficientes, com renda mensal de até 1 salário mínimo, e 10% das vagas destinadas a pessoas com deficiência.

Os objetivos que orientam a UERGS são:

> ministrar o ensino de graduação, de pós-graduação e de formação tecnólogica; oferecer cursos presenciais e não presenciais; promover cursos de extensão universitária, fornecer assessoria científica e tecnológica e desenvolver a pesquisa, as ciências, as letras e as artes, enfatizando os aspectos ligados à formação humanística e à inovação, à transferência e à oferta de tecnologia, visando ao desenvolvimento regional sustentável, o aproveitamento de vocações e de estruturas culturais e produtivas locais. (Rio Grande do Sul, 2001b, p. 1).

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, UERGS, é uma instituição de Ensino Superior pública. Organizada como fundação de direito privado, com estrutura multicampi, e sua Reitoria em Porto Alegre. A UERGS é mantida pelo poder público e vincula-se hoje à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado.

Atualmente, a UERGS possui 23 unidades distribuídas em sete Campi Regionais no estado do Rio Grande do Sul, são elas: Alegrete, Bagé, Bento Gonçalves, Botucaraí – Soledade, Cachoeira do Sul, Caxias do Sul, Cruz Alta, Encantado, Erechim, Frederico Westphalen, Guaíba, Litoral Norte – Osório, Montenegro, Novo Hamburgo, Porto Alegre, Sananduva, Santa Cruz do Sul, São Borja, São Francisco de Paula, Santana do Livramento, São Luiz Gonzaga, Tapes, Três Passos e Vacaria.

Podemos observar a distribuição das respectivas Unidades Universitárias na FIG. 1 a seguir:



FIGURA 1 – Distribuição das Unidades Universitárias da UERGS
Fonte: Arquivo da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

4 A FORMAÇÃO DO GESTOR AMBIENTAL – O ESTADO DE CONHECIMENTO DESTA ARTE

Há uma crescente necessidade da tomada de consciência sobre questões socioambientais e o comprometimento da ação prática de todos os profissionais, não só os envolvidos diretamente, mas os responsáveis em lidar com desafios relacionados à preservação da natureza objetiva, à sustentabilidade do meio ambiente, e principalmente no que tange à relação de equilíbrio: entre o homem como natureza humanizada e a natureza humana como necessidade constante e o modo de produção capitalista em que vivemos.

O Estado da Arte, ou Estado da Questão em um trabalho científico de Dissertação ou Tese destaca para o pesquisador o estado – estágio – em que se encontra o avanço do conhecimento sobre o fenômeno no meio acadêmicoe científico.

Conhecer o que se tem estudado a respeito do fenômeno de pesquisa indica ao pesquisador pontos ou aspectos que ainda precisam de aprofundamento e que sua pesquisa precisa indentificar a respeito do que já se sabe para avançar sobre o que se precisa saber mais do fenômeno.

Nessa compreensão, acompanhamos o pensamento de Morosini e Fernandes (2014, p. 102) que dizem que um levantamento que se pretenda aprofundar em dada temática necessita de "... identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo". No que se refere ao estado de conhecimento, compondo, assim, uma das principais fontes na produção tanto de uma Dissertação quanto de uma Tese.

Desta forma, escolhido o nosso fenômeno de pesquisa, enquanto totalidade do trabalho que buscamos aprofundar, sentimos necessidade de compreender o que tem sido pesquisado e produzido sobre a temática de nosso estudo – a formação do Gestor Ambiental.

Para a organização de nosso Estado do Conhecimento, selecionamos duas fontes de buscas de artigos, Dissertações, Teses, trabalhos acadêmicos que apresentam como foco a formação do Gestor Ambiental. A primeira fonte foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e a segunda o Portal de Periódicos da Capes.

Já para a delimitação do Estado do Conhecimento fez-se necessário um trabalho de organização e escolha para selecionar as palavras-chaves essenciais que dessem conta de fornecer um levantamento de resultados mais próximos do que se buscava compreender. Nesse sentido, selecionamos três palavras-chave: Bacharelado; Gestão Ambiental; Formação.

Na busca de ter uma dimensão da quantidade de ofertas da formação que estamos estudando, fomos analisar o Censo do Ensino Superior (2022). O Censo mostra que das 2.595 (duas mil quinhetos e noventa e cinco) Instituições de Ensino Superior existentes no Brasil, sejam elas de rede pública ou privada, o Curso de Gestão Ambiental é ofertado em 252 (duzentas e cinquenta e duas) instituições, significando 10% delas.

Para realização de nossa busca, ao acessar a BDTD, optamos por selecionar as palavras-chave de nossa tendência dentro da busca: todos os campos e qualquer termo – tema.

Nosso intuito, inicialmente, foi buscar levantar todas as Dissertações e Teses publicadas nos últimos 20 anos, período que amplia e mostra estudos já realizados bem antes do intervalo de quatro anos do período estabelecido para nosso fenômeno de pesquisa.

Conforme nosso levantamento, apresentamos o Quadro 1:

QUADRO 1
Resultados da pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

2003 - 2023	Tipo de busca	Bacharelado; Gestão Ambiental; Formação
Teses e Dissertações	Todos os campos	12
	Português, Título e Assunto	5
Dissertações	Português, Título e Assunto	2
Teses	Português, Título e Assunto	3

Fonte: Organizado pela Pesquisadora (2024).

No momento em que configuramos a busca *todos os campos*, colocamos o período de 2003 a 2023, e delimitamos as palavras-chave: *Bacharelado; Gestão Ambiental; Formação,* apareceram 12 (doze) trabalhos.

Ao filtrarmos o mesmo período de 2003 a 2023, e utilizarmos os limitantes: *Trabalhos em Português, Título e Assunto,* obtivemos: cinco trabalhos com as palavras-chave: *Bacharelado; Gestão Ambiental; Formação.*

E deste cinco trabalhos, dois são Dissertações de Mestrado e três são Teses de Doutorado defendidos entre 2012 e 2019.

Já quanto ao Quadro 2 apresentamos os dados encontrados no Portal de Periódicos da Capes:

QUADRO 2
Resultados da pesquisa no Portal de Periódicos da Capes

2003 - 2023	Tipo de busca	Bacharelado; Gestão Ambiental; Formação
Artigos	Todos os campos	12
	Português e Assunto	7
Artigos	Português e Título	3

Fonte: Organizado pela Pesquisadora (2024).

No Quadro 2 é possível verificar uma busca por Teses e Dissertações no Repositório Portal de Periódicos da Capes. No momento em que configuramos a busca todos os campos, no período de 2003 a 2023, e delimitamos as palavras-chave: *Bacharelado; Gestão Ambiental; Formação*, obtivemos: 12 (doze) artigos.

Ainda, se filtrarmos o mesmo período de 2003 a 2023, e utilizarmos os limitantes: *Trabalhos em Português e Assunto* temos: sete artigos, e com o limitante *Trabalhos em Português e Título* temos três artigos.

O Quadro 3 a seguir apresenta a sistematização das teses e dissertações resultantes dessa pesquisa na Biblioteca Digital de Dissertações e Teses com o recorte dos anos 2003 - 2023:

QUADRO 3

Sistematização das Teses e Dissertações proveniente da BDTD (2003 - 2023)

Descritor	Título	Ano	Autor	Palavras-chave
Bacharelado; Gestão Ambiental; Formação.	Gestão Ambiental: Perfil Profissional e Formação em Cursos Superiores de Tecnologia e de Bacharelado – Tese – Universidade Federal de Uberlândia	2012	Cladecir Alberto Schenkel	Perfil Profissional. Formação Profissional. Currículo. Complexidade. Gestão Ambiental
	A Formação de Bacharéis em Gestão Ambiental: Complexidade e os Desafios Socioambientais Contemporâneos – Dissertação – USP	2012	Renato Pellegrini Morgado	Gestão Ambiental, Ensino Superior, Complexidade, Desenvolvimento Sustentável
	A Formação Superior dos Gestores Ambientais no Brasil: Contribuição para a Formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais – Tese – UFRJ	2013	Luiz Alberto de Lima Leandro	Capitalismo, Política Econômica, Gestão Ambiental, Educação
	A Formação em Educação Ambiental na Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do Curso de História-Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Dissertação	2015	Alana das Neves Pedruzzi	Educação Ambiental. História-Bacharelado. Ciência
	A Profissionalização em Ciências Ambientais no Brasil: Formação, Associação e Regulamentação – Tese – Universidade Federal de Sergipe	2019	Najó Glória dos Santos	Profissionalização. Ciências Ambientais. Formação. Associação. Regulamentação

Fonte: Organizado pela Pesquisadora (2024).

O Quadro 4 a seguir apresenta a sistematização dos artigos resultantes dessa pesquisa no Portal de Periódicos da Capes com o recorte dos anos 2003 - 2023:

QUADRO 4

Sistematização de Artigos proveniente do Portal de Periódicos da Capes (2003 - 2023)

Descritor	Título	Ano	Autor	Palavras-chave
Bacharelado; Gestão Ambiental; Formação.	Gestão Ambiental: Perfil Profissional e Formação em Cursos Superiores de Tecnologia e Bacharelado	2013	Cladecir Alberto Schenkel e Ana Maria de Oliveira Cunha	Formação Profissional, Perfil Profissional, Currículo, Complexidade
	A Participação das Disciplinas da Área de Administração nos Currículos dos Cursos de Bacharelado em Gestão Ambiental Brasileiros	2015	Luiz Alberto de Lima Leandro e Camila Avozani Zago	Meio Ambiente; Gestor Ambiental; Diretrizes Curriculares Nacionais; Identidade Profissional
	Ambientalização Curricular no Ensino Superior: Formação e Sustentabilidade nos Cursos de Graduação	2017	Mariza Rotta, Airton Carlos de Batistela, Sergio Ricardo Ferreira	Ambientalização Curricular, Educação Ambiental, Ensino Superior, Brasil

Fonte: Organizado pela Pesquisadora (2024).

Dedicando nossa leitura aos trabalhos selecionados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, optamos por realizar uma análise de seus resumos e nas conclusões das pesquisas, buscando compreender que fenômenos estão presentes e se relacionam com nossa proposta, quais os objetivos, os referenciais, metodologias e resultados que os mesmos apresentam.

O autor Cladecir Alberto Schenkel em sua Tese intitulada *Gestão Ambiental: Perfil Profissional e Formação em Cursos Superiores de Tecnologia e de Bacharelado* apresenta um estudo do perfil profissional dos egressos de Cursos superiores em Gestão Ambiental e a formação desse profissional em Cursos de Bacharelado e de Tecnologia.

O objetivo deste trabalho foi o de investigar o perfil profissional do Gestor Ambiental e os currículos adotados para a sua formação. A hipótese do trabalho foi a de que, para atender à complexidade da formação desse profissional, o modelo de ensino e de currículo precisa romper com o modelo predominante no Ensino Superior brasileiro.

Orientado pelo paradigma da complexidade, o autor fez a opção pela pesquisa qualitativa, e para a pesquisa documental foram selecionados os Projetos Pedagógicos dos Cursos (currículos) de Gestão Ambiental e outros documentos pertinentes.

A pesquisa de campo foi realizada com o uso da técnica de entrevistas semi-estruturadas com os Coordenadores de Curso, professores, alunos e egressos dos quatro Cursos de Gestão Ambiental, cuja amostragem foi caracterizada como intencional (estratificada e dirigida). A análise das informações foi feita com o uso da técnica de análise de conteúdo, para identificar, interpretar e contextualizar as ideias contidas nos documentos e nas falas dos entrevistados.

Os resultados obtidos confirmaram a hipótese da pesquisa, pois os currículos disciplinares tradicionais dos Cursos de Bacharelado da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo (ESALQ/USP) e de Tecnologia do Cefet/RJ apresentaram grau de limitação maior para a formação do Gestor Ambiental em relação aos currículos modulares do IFTM Campus Uberaba e da UFPR Litoral, especialmente no que se refere à formação de um olhar integrado – visão sistêmica – das questões ambientais.

Importa ressaltar que a Tese defendida por Claudecir Schenkel (2012) chama nossa atenção no sentido de refletirmos sobre o fenômeno que buscamos perseguir, visto que explicita as limitações presentes nos currículos das instituições pesquisadas, e que ofertam o Curso de Gestão Ambiental, o que poderá estar impedindo, em nossa compreensão, uma formação ominilateral.

Segundo Frigotto (2012):

> Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa "todos os lados ou dimensões". **Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano** e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. **Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza.** (Frigotto, 2012, p. 270 e 271, grifo nosso).

Renato Pellegrini Morgado (2012) em sua Dissertação *A Formação de Bacharéis em Gestão Ambiental: Complexidade e os Desafios Socioambientais Contemporâneos* buscou analisar os Cursos de Bacharelado em Gestão Ambiental e contribuir com a construção de diretrizes para esta formação. Para isso, foi realizada uma discussão bibliográfica que apontou princípios para esta formação e a análise dos Projetos Pedagógicos e das estruturas curriculares de quatro Cursos pertencentes às seguintes instituições: Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo (ESALQ/USP), Escola de Artes,

Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Além disso, foram realizadas entrevistas com os Coordenadores desses Cursos.

A análise dos Cursos evidenciou pontos de aproximação e de distanciamento em relação a estas características. Todos os Cursos abordam a questão ambiental a partir de suas diferentes dimensões, reconhecem a necessidade de uma formação que possibilite ao futuro Gestor Ambiental compreender as inter-relações existentes nas questões ambientais e definem os egressos como competentes para compreender a problemática ambiental e implementar processos e instrumentos de Gestão Ambiental em diferentes contextos, instituições e temáticas.

O pesquisador Luiz Alberto de Lima Leandro (2013) ao realizar sua pesquisa *A Formação Superior dos Gestores Ambientais no Brasil: Contribuição para a Formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais* analisa as bases teórico-conceituais em que são formados os bacharéis em Gestão Ambiental no Brasil, perpassando pela reflexão sobre as metas do governo brasileiro de crescimento e de expansão da participação do país no contexto competitivo internacional e pela análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos Cursos de Bacharelado em Gestão Ambiental, com a finalidade de contribuir para a discussão sobre a construção de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para esses Cursos.

Em nossas análises destes trabalhos acadêmicos, fomos observando que os pesquisadores que se envolvem com a Gestão Ambiental no processo de formação desse profissional, corroboram o processo que estamos implementado no conhecimento do que dizem os documentos que idealizaram o Curso de Formação em Gestão Ambiental na UERGS. Encontramos nos trabalhos analisados que há em todos eles uma análise dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Gestão Ambiental e suas respectivas matrizes curriculares por meio de uma tripla análise de conteúdo.

A partir dessas análises, nossa proposta consiste em apontar caminhos para facilitar a articulação entre os fundamentos teórico-metodológicos e os eixos básico-estruturantes da formação na especificidade deste tipo de Curso formação de Gestores Ambientais –, não chegando a pretensões de alguns estudos acadêmicos que analisamos de querer influenciar para a futura construção de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Bacharelado em Gestão Ambiental no Brasil.

Em outro enfoque dado por Luiz Alberto (2013) em sua pesquisa, que também se aproxima de nosso caminhar, estão presentes preocupações que demostram a necessidade de pensarmos que a Educação não se limita ao desenvolvimento individual; ela também tem sua

dimensão social. Por esta compreensão, pensar diretrizes curriculares para o campo ambiental requer promover a cidadania ativa, a responsabilidade social e a consciência ética, ao considerar a atuação do Bacharel em Gestão Ambiental.

Na Dissertação intitulada *A Formação em Educação Ambiental na Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do Curso de História-Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande – FURG* a autora Alana das Neves Pedruzzi (2015) buscou compreender o processo de constituição e desenvolvimento da ênfase na gestão do patrimônio socioambiental e suas articulações com a Educação Ambiental.

Após o processo de revisão bibliográfica, foram desenvolvidas entrevistas semi-estruturadas com sete professores atuantes na ênfase em estudo. Na sequência, para apreciação das informações, foi utilizado por Alana o referencial metodológico da análise de conteúdo de Laurence Bardin.

A autora concluiu, no processo da pesquisa, que a ênfase em gestão do patrimônio socioambiental se relaciona com a oferta de novas possibilidades de atuação profissional do historiador gestor. A pesquisadora também entendeu que os saberes desenvolvidos nesta ênfase possibilitam parcialmente a constituição da criticidade dos egressos.

A autora afirma, ainda, que a Educação Ambiental desenvolvida na ênfase da gestão do patrimônio socioambiental não pode, em sua totalidade, estar a serviço da classe trabalhadora, pois está circunscrita, no presente momento histórico, aos limites do Capital.

À vista das compreensões apresentadas no estudo de Alana Pedruzzi, o desenvolvimento de saberes com criticidade é fundamental para que o Gestor Ambiental, atuando profissionalmente, realize sua participação ativa, crítica e transformadora da racionalidade vigente, para que se possa pensar essa outra sociedade possível anunciada pelo Fórum Social Mundial. É fundamental que estes compreendam as estruturas sociais, políticas e econômicas às quais todas e todos estamos condicionados, promovendo uma interferência social efetiva.

Marx e Engels (1883), ao criticarem a falta de compreensão crítica das relações que se estabelecem na essência da sociedade do capital, apontam para que,

> Libertemo-los, portanto, das ficções do cérebro, das ideias, dos quais definham. **Rebelemo-nos contra o domínio das ideias. Eduquemos a humanidade para substituir suas fantasias por pensamentos condizentes à essência do homem,** diz alguém; para comportar-se criticamente diante delas, diz outro; para expulsá-las do cérebro, diz um terceiro – e a realidade existente desmoronará. (Marx e Engels, 1883, p. 35, grifo nosso).

No estudo realizado por Najó Glória dos Santos (2019), com o título *A Profissionalização em Ciências Ambientais no Brasil: Formação, Associação e Regulamentação,* há uma análise sobre o percurso histórico da profissionalização em Ciências Ambientais no Brasil, tomando como fio condutor a geografia da formação acadêmica, as influências da associação na organização de coletivos profissionais e os caminhos legais que regulamentam a profissão do Gestor Ambiental no território brasileiro.

O objetivo da pesquisa foi caracterizar as contradições entre as questões ambientais e as necessidades da formação do Gestor Ambiental nas dimensões política, econômica, institucional, geográfica e profissional. Este estudo possui natureza descritivo-exploratória. A abordagem da pesquisa foi histórico-crítica baseada no método dialético. A pesquisa documental foi o principal instrumento de coleta e análise de informações. Os resultados obtidos indicam que a incerteza da regulamentação da profissão do Gestor Ambiental sinaliza um atrelamento de aspecto político, submetido às demandas mercadológicas em detrimento das questões ambientais.

Destacamos, pelas observações que anotamos em nosso Diário, que a realização de pesquisas fundamentadas no Método Materalista Dialético tem sido de grande relevância para os diversos campos do conhecimento, pois traz a prática como critério de verdade e não somente a análise fenomenológica do objeto estudado.

Isto significa dizer que, ao optar pela realização de pesquisas que explicitem o Método Marxista, os pesquisadores desafiam-se a analisar para além da aparência dos fenômenos, sua essência, e todas suas contradições internas.

Ao buscarmos artigos no Portal de Periódicos da Capes destacamos alguns estudos que aproximam-se muito do que pretendemos estudar, oferecendo subsídios que podem nos ajudar na identificação das contradições existentes na formação do Gestor Ambiental pela UERGS.

O artigo *Gestão Ambiental: Perfil Profissional e Formação em Cursos Superiores de Tecnologia e Bacharelado* dos autores Cladecir Alberto Schenkel e Ana Maria de Oliveira Cunha (2013) intentou investigar a formação superior do Gestor Ambiental em função do seu perfil profissional, por meio da análise dos currículos de dois Cursos de Bacharelado na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo (ESALQ/USP) e na Universidade Federal do Paraná Litoral (UFPR Litoral), e de dois Cursos de Tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica Suckow da Fonseca, no Rio de Janeiro (Cefet/RJ), e no Instituto Federal do Triângulo Mineiro Campus Uberaba, em Minas Gerais (IFTM Uberaba/MG).

A orientação teórico-metodológica pautou-se pelo paradigma da complexidade, em uma abordagem qualitativa que utilizou pesquisas bibliográficas, documentais e de campo. Para esta última, foram entrevistados coordenadores, professores, alunos e egressos. Os resultados confirmaram a hipótese inicial de que os currículos disciplinares tradicionais apresentam limitações para a formação do Gestor Ambiental em relação aos currículos modulares e interdisciplinares.

Neste mesmo sentido, de autoria de Luiz Alberto de Lima Leandro e Camila Avozani Zago (2015), o artigo *A Participação das Disciplinas da Área de Administração nos Currículos dos Cursos de Bacharelado em Gestão Ambiental Brasileiros* discutiu sobre a formação dos Gestores Ambientais no Brasil contribuindo para situar o Curso de BGA no contexto da construção da identidade dessa nova categoria profissional.

Segundo os autores, o estudo ora proposto realiza um levantamento das disciplinas presentes nas matrizes curriculares dos Cursos de Bacharelado em Gestão Ambiental, objetivando identificar o peso das diversas áreas do conhecimento, especialmente da área de Administração na formação dessa nova classe profissional, inferindo sobre a concepção da estrutura das Matrizes Curriculares de tais Cursos.

O procedimento metodológico adotado foi a análise de conteúdo documental que consistiu na verificação do conteúdo das ementas e das matrizes curriculares contidas nos PPP dos Cursos de BGA.

A despeito do caráter interdisciplinar do Curso, observa-se significativa participação das disciplinas de Administração na formação dos Gestores Ambientais brasileiros, confirmada na verificação do conteúdo discursivo dos PPP que apresentam o Gestor Ambiental como um Administrador do meio ambiente.

O artigo de Mariza Rotta, Airton Carlos de Batistela e Sergio Ricardo Ferreira (2017), intitulado *Ambientalização Curricular no Ensino Superior: Formação e Sustentabilidade nos Cursos de Graduação* apresenta a proposta de articulação curricular de Cursos de Graduação de Licenciatura, de Bacharelado e de Tecnólogo por meio das disciplinas que congregam o eixo – **ambientalização dos espaços educativos sustentáveis** – como forma de apresentar a proposição de uma formação acadêmica voltada ao desenvolvimento sustentável e à Educação Ambiental dentro e fora da Universidade (grifo nosso).

O contexto base da discussão se dá a partir da construção do desenho curricular com disciplinas de cunho interdisciplinar que integrará a práxis pedagógica da Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente – Fama da Região Sul do Brasil. Buscando romper

com currículos disciplinares tradicionais que apresentam maiores limitações ao tratar de questões centrais de formação que requerem olhar integrado e compreensão da complexidade das questões ambientais.

O ensaio inicia expondo a problemática ambiental a partir da estruturação do pensamento moderno para, em seguida, abordar o assunto nos dias atuais e, por fim, expor a proposta institucional sobre esta questão.

Os artigos selecionados e estudados relacionam entre si a preocupação com a formação profissional do Gestor Ambiental, assim como relacionam a interdisciplinariedade presente na formação e propõem uma revisão das matrizes curriculares dos Cursos deste gestor.

É crucial o entendimento das complexidades e desafios inerentes à formação de qualquer profissional no século XXI, mesmo porque todos os processos formativos são permeados e sofrem a interferência do modo como produzimos diariamente nossa existência. Por isso, é fundamental compreender, como Eric J. Hobsbawm (2011), que a crise do capital é estrutural e, nesse sentido,

> [...] o mercado não tem nenhuma resposta para o principal problema com que se defronta o século XXI: o fato de que o crescimento econômico ilimitado e cada vez mais tecnológico, em busca de lucros insustentáveis, produz riqueza global, mas à custa de um fator de produção cada vez mais dispensável, o trabalho humano, e, talvez convenha acrescentar dos recursos naturais do planeta. (Hobsbawm, 2011, p. 375.)

O estado do conhecimento aqui apresentado, ou estado da arte, tem o intuito de avançar no conhecimento do fenômeno material social, objeto de nossa Tese. Propusemos neste capítulo apresentar uma revisão abrangente e reflexiva das pesquisas existentes sobre o Curso de Bacharelado em Gestão Ambiental, permitindo identificar no conhecimento existente lacunas sobre os fenômenos, identificar áreas ainda não exploradas, destacando possibilidades para novas pesquisas.

Pensamos que, por meio deste breve estudo, tenha sido possível contextualizar as pesquisas selecionadas dentro de seus movimentos históricos, situando em nosso estudo as questões mais prementes e relevantes, identificando os conceitos-chave e as estruturas teóricas presentes.

5 AMBIENTE FORMATIVO E DE PRODUÇÃO DE SABERES: DIÁLOGOS COM GESTORES E COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O ambiente é muito mais do que aquilo que nos rodeia fisicamente, ele é um tecido complexo de interações entre seres humanos e seu entorno. A interação é a essência do ambiente. Cada componente desempenha uma função vital, contribuindo para o equilíbrio delicado que sustenta a vida. As plantas, por exemplo, não apenas fornecem oxigênio, mas também servem como habitat e fonte de alimento para muitas criaturas.

A noção de ambiente vai além da natureza intocada. Inclui também ambientes que sofrem a interferência direta dos seres humanos. A urbanização, a industrialização e as práticas agrícolas alteram a paisagem, introduzindo novos desafios e ameaças à biodiversidade. A sustentabilidade torna-se, assim, uma peça-chave na gestão do ambiente, buscando equilibrar as necessidades humanas com a preservação dos ecossistemas.

Preservar e entender o ambiente é essencial para a sobrevivência e prosperidade de todas as formas de vida. Além da complexa teia de interações com o ambiente, o mesmo engloba uma variedade de dimensões que vão além do âmbito natural. Podemos conceber assim o ambiente socialmente constituído, que inclui as interações e relações entre os seres humanos em diferentes contextos, como comunidades, sociedades e culturas.

O ambiente socialmente constituído diz respeito também aos espaços que sofrem a interferência direta dos seres humanos, suas infraestruturas, tudo aquilo que interfere em sua qualidade de vida, a forma como interagimos com o mundo, desde a maneira como o consumimos até como nos comunicamos e, ainda, como, por meio do trabalho, o que produzimos para sobreviver.

Segundo Istiván Mészáros (2001), superar as condições de existência no contexto da sociedade do capital, que coloca muitos seres humanos em situação de miserabilidade, é um grande desafio. O autor afirma que:

> As prioridades adotadas no interesse da expansão e da acumulação do capital são fatalmente distorcidas contra os condenados à fome e à desnutrição, principalmente no “Terceiro Mundo”. O que não significa que o resto do mundo nada tenha a temer com relação a isso no futuro. As práticas de produção e distribuição do sistema do capital na agricultura não prometem, para quem quer que seja, um futuro muito bom, por causa do uso irresponsável e muito lucrativo de produtos químicos que se acumulam como venenos residuais no solo, da deterioração das águas subterrâneas, da tremenda interferência nos ciclos do clima global em regiões vitais para o planeta, da exploração e da destruição dos recursos das florestas tropicais etc. Graças à subserviência alienada da ciência e da tecnologia às estratégias

> do lucrativo marketing global, hoje as frutas exóticas estão disponíveis durante o ano inteiro em todas as regiões – é claro, para quem tem dinheiro para comprá-las, não para quem as produz sob o domínio de meia dúzia de corporações transnacionais. Isso acontece contra o pano de fundo de práticas irresponsáveis na produção, que todos nós observamos impotentes. (Mészáros, 2001, p. 255).

A forma como nos relacionamos pelo trabalho produtivo e suas conexões também constituem o ambiente, as práticas de produção e consumo. Outrossim, é a maneira como culturalmente compreendemos este ambiente, por meio de nossas tradições, crenças e práticas culturais, que desempenha uma forte influência na forma como as comunidades interagem com o ambiente.

Ao considerar todas essas dimensões, torna-se evidente que o ambiente é uma totalidade, abrangendo não apenas a natureza natural, mas todos os aspectos que condicionam a experiência humana e o equilíbrio delicado que mantém a vida em nosso planeta.

Segundo Karl Marx:

> **O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e na natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla o metabolismo com a natureza.** Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (Marx, 1996, p. 255, grifo nosso).

Milton Santos, renomado geógrafo brasileiro, contribuiu significativamente para a compreensão do conceito de espaço e ambiente em suas obras. Para Santos (1978, p. 171), o espaço, “por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais”.

Para Santos (1978), o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, e o ambiente é parte integrante desse espaço. Ele aborda a ideia de ambiente dentro do contexto mais amplo de seu conceito de espaço geográfico.

Neste sentido, o autor destaca a importância de entender o espaço não apenas como um dado físico, mas como um resultado das relações sociais e das práticas humanas que condicionam e transformam o ambiente ao longo do tempo. Além disso, importa enfatizar a dimensão política do ambiente, destacando como as decisões sociais, econômicas e políticas

influenciam a distribuição de recursos e os padrões de uso da terra, da água, dos recursos naturais como um todo.

Em suma, ambiente transcende a simples observação do meio físico, e diz respeito às relações sociedade-ambiente no contexto mais amplo do espaço geográfico. Para tanto, compreender o ambiente implica considerar as interações complexas entre as práticas humanas, as estruturas sociais e a dinâmica natural, reconhecendo a natureza dinâmica e socialmente construída do ambiente.

Segundo Santos (1978):

> O tempo se organiza diferentemente. O espaço também já não é mais o mesmo. Ele se transforma em função das modalidades de adaptação da sociedade local ao novo processo produtivo e às novas condições de cooperação. A cada renovação das técnicas de produção, de transporte, de comercialização de transmissão de ideias, das ideologias e das ordens, corresponde uma forma nova de cooperação, mais profunda e especialmente mais extensa. (Santos, 1978, p. 207).

O meio ambiente é um sistema complexo de interligações e relações, onde todas as partes estão conectadas e influenciam umas às outras. Dessa forma, o meio ambiente não se resume apenas à natureza, mas também às interações sociais e culturais que ocorrem dentro dele.

Dentro do conceito de meio ambiente está a preocupação com a sustentabilidade e preservação desses elementos. A sustentabilidade e a preservação do meio ambiente são questões urgentes e de extrema importância nos dias de hoje.

Para enfrentar os desafios ambientais atuais, é necessário adotar uma abordagem holística – Totalidade – que envolva todos os aspectos da sociedade. Isso inclui a conscientização e a Educação Ambiental, o uso responsável dos recursos naturais, a redução do desperdício, a adoção de práticas sustentáveis, e o desenvolvimento de saberes que dão conta de uma outra racionalidade ambiental.

Ao falarmos em saberes, muitas são as formas pelas quais podemos abordar, analisando-os e interpretando-os de diferentes maneiras. Nosso entendimento é de que os saberes necessários para atuação de um determinado profissional podem ir muito além do acúmulo de conhecimento, para dar conta da complexidade que essa atuação necessita no contexto vigente.

Importa compreender como este profissional considera o ambiente, seu lugar neste ambiente, como o reconhece e que saberes desenvolve historicamente. Assim, segundo Claudia Cousin (2013):

> É importante pontuar que, para compreender a dinâmica do lugar a qual pertence, o sujeito precisa conhecer a sua história, que é marcada por elementos antagônicos e conflitantes, e conseguir entender a complexidade das coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro. Pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas num tempo e num espaço, o que pode ser o recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente. (Cousin, 2013, p. 10).

Reforçando a compreensão da autora, de que o lugar não é neutro, ratificamos que as pessoas são produtos do meio em que vivem. E isso traz a necessidade de situar e datar o modo como cada estudante do Curso de Gestão Ambiental vem produzindo sua existência. Como cada um se situa no seu tempo e no lugar que ocupa do todo da sociedade.

Questionarmos sobre os saberes que tem se constituído ao longo da formação das(os) estudantes do Curso de Gestão Ambiental da UERGS nos possibilita considerar também os saberes constituídos por nós professores, em condições análogas a dos estudantes – não isolados do mundo – cotidianamente em nossos tempos e lugares.

Nossas(os) estudantes são, em sua grande maioria, acadêmicas(os) oriundas(os) do Ensino Médio público do Estado do Rio Grande do Sul, que ingressaram na Universidade em situação de hipossuficiência ecônomica, e pertencentes a diferentes realidades e grupos sociais, geralmente grupos economicamente desfavorecidos.

As compreensões destes estudantes, algumas vezes propagadas por seus discursos nas experiências em sala de aula, reforçam o entendimento de que a formação ofertada na Universidade pode não estar correspondendo à realidade que a atuação da(o) profissional em Gestão Ambiental necessita, por considerar muitas vezes conhecimentos mais técnicos do que a relação homem-natureza-mundo.

No momento em que colocamos em discussão a formação acadêmica das(os) estudantes do Curso de Gestão Ambiental da UERGS, como campo de investigação de nossa pesquisa, evidenciamos os saberes constituídos ao longo de sua formação permanente.

Ancoramos nossa busca no que reforça a PNEA (1999) ao explicitar em seu artigo 2º a importância de ser concretizada, ao longo de todo processo educativo, uma Educação Ambiental como componente essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Assim, faz-se necessário pensar uma outra formação que se diferencie da proposta hegemônica capitalista e do tipo de trabalho que está estabelecido “compulsoriamente” em nossa sociedade pelo modo de produção em vigor.

A construção de outros saberes, dentre eles os ambientais, requer da comunidade escolar, de um modo geral, passar pela organização de saberes que promova uma mudança de atitudes, associada à transformação dos conhecimentos teóricos e práticos nos quais se funda a ética ambiental frente à necessidade de uma nova racionalidade social, pedagógica e educativa. E é este o sentido que atribuíamos a Enrique Leff (2012), quando o autor diz que:

> O saber ambiental é pois gerado num processo de conscientização, de produção teórica e de pesquisa científica. O processo educativo permite repensar e reelaborar o saber, na medida em que se transformam as práticas pedagógicas correntes de transmissão e assimilação do saber preestabelecido e fixado em conteúdos curriculares e nas práticas de ensino. (Leff, 2012, p. 152).

Caminhamos com Enrique Leff na compreensão de que os processos educativos, que se propõem a uma reelaboração de saberes, implicará também uma mudança significativa na atuação prática daqueles que os vivenciam.

Segundo Marx, a humanidade "[...] só levanta os problemas de que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para resolver já existem, ou estavam, pelo menos em vias de aparecer". (Marx, 1983, p. 25).

Assim compreendido, as discussões aqui trazidas mostram-se significativas quando se objetiva compreender o nível de qualidade da formação dos futuros Gestores Ambientais. Dessa maneira, consideramos o que está presente na LDB, Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, em seu artigo 22, ao referenciar que a Educação tem a finalidade de desenvolver o educando, garantindo-lhe a formação cidadã, os meios para progredir no trabalho e prosseguir nos estudos (Brasil, 1996, p. 12).

Mesmo que empiricamente, percebemos contradições presentes no processo de formação de nossas(os) estudantes, bem como na proposta curricular ofertada pela Universidade, que necessitam ser identificadas e estudadas. É nesse sentido que Freire (1996, p. 34) diz: "que não há para mim, na diferença e na distância entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação".

Compreendemos que, enquanto inédito viável, participando do processo de formação de nossos acadêmicos, como docentes universitários, poderemos construir com eles estratégias de superar as situações-limite, bem como partilhar saberes vivenciados por eles em sua formação. "Problematizar tais situações nos coloca em comunhão com esses educandos,

através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela possam ter". (Freire, 1987, p. 42).

Parafraseando Marx e Engels, aceitamos a afirmativa de que o que demonstra a história das ideias senão que a produção espiritual se modifica com transformação da produção material. "As ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante". (Marx & Engels, 2001, p. 57).

Problematizar e questionar as circunstâncias que perpassam a formação profissional e os saberes historicamente constituídos, tornou-se, para nós, um desafio. A Universidade, campo em que atuamos como docente, é compreendida, por nós, como o espaço adequado e necessário para essa discussão e, nesse sentido, a docência incorpora perícia pelos saberes apreendidos ao longo de sua formação (Arroyo, 2000, p. 53), o que coloca em nossas mãos a possibilidade de contribuir por meio da investigação com o consumo dos saberes apreendidos.

A relação homem, meio ambiente e Educação tem despertado em todos nós professores a necessidade de nos colocarmos na busca de respostas nem sempre esclarecidas, mas que se fazem presentes e necessárias nas formações de nossos Gestores Ambientais.

Segundo John Bellamy Foster (2005) ao analisar as limitações de Marx quanto às questões ecológicas, o autor diz que a própria indispensável crítica ecológica de Marx era limitada pelo período em que foi escrita, notadamente o estágio competitivo do capitalismo, em que ele não pode capturar certas características cruciais da destruição ambiental que viriam a emergir com o capitalismo monopolista.

As discussões realizadas no Curso de Gestão Ambiental possibilitam a docentes e estudantes a constituição e compreensão de saberes que relacionem os homens e seu constante processo dialético com a natureza. Assim, segundo Foster, Marx nunca afastou sua crítica ecológica da crítica à economia política:

> Para entendermos o significado dessa crítica ecológica para a crítica geral de Marx ao capitalismo, é necessário que reconheçamos **que o trabalho e o processo de produção foram designados, em sua análise, à uma relação metabólica entre os seres humanos e a natureza.** A definição primária de Marx sobre o socialismo/comunismo era a de uma sociedade em que "os produtores associados governem o metabolismo humano com a natureza de uma forma racional... conseguindo isso com o menor gasto de energia. Junto com isso, desenvolveu a mais radical concepção possível de sustentabilidade, insistindo que ninguém, nem mesmo todos os países e povos do mundo juntos, é dono da terra; que esta estava simplesmente cedida e precisava ser mantida perpetuamente em linha com o princípio do boni patres famílias (bons chefes de família). (Foster, 2005, p. 91, grifo nosso).

As representações sociais constituídas pelos nossos acadêmicos, por meio de processos de interação, comunicação e interpretação das informações e experiências que fazem com o mundo ao seu redor, tornam-se necessárias para nossa compreensão. Esses processos envolvem a construção de narrativas pessoais e coletivas, em que atribuímos significados e interpretamos eventos com base em nossos valores, crenças, experiências anteriores e influências sociais.

Como o conhecimento é uma relação da consciência e do mundo objetivo, a verdade do conhecimento só pode ser verificada por meio da sua comparação com a realidade objetiva. A comprovação dos nossos conhecimentos faz-se na prática social, que liga entre si a consciência e a realidade objetiva.

Assim, nos ancoramos em Alexandre Cheptulin (1982) para fundamentar nossa compreensão, quando este diz que:

> No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo "em situação" cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade. (Cheptulin, 1982, p. 10).

Neste sentido, faz-se necessário ainda compreender se o espaço universitário tem se constituído como o ambiente formativo possível para aprofundar a problemática ambiental.

Refletir sobre os problemas ambientais contemporâneos é essencial para desenvolver uma compreensão mais profunda dos desafios que enfrentamos, e identificar maneiras de abordá-los. "A formação do indivíduo só faz sentido se pensada em relação com o mundo em que ele vive e pelo qual é responsável." (Carvalho, 2017, p. 127).

Para tanto, foi possível em nosso estudo buscar compreender a forma como tais questões se constituem no ambiente formativo de nossos estudantes, desvelando a transversalidade de conhecimentos quando se trata de abordar questões complexas e interconectadas, como os problemas ambientais contemporâneos.

Nos sentimos mobilizados por problematizar como nossos estudantes correlacionam as questões formativas e profissionais, mas principalmente seu entendimento em torno das questões ambientais, vivenciadas contemporaneamente.

Destacamos assim Guilhermo Foladori (1999), quando diz que:

> O ponto de partida para a análise da crise ambiental contemporânea está na própria produção mercantil. Enquanto a produção pré-capitalista, de valores de uso, tem seu limite na satisfação das necessidades; a produção mercantil,

> para incrementar o lucro, não tern limite algum. Esta diferença, tão sensível e geral, está na base do esgotamento dos recursos naturais a um ritmo nunca suspeitado na história da humanidade; e também da generalização de dejetos (poluição) numa medida ilimitada. (Foladori, 1999, p. 35).

Afinal, se o campo da Educação comporta várias correntes pedagógicas, se o campo da ambientalização e politização da Educação Ambiental desenvolveu uma diversidade de correntes de pensamento ao longo dos seus mais de quarenta anos de propagação de sua necessidade instrumental, e também, se o próprio conceito de sociedade contempla abordagens diferentes, não é difícil imaginar a confluência desses inúmeros feixes interpretativos que moldam a Educação Ambiental nos currículos de formação profissional.

Nesse entendimento, acompanhamos Layrargues (2014) quando menciona que existe um amplo espectro de possibilidades de se conceber a relação entre a Educação e Meio Ambiente como ato político pedagógico emancipador dos sentidos humanos.

5.1 Curso de Gestão Ambiental no Brasil e a Oferta nas Instituições Públicas

As décadas de 1960 e 1970 são períodos marcados pela emergência de consciência ambiental. Nesse tempo, começaram a surgir as primeiras preocupações significativas sobre os impactos ambientais das atividades humanas. A obra *Primavera Silenciosa* (1962) de Rachel Carson, e a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano em 1972, foram marcos importantes que despertaram a consciência global sobre a importância da preservação ambiental.

Com o aumento da conscientização sobre questões que tratam diretamente do ambiente e do ambiental em sua totalidade, houve uma demanda crescente por profissionais especializados em lidar com questões ambientais.

Nesse contexto, segundo Schenkel (2012), as Instituições de Ensino Superior começaram a oferecer Cursos relacionados à Gestão Ambiental entre 1980 e 1990. No Brasil, por exemplo, a Lei da Política Nacional do Meio Ambiente foi promulgada em 1981, estabelecendo diretrizes para a criação de políticas ambientais.

O início do século XXI viu uma expansão significativa dos Cursos de Gestão Ambiental, à medida que a sociedade e as empresas reconheciam a importância da sustentabilidade. No Brasil a história do Curso de Gestão Ambiental é recente, iniciando sua oferta timidamente na decáda de 1990.

Segundo Schenkel (2012):

> Os cursos de graduação da área de Gestão Ambiental (Tecnologia e Bacharelado) são relativamente novos. O primeiro curso da área foi criado em 1998, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – Cefet/RJ, na cidade do Rio de Janeiro, como Curso Superior de Tecnologia. (Schenkel, 2012, p. 164).

No entanto, mesmo com sua história relativamente recente, o Curso de Gestão Ambiental tem se apresentado como uma área crucial na promoção da sustentabilidade e na formação de profissionais com capacidade para enfrentar os desafios que estão presentes na área ambiental do país.

No cenário brasileiro, e com o aumento da conscientização sobre os impactos negativos que as ações humanas tem operado na natureza, a necessidade de profissionais especializados em Gestão Ambiental se tornou evidente. Isso gerou a necessidade da criação de políticas e leis ambientais mais rigorosas, bem como a demanda por profissionais qualificados para atuarem e serem capazes de implementar e monitorar essas políticas.

Nesse contexto, o Curso de Gestão Ambiental foi desenvolvido como uma resposta a essa demanda crescente por profissionais com conhecimento técnico-científico na área ambiental. No entanto, o desenvolvimento e a consolidação do Curso de Gestão Ambiental no Brasil não ocorreu sem desafios e dificuldades.

Apesar do reconhecimento da importância da Gestão Ambiental, no geral da Educação brasileira, no Curso de Gestão Ambiental da UERGS tem havido obstáculos no desenvolvimento e consolidação do Curso, devido à falta de políticas públicas estaduais que deem conta das demandas contemporâneas, obstaculizando mais ainda quando associada à resistência dos métodos de ensino tradicionais ainda persistentes.

Hoje, os Cursos de Gestão Ambiental continuam a se desenvolver para atender às demandas emergentes. Os desafios contemporâneos incluem questões como mudanças climáticas, a perda de biodiversidade, a poluição do ar e da água, entre outros. Os programas de estudos têm buscado preparar profissionais capazes de enfrentar esses desafios, integrando conhecimentos científicos, técnicos e éticos.

Um outro aspecto importante da Gestão Ambiental é a necessidade de minimização da produção de resíduos. Para tal, o Gestor Ambiental precisa trabalhar para desenvolver e implementar estratégias que reduzam a geração de resíduos e promovam a reciclagem e a reutilização dos mesmos.

Faz parte ainda de seu trabalho contribuir para a preservação da biodiversidade ao avaliar e mitigar os impactos das atividades humanas nos ecossistemas. Isso inclui o

desenvolvimento de planos de conservação, preservação e a implementação de práticas que minimizem a degradação dos habitats naturais.

Outro papel importante da atuação do gestor está na sensibilização e Educação Ambiental, tanto dentro das organizações sociais quanto na comunidade. Ele pode promover a conscientização sobre questões ambientais e incentivar práticas sustentáveis, ao mesmo tempo que avalia os riscos ambientais associados às atividades de qualquer tipo de organização social que desenvolva estratégias para prevenir ou mitigar esses riscos.

O currículo desses Cursos começou a incorporar uma abordagem multidisciplinar, abrangendo temas como legislação ambiental, gestão de resíduos, conservação de recursos naturais e responsabilidade social corporativa.

Para Schenkel (2012):

> Esses cursos, apesar de sua diversidade de focos e formatos curriculares, foram criados como respostas educacionais a um contexto gerado pela crescente preocupação em relação às questões ambientais manifestadas pela sociedade de uma forma geral, associadas às dinâmicas decorrentes das pressões dos movimentos ambientalistas e das Conferências Internacionais sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, da Organização das Nações Unidas, para que o Estado adotasse medidas mais enérgicas para enfrentar os problemas ambientais, especialmente, mediante iniciativas no campo da legislação ambiental, em busca de outro modelo de desenvolvimento sustentável. (Schenkel, 2012, p. 165).

No Brasil, diversas instituições públicas oferecem o Curso de Gestão Ambiental em diferentes níveis, como tecnólogo, bacharelado e pós-graduação *lato sensu*. É importante ressaltar que a oferta de Cursos pode variar ao longo do tempo, e novos Cursos podem ser criados, enquanto outros podem passar por mudanças. Além disso, a situação pode ser diferente dependendo do estado ou região do país.

A seguir, apresentaremos uma busca por instituições públicas que historicamente ofertam o Curso de Gestão Ambiental, destacando aspectos da grade curricular e alguns enfoques específicos de cada Curso.

Na busca que fizemos junto ao site do Ministério da Educação (MEC), no Sistema de Regulação do Ensino Superior e-MEC, foi possível gerar uma relatório de consulta pública com todas as instituições que ofertam o Curso de Bacharelado ou Técnologo em Gestão Ambiental.

O sistema demostra a tramitação eletrônica de processos de credenciamento e recredenciamento de Instituições de Ensino Superior e de reconhecimento e renovação de Cursos de Ensino Superior.

Na busca realizada no ano de 2024, ao colocarmos o termo *Gestão Ambiental* foi possível encontrar 252 (duzentas e cinquenta e duas) instituições Públicas e Privadas, Municipais, Estaduais e Federais, que ofertam o Curso.

No momento em que restringimos somente às universidades públicas brasileiras, obtivemos a informação que são 62 (sessenta e duas) em que o Curso está em atividade. Quanto às instituições públicas do Estado do Rio Grande do Sul, encontramos sete instituições: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense (IFSul), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal de Rio Grande (FURG) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

O Quadro 5 a seguir apresenta os objetivos e o perfil do egresso de acordo com as informações da instituição ofertante.

QUADRO 5

Oferta do Curso de Bacharelado ou Tecnólogo em Gestão Ambiental

(Continua)

Instituição	Objetivos	Perfil do Egresso
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense (IFSul)	Formar Tecnólogos em Gestão Ambiental, capacitados para atender às demandas de sua área de atuação, dotados de conhecimentos tecnológicos, visão humanista e crítica pautadas pela ética e pela cidadania consciente. Proporcionar condições formativas necessárias para o tratamento de questões relacionadas ao controle e ao gerenciamento ambiental integrado, e para atingir o propósito de contribuir para a superação dos impactos socioambientais e firmar a existência de uma sociedade sustentável.	O curso do IFSul objetiva que o egresso do tecnólogo detenha sólidos conhecimentos teóricos e aplicados sobre a complexidade ambiental, processos produtivos, produção mais limpa de processos produtivos e sobre gestão ambiental integrada.
Curso de Bacharelado em Gestão Ambiental da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Objetiva formar profissionais com saberes fundamentados nas ciências da vida, nas tecnologias, nos processos gerenciais, sociais, econômicos e políticos, promovendo a qualificação e requalificação de profissionais com competência para compreender e analisar os impactos *ambientais*.	O bacharel em Gestão de Ambiental deverá ser um(a) profissional com formação voltada à aplicação da tecnologia associada à capacidade de pesquisa, dentro dos valores da sustentabilidade ambiental, atuando como um diferencial nos aspectos sociais e econômicos. As suas atribuições envolverão os aspectos técnicos, legais e administrativos da gestão ambiental, incluindo o planejamento, gerenciamento e execução de atividades de diagnóstico ambiental; avaliação de impactos ambientais; proposição de medidas ambientais mitigadoras; recuperação de áreas degradadas; licenciamento ambiental; supervisão e monitoramento ambientais; regulação do uso, proteção e conservação do meio ambiente; avaliação de conformidade legal.

QUADRO 5

Oferta do Curso de Bacharelado ou Tecnólogo em Gestão Ambiental

(Continua)

Instituição	Objetivos	Perfil do Egresso
Curso de Gestão Ambiental da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Formar profissionais em gestão ambiental que tenham a sustentabilidade como princípio norteador para atuarem na prevenção, solução ou minimização de problemáticas ambientais, além de desenvolver uma visão sistêmica da área ambiental com seus conflitos e alternativas que visem conciliar os aspectos produtivos com a conservação ambiental.	Para tanto a formação possibilita apresentar alternativas de solução ou mitigação aos danos ambientais; diagnosticar, planejar e propor meios alternativos de uso sustentável dos recursos naturais; propor ações inovadoras e empreender em negócios sustentáveis; sensibilizar os atores sociais, políticos e institucionais sobre a necessidade e os benefícios advindos de propostas e ações ambientalmente sustentáveis para a comunidade e as empresas, através de ações que gerem redução de custos e novas oportunidades de renda; assim como trabalhar em equipe, de forma interdisciplinar, buscando a colaboração e o engajamento de todos os atores sociais envolvidos, a fim de potencializar transformações sociais e organizacionais de forma participativa.
Curso de Bacharelado em Gestão Ambiental da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	O objetivo geral do curso é formar profissionais capazes de compreender o meio ambiente sob uma perspectiva sistêmica e integrada. Atuando de forma crítica e reflexiva na identificação e controle dos impactos socioambientais das atividades produtivas, na gestão sustentável de empreendimentos, na elaboração e implementação de políticas públicas e na manutenção da qualidade ecológica e ambiental dos ecossistemas.	Desenvolver conhecimentos e domínio em tecnologias, práticas e metodologias de gestão de forma multi e interdisciplinar, que reflitam os avanços da Ciência e da Tecnologia, para que possa atuar no desenvolvimento e execução de soluções aplicadas à Gestão Ambiental, tanto no que se refere à elaboração de documentos, bem como, à gestão dos recursos e impactos decorrentes dos processos em que estiver envolvido.

QUADRO 5

Oferta do Curso de Bacharelado ou Tecnólogo em Gestão Ambiental

(Conclusão)

Instituição	Objetivos	Perfil do Egresso
Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental da Universidade Federal de Rio Grande (FURG)	Objetivo da formação é a atuação nas diferentes dimensões da gestão ambiental, tais como gestão de bacias hidrográficas, Gestão Ambiental Urbana, gestão ambiental empresarial, gestão de Unidades de Conservação, Educação Ambiental, licenciamento ambiental e estudos de impacto ambiental.	As atribuições do Tecnólogo em Gestão Ambiental envolverão os aspectos técnicos, legais e administrativos da gestão ambiental, incluindo o planejamento, gerenciamento e execução de atividades de diagnóstico ambiental, avaliação de impactos ambientais, proposição de medidas mitigadoras, recuperação de áreas degradadas, licenciamento ambiental, supervisão e monitoramento ambientais, regulação do uso, proteção e conservação do meio ambiente, avaliação de conformidade legal, análise de impacto ambiental, elaboração de laudos e pareceres, adequação ambiental de projetos/processos nos aspectos de desenho, planejamento, instalação, operação e desativação.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS)	Formar profissionais que possam propor medidas mitigadoras para recuperação de áreas degradadas e monitoramento da qualidade ambiental, contribuindo assim para a melhoria da qualidade de vida e a preservação da natureza.	O Gestor Ambiental desenvolve ações com o objetivo de evitar ou reduzir os problemas ambientais decorrentes de atividades humanas. Para tanto, o profissional adota práticas sustentáveis, possibilitando a proteção ambiental em equilíbrio com as necessidades socioeconômicas.
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)	Formar profissionais com uma visão interdisciplinar e com conhecimentos técnico-científicos na área da gestão, das ciências naturais e das ciências humanas, de forma a trabalhar na busca de soluções para os problemas causados pela exploração antrópica dos recursos naturais e, fundamentalmente na proposição de ações de gestão do meio ambiente visando assegurar o uso racional e continuado dos recursos naturais.	O bacharel em Gestão Ambiental formado pela UERGS poderá atuar em instituições públicas e privadas e no terceiro setor, tendo capacidades técnicas e princípios éticos para elaborar, executar, e coordenar projetos e ações na área ambiental, visando o desenvolvimento sustentável com o mínimo possível de impacto ambiental e social. O profissional será capacitado a monitorar a qualidade do ambiente, evitando e remediando danos à flora, à fauna e à sociedade pelas ações antrópicas. Também deverá ser capaz de atuar na educação ambiental, conscientizando a sociedade sobre a importância da preservação e da conservação do meio ambiente.

Fonte: Organizado pela Pesquisadora (2024).

Ao analisar as propostas pedagógicas destes diferentes Cursos voltados à Gestão Ambiental, observamos uma certa unidade na diversidade das ofertas, assim como apontaremos na proposta da Formação do Bacharelado em Gestão Ambiental realizado pela UERGS no município de São Borja/RS.

A contribuição das análises dos Projetos Políticos Pedagógicos destas ofertas mostra a intencionalidade das instituições de formação profissional superior em preparar seus egressos para serem defensores da natureza e de um ambiente solidário entre os seres humanos e a própria natureza, como lutadores e construtores de um outro mundo possível.

Entendemos ser por isso que não podemos nos afastar dos objetivos que cada Curso preparou, para ser desenvolvido/atingido em cada instituição.

Pensando assim, o trabalho pedagógico, fundamentado em um PPP e em uma grade curricular criticamente organizados, não deve ceder nenhuma posição de sua proposta, para que o trabalho formativo dos acadêmicos seja consciente, crítico, emancipador. Pareceu-nos que o "objetivo" é único em todas essas formações.

5.2 Administração ou Gestão: Formando Gestores Ambientais para Além do Capital

Este tópico visa dar um destaque à formação do Gestor Ambiental na particularidade da oferta da UERGS na Unidade Universitária de São Borja/RS. A ideia de formação de Gestores Ambientais para a além do Capital vem de Istvan Mészáros em sua obra *Para Além do Capital* (2001), na forma de preconizar uma sociedade sem as amarras impostas pelo Capital.

Este mesmo autor organiza também sua obra mais voltada à Educação: *A Educação para Além do Capital* (2005), em que de modo similar preconiza a Educação como criação e não como negócio. A Educação que qualifica para a vida, não para o mercado, pois não a considera uma mercadoria.

Aqui, queremos situar a Gestão Ambiental, mote deste estudo, como possibilidades de qualificar o profissional Gestor Ambiental para além do que manda a administração no mundo capitalista. Uma formação de Gestores Ambientais que ensina que pensar a sociedade, tendo como parâmentro o ser humano, exige de quem o faz a superação da lógica desuminizadora do Capital, que tem no indivíduo, no lucro e na competição seus fundamentos.

Ao falarmos em formação de Gestores Ambientais, é imperioso falarmos dos elementos que compõem essa formação, para então compreendermos como está se desenvolvendo.

A administração e a gestão são dois elementos importantes que compõem uma unidade dialética, pois enquanto a administração é quem realiza a organização e decide sobre questões estratégicas de longo prazo, a gestão é que sustenta essas decisões e, dessa forma, move as engrenagens da totalidade da sociedade garantindo a eficiência de todos os seus processos.

Administração e gestão em sua unidade desempenham papéis distintos, mas complementares. Embora frequentemente usados como sinônimos, é essencial compreender suas nuances e interconexões.

A administração é o guarda-chuva sob o qual se abrigam os princípios e práticas que moldam a estrutura global de uma instituição. Ela, enquanto conceito filosófico, reúne atividades como o planejamento, a organização, a coordenação, fornecendo a base estratégica para que a instituição alcance seus objetivos de longo prazo.

A gestão, por sua vez, é uma prática voltada ao aspecto político-administrativo de um grupo ou mesmo de uma equipe de trabalho, em que as relações pessoais e de rotina estão envolvidas no processo como um todo.

Na centralidade deste estudo – a Formação de Gestores Ambientais em nível superior – torna-se necessário entender as diferenças entre administração e gestão, pois ambos os profissionais têm funções importantes no ambiente social, mas costumam trazer dúvidas para quem pretende ingressar no Ensino Superior.

O modo de administrar no Brasil tem raízes históricas e evoluiu ao longo do tempo durante o período colonial. As práticas administrativas eram influenciadas pelo modelo português. A administração estava concentrada nas mãos da Coroa, e as atividades econômicas estavam voltadas para a exploração de recursos naturais.

Porém, a fundação da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), em 1954, representou um marco importante no desenvolvimento do pensamento administrativo no Brasil. Essa instituição contribuiu significativamente para a formação de profissionais de administração, promovendo o ensino e a pesquisa na área.

A partir das últimas décadas do século XX e início do século XXI, a globalização e as mudanças no ambiente de negócios influenciaram as práticas de administração no Brasil. Houve uma busca por maior eficiência, inovação e adaptação às novas tecnologias, exigindo dos processos adminitrativos um outro tipo de atenção das relações sociais de produção, distribuição, consumo e acumulação na mesma forma como trata Marx a Economia Política em *O Capital* (1983), em qualquer contexto e momento histórico do processo civilizatório da humanidade.

Nessa perspectiva, podemos pensar a gestão no campo da administração, libertando-se de algumas de suas amarras, que desqualifica outras fontes de saberes. A Formação do Gestor Ambiental, como a proposta pela UERGS, no foco deste estudo, precisa preocupar-se com o que ensina e o que pesquisa, para não ficar restrita a um único modelo de sociedade e visão de mundo contidas na predominância do pensamento positivista/funcionalista.

No campo educacional, comumente tem-se considerado que a administração educacional, nos específicos da escola, refere-se à estrutura organizacional, à definição de políticas, e à criação de um ambiente que suporte o processo educacional. Inclui a elaboração de orçamentos, a gestão de pessoas, a manutenção de instalações e a implementação de políticas educacionais.

Logo, só para situar com um exemplo, a administração escolar no Brasil também tem uma história própria, que se estende às Universidades e aos cursos que oferece, moldada por uma série de eventos e influências específicas. A Educação, que em dado momento exigia um diretor administrativo para seu funcionamento, agora busca diretores gestores.

No entanto, esta concepção vem sendo progressivamente desafiada por correntes teóricas que reivindicam uma visão mais integrada entre administração e projeto pedagógico, compreendendo que a gestão escolar deve ser orientada pelos fins educativos, e não apenas pelos meios operacionais.

A gestão escolar defendida por Vasconcellos (2000) diz que a mesma deve ser entendida como um espaço de mediação e construção coletiva, no qual as decisões administrativas estejam subordinadas ao projeto pedagógico e à formação cidadã dos estudantes. Segundo ele, “o gestor escolar deve ser antes de tudo um articulador do projeto educativo, e não um simples executor de normas e procedimentos burocráticos” (Vasconcellos, 2000, p. 38).

Esta perspectiva rompe com a visão tradicional da administração escolar como atividade técnica neutra, e passa a compreendê-la como uma prática política, enraizada em valores e compromissos com a transformação social.

Nesse sentido, o papel do diretor escolar deixa de ser apenas o de administrador dos recursos e passa a ser o de líder educacional, comprometido com a qualidade do ensino, a equidade e a justiça social. Conforme já nos disse Libâneo, “a escola tem papel insubstituível quando se trata de preparação cultural e científica” (Libâneo, 2001, p. 09).

Essa transição de um modelo de diretor administrativo para o de gestor escolar, especialmente no Brasil, reflete mudanças estruturais na compreensão da própria função da escola. Sua função social, então, está intrinsecamente ligada à promoção da igualdade de

oportunidades e ao desenvolvimento de uma consciência crítica nos educandos. Portanto, a gestão escolar deve estar alinhada com esse compromisso, superando uma visão meramente técnica da administração.

A estrutura administrativa das escolas muitas vezes reproduz as desigualdades sociais, na medida em que aplica modelos gerenciais do setor privado à educação pública, esvaziando o conteúdo político e formativo da gestão.

A mudança de paradigma de diretores meramente administrativos para gestores educacionais representa uma tentativa de resgatar o papel formativo da escola, entendendo a gestão como prática intencional, ética e transformadora, e não apenas como uma técnica de comando e controle.

O mesmo acontece com o meio ambiente, que necessita não de administradores de secretarias municipais e estaduais, com sentido estrito da função, mas de profissionais capazes de compreender que estamos diante de um fenômeno que engloba não só administração da coisa, mas, sobretudo, a gestão social do ambiente das instituições.

A relação que procuramos fazer entre Administrar e Gestar uma estrutura social busca encaminhar uma concepção de gestão que implique, em nosso entendimento, criar um ambiente em que a relação ensino e aprendizagem e homem-mundo-sociedade se efetive na forma necessária.

Isso inclui, no que tange à gestão escolar, a coordenação de programas educacionais, a promoção de uma atmosfera favorável ao trabalho escolar coletivo e a sua adaptação contínua para atender às necessidades da comunidade, concentrando-se no desenvolvimento e supervisão de atividades pedagógicas, a interação com os alunos, o apoio aos professores e a resolução de questões cotidianas. Quanto à Gestão Ambiental ela tem suas particularidades.

Vitor Paro (2003) contribui com sua compreensão quando diz:

> É nesse sentido, portanto, que vejo a necessidade de a escola organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores (quer dizer: objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores). E aqui subjaz, portanto, o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre conscientes) das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, das camadas trabalhadoras. (Paro, 2003, p. 12).

A integração bem-sucedida da administração e da gestão, no exemplo da escola, é necessária para o bom andamento de processos educacionais. A comunicação aberta entre direção, professores, alunos e pais é essencial para identificar desafios e implementar soluções

de maneira colaborativa. No cenário educacional em constante mudança, os gestores escolares enfrentam desafios significativos, assim como os Gestores Ambientais.

Deste modo, ao tratarmos da formação de Gestores Ambientais, precisamos considerar que esta é uma formação abrangente, que envolve a constituição de conhecimentos, habilidades e atitudes, para atuar de maneira permanente na promoção da conscientização e no desenvolvimento de práticas sustentáveis do homem com a natureza.

Segundo Luis Carlos Krug, Oceanólogo e Educador Ambiental,

> A Educação Ambiental, compreendendo uma fusão de vontades e pessoas formando uma totalidade, exige, antes de mais nada, que o ser humano compreenda-se como parte da natureza, e de que somente ele é **capaz, por suas relações e ligações com os demais elementos da natureza, inclusive com os outros homens, de construir um meio ambiente sustentavelmente** equilibrado para as presentes e futuras gerações. (Krug, 2018, p. 203, grifo nosso).

Formar Gestores Ambientais críticos envolve o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes que os possibilite analisar de maneira crítica os desafios ambientais, as relações homem mundo e natureza, estimulando a reflexão sobre as interconexões entre as questões ambientais, sociais e econômicas.

No entanto, é imprescindível problematizar a forma como tais práticas têm sido historicamente subordinadas à lógica do capital e do mercado, contribuindo para a perpetuação de um modelo civilizatório baseado na exploração da natureza e na acumulação ilimitada de bens.

Dessa forma, Enrique Leff (2002), em *Epistemologia Ambiental*, denuncia o predomínio de uma racionalidade econômica instrumental, que transforma a natureza em capital natural e ignora os saberes ecológicos e os modos de vida tradicionais.

Leff propõe uma racionalidade ambiental capaz de integrar diversidade cultural, sustentabilidade ecológica e justiça social, superando a visão reducionista que transforma a Gestão Ambiental num mero instrumento de mitigação dos danos causados pelo próprio sistema produtivo. Para o autor, “a crise ambiental não é apenas ecológica, mas uma crise da racionalidade moderna” (Leff, 2002, p. 23), o que exige uma reformulação profunda das bases epistemológicas que orientam a formação dos profissionais da área ambiental.

Na esteira da crítica materialista e dialética, Karl Marx, ainda no século XIX, já apontava para a ruptura metabólica entre o ser humano e a natureza provocada pelo modo de produção capitalista. Para Marx (1996), o capitalismo rompe o equilíbrio entre o homem e o meio ambiente ao tratar os recursos naturais como mercadorias, gerando não apenas

desigualdade social, mas também degradação ecológica.

A exploração do trabalho humano está intrinsecamente ligada à exploração da natureza, e ambas são sustentadas pela lógica da valorização do capital. A esse respeito, Marx afirma: “a produção capitalista, ao desenvolver a técnica e a combinação do processo social de produção, mina simultaneamente as fontes de toda a riqueza: o solo e o trabalhador” (Marx, 1996, p. 529).

Nesse contexto, a formação de Gestores Ambientais não pode restringir-se a uma abordagem técnica ou empresarial. É preciso inserir uma dimensão ética e política que questione o próprio paradigma de desenvolvimento vigente.

Leonardo Boff (2003) propõe a necessidade de desenvolvermos uma ética do cuidado, segundo a qual a natureza deve ser vista como um sujeito de direitos, e não como objeto de exploração. Para Boff, “não basta um desenvolvimento sustentável; é preciso um desenvolvimento com solidariedade, com justiça e com compaixão” (Boff, 2003, p. 67). Essa proposta aponta para a construção de um novo paradigma civilizacional, fundado na cooperação, no respeito aos limites ecológicos e na valorização dos bens comuns.

Desse modo, a formação de Gestores Ambientais deve ser crítica, interdisciplinar e comprometida com a transformação social. Deve preparar profissionais capazes de compreender as complexas relações entre sociedade e natureza, e de atuar na construção de alternativas sustentáveis que enfrentem as contradições do modelo capitalista.

Conforme Boaventura de Sousa Santos (2006), é necessário superar o pensamento monocultural da ciência moderna e promover uma ecologia de saberes, valorizando diferentes formas de conhecimento e de relação com o mundo. A Educação Ambiental Crítica, nesse sentido, torna-se um instrumento fundamental para a emancipação dos sujeitos e para a construção de uma sociedade mais justa e ecologicamente equilibrada.

6 O CURSO DE GESTÃO AMBIENTAL DA UERGS E A FORMAÇÃO DE GESTORES AMBIENTAIS ENQUANTO FENÔMENO MATERIAL SOCIAL

O fenômeno de nosso estudo, o Curso de Gestão Ambiental desenvolvido pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul na Unidade Universitária de São Borja/RS, tem nos provocado a discutir limites, alternativas e desafios da Gestão Ambiental nas sociedades contemporâneas inseridas no capitalismo globalizado a partir de uma análise crítica apoiada em autores das Ciências Sociais, da Ecologia Política e da Educação Ambiental.

É por isto, também, que procuramos anunciar que funções precisam ter as práticas do Gestor Ambiental formado pela UERGS, em São Borja/RS, para o enfrentamento dos riscos socioambientais e para a construção de processos de sociedades sustentáveis.

De acordo com o Estatuto da UERGS (2004) no que tange à oferta de seus Cursos, os mesmos devem promover o desenvolvimento regional sustentável através da formação de sujeitos qualificados, da geração e da difusão de conhecimentos e tecnologias capazes de contribuir para o desenvolvimento econômico, social e cultural das diferentes regiões do estado.

Ainda, segundo o Estatuto (2004, p. 13), artigo 29, no parágrafo único: “a UERGS atuará nas áreas das Ciências da Vida e do Meio Ambiente, das Ciências Exatas, das Engenharias, e das Ciências Humanas”.

Assim, os Cursos da área Ambiental têm como proposta formar sujeitos que deem conta do contato com o meio ambiente, com a sociedade, com o desenvolvimento rural e urbano e com bom nível de qualidade de vida das pessoas.

Segundo o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), a UERGS tem por missão

> promover o desenvolvimento regional sustentável e inclusão social, por meio da formação humana, ética e profissional, gerando, atuando e difundindo conhecimentos, tecnologias, cultura e inovação, com ações indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão. (UERGS, 2022, p. 9).

Nesta missão, a UERGS busca articular com eficácia e eficiência a indissociabilidade de suas três esferas de atividades-fim como Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão, de modo a garantir um Ensino Superior com um bom nível de qualidade voltada a atender as necessidades humanas.

Pelas características com as quais foi criada, a UERGS está espraiada pelo estado do Rio Grande do Sul. As regiões de abrangência da UERGS possuem diferentes especificidades

com suas particularidades, que possibilitam a UERGS ser considerada multicampi, regionalizando as diferentes ofertas de Cursos, o que acaba caracterizando as suas diferenças das demais Universidades existentes no estado.

Cada um dos sete campus regionais também está distribuído conforme os Conselhos Regionais de Desenvolvimento – COREDEs. Segundo o Atlas Demográfico (2022) os COREDEs foram criados oficialmente pela Lei nº 10.283, de 17 de outubro de 1994. Esses conselhos se organizam em forma de fórum, e por meio de sua organização promovem políticas e ações que têm o intuito de fortalecer o desenvolvimento regional.

No que se trata da justificativa de criação do Bacharelado em Gestão Ambiental, o PPC (2012) do Curso afirma,

> A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul está em franco processo de reestruturação buscando o fortalecimento e a consolidação de suas unidades nas regiões onde está inserida. O novo plano de desenvolvimento institucional prevê além da criação e reestruturação de cursos de graduação, o fomento ao crescimento vertical da Instituição, com a implantação de programas de pós-graduação. Nesta perspectiva, a área das ciências ambientais será uma das frentes dos futuros cursos de pós-graduação da Universidade. Os cursos de graduação em Gestão Ambiental oferecidos até o momento pela UERGS são de grau tecnológico, com a finalidade de atender rapidamente o mercado de trabalho. Entretanto, a fim de formar uma base mais sólida para os cursos de pós-graduação, surge a proposta de criação de um curso de bacharelado em Gestão Ambiental, de maior duração e, com uma carga maior em ações de pesquisa e extensão. (UERGS, 2012, p. 6).

A área Ambiental tem sido uma das áreas estratégicas a serem defendidas pela UERGS desde sua criação. Neste sentido, segundo o PPC do Curso (2012),

> Na Área da Vida e do Meio Ambiente, o primeiro curso voltado para as questões ambientais foi o Curso Superior de Tecnologia em Meio Ambiente (Resolução Consup 13/2003. Art. 6º). Este curso passou por uma reformulação em 2006 (Resolução Consup 20/2006), recebendo a ênfase em Gestão Ambiental, passando a se chamar Curso Superior de Tecnologia em Meio Ambiente: Gestão Ambiental. Em 2008 (Resolução Consunp 15/2008) de modo a adequar ao catálogo de cursos tecnológicos do MEC, o curso passou por novo processo de reformulação, passando a se denominar Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental. (UERGS, 2012, p. 7).

No ano de 2011, durante a realização do I Fórum de Área das Ciências da Vida e do Meio Ambiente, iniciou-se na UERGS a discussão da criação de um bacharelado na área Ambiental. Na época, o Fórum propôs a criação de um grupo de trabalho que iniciou as discussões junto à coordenação da área da Vida e Meio Ambiente e constituiu-se então uma Comissão de Elaboração do Projeto Pedagógico do Bacharelado em Gestão Ambiental, que

apresentou a minuta do projeto ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) em setembro de 2012.

A Resolução do Conepe nº 08/2012 aprovou o primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso. O Bacharelado em Gestão Ambiental (BGA) é ofertado em cinco de seus sete campus regionais. No Campus Regional II de abrangência do Corede Hortênsias, a Unidade Hortênsias no município de São Francisco de Paula oferece o Curso. O Campus Regional III de abrangência dos Coredes Norte e Corede Alto da Serra do Botucaraí o Curso é ofertado nas unidades Erechim e Soledade. O Campus Regional IV abrange o Corede Celeiro, e a Unidade em Três Passos também oferta o BGA. A Região VI da UERGS abrange os Coredes Campanha e Fronteira Oeste, e o BGA é ofertado na Unidade São Borja. Já o Campus Regional VII abrange o Corede Centro Sul, e a UERGS oferta o Curso na Unidade Tapes.

Na UERGS, atualmente, a área de Ciências da Vida e do Meio Ambiente contempla os Cursos de Ciência e Tecnologia de Alimentos, Agronomia, Agroecologia, Ciências Biológicas e o Bacharelado em Gestão Ambiental.

Os Cursos de Graduação na Universidade são regidos por leis e normativas estaduais e federais e têm seus credenciamentos e reconhecimentos autorizados pelo Conselho Estadual de Educação (CEED). As instâncias deliberativas dos Cursos se organizam em seus Colegiados e seus Núcleos Docentes e Estruturantes (NDE).

Segundo o PDI (2022) da UERGS:

> O currículo e a organização didático-pedagógica dos cursos deverão estar de acordo com as diretrizes curriculares e os estudos e análises feitas pela instituição para a devida adequação dos mesmos às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), à realidade institucional e às demandas contextuais, o que não refuta a necessidade de revisão constante dos PPCs. (UERGS, 2022, p. 44).

O campo da Gestão Ambiental, como área das Ciências Ambientais, coloca em evidência discussões acerca dos problemas de ordem social enfrentados cotidianamente. Entretanto, a formação resultante do modelo educacional vigente pode estar sendo insuficiente, como temos insinuado quando pensamos a problemática ambiental contemporânea, bem como a formação de Gestores Ambientais que promovam a compreensão e efetivação de uma Educação Ambiental crítica e emancipadora.

Deste modo, evocamos o enfoque presente na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), e que em seu artigo 4º

apresenta os princípios básicos da Educação Ambiental, que são:

> I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
> II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
> III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
> IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
> V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
> VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
> VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; e,
> VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. (Brasil, 1999, p. 2).

A Unidade Universitária da UERGS em São Borja/RS foi inaugurada em 2001 e oferta o Curso de Gestão Ambiental desde 2012. A figura abaixo representa a estrutura física da unidade destacando elementos como o prédio da unidade, suas instalações acadêmicas e a organização dos espaços para as atividades teóricas e práticas.



FIGURA 2 - Fachada da Unidade Universitária da UERGS em São Borja/RS
Fonte: Site da UERGS <www.uergs.edu.br>.

São Borja está situada na Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, fazendo divisa com o Brasil e a Argentina, por meio do Rio Uruguai. O município possui uma área de aproximadamente 3.616,69 km², segundo o Instituto Água e Saneamento (2025).

Historicamente, São Borja foi um dos núcleos mais antigos da região e possui uma população estimada em 59.676 habitantes segundo o Censo do ano de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No plano econômico, pesquisas indicam um Produto Interno Bruto (PIB) municipal na ordem de R$ 2,6 bilhões, com um PIB *per capita* de aproximadamente R$ 43 mil conforme levantamento do site da Prefeitura de São Borja (2025) para o município.

Em termos de desafios e perspectivas, apesar de o município possuir boa cobertura de água e coleta de resíduos, a cobertura de esgotamento sanitário e de drenagem de águas pluviais estão muito abaixo das médias estaduais, apontando a necessidade de investimentos em infraestrutura básica para elevar a qualidade de vida, segundo o Instituto de Água e Saneamento (2025).

A economia local, embora diversificada, enfrenta o desafio de atrair novos investimentos industriais e de serviços de maior valor agregado, especialmente considerando a queda populacional nos últimos anos, segundo dados do site da Prefeitura de São Borja (2025) e a concorrência de polos urbanos mais centrais.



FIGURA 3 - Pórtico sobre a avenida Leonel Brizola emoldurado por fotos de Getúlio Vargas e João Goulart
Fonte: Patric Aranda/Divulgação/Jornal do Comércio.

A figura acima representa o orgulho dos moradores por serem conterrâneos de duas

figuras históricas muito importantes do Brasil: João Goulart (Jango) e Getúlio Vargas. Ambos nasceram em São Borja e tiveram papéis marcantes na política nacional.

6.1 O Conteúdo dos Documentos da UERGS e do Curso de Gestores Ambientais – Uma Proliferação de Antíteses

No momento em que nos deparamos com a necessidade de refletir sobre que profissionais queremos e que profissionais estamos formando, remete-nos à questão: Que objetos do conhecimento e saberes são necessários para atender tais necessidades?, ou mesmo, Que metodologias são pertinentes de serem trabalhadas em tais formações? Pensar isso nos remete à importância e urgência de nos debruçar sobre o estudo e a análise da proposta curricular que está posta.

Diante destes e outros questionamentos, nos ancoramos na compreensão de que o currículo é uma ferramenta política e pedagógica que reflete as intenções e valores de determinados grupos sociais e que tem como objetivo moldar as identidades e habilidades dos estudantes e, conforme menciona Sacristán (2013), ocultam suas opções culturais, epistêmicas e políticas em argumentos técnicos que pouco esclarecem os conflitos subjacentes.

O currículo, como concebemos, não é neutro, mas sim uma construção social que reflete as relações de poder existentes na sociedade. Mariano Fernandéz Enguita (2016) nos diz que o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas sim uma forma de exercer controle sobre o conhecimento e influenciar a formação dos indivíduos. Também é uma forma de reproduzir as desigualdades sociais, pois reflete as estruturas de poder existentes na sociedade, privilegiando certos grupos em detrimento de outros.

Em nosso entendimento, faz-se necessário constituirmos uma concepção crítica de currículo, considerando-o como um instrumento de poder político e pedagógico que precisa ser analisado e questionado para promover uma educação justa e democrática.

O currículo, em um sentido estrito, tem como fundamento ser um elemento que organiza pedagogicamente a formação das(os) acadêmicas(os) nos cursos de graduação e, para tanto, merece uma necessária atenção no que tange às suas especificidades e à sua intencionalidade.

O artigo 8º da Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 15 de junho de 2012, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental afirmando que:

> A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e

> acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, **não devendo**, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico.
> Parágrafo único. Nos cursos, programas e projetos de graduação, pós-graduação e de extensão, e nas áreas e atividades voltadas para o aspecto metodológico da Educação Ambiental, é facultada a criação de componente curricular específico. (Brasil, 2012, p. 3, grifo nosso).

Constituímos como compreensão de currículo que este, em sua totalidade, necessita estar embebido em paixão e compromisso com a produção de novos saberes, que possa retomar a função crítica e propositiva do conhecimento, de modo a gerar um saber eficaz que consiga inventar e alcançar utopias capazes de levar os processos de transformação, as ideias de igualdade, justiça e democracia.

Gimeno Sacristán (2000), ao falar sobre currículo, sua organização e o que pode representar, relata:

> O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma deterninada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação "mais técnica", descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares. (Sacristán, 2000, p. 17).

Nesse sentido, compreendemos que, ao explicitar as contradições que se apresentam nas concepções das(os) estudantes em formação, bem como na práxis das(os) docentes do Curso, isso nos possibilitará compreender que mecanismos operam nessa relação, conforme nos alerta Sacristán.

Um currículo "revolucionário" exige daqueles que o vivenciam um compromisso com sua emancipação humana e política, o que não é tarefa fácil frente as propostas curriculares que temos no geral dos Cursos e em particular no Curso de Gestão Ambiental ofertado pela UERGS.

Nos dedicaremos a analisar que proposta curricular a UERGS tem ofertado para seus docentes e estudantes e como esta se desenvolve, na compreensão de que são as bases materiais que tem condicionado a práxis de estudantes e docentes, o que podemos fundamentar pela compreensão de Mao Tsé-Tung quando afirma que:

> O conhecimento do homem depende essencialmente da sua atividade de produção material, durante a qual vai compreendendo progressivamente os

> fenômenos da natureza, as suas propriedades, as suas leis, assim como as relações entre ele próprio, homem, e a natureza; ao mesmo tempo, pela sua atividade de produção, ele aprende a conhecer em graus diversos, e também de uma maneira progressiva, certas relações que existem entre os próprios homens. Todos esses conhecimentos não podem ser adquiridos fora da atividade de produção. (Tsé-Tung, 2009, p. 13).

O estudo do currículo e de seu exercício vai além da análise fenomênica que este apresenta, há que se observar suas manifestações sociais, políticas e econômicas, bem como o projeto de formação que este representa.

Pensamos que seja por isso que Michael Apple (2008, p. 24) afirma que é necessário "[...] investigar rigorosamente a forma e o conteúdo do currículo, as relações sociais da sala de aula e as maneiras pelas quais conceitualizamos essas coisas, como expressões culturais de determinados grupos em determinadas instituições e em determinada época".

Importante salientar que a UERGS, como instituição que não se aparta das necessidades e exigências das comunidades que atende, expressa o conjunto de definições que organizam e orientam suas estruturas. Assim, a proposta da Universidade expressa práticas curriculares concretas, que contribuem para a construção da identidade de estudantes e professoras(es) e suas intenções educativas.

Os entrecruzamentos políticos, econômicos, culturais, sociais e educativos podem ser, em si, o projeto formativo que a UERGS intenta ofertar e, por isso, é necessário explicitar as contradições aí presentes. E assim, nos impulsiona considerar Apple (2008, p. 7) quando nos provoca a pensar "[ ] as relações entre quem, de um lado, tem poder econômico, político e cultural na sociedade e, de outro, os modos pelos quais se pensa, organiza e avalia a educação".

Segundo a Resolução CNE/CES 02, de 18 de junho de 2007, que dispõe sobre a carga horária mínima e os procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, devem ser observados também fatores que dizem respeito ao turno de oferta do Curso, organização de atividades complementares e estágios, entre outros elementos expressos em seus PPCs. De acordo com o artigo 1º da Resolução:

> Ficam instituídas, na forma do Parecer CNE/CES nº 8/2007, as cargas horárias mínimas para os cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, constantes do quadro anexo à presente. Parágrafo único. Os estágios e atividades complementares dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações legais em contrário. (Brasil, 2007, p. 1).

O Curso de Gestão Ambiental tem como previsão de duração nove semestres, ofertados no turno da noite, distribuídos em quatro períodos letivos, de segunda a sexta-feira, podendo ter atividades de campo ofertadas aos sábados no período diurno. Sua carga horária é de 2.790 (duas mil setessentos e noventa) horas e 186 (cento e oitente e seis) créditos.

QUADRO 6
Grade Curricular do Curso de Bacharelado em Gestão Ambiental

(Continua)

1º Semestre			
Componente Curricular	Créditos	Horas Aula	Pré-requisitos
Fundamentos de Matemática	4	60	Sem pré-requisitos
Biologia Geral	4	60	Sem pré-requisitos
Química Geral e Orgânica	4	60	Sem pré-requisitos
Fundamentos de Ecologia	4	60	Sem pré-requisitos
Introdução ao Pensamento Social	2	30	Sem pré-requisitos
Informática Aplicada	2	30	Sem pré-requisitos
Total no semestre	20	300	
2º Semestre			
Componente Curricular	Créditos	Horas Aula	Pré-requisitos
Fundamentos de Gestão Ambiental	4	60	Sem pré-requisitos
Fundamentos de Física	4	60	Sem pré-requisitos
Geomorfologia e Meio Ambiente	4	60	Fundamentos de Ecologia
Produção Textual	4	60	Sem pré-requisitos
Bioquímica Geral	4	60	Biologia geral/Química Geral e Orgânica
Total no semestre	20	300	
3º Semestre			
Componente Curricular	Créditos	Horas Aula	Pré-requisitos
Manejo de Fauna	4	60	Biologia geral / Fundamentos de Ecologia
Educação para a Sustentabilidade	4	60	Sem pré-requisitos
Botânica Aplicada	4	60	Biologia Geral
Química Ambiental	4	60	Química Geral e Orgânica
Cartografia Básica	2	30	Fundamentos de Matemática
Legislação Ambiental	2	30	Fundamentos de Gestão Ambiental
Total no semestre	20	300	

QUADRO 6
Grade Curricular do Curso de Bacharelado em Gestão Ambiental

(Continua)

4º Semestre			
Componente Curricular	Créditos	Horas Aula	Pré-requisitos
Introdução ao Pensamento Econômico	2	30	Sem pré-requisitos
Microbiologia Ambiental	4	60	Bioquímica Geral
Sensoriamento Remoto	4	60	Fundamentos de Física / Cartografia básica
Gestão Ambiental e Responsabilidade Social	4	60	Legislação Ambiental
Saúde Coletiva	2	30	Biologia Geral
Estatística	4	60	Fundamentos de Matemática
Total no semestre	20	300	
5º Semestre			
Componente Curricular	Créditos	Horas Aula	Pré-requisitos
Biologia da Conservação	4	60	Biologia Geral
Sociedade, Cultura e Natureza	4	60	Introdução ao Pensamento Social / Introdução ao Pensamento Econômico
Ecologia da Paisagem e Planejamento Ambiental	4	60	Fundamentos de Ecologia / Fundamentos de Gestão Ambiental
Geoprocessamento	4	60	Sensoriamento Remoto / Estatística
Elaboração e Análise de Projetos	4	60	Gestão Ambiental e Responsabilidade Social / Produção Textual
Total no semestre	20	300	
6º Semestre			
Componente Curricular	Créditos	Horas Aula	Pré-requisitos
Saneamento Básico	4	60	Química Ambiental / Saúde coletiva
Gestão de Áreas Protegidas	4	60	Gestão Ambiental e Responsabilidade Social
Conservação e Uso do Solo	4	60	Geomorfologia e Meio Ambiente / Química Ambiental
Restauração Ecológica	4	60	Ecologia da Paisagem e Planejamento Ambiental
Economia e Meio Ambiente	4	60	Introdução ao Pensamento Econômico
Total no semestre	20	300	

QUADRO 6
Grade Curricular do Curso de Bacharelado em Gestão Ambiental

(Continua)

7º Semestre			
Componente Curricular	Créditos	Horas Aula	Pré-requisitos
Gestão Integrada de Resíduos	4	60	Química Ambiental
Recursos Energéticos	4	60	Fundamentos de Física
Gestão Integrada de Recursos Hídricos	4	60	Fundamentos de Física/Legislação Ambiental
Bioindicadores	2	30	Botânica aplicada / Manejo de Fauna
Trabalho de Conclusão de Curso I	2	30	Conclusão de, no mínimo, 120 créditos cursados no curso.
Eletiva I	2	30	Pré-requisitos específicos
Eletiva II	2	30	Pré-requisitos específicos
Total no semestre	20	300	
8º Semestre			
Componente Curricular	Créditos	Horas Aula	Pré-requisitos
Avaliação de Impactos Ambientais	4	60	Legislação Ambiental / Geoprocessamento / Ecologia da Paisagem e Planejamento Ambiental
Auditoria e Certificação Ambiental	4	60	Gestão Ambiental e Responsabilidade Social
Desenvolvimento Regional Sustentável	4	60	Sociedade, Cultura e Natureza / Economia e Meio Ambiente
Projetos Integrados de Gestão Ambiental	4	60	Ecologia da Paisagem e Planejamento ambiental / Elaboração e Análise de Projetos
Eletiva III	2	30	Pré-requisitos específicos
Eletiva IV	2	30	Pré-requisitos específicos
Total no semestre	20	300	
Componente Curricular	Créditos	Horas Aula	Pré-requisitos
Estágio Supervisionado Obrigatório	20	300	Conclusão de, no mínimo, 100 créditos cursados no curso.
Trabalho de Conclusão de Curso II	6	90	Trabalho de Conclusão de Curso I
Total no semestre	26	390	

QUADRO 6
Grade Curricular do Curso de Bacharelado em Gestão Ambiental

(Conclusão)

Componente Curricular Eletivo	CH	Horas Aula	Pré-requisitos
Inglês Instrumental	2	30	Sem pré-requisitos
Fundamentos de Agroecologia	2	30	Conservação e Uso do Solo
Bioquímica da Poluição	2	30	Bioquímica Geral
Psicologia Ambiental	2	30	Educação para a Sustentabilidade
Práticas Educativas para a Sustentabilidade	2	30	Educação para a Sustentabilidade
Ecopedagogia	2	30	Educação para a Sustentabilidade
Gestão de Turismo Sustentável	2	30	Economia e Meio Ambiente
Etnoecologia	2	30	Sociedade, Cultura e Natureza
Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento Aplicados à Vegetação e Relevo	2	30	Geoprocessamento
Alimentação e Ambiente	2	30	Sem pré-requisitos
Territórios e Diversidade Étnica	2	30	Sem pré-requisitos

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (2012).

A estrutura curricular do Curso é composta por componentes curriculares obrigatórios e componentes eletivos, pertencentes a dois núcleos e a quatro eixos. Os núcleos são os de componentes curriculares básicos e os de componentes profissionalizantes.

Os componentes do núcleo básico, conforme o PPC do Curso (2012):

> visam desenvolver o raciocínio lógico, a organização mental e a criatividade, apropriando-se dos conhecimentos da matemática, da física, da química e da biologia, para que o aluno possa aplicá-los no entendimento do funcionamento da natureza, e usá-los como base na formação aplicada, de modo a resolver os problemas propostos durante o curso e, na vida profissional. (UERGS, 2012, p. 13).

Os componentes do núcleo profissionalizante segundo o PPC (2012) visam instigar o aluno perante os componentes curriculares relacionados com a gestão e o planejamento do meio ambiente, com as Ciências Aplicadas da Natureza e com a área dos saberes das Humanidades.

Neste sentido, os eixos que compõem este núcleo são: Gestão e Planejamento, Ciências da Natureza, Humanidades e Integrador, conforme quadros a seguir.

O Quadro 7 apresenta os componentes curriculares do Eixo Gestão e Planejamento e os respectivos créditos e carga horária. E o Quadro 8 apresenta os componentes curriculares do Eixo Ciências Aplicadas da Natureza e os respectivos créditos e carga horária.

QUADRO 7
Eixo Gestão e Planejamento

Componente Curricular	Créditos	Carga Horária
Fundamentos de Gestão Ambiental	4	60
Legislação Ambiental	2	30
Gestão Ambiental e Responsabilidade Social	4	60
Ecologia da Paisagem e Planejamento Ambiental	4	60
Gestão de Áreas Protegidas	4	60
Economia e Meio Ambiente	4	60
Auditoria e Certificação Ambiental	4	60
Gestão de Turismo Sustentável (eletiva)	2	30
Total (obrigatório (obrigatório + eletivo))	26 (28)	390 (420)

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (2012).

QUADRO 8

Eixo Ciências Aplicadas da Natureza

Componente Curricular	Créditos	Carga Horária
Fundamentos de Ecologia	4	60
Manejo de Fauna	4	60
Botânica Aplicada	4	60
Cartografia Básica	2	30
Biologia da Conservação	4	60
Microbiologia Ambiental	4	60
Sensoriamento Remoto	4	60
Geomorfologia e Meio Ambiente	4	60
Bioindicadores	2	30
Geoprocessamento	4	60
Saúde Coletiva	2	30
Saneamento Básico	4	60
Conservação e Uso do Solo	4	60
Restauração Ecológica	4	60
Recursos Energéticos	4	60
Fundamentos de Agroecologia (eletiva)	2	30
Bioquímica da Poluição (eletiva)	2	30
Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento Aplicados a Vegetação e Relevo (eletiva)	2	30
Alimentação e Ambiente (eletiva)	2	30
Total (obrigatório (obrigatório + eletivo))	54 (62)	810 (930)

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (2012).

No Quadro 9 os dados sobre o Eixo das Humanidades.

QUADRO 9
Eixo das Humanidades

Componente Curricular	Créditos	Carga Horária
Introdução ao Pensamento Social	2	30
Introdução ao Pensamento Econômico	2	30
Sociedade Cultura e Natureza	4	60
Etnoecologia (eletiva)	2	30
Psicologia Ambiental (eletiva)	2	30
Ecopedagogia (eletiva)	2	30
Territórios e Diversidade Étnica (eletiva)	2	30
Total (obrigatório (obrigatório + eletivo))	8 (16)	120 (240)

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (2012).

E, por fim, o Quadro 10 apresenta os componentes curriculares do Eixo Integrador e os respectivos créditos e carga horária.

QUADRO 10
Eixo Integrador

Componente Curricular	Créditos	Carga Horária
Educação para a Sustentabilidade	4	60
Elaboração e Análise de Projetos	4	60
Gestão Integrada de Resíduos	4	60
Gestão Integrada de Recursos Hídricos	4	60
Desenvolvimento Regional Sustentável	4	60
Trabalho de Conclusão de Curso I	2	30
Avaliação de Impactos Ambientais	4	60
Projetos Integrados de Gestão Ambiental	4	60
Trabalho de Conclusão de Curso II	6	90
Estágio Supervisionado Obrigatório	20	300
Práticas Educativas para a Sustentabilidade (eletiva)	2	30
Total (obrigatório)	56 (58)	840 (870)

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (2012).

O PPC (2012) apresenta como objetivos dos Cursos de Gestão Ambiental:

> formar profissionais com uma visão interdisciplinar e com conhecimentos técnico-científicos na área da gestão, das ciências naturais e das ciências humanas, de forma a trabalhar na busca de soluções para os problemas causados pela exploração antrópica dos recursos naturais e, fundamentalmente na proposição de ações de gestão do meio ambiente visando assegurar o uso racional e continuado dos recursos naturais. (UERGS, 2012, p. 8).

Como ideal intencional de Gestor Ambiental, no que se refere à qualidade deste profissional, conforme o Projeto Pedagógico (2012), o referido bacharel poderá atuar em instituições públicas e privadas e no terceiro setor, tendo capacidades técnicas e princípios éticos para elaborar, executar e coordenar projetos e ações na área ambiental, visando o desenvolvimento sustentável com o mínimo possível de impacto ambiental e social.

A formação do Gestor Ambiental exige uma abordagem interdisciplinar e sistêmica, capaz de articular conhecimentos das Ciências Naturais, Exatas, Humanas e Tecnológicas para lidar com os desafios complexos da sustentabilidade.

Nesse contexto, o núcleo básico dos Cursos de Gestão Ambiental desempenha um papel essencial, funcionando como alicerce para o desenvolvimento de potencialidades cognitivas, técnicas e críticas necessárias à atuação profissional. Segundo Loureiro (2012, p. 45), “a atribuição central da Educação Ambiental é fazer com que as visões ecológicas de mundo sejam discutidas, compreendidas, problematizadas e incorporadas em todo tecido social”.

O núcleo básico do Curso de Gestão Ambiental é constituído por componentes curriculares que visam desenvolver no estudante o raciocínio lógico, a capacidade de sistematização do conhecimento, a criatividade e a compreensão integrada dos processos naturais.

Disciplinas como Fundamentos de Matemática e Estatística oferecem a base quantitativa essencial para a análise de dados ambientais, interpretação de indicadores e desenvolvimento de projetos com fundamentação técnico-científica.

Para Veiga (2008), a Gestão Ambiental requer uma leitura numérica e estatística do território e da realidade, o que reforça a importância de tais componentes no currículo.

A Biologia Geral, ao abordar desde a organização celular até os grandes grupos vivos e processos evolutivos, contribui para uma formação que reconhece a interdependência dos sistemas naturais, sendo indispensável para o entendimento da biodiversidade e dos serviços

ecossistêmicos. Complementando esse olhar, a Química Geral e Orgânica e a Química Ambiental permitem compreender os ciclos biogeoquímicos, os processos de poluição e a natureza dos contaminantes ambientais, formando uma base científica para a atuação técnica do gestor.

A Bioquímica Geral, ao explorar o metabolismo celular e os processos fermentativos, fortalece a compreensão dos impactos ambientais nos organismos vivos, uma competência fundamental para áreas como biotecnologia ambiental, recuperação de áreas degradadas e avaliação ecotoxicológica. Já a Física, com conteúdos de termodinâmica, hidrodinâmica e mecânica dos materiais, capacita o aluno a entender fenômenos físicos relevantes para o dimensionamento de sistemas sustentáveis, como energia renovável, gestão hídrica e monitoramento climático.

Paralelamente, as disciplinas de Produção Textual, Informática Aplicada e Inglês Instrumental (eletiva) têm função instrumental indispensável na formação do Gestor Ambiental contemporâneo. A habilidade de comunicar-se de forma clara, interpretar textos científicos e utilizar ferramentas digitais é amplamente reconhecida como competência transversal na compreensão de que a educação é integral.

Para Guimarães (2004, p.138-139): “O educador ambiental, como uma liderança que pretenda contribuir para a superação dos problemas ambientais, não se contenta em promover intervenções pontuais de caráter meramente informativo”.

O núcleo básico, portanto, ao reunir disciplinas que estruturam o pensamento científico e técnico, prepara o estudante não apenas para a continuidade dos estudos nos núcleos profissionalizantes, mas também para enfrentar os desafios práticos da profissão com fundamento, responsabilidade e criatividade.

Em suma, o núcleo básico constitui o ponto de partida indispensável para uma formação sólida e interdisciplinar. Articulando saberes de diversas áreas, ele sustenta a formação de um profissional consciente do seu papel na transformação socioambiental, tecnicamente preparado e comprometido com os princípios da sustentabilidade.

A formação do Gestor Ambiental exige que, conforme defendido por Tozoni-Reis (2008, p. 159), “compreender a relação sujeito-objeto é compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza, com a vida.”. Nesse sentido, o núcleo de disciplinas profissionalizantes de um Curso desempenha papel importante na construção de uma formação crítica, integrada e tecnicamente robusta.

O núcleo se organiza em eixos e o eixo Gestão e Planejamento organiza-se em componentes que possibilitem o gestor compreender as relacões necessárias no planejar e

gestar as relações com o ambiente. A disciplina Fundamentos de Gestão Ambiental introduz os estudantes ao entendimento dos problemas ambientais contemporâneos e à evolução do conceito de desenvolvimento sustentável. Aborda também os sistemas de Gestão Ambiental, como ISO 14.000 e Eco-Management and Audit Scheme (EMAS), que são ferramentas essenciais para alinhar práticas organizacionais às exigências da sustentabilidade.

Nessa compreensão caminha Genebaldo Freire Dias (2006), que enfatiza a importância de capacitar profissionais para integrar conhecimentos ambientais às decisões estratégicas públicas e privadas:

> A essa altura, a dimensão ambiental já deveria estar incorporada em todos os cursos e em todas as ações dessas instituições. Tal processo ainda ocorre de forma pontual, muitas vezes sob forte oposição e conduzido por alguns abnegados. Mudar o que está estabelecido há décadas fere interesses pessoais e coporativos, desestabiliza feudos e incomoda acomodados. (Dias, 2006, p. 18).

A Legislação Ambiental contribui para que o gestor compreenda o papel do ordenamento jurídico na proteção dos recursos naturais, nos instrumentos de controle e na criação de políticas públicas eficazes. Para tanto, o conhecimento legal é um eixo fundamental da atuação do Gestor Ambiental, que precisa não apenas aplicar, mas também interpretar criticamente a legislação no contexto socioambiental em que está inserido.

Com uma abordagem voltada à responsabilidade empresarial e social, a disciplina Gestão Ambiental e Responsabilidade Social promove a compreensão da ética corporativa e das estratégias socioambientais sustentáveis.

A disciplina de Ecologia da Paisagem e Planejamento Ambiental amplia a visão sistêmica do aluno sobre os ecossistemas, conectando conhecimento ecológico com o uso do território. O estudo das estruturas da paisagem e dos efeitos da fragmentação ecológica é essencial para o planejamento ambiental sensível às dinâmicas naturais e sociais. Como reforça Tozoni-Reis (2004), a Educação Ambiental deve desenvolver uma percepção integrada do espaço, valorizando o conhecimento científico e o saber local.

Gestão de Áreas Protegidas complementa esse percurso ao abordar estratégias de conservação, licenciamento, manejo e envolvimento comunitário. Trata-se de uma disciplina-chave para a formação de gestores aptos a atuar em políticas públicas de conservação. Já em Economia e Meio Ambiente, os estudantes são levados a compreender criticamente os modelos de desenvolvimento regional e global, analisando indicadores e projetos de desenvolvimento sustentável. Este componente reforça a multidisciplinaridade necessária ao Gestor Ambiental.

A Auditoria e Certificação Ambiental capacita os alunos para avaliar práticas e sistemas de Gestão Ambiental com base em normas nacionais e internacionais. Essa formação técnica está alinhada com as exigências contemporâneas de mercados que valorizam a transparência e a responsabilidade ambiental nas organizações.

Ainda como componente da formação, a disciplina eletiva Gestão do Turismo Sustentável fornece uma dimensão prática da sustentabilidade ao abordar o ecoturismo, seus impactos e seu potencial como ferramenta de Educação Ambiental e de desenvolvimento regional.

A formação do Gestor Ambiental exige uma sólida base científica, capaz de articular conhecimentos ecológicos, biológicos, geográficos e tecnológicos com competências críticas, éticas e socioambientais. O eixo de Ciências Aplicadas da Natureza cumpre papel central nesse processo, pois desenvolve a compreensão dos sistemas naturais e os instrumentos técnicos necessários à atuação profissional.

A disciplina Fundamentos de Ecologia, que apresenta os níveis de organização ecológica, indivíduos, populações, comunidades e ecossistemas, oferece ao estudante uma visão ampla das interações naturais. Essa base é essencial pois, conforme afirma Tozoni-Reis (2004, p. 147) “ se a educação é mediadora na atividade humana, articulando teoria e prática, a educação ambiental é mediadora da apropriação, pelos sujeitos, das qualidades e capacidades necessárias à ação transformadora responsável diante do ambiente em que vivem.”

Articular soluções integradas entre conservação e necessidades humanas estão presentes na organização curricular do Curso e, neste sentido, o componente Manejo de Fauna aprofunda a compreensão sobre conflitos socioecológicos envolvendo espécies nativas e exóticas, capacitando o acadêmico para lidar com zoonoses, invasões biológicas, atropelamentos de fauna e conflitos com comunidades rurais.

Outro componente da formação é a Botânica Aplicada, que trata da identificação de espécies, recuperação de áreas degradadas, arborização urbana e sistemas agroflorestais e aproxima teoria e prática. O conhecimento botânico aplicado permite ao gestor atuar em políticas de restauração ecológica, licenciamento florestal e manejo sustentável.

No âmbito das tecnologias ambientais, Cartografia Básica, Sensoriamento Remoto, Geoprocessamento e suas variantes eletivas ampliam a capacidade do gestor de analisar o território e monitorar mudanças ambientais. Tais competências são fundamentais para a tomada de decisão em Gestão Ambiental.

A Biologia da Conservação complementa esse percurso ao abordar extinções,

fragmentação, corredores ecológicos e a lógica das áreas protegidas. Assim, busca-se formar um profissional capaz de elaborar diagnósticos e estratégias de conservação baseadas em critérios científicos internacionalmente reconhecidos.

A Gestão Ambiental deve apoiar-se em indicadores confiáveis que refletem a saúde dos ecossistemas e das populações humanas. Assim, a disciplina Microbiologia Ambiental e a disciplina de Bioindicadores ampliam a compreensão sobre microrganismos, bioensaios, ecotoxicidade e biomonitoramento, essenciais para avaliar a qualidade do ar, da água e do solo.

No campo geomorfológico e edáfico, disciplinas como Geomorfologia e Meio Ambiente e Conservação e Uso do Solo dão suporte ao entendimento dos processos de degradação, erosão, manejo conservacionista e recuperação do solo.

No mesmo sentido, a disciplina Saúde Coletiva está inserida no eixo das Ciências Aplicadas, ampliando a perspectiva de gestores para a interface entre ambiente e saúde, epidemiologia, vigilância e políticas públicas. Essa abordagem integra a visão ecossistêmica de sustentabilidade e reforça a saúde humana como parte indissociável dos sistemas naturais e sociais.

As disciplinas aplicadas como Saneamento Básico, Restauração Ecológica, Recursos Energéticos e Fundamentos de Agroecologia consolidam o eixo ao aproximar ciência, políticas públicas e gestão prática da sustentabilidade. A Agroecologia, reflete a crítica aos modelos produtivos insustentáveis e materializa alternativas técnicas e sociais para o desenvolvimento rural sustentável.

No contexto da crise ambiental global, a formação de Gestores Ambientais exige uma abordagem que vá além das técnicas e da ciência natural. O eixo das Humanidades assume papel central na construção de uma visão crítica, ética e integrada da realidade, capacitando o Gestor Ambiental a compreender e intervir nas relações complexas entre natureza, cultura, sociedade e economia.

Com disciplinas como Sociologia, Economia, Antropologia, Psicologia, Educação e Direitos Humanos, o eixo das Humanidades promove a formação de um profissional que, além de tecnicamente competente, seja socialmente sensível e politicamente engajado.

Neste sentido, a sociologia nos oferece ferramentas para entender como as ações humanas estão inseridas em contextos sociais mais amplos, o que é essencial para lidar com problemas ambientais. A disciplina Introdução ao Pensamento Social fornece o alicerce teórico para que o estudante compreenda os principais paradigmas da sociologia clássica e moderna. Autores como Marx, Durkheim e Weber são essenciais para analisar as estruturas

sociais, as relações de poder, o papel das instituições e os conflitos ambientais contemporâneos.

Em paralelo, Introdução ao Pensamento Econômico possibilita a compreensão crítica das lógicas econômicas que estruturam a produção, o consumo e a apropriação dos recursos naturais. A análise do pensamento clássico, marxista e keynesiano fornece elementos para debater alternativas sustentáveis ao modelo econômico dominante.

Para Leff (2002):

> A crise ambiental é uma crise do conhecimento: da dissociação entre o ser e o ente à lógica autocentrada da ciência e ao processo de racionalização da modernidade, guiado pelos imperativos da racionalidade econômica e instrumental. O saber que emerge dessa crise, no campo de externalidade das ciências, filtra-se entre as estruturas teóricas e as malhas discursivas do conhecimento moderno; a partir daí, questiona os paradigmas estabelecidos, abrindo as portas para o saber negado. O saber ambiental vai derrubando certezas e abrindo os raciocínios fechados que expulsam o ambiente dos círculos concêntricos do conhecimento. (Leff, 2002, p. 13).

A disciplina Sociedade, Cultura e Natureza contribui para a construção de um olhar multidisciplinar sobre os vínculos entre modos de vida e o meio ambiente. Ao explorar noções antropológicas e filosóficas, os estudantes aprendem a reconhecer que o ambiente não é uma realidade objetiva isolada, mas um constructo simbólico e cultural.

A disciplina eletiva Etnoecologia aprofunda essa abordagem ao valorizar os conhecimentos tradicionais, os saberes locais e a gestão comunitária dos recursos naturais. O reconhecimento da diversidade cultural como valor ecológico é essencial na atuação com povos e comunidades tradicionais.

O pensador Leonardo Boff (2003) sustenta sua compreensão quando destaca em sua obra a necessidade de compreendermos as relações dos seres humanos com a natureza:

> Para isso cada pessoa precisa descobrir-se como parte do ecossistema local e da comunidade biótica, seja em seu aspecto natureza, seja em sua dimensão de cultura. Precisa conhecer os irmãos e irmãs que compartem da mesma atmosfera, da mesma paisagem, do mesmo solo, dos mesmos mananciais, das mesmas fontes de nutrientes; precisa conhecer o tipo de plantas, animais e microorganismos que convivem naquele nicho ecológico comum; precisa conhecer a história daquela paisagem, frequentar aquelas cascatas e cavernas; precisa conhecer a história das populações que aí viveram sua saga e construíram seu habitat, como trabalharam a natureza, como a conservaram ou a depredaram, quem são seus poetas e sábios, heróis e heroínas, santos e santas, os pais/mães fundadores de civilização local. (Boff, 2003, p. 8).

Outro componente importante da formação é a Psicologia Ambiental, que amplia essa formação ao tratar da percepção ambiental, das atitudes coletivas, da liderança

comunitária e da responsabilidade moral diante dos riscos ecológicos. A Psicologia Social fornece ferramentas para a sensibilização, mobilização e transformação de comportamentos em direção à sustentabilidade.

Conforme enfatiza Tozoni-Reis (2004, p. 147), “Educação Ambiental é dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que imprime ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza”. A Ecopedagogia, por sua vez, fundamenta-se na pedagogia libertadora de Paulo Freire, propondo uma Educação Ambiental crítica, participativa e transformadora. Ela forma gestores capazes de atuar como educadores, mediadores culturais e promotores da cidadania socioambiental.

A disciplina Territórios e Diversidade Étnica insere a questão dos direitos humanos e da justiça territorial no centro da Gestão Ambiental. Ao abordar conceitos como território, identidade étnica, multiterritorialidades e políticas públicas, a disciplina reforça o papel do gestor como mediador de conflitos e defensor da diversidade.

O autor Milton Santos (2000) nos lembra que o espaço é o lugar onde se vive, se luta e se constrói a cidadania, e é nesse espaço que o Gestor Ambiental atua como articulador entre desenvolvimento e equidade.

O eixo das Humanidades proporciona uma formação ampliada e crítica, que capacita o Gestor Ambiental para além das competências técnicas. Ele se propõe a formar profissionais conscientes do seu papel ético, social e político, comprometidos com uma transformação ambiental que seja também uma transformação social.

A complexidade das questões ambientais do século XXI exige uma formação que vá além das fronteiras tradicionais do conhecimento. O eixo integrador nos Cursos de Gestão Ambiental propõe exatamente essa abordagem transdisciplinar e holística, articulando ciência, cultura, ética, política, economia e educação.

Trata-se de formar profissionais capazes de integrar o conhecimento técnico com a sensibilidade humana, o pensamento estratégico com o compromisso social. Como afirma Edgar Morin (2000), a ecologia não é apenas uma ciência, é uma maneira de pensar que liga o homem à natureza, a razão ao sentimento, o conhecimento à ética.

A disciplina Educação para a Sustentabilidade busca incorporar elementos como a Ecopedagogia, a Cidadania Planetária e a Carta da Terra, e oferece uma compreensão ética e educativa que forma o sujeito ecológico, aquele que reconhece a interdependência entre os sistemas naturais e sociais.

Leonardo Boff (2003, p. 2) reforça que “O que nossa civilização precisa é superar a ditadura do modo-de-ser-trabalho-produção-dominação.” Para o autor:

> Dar centralidade ao cuidado não significa deixar de trabalhar e de intervir no mundo. Significa renunciar à vontade de poder que reduz tudo a objetos, desconectados da subjetividade humana. significa recusar-se a todo despotismo e a toda dominação. Significa impor limites à obsessão pela eficácia a qualquer custo. Significa ditadura da racionalidade fria e abstrata para dar lugar ao cuidado. Significa organizar o trabalho em sintonia com a natureza e suas indicações. Significa respeitar a comunhão que todas as coisas entretêm entre si e conosco. Significa colocar o interesse coletivo da sociedade, da comunidade biótica e terrenal acima dos interesses exclusivamente humanos. Significa colocar-se junto e ao pé de cada coisa que queremos transformar para que ela não sofra, não seja desenraizada de seu habitat e possa manter as desenvolver-se e co-evoluir junto com seus ecossistemas e com a própria Terra. (Boff, 2003, p. 33).

A prática reflexiva e transformadora também se manifesta na disciplina Práticas Educativas para a Sustentabilidade, que articula espaços formais, não formais e informais de Educação Ambiental.

Um outro componente fundamental do eixo é a disciplina Elaboração e Análise de Projetos, que capacita os alunos a planejar ações socioambientais com base em métodos científicos, avaliação de impacto, indicadores e argumentação técnico-econômica.

A Gestão Integrada de Resíduos e a Gestão Integrada de Recursos Hídricos representam a aplicação concreta desse pensamento integrador. Ambas exigem do Gestor Ambiental uma visão sistêmica dos ciclos naturais, das estruturas institucionais e dos impactos sobre a saúde pública e o bem-estar coletivo.

A disciplina Desenvolvimento Regional Sustentável amplia essa perspectiva para as dinâmicas espaciais e territoriais, abordando a questão ambiental no contexto da globalização e dos processos locais. Todavia, em nosso pensamento, a gestora ou o Gestor Ambiental precisam articular conhecimentos técnicos com capacidades políticas, sociais e culturais.

O conceito de desenvolvimento presente nessa abordagem remete à valorização dos saberes locais e da autonomia comunitária, pincípios também defendidos na concepção da UERGS e seu enraizamento no Estado.

A Avaliação de Impactos Ambientais – urgente na atualidade – complementa a formação do Gestor Ambiental ao fornecer ferramentas legais, técnicas e participativas para avaliar e mitigar impactos socioambientais. A incorporação da participação comunitária no licenciamento ambiental é um avanço dos processos democráticos, necessários à constituição de políticas públicas para a área ambiental.

O componente Projetos Integrados de Gestão Ambiental propõe aos estudantes enfrentarem situações reais, buscando soluções sustentáveis no trabalho em equipe

interdisciplinar e elaboração de projetos com impacto social, ambiental e econômico. Trata-se de uma prática formativa que, como diria Morin (2000, p. 17), “é preciso aprender a navegar em oceanos de incerteza em meio a arquipélagos de certeza”.

O eixo integrador é mais do que um conjunto de disciplinas, é a espinha dorsal da formação ambiental crítica e transdisciplinar que prepara o Gestor Ambiental para atuar com técnica, sensibilidade e compromisso. Ao integrar homem e natureza, razão e emoção, ciência e cultura, o eixo materializa o que há de mais atual na formação para a sustentabilidade.

Assim, os componentes curriculares analisados formam um eixo estruturante da formação do Gestor Ambiental, fundamentando-se numa lógica integradora entre teoria e prática, técnica e ética, natureza e sociedade.

6.2 Perfil Socioeconômico dos Participantes da Pesquisa

Neste tópico, apresentaremos o perfil socioeconômico das(os) discentes participantes da pesquisa, bem como o das(dos) docentes que ministram algum componente curricular do e no Curso. O objetivo é oferecer uma compreensão abrangente sobre as condições econômica, social e educacional que caracterizam ambos os grupos, permitindo compreender melhor o contexto no qual se desenvolvem as práticas de ensino e aprendizagem no todo da formação.

A caracterização desses perfis é essencial para identificar fatores que possam influenciar suas compreensões em relação à proposta do Curso, à motivação e às expectativas formativas dos sujeitos pesquisados.

Assim, este capítulo busca fornecer subsídios para uma leitura mais qualificada das realidades vividas por acadêmicos e docentes, buscando contribuir para uma reflexão sobre o papel do Curso no fortalecimento da Educação Ambiental necessária ao desenvolvimento das relações contemporâneas.

A amostra dos acadêmicos é composta por 12 (doze) dos 26 (vinte e seis) acadêmicos matriculados no Curso. Todos os 26 acadêmicos foram contatados via e-mail e contato telefônico, porém somente 12 (doze) responderam ao nosso formulário de perfil acadêmico e, conforme nosso convite, somente seis compareceram aos encontros dos Círculos de Cultura.

Do ponto de vista demográfico, observa-se uma ligeira predominância do gênero feminino: sete respostas (58,33%) são de pessoas que se identificaram com o gênero feminino e cinco (41,67%) se identificaram com o gênero masculino. Quanto à autodeclaração de cor/raça, a maioria se declarou branca, dez pessoas (83,33%), enquanto houve uma resposta parda (8,33%) e uma resposta preta (8,33%).

Em termos de faixa etária, a amostra concentra-se nas faixas entre 26 e 30 anos, sete

pessoas (58,33%) e 31 e 35 anos, quatro pessoas (33,33%), com um respondente (8,33%) na faixa acima de 50 anos – ou seja, 11 de 12 respondentes (85,8%) estão entre 26 e 35 anos, indicando um conjunto majoritariamente adulto jovem.

No recorte acadêmico, os respondentes estão, em sua maioria, nos semestres finais do Curso: cinco (41,67%) no 9º semestre, três (25%) no 7º e quatro (33,33%) no 4º, o que mostra uma concentração na etapa final da formação. O ano de ingresso variou entre 2020 e 2024, com média de ingresso em 2020 com cinco estudantes, três estudantes em 2021, três em 2023 e um em 2024.

Sobre a forma de ingresso na UERGS, seis (50%) ingressaram pela ampla concorrência, cinco (41,67%) ingressaram pela hipossuficiência e um (8,33%) ingressou pelo edital de ingresso de diplomados.

Em relação às condições socioeconômicas, a renda familiar declarada concentra-se em faixas baixas a médias: quatro respondentes (33,33%) informaram renda familiar entre dois a cinco salários mínimos, cinco (41,67%) entre um a dois salários mínimos, um respondente (8,33%) declarou renda entre 10 a 20 salários mínimos e um (8,33%) reportou não possuir renda.

Sobre o arranjo domiciliar, três respondentes (25%) relataram morar sozinhos, quatro (33,33%) moram com pai e mãe, um (8,33%) mora apenas com a mãe, e quatro (33,33%) vivem com cônjuge/companheiro – sendo que um desses também informou morar com filhos.

Em termos de posse de equipamentos para estudo, as respostas indicam variação: há registros de domicílios com computador, notebook e outras quantidades. Os percentuais explícitos por quantidade/posse constam na planilha e foram considerados nas análises – por exemplo, uma parcela da amostra indicou não possuir computador em casa, enquanto outras reportaram um, dois ou mais equipamentos.

Quanto ao trabalho, as ocupações declaradas incluem trabalho no comércio/serviços, servidor público e atividades do campo ou informais, distribuídas entre os respondentes. As categorias mais frequentes foram: trabalho no comércio/serviços e servidor público, cada uma com cerca de duas respostas.

No que diz respeito ao envolvimento acadêmico e às condições de permanência, um aspecto relevante foi a participação em programas/atividades acadêmicas: quatro (57,1%) respondentes assinalaram participação como bolsistas de Iniciação Científica e também 57,1% relataram participação como bolsista de Extensão; dois (16,67%) respondentes indicaram terem sido bolsistas de Monitoria.

Em termos de avaliação do Curso, a percepção geral é positiva: dez respondentes

(83,33%) se declararam plenamente satisfeitos com o Curso, um (8,33%) parcialmente satisfeito e um (8,33%) parcialmente insatisfeito.

Em resumo, a amostra indica uma maioria de estudantes adultos jovens, predominantemente brancos e com presença equilibrada de homens e mulheres; muitos estão em semestres finais e há participação expressiva em programas de Iniciação Científica e Extensão.

Esses elementos apontam para algumas pautas prioritárias na política de apoio estudantil e planejamento curricular: manutenção e ampliação de oportunidades de bolsas e programas práticos (dado o alto engajamento observado), continuidade de ações voltadas à compatibilização trabalho-estudo (visto que parte expressiva trabalha), e atenção às condições de acesso a equipamentos e conectividade, elementos que podem ser decisivos para permanência e rendimento.

Em relação à amostra dos docentes esta é composta por seis docentes atuantes no Curso. Todos os seis docentes foram contatados via e-mail e contato telefônico, porém uma docente optou por não participar e por isso cinco compareceram aos encontros dos Círculos de Cultura, conforme nosso convite.

Os dados levantados no formulário de delineamento do perfil docente permitem traçar um panorama geral dos profissionais que atuam no Curso de Gestão Ambiental. A maioria dos respondentes reside no estado do Rio Grande do Sul, sendo São Borja, Santa Maria e Eldorado do Sul os principais municípios de residência, com tempos de deslocamento que variam entre poucos minutos até nove horas. A faixa etária dos docentes situa-se, sobretudo, entre 41 e 50 anos, e a maioria se identifica como branca. Quanto ao estado civil, há predominância de pessoas casadas ou em união estável.

Em termos de recursos tecnológicos e educacionais, todos os respondentes possuem acesso a computador pessoal, internet de boa qualidade e biblioteca/livros em casa. Isso indica uma base mínima de infraestrutura pessoal adequada para o exercício da docência em ambiente híbrido ou remoto.

No que diz respeito às percepções sobre as condições institucionais, os dados quantitativos mostram avaliações medianas em relação à infraestrutura da UERGS (média 3,0) e da Unidade Universitária de São Borja (também média 3,0), numa escala de 1 a 5. Apesar disso, a satisfação com as condições gerais de trabalho apresenta uma média ligeiramente mais positiva (3,5), o que sugere algum reconhecimento da instituição, mesmo diante de limitações estruturais. O indicador mais bem avaliado foi o equilíbrio entre vida profissional e pessoal, com média 3,75, embora com variações importantes, apontando que

nem todos os docentes conseguem manter esse equilíbrio de forma consistente.

As respostas abertas destacam preocupações com a pulverização das demandas entre múltiplas disciplinas, ausência de editais suficientes para Pesquisa e Extensão e desafios logísticos relacionados à atuação em cidades distantes da sede. Em contrapartida, também há sugestões propositivas como a ampliação de disciplinas em formato a distancia e o fortalecimento dos projetos integradores como ferramenta formativa e de engajamento estudantil.

No geral, os dados indicam um corpo docente comprometido, com boas condições de trabalho individual, mas que reconhece limitações estruturais e institucionais que impactam diretamente na sua atuação.

6.3 Círculos de Cultura em Paulo Freire e os Círculos de Cultura Realizados com os Particpantes da Pesquisa: Apontamentos Registrados no Diário de Campo

A escolha pelos Círculos de Cultura como a principal ferramenta metodológica de coleta de informações para nosso Relatório de Tese – o Concreto Lógico – foi antes de tudo uma opção política pedagógica. A escolha por esse instrumento, complementada pelas anotações e registros do Diário de Campo, os quais foram realizados ao longo das observações realizadas com estudantes e docentes do Curso, nas análises dos documentos oficiais e também principalmente durante os encontros dos Círculos de Cultura, foram fundamentais para que todas as informações aqui materializadas compusessem a essência do corpo do trabalho.

A opção política deu-se fundamentalmente pela compreensão de que somente no diálogo com os sujeitos de nossa investigação é possivel construir a compreensão possível das contradições presentes no processo formativo dos estudantes do Bacharelado em Gestão Ambiental. Neste sentido, nos fundamentamos em Paulo Freire (1987, p. 32) que nos diz que "se é dizendo a palavra com que, 'pronunciando' o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens".

O pensador Paulo Freire, referência na construção de uma proposta efetiva de alfabetização de adultos na compreensão da educação como prática de liberdade, fundamentou sua metodologia na concepção dos Círculos de Cultura, que emergem como a superação do que o autor denominou de *educação bancária* e se consolidam como um espaço dialógico e problematizador para a construção do conhecimento e da consciência crítica.

Freire fundamenta sua proposta em uma crítica contundente ao modelo educacional

tradicional. Nessa concepção, o educador deposita conteúdos no educando, concebido como um recipiente vazio e passivo. Para Freire, isso implica uma relação vertical e alienante: Na visão bancária, “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 1987, p. 58).

Assim, fundamentar a reflexão necessária sobre formação de profissionais na área de Gestão Ambiental, tomando como instrumento de trabalho a metodologia dos Círculos de Cultura e seu papel no processo de tomada de consciência das contradições presentes neste fenômeno, permite que os futuros gestores não apenas compreendam seu processo formativo, mas também os desafios socioambientais presentes em nossa sociedade e possam, assim, desenvolver uma postura crítica e objetiva, essencial para a atuação transformadora na busca por práticas sustentáveis que superem a visão puramente técnica e instrumental da crise ambiental vigente.

O processo que buscamos imprimir em nossos Círculos se aproxima do que propunha Freire, considerando que em seu método o Círculo propõe um ambiente horizontal e democrático, rompendo com a estrutura da sala de aula tradicional.

Durante nossos encontros foi possível que a figura da professora fosse substituída pela de coordenadora de debates, e as(os) acadêmicas(os) e as(os) docentes pela figura de participantes de grupo. Freire apresenta essa proposta: Em lugar de professor, com tradições fortemente doadoras, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo (Freire, 1967, p. 98).

O cerne da metodologia do Círculo de Cultura reside na dialogicidade e na problematização da realidade dos participantes. A estrutura de aprendizado não se baseia em programas pré-definidos e alheios às vivências do educando, mas sim no universo vocabular e existencial do grupo.

O processo inicia-se com o estudo da realidade local dos participantes, o que Freire chama de investigação do seu pensar, na ação que ele realiza (Freire, 1987, p. 119). Desse universo são extraídas as palavras geradoras, que são ricas em significado existencial e social para o grupo.

As palavras geradoras não são apresentadas de forma isolada, mas sim codificadas em imagens ou situações concretas. O coordenador de debates propõe a decodificação dessas imagens, ou seja, o grupo é convidado a analisar criticamente a situação que a palavra representa em sua realidade. O diálogo é o instrumento fundamental neste momento: “O diálogo impõe-se como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 1987, p. 93). A discussão visa à conscientização, permitindo que os participantes

passem de uma “visão mágica” a uma “visão crítica” da sua realidade.

A leitura da palavra se dá inseparavelmente da leitura do mundo. Ao decompor e recompor as palavras geradoras em suas famílias silábicas, os educandos aprendem a ler e escrever, mas o fazem a partir de um vocabulário que lhes é próprio e que está carregado de sentido.

A alfabetização, para Freire (1985, p. 11), é um ato de conhecimento, assim o autor diz que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a posterior leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. O aprendizado da escrita, nesse sentido, é a instrumentalização para que o indivíduo possa intervir e transformar sua realidade.

Os Círculos de Cultura configuram-se como uma proposta pedagógica radicalmente democrática e humanizadora. Ao transformar a relação educador-educando em uma relação horizontal e dialógica, a metodologia freiriana estabelece a educação não como domesticação, mas como uma “prática da liberdade”.

Conforme o pensamento de Freire (1996, p. 24), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Assim, os Círculos são, em última análise, a materialização desse princípio, um território onde a esperança e a autonomia se constroem através do diálogo e da práxis.

Como vimos anunciando, todos os Círculos de Cultura, dentro da perspectiva freriana, tinham temas centrais focados nos objetivos da pesquisa.

Isso levou-nos a considerar os questionamentos propostos dentro dos temas de cada encontro, como questões de entrevistas, e os posicionamentos de cada membro do grupo como fala de entrevistado. Porém, os questionamentos e as falas se desenvolveram na típica metodologia freiriana do diálogo. Isso nos levou a chamar os sujeitos desta pesquisa denominando-os de: quando docentes de Docente Participante 1, 2, 3 e 4 e quando discentes de Discente Participante 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

1º Encontro: Círculo com Discentes e Docentes do Curso

O primeiro encontro foi realizado na parte da manhã, com início às 9h nas dependências da Unidade Universitária em São Borja. Preparei o espaço em uma sala de aula, onde organizei um círculo de cadeiras para a realização do encontro. Disponibilizei água e café e preparei o gravador de voz para registar as falas dos participantes.

Foi compartilhado previamente no convite o texto da obra de Paulo Freire, *Educação como Prática da Liberdade* (1967). Na abertura do encontro a obra fomentou a explicação do porquê da escolha pelo formato de Círculo de Cultura como ferramenta metodológica que não

foi aleatória. Optamos por um espaço dialógico, horizontal e acolhedor, onde cada participante pudesse sentir-se sujeito ativo do processo investigativo.

Para Freire, o Círculo de Cultura é uma prática pedagógica que valoriza a escuta, o diálogo e a problematização do cotidiano, sendo um instrumento potente para despertar a consciência crítica dos sujeitos envolvidos.

Foram convidados 26 (vinte e seis) estudantes, dos quais seis compareceram e foram convidados seis docentes, porém somente cinco docentes aceitaram participar dos encontros, o que possibilitou um encontro integrado, plural e rico em relatos de experiências e perspectivas. O encontro teve duração de 1 hora e 50 minutos, tempo no qual se desenvolveu uma conversa franca e significativa entre os presentes.

Durante a roda, os participantes destacaram a importância do Curso de Gestão Ambiental para a região, reforçando seu papel social, educativo e ambiental. Também surgiram preocupações com a situação da Unidade, especialmente no que se refere à infraestrutura, à valorização do Curso e à continuidade do projeto pedagógico.

Ao mesmo tempo, emergiram expectativas em relação ao futuro do Curso, preocupações com ofertas futuras e a baixa procura pelo Curso, além de mudança por outro Curso a ser definido pela Unidade.

Ao final, docentes e estudantes manifestaram gratidão e entusiasmo pela proposta da pesquisa, parabenizando pela escolha do tema e pelo cuidado na condução do encontro. Houve reconhecimento da importância de espaços como esse, que proporcionam escuta, pertencimento e reflexão coletiva sobre o fazer universitário.

Este primeiro Círculo consolidou a importância do diálogo como instrumento de escuta qualificada e revelou-se essencial para aprofundar a compreensão da realidade vivida pelos sujeitos que constroem cotidianamente o Curso de Gestão Ambiental.

2º Encontro: Círculo com Discentes do Curso

O segundo encontro do Círculo de Cultura foi realizado somente com os estudantes do Curso. O encontro marcou o início de uma etapa fundamental da nossa pesquisa. Este momento foi pensado não apenas como um espaço de escuta, mas como um verdadeiro encontro de partilha, afeto e construção coletiva de saberes.

O encontro aconteceu no turno da manhã, com início às 9h. Organizei a sala de aula em formato circular, criando um ambiente acolhedor sugerido pelo criador da metodologia. Disponibilizei água e café e preparei o gravador de voz para registar as falas dos participantes, compareceram 6 estudantes ao encontro. O mesmo roteiro que se repetiu na organização das

condições adequadas para a vivência proposta nos demais encontros.

A chegada foi marcada pelo encontro e por trocas de gestos amáveis e saudosos entre acadêmicos, muitos não se viam há algum tempo, e a satisfação em reencontrar colegas e participar da pesquisa era visível.

Após uma breve recepção, iniciei o desenvolvimento do tema reservado para aquele dia com uma fala de abertura. Lancei algumas provocações temáticas, como por exemplo: como se deu sua escolha pelo Curso de Gestão Ambiental? O Curso de Gestão Ambiental foi sua primeira escolha? Que elementos influenciara sua tomada de decisão: Quai as dificuldades enfrentadas para ingressar e permanecer no Curso? Os questionamentos foram elaborados com o intuito de buscar reflexões que encaminhassem para o conhecimentos da praxis formativas dos estudantes.

Posteriormente, expliquei o propósito do encontro e reforçando o caráter voluntário, assegurando o anonimato da participação. Reforcei que não haveria perguntas fechadas ou estruturadas, mas que o espaço seria dedicado a reflexões espontâneas e dialogadas.

O grupo se apresentou bastante receptivo às questões. Alguns estudantes expressaram-se com grande desenvoltura, enquanto outros participaram mais como ouvintes atentos. Em alguns momentos, os relatos se desviaram para reclamações específicas sobre docentes ou coordenação. Nesses momentos, foi necessário intervir para retomar o foco da reflexão sobre a formação.

Apesar das diferenças de participação, os estudantes trouxeram contribuições importantes como o relato de uma estudante que se emocionou ao lembrar do momento em que foi aprovada no Sisu e recebeu o e-mail confirmando sua vaga, episódio que tocou todo o grupo, levando outras pessoas às lágrimas. Outro momento emotivo foi o relato de conflitos marcantes com um docente e, sobretudo, a lembrança do falecimento de um colega de turma, cuja ausência continua a impactar o grupo profundamente.

O encontro teve duração total de aproximadamente 2h40, mais do que o previsto. Fizemos um breve intervalo para outras interações, o que dispersou um pouco o grupo, tornando o retorno mais difícil, mas o intervalo foi necessário para manter a fluidez das reflexões. Três estudantes precisaram se ausentar após 1h30 por compromissos prévios, mas os demais permaneceram até o final, reforçando o envolvimento com a proposta.

Ao encerrar o Círculo, agradeci a presença e o comprometimento de todos. Recebi sugestões para os próximos encontros, como realizá-los à noite, durante a semana e em dias sem aulas, para facilitar a participação completa do grupo. Este encontro foi profundamente enriquecedor, tanto pela densidade dos relatos quanto pela abertura emocional demonstrada

pelos estudantes.

3º Encontro: Círculo com Discentes do Curso

O terceiro e último Círculo de Cultura com estudantes do Curso encerrou uma etapa significativa da nossa pesquisa. Assim como nos encontros anteriores, o espaço foi cuidadosamente organizado para favorecer um ambiente acolhedor, de escuta mútua e construção coletiva.

Preparei o espaço como nos demais encontros, organizando as cadeiras no formato de círculo para manter o que caracteriza a realização da atividade. Disponibilizei água e café e preparei o gravador de voz para registar as falas dos participantes.

Neste encontro, que aconteceu em um sábado na parte da tarde e com início às 14h, foi possível consolidar temas já iniciados em rodas anteriores, mas também aprofundar novas dimensões da vivência estudantil. Compareceram ao encontro os 6 (seis) discentes participantes da pesquisa. As discussões começaram em torno da organização curricular, destacando tanto avanços quanto lacunas percebidas na sequência e integração dos componentes.

A presença dos eixos integradores foi novamente destacada como fundamental na proposta do Curso, mas os estudantes trouxeram percepções de que, na prática, esses eixos ainda carecem de uma articulação mais concreta e interdisciplinar.

As reflexões seguiram para aspectos da atuação docente. Foram compartilhadas experiências positivas de aprendizagem, mas também apontamentos sobre desafios pedagógicos e necessidade de maior diálogo entre professores e estudantes, principalmente quanto ao equilíbrio entre teoria e prática e ao acolhimento de diferentes ritmos e trajetórias acadêmicas.

Também foi possível aprofundar discussões sobre as relações interpessoais, tanto entre os colegas quanto com o corpo docente e técnico-administrativo. De modo geral, houve reconhecimento de laços de solidariedade entre estudantes, embora conflitos e dificuldades de convivência também tenham sido mencionados como desafios presentes ao longo do Curso.

Outro eixo central do encontro foi a participação em atividades complementares, como monitorias, projetos de Extensão, Pesquisa, o Salão Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da UERGS (SIEPEX) e outras ações extracurriculares.

Muitos estudantes relataram que essas experiências foram transformadoras, permitindo não apenas o aprofundamento do conhecimento, mas também um maior senso de pertencimento à Universidade. No entanto, também foi ressaltada a necessidade de ampliar o

acesso e a divulgação dessas oportunidades, especialmente para os estudantes que ingressam com menor familiaridade com o ambiente acadêmico.

Encerramos o encontro com partilhas sobre expectativas profissionais. Os estudantes expressaram tanto entusiasmo com as possibilidades da formação ambiental quanto incertezas sobre a inserção no mercado de trabalho e a continuidade do Curso diante de cenários institucionais desafiadores. Muitos participantes destacaram o valor da pesquisa como forma de visibilizar suas vivências e parabenizaram pela escolha da temática e pela condução cuidadosa dos Círculos.

Este terceiro Círculo finalizou com a sensação de um ciclo importante que se fecha. As vozes dos estudantes revelaram a complexidade e os desafios da formação em Gestão Ambiental, reforçando a importância de espaços participativos na Universidade como caminhos para transformação e escuta ativa.

4º Encontro: Círculo com Docentes do Curso

Foram convidados para participar dos Círculos as(os) seis docentes que ministram componentes no Curso e são lotados na Unidade Universitária, porém somente cinco docentes aceitaram participar.

O quarto Círculo de Cultura ocorreu nas dependências da Unidade Universitária em São Borja, com início às 19h. Estiveram presentes as(os) cinco docentes vinculadas(os) ao Curso, compondo um momento de significativa troca e reflexão coletiva. Organizei a sala de aula em formato circular, procurando acolher as(os) colegas, disponibilizando água, café e chimarrão e usei o gravador para registrar as conversas realizadas.

A abertura do encontro deu-se com uma apresentação da Coordenadora do encontro – Círculo de Cultura – que contextualizou as questões centrais da pesquisa e propôs uma reflexão sobre a origem e os processos que culminaram na criação do Curso na Unidade.

A partir disso, as(os) docentes foram convidados a partilhar suas memórias e percepções acerca da definição da oferta do Curso na cidade de São Borja, refletindo sobre os diálogos e articulações institucionais que foram necessários à aprovação e implementação da proposta.

O Círculo revelou-se extremamente rico, especialmente pela possibilidade de resgate histórico das primeiras discussões e decisões que orientaram a escolha pela oferta de um bacharelado em Gestão Ambiental naquela região.

Os participantes refletiram sobre as necessidades locais identificadas à época, os contextos sociais e ambientais que influenciaram a decisão e os primeiros desafios

enfrentados.

Também foi um momento de lembrar colegas que atuaram no Curso nos anos iniciais, mas que hoje não integram mais o quadro da Unidade. O grupo compartilhou as experiências acumuladas ao longo dos anos, revendo avanços, obstáculos e mudanças no perfil do Curso e de seus estudantes.

Outro ponto de destaque foi a análise da infraestrutura disponível na Unidade e sua relação com a qualidade da formação oferecida. Foram também discutidos os recursos físicos e humanos, as condições de ensino e as formas como esses fatores têm influenciado o desenvolvimento do Curso ao longo do tempo.

Foram igualmente debatidas as parcerias estabelecidas com a comunidade local, destacando-se a boa articulação com a Prefeitura Municipal, a Secretaria do Meio Ambiente, as redes públicas de ensino (Municipal e Estadual) e outras instituições de Ensino Superior, como a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), também presente na cidade.

Com duração aproximada de duas horas, o encontro foi extremamente significativo pela presença do sentimento de pertencimento institucional e pelo compromisso demonstrado pelas(os) docentes com a UERGS e com a formação acadêmica oferecida em São Borja.

5º Encontro: Círculo também com Docentes do Curso

O quinto encontro do Círculo de Cultura foi realizado também com a participação exclusiva das(os) docentes do Curso de Bacharelado em Gestão Ambiental, contando com a presença de quatro das(os) seis professoras(es) vinculados ao Curso. A ausência de um dos docentes que tinha participado no encontro anterior deveu-se a compromissos previamente agendados, o que foi devidamente compreendido pelo grupo.

Este encontro teve como principal objetivo a retomada das discussões iniciadas na reunião anterior, com foco na organização curricular do Curso. Nele, foram abordadas questões fundamentais como a oferta e a carga horária dos componentes curriculares, as atividades pedagógicas propostas a partir desses componentes, bem como a estruturação de projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Também foi pauta do encontro o envolvimento da Unidade nas atividades desenvolvidas na cidade de São Borja, destacando-se o forte vínculo que a mesma mantém com diversas instituições e secretarias municipais. Esse enraizamento fortalece a presença do Curso na comunidade local e evidencia o seu compromisso social.

A reunião foi marcada por uma rica socialização de experiências entre os docentes, revelando preocupações comuns quanto à interdisciplinaridade e à necessidade de

organização de um planejamento pedagógico mais integrado, tanto entre os docentes da Unidade quanto com outras Unidades que também ofertam o Curso.

As(os) professoras(es) destacaram o envolvimento das(os) discentes em projetos de Pesquisa e Extensão, ressaltando a importância da participação ativa das(os) estudantes, não apenas na execução dos projetos, mas também na aceitação de bolsas de Monitoria, um elemento essencial na sua formação.

Outro ponto relevante foi a menção às ações extensionistas da Unidade, como a realização de seminários, atividades em escolas municipais e estaduais, e a participação ativa nas atividades realizadas pela cidade. Nesse contexto, ressaltou-se a importância de planejar futuros cursos de pós-graduação, como especializações, e até mesmo a viabilidade futura de um programa de mestrado e doutorado.

Durante o encontro, as(os) docentes compartilharam as suas experiências e vivências com os diferentes componentes curriculares que ministram, ao mesmo tempo em que expuseram as dificuldades enfrentadas. Entre elas, destacam-se o desafio de lecionar disciplinas fora da sua área de formação, a necessidade constante de busca por materiais de apoio e a baixa participação estudantil, reflexo do número reduzido de alunos matriculados na Unidade.

Em suma, o encontro foi considerado extremamente produtivo e demonstrou o comprometimento das(os) docentes com o fortalecimento do Curso. Houve um consenso sobre a importância de repensar e reformular a estrutura curricular, adaptando-a às exigências contemporâneas e promovendo uma maior integração entre as unidades envolvidas na oferta do Curso em São Borja/RS.

6º Encontro: Círculo conjunto com Discentes e Docentes do Curso

O sexto encontro marcou o encerramento da nossa etapa de Círculos de Cultura no Curso de Gestão Ambiental. Foi um momento especial para olhar para trás, lembrar tudo o que discutimos ao longo dos encontros e pensar juntos nos próximos passos.

Durante esses encontros, falamos sobre muitos pontos importantes. Discutimos a organização do Curso, a oferta das disciplinas, as cargas horárias, as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, e também o papel da Unidade na cidade de São Borja/RS. A cada encontro, as(os) professoras(es) e estudantes trouxeram vivências, partilharam dificuldades e também conquistas.

No último encontro, fizemos um apanhado geral de tudo isso. Relembramos como foi importante ouvir diferentes vozes e perceber que, apesar das dificuldades, há muito

envolvimento e vontade de melhorar o Curso. Foi um espaço muito rico de trocas sinceras, críticas construtivas e ideias para o futuro.

Um dos pontos mais fortes foi perceber o quanto o Curso está presente na comunidade, seja por meio de projetos em escolas, em parceria com secretarias municipais ou na participação em eventos como a Semana do Meio Ambiente.

As(os) professoras(es) destacaram a importância do conhecimento interdisciplinar, da colaboração entre Unidades e da necessidade de reformular o Curso para que ele esteja mais alinhado com os tempos de hoje. Falaram também das dificuldades de lecionar disciplinas fora da área de formação e da pouca participação de estudantes, o que nos faz pensar em como podemos melhorar isso.

As(os) estudantes apontaram a necessidade de que o Colegiado do Curso possa olhar mais para as necessidades das(os) discentes, seus componentes pendentes, suas dificuldades cotidianas e a possibilidade de contar com mais docentes de outras unidades.

Como grupo, saímos deste ciclo com alguns compromissos importantes: seguir com o processo de reformulação do Curso, buscar mais integração entre docentes e unidades, incentivar ainda mais os projetos de Extensão e Pesquisa, e fortalecer o envolvimento das(os) estudantes.

Este último encontro não foi um fim, mas sim um ponto de partida para novas construções. Saímos com o sentimento de que estamos juntos neste processo e que é possível, sim, fazer do nosso Curso algo cada vez mais forte, integrado e conectado com a realidade.

Após essa etapa, com um vasto material em mãos, segui para a transcrição e análise das falas, certa de que contribuiriam significativamente para a escrita da minha Tese e para a construção de um olhar mais atento e sensível sobre a formação em Gestão Ambiental na UERGS.

7 DIÁLOGOS CIRCULARES COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: AS DECISÕES INSTITUCIONAIS, A OFERTA DO CURSO, O REALIZADO E O VIVIDO

Neste capítulo vamos dialogar com dizeres de crítica, opiniões, comentários até de "achismos" registrados dos sujeitos deste estudo nos encontros realizados na forma de Círculos de Cultura. Serão trazidos também alguns registros contidos no Diário de Campo organizados ao longo das oportunidades que surgiram e mereceram anotações.

Como vimos anunciando, todos os Círculos de Cultura, dentro da perspectiva freriana, tinham temas centrais focados nos objetivos da pesquisa. Durante os círculos com estudantes foram tratadas reflexões como: a escolha pelo curso de Gestão Ambiental; a chegada no curso de Gestão Ambiental; os desafios da formação do Ensino Médio para o Ensino Superior; as percepções sobre o curso, se atende às expectativas, as percepções sobre a carga horária, o conteúdo, os pré-requisitos; as vivências com projetos de Pesquisa e Extensão, os eventos institucionais e a relação com a comunidade de São Borja.

Por sua vez, nos círculos com Docentes os temas geradores foram: a tomada de decisão na substituição do Tecnólogo em Gestão Ambiental pelo Bacharelado em Gestão Ambiental; a formação do Gestor Ambiental e a demanda regional; as percepções sobre a estrutura curricular, a carga horária, os conteúdos, os pré-requisitos; as vivências com projetos de Pesquisa e Extensão, os eventos institucionais e a relação com a comunidade de São Borja.

Os questionamentos e as falas se desenvolveram na típica metodologia freiriana do diálogo. Isso nos levou a chamar os sujestitos desta pesquisa, denominando-os de: quando Docentes de Docente Participante 1, 2, 3 e 4 e quando Discente de Discente Participante 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Os relatos dos docentes entrevistados revelam que a criação do Curso de Gestão Ambiental na UERGS foi resultado de um processo institucional pautado tanto por necessidades internas de seu Plano de Desenvolvimento, quanto por demandas de necessidades regionais de qualificação de profissionais.

O Docente Participante 1, em uma de suas colocações no Círculo de Cultura, explica que a decisão tomada em 2013 se deu em meio à reformulação de um curso anterior que enfrentava dificuldades, sendo escolhida a área Ambiental como nova aposta institucional: Diz ele:

Quando se optou aqui para um curso de ambiental, era para dar uma

> *resposta, também a um curso que estava com uma dificuldade terrível, e se definiu por um curso de Gestão Ambiental, tendo em vista, como sempre acontece na UERGS, as características dos professores e uma demanda da região. Todos nós naquele momento, 2013, quando foi decidido, todos nós apostávamos na questão ambiental. Não que a gente não venha, não, não continue apostando. Apostamos sim. Mas aquele momento era uma aposta muito firme, por quê? Porque estava se remodelando o curso e o grande curso no futuro que se pensava naquele momento era o Curso de Gestão Ambiental, porque as agronomias não estavam, não tinham entrado ainda, agora não me recordo, mas acho que não tinham entrado ainda também para ir ocupando esse espaço.* (Docente Participante 1).

Essa dinâmica institucional reflete uma tendência mais ampla observada no Ensino Superior brasileiro. Conforme apontam Barbosa et al. (2012, p. 4), "a oferta de cursos voltados à temática ambiental nas universidades públicas e comunitárias está muitas vezes relacionada à articulação entre as necessidades sociais e o perfil técnico-pedagógico da instituição, refletindo também as diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental".

Na esteira do diálogo a Docente Participante 2 reforça essa compreensão ao comentar que, embora houvesse uma demanda local por um Curso de Agronomia, a limitação do corpo docente e a existência de Curso semelhante em instituição próxima tornaram inviável essa proposta:

> *É isso, é constituição que a colega colocou, de já tinha uma continuidade nessa área. É, e como nós, né? precisamos de um curso, e na UERGS, tinha, esse curso da Gestão Ambiental, na época muitos nos procuraram para também ter um curso de Agronomia em São Borja. Só que nós já tínhamos o curso de Agronomia em Itaqui na UNIPAMPA e também era eu e o Mairése, os dois agrônomos. Eu disse: nós não podemos começar um curso de Agronomia, somente nós dois, mas, na época ali não tinha como, nós vamos fazer o erro que nem as outras unidades, poucos professores junto. A gente precisava de um curso, que não fosse Agronomia, pois nós não tínhamos estrutura, a gente não tinha professores suficientes, mas que a gente conseguisse abraçar um pouco mais para a proposta dessa parte ambiental, foi aí que surgiu, junto com essa proposta do curso não ser mais ofertado na URcamp e era um curso que tinha procura na URcamp, crescendo muito essa parte da parte ambiental.* (Docente Participante 2).

Essa decisão institucional ilustra o que o autor Fonseca de Andrade (2020) identifica como gestão curricular responsável, quando as Universidades buscam integrar demandas da sociedade, capacidades internas e compromissos com a sustentabilidade. A escolha do Curso de Gestão Ambiental surge, portanto, não como uma simples substituição de Curso, mas como uma resposta qualificada a uma demanda formativa e territorial.

A implantação de um novo Curso, especialmente em uma área pluridisciplinar como a Gestão Ambiental, exige grande capacidade de adequação dos docentes.

O Docente Participante 4 compartilha sua experiência ao assumir o Curso já estruturado em 2018, relatando que precisou lecionar disciplinas que não faziam parte de sua trajetória até então:

> *Bom, eu sei que estava na Universidade Federal de Santa Maria como professor temporário, depois fui para Universidade do Estado de Santa Catarina e aí eu nem me lembrava que eu tinha feito o concurso para UERGS e me chamaram, eu escolhi São Borja, sem saber o curso, que eu ia trabalhar, depois que eu fiquei sabendo que era Gestão Ambiental, não é a minha área. Embora eu conhecia alguns assuntos relacionados com Gestão Ambiental, mas era um novo desafio para para mim, que eu já dei aulas em vários cursos, como Zootecnia, Veterinária, Agronomia, é... Engenharia Ambiental e Florestal. E então eu vim em 2018, no segundo semestre, assumindo disciplinas também que eu nunca tinha ofertado antes. Então foi um desafio grande. Realmente acho que a maioria das disciplinas que eu dei ali, eu nunca tinha trabalhado. Mas tinha alguma ideia dos cursos que eu já tinha trabalhado. Então, o curso para mim, só para complementar, eu já peguei o curso andando, então já estava estruturado, já tinha todo o seu plano, o projeto pedagógico de curso. Restou me adequar.* (Docente Participante 4).

Segundo Lima e Guimarães (2011, p. 63), "a interdisciplinaridade no ensino superior impõe desafios pedagógicos significativos, exigindo dos docentes uma postura aberta ao diálogo entre saberes e a formação continuada". No caso dos cursos ambientais, essa necessidade é ainda mais acentuada, dado o caráter transversal das temáticas voltadas a questões ambientais.

As experiências compartilhadas pelos docentes evidencia que o Curso de Gestão Ambiental foi estruturado como um Projeto Pedagógico que busca responder a múltiplos desafios: atender à demanda regional, oferecer formação técnica de qualidade e desenvolver uma perspectiva crítica e interdisciplinar.

O Docente Participante 1, por exemplo, menciona que *"o grande curso no futuro que se pensava naquele momento era o curso de Gestão Ambiental",* indicando uma aposta institucional em torno de um Projeto Pedagógico robusto e com potencial de impacto.

O entendimento do docente encontra respaldo teórico em Leff (2002) que argumenta que a Educação Ambiental deve ir além da instrumentalização técnica e abranger dimensões éticas, políticas e culturais do conhecimento, permitindo aos estudantes compreender e transformar a realidade socioambiental. Da mesma forma, Sauvé (2005) destaca que a formação em meio ambiente deve ser pensada como um processo educativo integral, que envolve o sujeito em sua totalidade, promovendo uma consciência crítica e um engajamento ativo com as questões ecológicas e sociais. A autora nos diz que:

> [...] o meio ambiente não é simplesmente um objeto de estudo ou um tema a ser tratado entre tantos outros; nem que é algo a que nos obriga um desenvolvimento que desejamos seja sustentável. A trama do meio ambiente é a trama da própria vida, ali onde se encontram natureza e cultura; o meio ambiente é o cadinho em que se forjam nossa identidade, nossas relações com os outros, nosso "ser-no-mundo". (Sauvé, 2005b, p. 317).

Nesse sentido, a estruturação de um Curso de Gestão Ambiental deve considerar não apenas os conteúdos e disciplinas, mas também o desenvolvimento de competências críticas, colaborativas e sustentáveis por parte dos estudante.

Os relatos também indicam que o sucesso e a consolidação de um Curso como esse de Gestão Ambiental dependem do compromisso institucional com a sustentabilidade em sua totalidade. Não basta criar o Curso, é preciso manter sua qualidade, oferecer condições adequadas de trabalho docente e investir na articulação com políticas públicas e demandas locais.

Conforme destacamos a fala da Docente Participante 2:

> *E então, nós precisávamos de um curso novo em São Borja. Nesse momento, tinhamos engenheiro agrônomo, já tinha uma bióloga, tinha professores de outras áreas afins, e aí a gente vê que era um curso que os professores conseguiam ministrar outras disciplinas fora de sua formação inicial. Como eu comentei anteriormente, um curso de Agronomia com os professores, mesmo que estivesse eu e a professora agrônoma, nessa época, um curso de Agronomia também era carente, de professores mais voltado para para área. Então, naquele momento, era o curso de Gestão Ambiental o que mais se adequava, dentro da estrutura da UERGS. No meu ponto de vista, naquele momento, sim, era o curso que a gente poderia atender e foi o que que acabou dando certo, cada professor, mesmo com várias dificuldades com suas disciplinas, cada professor conseguiu, mesmo pegando disciplinas fora da sua área de atuação, trabalhar com a melhor qualidade possível no curso.* (Docente Participante 2).

O Ensino Superior, como afirma Dias (2004), tem papel essencial na transformação social, devendo comprometer-se com a formação de cidadãos conscientes e com práticas de gestão que promovam a sustentabilidade ambiental.

A escolha por Gestão Ambiental, em detrimento de Agronomia ou outros Cursos convencionais, também foi justificada com base na viabilidade institucional: o quadro docente existente poderia dar conta das disciplinas requeridas com a qualidade necessária para uma formação transformadora geral do *status quo*, mesmo havendo uma realidade regional com carência de formação ambiental.

O Docente Participante 1 ainda mencionou que:

> *E eu acredito que foi realmente a melhor opção. A opção no sentido de que comportaria o quadro de professores, comportaria os concursos que estavam para chamar os professores, comportaria também uma realidade regional que não tinha curso de Gestão Ambiental em toda essa região. Comportaria uma nova perspectiva de um curso nessa área ambiental que já havia sido aprovado.* (Docente Participante 1).

A adoção de um Curso de Gestão Ambiental, portanto, não é apenas uma opção técnica, mas uma escolha política e ética da Instituição, alinhada à urgência de formar profissionais capazes de intervir nessa realidade.

Os próprios docentes reconhecem que a região, marcada pela agropecuária, pela monocultura e por formas tradicionais de uso do território, demanda uma formação acadêmica que vá além da compreensão imediata, promovendo uma nova consciência e novos modos de relação com o ambiente.

A Docente Participante 2 ressalta:

> *Eu sou da fronteira, principalmente Uruguaiana, que eu vejo que é algo até mais forte nesse sentido do que o próprio São Borja, a gente sabe que a nossa região, antigamente era mais monocultura, mas são grandes extensões de terras, é... era mais os arrozeiros, hoje, vem o pessoal da soja, mas nós ainda temos em São Borja um grande número de pequenos produtores. Por que que eu falo isso? Porque a economia da nossa região é muito da agropecuária, agricultura e pecuária. E o que a gente sabe que esses dois setores, por mais que hoje a gente venha falando de mudança dos sistemas de produção, a gente sabe que os grandes produtores da região não visam muito a parte ambiental, principalmente os mais antigos que a gente fala. Infelizmente tem pessoas ainda que pensam dessa maneira, nós temos que desmatar, a gente tem que pegar a água dos rios,* ***a gente tem que aplicar produto sem controle nenhum, existem muitas pessoas ainda que pensam dessa maneira, mas eu venho dizendo, isso vem mudando, e uma forma disso mudar é a inserção de cursos como esse.*** (Docente Participante 2, grifo nosso).

Leff (2002) reforça que a formação em meio ambiente deve contribuir para a construção de uma racionalidade ecológica e cidadã, capaz de promover o desenvolvimento sustentável e a preservação da vida em suas múltiplas dimensões – natural, social e cultural.

Portanto, ao instituir o Curso de Gestão Ambiental, a UERGS, por meio dos relatos dos docentes, precisará, com consistência política, assumir a responsabilidade de participar da (re)construção de uma relação melhor equilibrada entre sociedade e natureza, oferecendo formação que articule técnica, ética, contexto social e compromisso político com o território.

A Universidade, ao criar e realizar um Curso de Gestão Ambiental, posiciona-se como uma instituição sensível às demandas contemporâneas e alinhada com a função social do Ensino Superior público no Brasil.

7.1 As Escolhas Discentes e as Situações-Limite Presentes no Ingresso e na Permanência em um Curso de Graduação

A partir das falas dos discentes sujeitos desta pesquisa, observamos que a escolha pelo Curso de Gestão Ambiental é resultado de múltiplos fatores que articulam dimensões pessoais, familiares, sociais, políticas e econômicas.

Todavia, mais do que uma decisão crítica, trata-se – essa escolha – de um processo marcado por sentidos desenvolvidos ao longo da trajetória formativa, desde a tenra idade da Educação Infantil, passando pela fase da plena juventude, onde a frequência na Educação Básica se torna o elemento necessário que oportunizará as condições objetivas de aprendizagem condutora de vida autorrealizadora de "indivíduos socialmente ricos humanamente", nas palavras de Marx.

A Discente Participante 2 amplia a dimensão da escolha pelo Curso de Gestão Ambiental ao relatar o vínculo entre sua trajetória de vida como escoteira e o interesse pela produção, trato e destino dos resíduos sólidos e pela sustentabilidade dos ambientes naturais e sociais, dizendo que:

> *Eu fiz vestibular, fiz a prova do Enem e a primeira opção foi que eu tinha visto na UERGS, foi Gestão Ambiental e depois Ciências Humanas na UNIPAMPA. E aí eu fui chamada para a Gestão Ambiental. Meus filhos eram pequenos na época, e, eu não pude dar continuidade e parei. Parei por dois anos, quando depois voltei com mais vontade de ingressar no Ensino Superior. Foi quando tentei novamente com a nota do antigo Enem me inscrever para a Gestão Ambiental. É desse momento que eu estou cursando. E sempre me chamou a questão ambiental. Sempre me chamou atenção a questão de resíduos sólidos e ligado ao meio ambiente.* (Discente Participante 2).

A escolha profissional é entendida, neste sentido, como um ato ético e político, movido pelo desejo de transformação social. Nessa perspectiva, Cattani (1996, p. 45) argumenta que "o trabalho é a expressão da autonomia humana e do poder criador do sujeito", e é justamente essa autonomia que se manifesta quando a participante busca compreender e intervir nos problemas ambientais de sua comunidade. A escolha do curso torna-se, portanto, uma forma de exercer cidadania e responsabilidade social, em sintonia com o sentido emancipatório do trabalho.

A influência familiar também é uma das dimensões que influenciam as decisões profissionais e seu papel nas mediações sociais. A decisão inicial do Discente Participante 3 não decorre de um projeto consciente, mas de um estímulo familiar, a mãe que ouviu sobre o

Curso no rádio e, posteriormente, a compreensão de que a Gestão Ambiental corresponde àquilo que deseja para si. E ele assim se expressou:

> *Eu decidi fazer Gestão Ambiental. Primeiramente foi a influência da minha mãe. A mãe tinha ouvido falar no rádio. Aqui nesta reunião estamos eu o Iago como remanescentes da época da Pandemia. Estamos falando de 2020. E aí como havia feito a prova do Enem em 2018, porque a mãe ouviu no rádio, usei a nota do Enem, e aí consegui ser um dos ingressantes aí do curso. A princípio eu queria alguma Engenharia, mas aqui em São Borja não tinha na época Engenharia Agronômica, por exemplo. E aí entrei na Gestão não sabendo do que se tratava, apenas que era algo do meio ambiente. Então já era uma coisa assim, um meio termo. Aí depois no curso que eu fui ver que era realmente o que eu queria. Hoje eu consigo encher a boca para dizer que a área ambiental é fundamental. Um dos pilares do meio ambiente. Com certeza a Gestão Ambiental faz parte disso.* (Discente Participante 3).

Esse processo de descoberta remete à Adolfo Sanches Vázquez (1977, p. 183), quando o autor afirma que "o homem se faz na prática", ou seja, é pela ação concreta que a consciência se transforma. O ingresso no Curso, ainda que por acaso, "minha mãe ouviu no rádio", possibilitou à participante uma tomada de consciência sobre o sentido de sua formação e o papel social da profissão, confirmando que a práxis educativa é transformadora.

Na narrativa de nossos sujeitos a escolha se dá por condicionamentos contextuais, uma vez que as opções de Cursos na cidade de São Borja eram limitadas. Ainda assim, a experiência positiva com a formação e com professores que contextualizaram o conteúdo revela a potência pedagógica da mediação entre o saber científico e o cotidiano.

Para o autor Ricardo Antunes (2000, p. 105), "o trabalho educativo pode converter-se em momento de resistência à alienação", permitindo que o sujeito compreenda a relevância social de sua profissão. Assim, mesmo partindo de uma escolha pragmática, o estudante ressignifica sua trajetória ao perceber a aplicabilidade do curso em sua vida e comunidade. Conforme disse o Discente Participante 4:

> *Então falando do curso, as opções que tinham de curso aqui em São Borja era Gestão Ambiental, foi a primeira escolha. E graças a Deus foi, eu tive uma boa nota no Enem e fui selecionado, bem colocado. Então eu acho com relação ao Ensino Médio, acho que a única disciplina que eu me lembro, porque faz tempo, eu terminei em 2012 o Ensino Médio, eu me lembro que eu era muito ruim, era Física. E é engraçado que o curso tem Física, só que a Física do curso, pelo menos um professor que deu aula para gente, que era de Erechim, foi muito bom. E aí não era tanto a Física do Ensino Médio. Ele fez meio que uma Física voltada as necessidades de conhecimento dela para o curso. Aí eu achei isso interessante porque se fosse a Física de Ensino Médio, o negócio não ia ser muito bom não.* (Discente Participante 4).

A fala da Discente Participante 1 expressa um compromisso ambiental formado ainda no Ensino Médio, quando o interesse por Ciências Biológicas se amplia ao conhecer a Gestão Ambiental. Essa identificação inicial revela que a escolha profissional é atravessada por referências simbólicas e afetivas. A Discente Participante 1 relatou que:

> *Eu, quando estava no Ensino Médio, a gente sempre tem o costume de decidir o que a gente vai fazer depois do Ensino Médio. E eu sempre tive na minha mente que eu queria fazer alguma coisa relacionada à área ambiental, seja Ciências, no começo era Ciências Biológicas, porque para mim era a única área assim que eu conhecia. Mas depois, conforme a gente ia pesquisando, que além do curso de Ciências Biológicas, eu encontrei o Curso de Gestão Ambiental. E quando a gente vai para se inscrever, eu coloquei essas duas opções de curso, coloquei Gestão Ambiental e coloquei Ciências Biológicas, mas aí no final eu acabei conseguindo a Gestão Ambiental e eu fiquei com o Curso de Gestão Ambiental, mas eu sempre quis fazer algo relacionado nessa área, algo relacionado ao meio ambiente.* (Discente Participante 1).

Conforme afirma Prado Filho (1992, p. 111), "a escolha profissional é, antes de tudo, uma escolha de identidade", resultado de uma história pessoal permeada por experiências e valores. Assim, quando o discente associa o Curso ao Meio Ambiente, evidencia um projeto de vida que ultrapassa o utilitarismo do mercado e se ancora em valores éticos e de pertencimento à natureza.

Outro discente, a Discente Participante 5, representa a dimensão das desigualdades de acesso e informação. Sua fala evidencia a ausência de políticas de orientação profissional e o distanciamento entre o Ensino Médio e a realidade das profissões. Como afirma Prado Filho (1992, p. 113), "as condições sociais delimitam os horizontes possíveis de escolha", o que significa que muitos jovens decidem suas carreiras mais pela conjuntura socioeconômica do que por um processo de autoconhecimento. A Discente Participante 5 diz:

> *Olha, Gestão Ambiental eu não sabia nem que existia, sendo bem, bem sincera. (Discente vinda de São Paulo) Quando eu não atingi a nota que eu precisava para o curso que eu queria fazer em São Paulo, quase desisti de fazer faculdade naquele ano. Não tinha estourado a Pandemia ainda quando ainda estava decidindo se eu fazia faculdade ou não. E aí minha mãe insistiu para que eu fizesse faculdade. Eu falei: "Mãe, eu não vou conseguir em canto nenhum, etc e tal". E aí apareceu São Borja, como a minha família é toda natural daqui. No meio de tudo isso seria a última das últimas, das últimas opções seria São Borja, porque era muito distante e eu ficaria, por mais que tivesse parentes aqui, eu ficaria sozinha, porque eu nunca tive contato, nem conhecia São Borja, tipo, vim uma vez quando era criança e não me recordo de nada. E aí minha mãe me inscreveu, eu achei que eu não ia passar, mas passei com a nota necessária, não era tão alta quanto é em São Paulo, porque é capital. E aí eu vim, minha mãe pesquisou, deu um Google porque eu não fazia ideia o que que era. Eu realmente não fazia*

> *ideia porque em São Paulo, o Ensino Médio não tinha nada voltado a questões ambientais, as questões sustentáveis. Eu nunca havia tido esse envolvimento com Meio Ambiente e questões ambientais.* (Discente Participante 5).

Essa constatação se aproxima da crítica de Antunes (2000) à mercantilização da Educação e à precarização das trajetórias formativas em uma sociedade orientada pelo capital, em que o trabalho perde seu sentido criador e torna-se mera necessidade de sobrevivência.

Já a Discente Participante 6 ilustra uma escolha identitária e afetiva, fortemente marcada pela relação com o campo e pela formação técnica em Agropecuária. O vínculo com a terra, com a natureza e com o trabalho rural evidencia uma continuidade entre passado, presente e projeto de futuro. Segundo a Discente Participante 6:

> *Na época em que eu fazia o Ensino Médio, cursei junto o Ensino Técnico. Fiz técnico em Agropecuária, lá em Maçambará, e morava no interior naquela época. Terminei o Ensino Médio e o Técnico em 2013. Depois disso, demorei um tempo para voltar a estudar, porque nesse período tive minhas filhas. Quando fiz o Enem, acabei me inscrevendo pelo Sisu. Eu queria muito voltar a estudar e fazer um curso superior, mas também queria ficar em São Borja, perto da minha família. Não queria ir para outra cidade. Aqui, entre as opções que o Sisu oferecia, o curso que mais se aproximava da área que eu gostava era o de Gestão Ambiental. Não me lembro qual foi minha segunda opção na época – talvez Jornalismo ou alguma área de Ciências Humanas –, mas o curso que eu realmente queria era Gestão Ambiental. Escolhi esse curso porque ele é mais voltado para o que gosto, que é a área do meio ambiente, do campo, da Agronomia. Sempre tive vontade de estudar algo relacionado a isso. Gosto muito de temas como microbiologia, manejo do solo, e tudo que envolve a preservação ambiental. Então, o que me influenciou a escolher o curso de Gestão Ambiental foi justamente o fato de ele estar dentro da área que mais me identifico – o meio ambiente e o campo –, que é o que eu realmente gosto de estudar.* (Discente Participante 6).

Nesse sentido, a autonomia expressa pela participante confirma o pensamento de Cattani (1996, p. 78), segundo o qual "a autonomia não se dá fora das condições concretas de existência, mas é fruto da ação consciente que o sujeito exerce sobre sua realidade". Ao buscar um Curso que dialoga com sua história de vida, ela transforma sua experiência em um caminho de emancipação.

Os diálogos com os participantes da pesquisa evidenciam que a escolha pelo Curso de Gestão Ambiental não é apenas uma resposta às demandas do mercado de trabalho, mas uma forma de construção de sentido e de identidade.

A decisão profissional aparece, nessas narrativas, como espaço de práxis, no qual os sujeitos unem saber, ação e transformação. Assim como afirma Vázquez (1977, p. 201), "a práxis é a atividade pela qual o homem transforma o mundo e, ao transformá-lo, transforma-

se a si mesmo". Do mesmo modo, o trabalho, entendido como mediação humana com o real, é para Antunes (2000, p. 47) "categoria central para compreender a emancipação e a alienação no capitalismo contemporâneo".

Dessa forma, compreender as escolhas dos estudantes de Gestão Ambiental implica reconhecer que, para além da formação profissional, está em jogo a busca por autonomia, pertencimento e transformação social. O Curso torna-se, assim, um espaço de resistência simbólica e prática, no qual o trabalho, a educação e a vida se encontram como dimensões inseparáveis da experiência humana. Segundo Paulo Freire (1979):

> Quanto mais conscientização, mais se "desvela" a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, **a conscientização não consiste em "estar frente à realidade" assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da "práxis", ou melhor, sem o ato ação – reflexão.** Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (Freire, 1979, p. 15, grifo nosso).

Ainda durante os diálogos com os sujeitos da pesquisa, estiveram presentes temáticas como o ingresso no Curso no contexto de Pandemia, conforme Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, considerando os desafios de adaptação, as trajetórias de atuação socioambiental, a articulação necessária entre trabalho e estudo, e a necessidade de metodologias centradas no estudante e em contextos reais de vida.

Com a expansão do Ensino Superior e as transformações no mundo do trabalho e da Educação, torna-se essencial revisitar as práticas de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior. Junqueira e Padula (2017, p. 15) afirmam que "o estudante do século XXI exige competências de criatividade, inovação, colaboração, e que o processo de ensino-aprendizagem deve ser repensado em um cenário de tecnologias digitais e heterogeneidade de perfis".

A Discente Participante 5 relata:

> *No começo eu senti bastante dificuldade, ainda mais que quando eu, no meu último ano do Ensino Médio, a situação não era muito boa do Ensino Médio lá em São Paulo, foi quando a gente ficou até sem professor o ano inteiro. E de que era? Acho que era Biologia, não me lembro. E aí o padrão aqui, eu não sei muito bem aqui, mas lá em São Paulo falam muito que o ensino do Rio Grande do Sul é muito superior ao de São Paulo.* ***Então lá em São Paulo o Ensino Médio ele é muito assim copia e cola, é livro e lousa não tem nada muito genial, não tem nada muito criativo****.* ***Então quando eu vim para cá eu também não tinha o hábito de estudo, porque eu não precisava estudar. Eu não precisava ter aquela prática de estudo constante para poder entender.*** *Um pouco que eu já tinha uma facilidade de entendimento a*

> *mais, mas o ensino também não era tão difícil assim.* ***Então quando eu vim, eu comecei na faculdade na Pandemia porque eu entrei em 2020 junto com a Pandemia. Eu não tinha constância de estudo, aquela prática de realmente parar toda hora para estudar ou fazer alguma coisa. E aí foi bem difícil, que nem agora, ano passado foi quando a gente teve aula todos os dias, realmente presencialmente. E aí foi bem difícil para mim, eu quase fiquei louca, porque é muito diferente. Foi ali que eu senti realmente a experiência de viver uma faculdade.*** (Discente Participante 5, grifo nosso).

Esse relato evidencia as lacunas de trajetória e a necessidade de acolhimento institucional. Conforme Junqueira e Padula (2017, p. 22), "as metodologias tradicionais do ensino da universidade já não bastam, pois é indispensável que o aluno construa ativamente o conhecimento e assuma protagonismo na aprendizagem". A fala da estudante confirma tal desafio, pois ela tinha pouca experiência de prática sistemática de estudo e precisou adaptar-se rapidamente ao proposto no seu Curso.

Todavia, nossa entrevistada diferencia as condições do trabalho pedagógico desenvolvido no específico do Curso de Gestão Ambiental na Unidade de São Borja, onde era acadêmica, e a criação de hábitos de estudo praticados no Ensino Médio em escolas do estado de São Paulo.

Para Freire (1996) o rigor metodológico, a curiosidade epistemológica e a ação e reflexão crítica são próprios do pensar certo, cuja austeridade não permite o que acontece: "*lá em São Paulo o Ensino Médio ele é muito assim copia e cola, é livro e lousa não tem nada muito genial, não tem nada muito criativo. Então quando eu vim para cá eu também não tinha o hábito de estudo, porque eu não precisava estudar. Eu não precisava ter aquela prática de estudo constante para poder entender."* (Discente Participante 5).

A autora Acácia Kuenzer (1989, p. 21) defende que "o trabalho, entendido no sentido amplo, deve assumir o papel de princípio educativo, não podendo a educação se desvincular da realidade social do trabalhador". Essas perspectivas oferecem o marco teórico para analisar as dificuldades apresentadas pelos participantes da pesquisa.

A Discente Participante 1 relata:

> *Eu sempre tive o apoio da minha família, e total apoio em relação aos estudos, desde o Ensino Médio, Ensino Fundamental, e até em relação à faculdade. Eu sempre trabalhei e estudei, embora quando eu iniciei no curso, eu fiquei uns meses sem trabalhar, mas depois eu voltei a trabalhar. Então eu sempre tentei manter tanto o emprego, para me manter, tentar me manter, o estudo à noite, mantendo meu convívio tanto no meu curso como no meu trabalho.* (Discente Participante 1).

Essa articulação entre trabalho e estudo conecta-se à abordagem de Kuenzer (2001, p. 45), para quem "o aprender não se realiza fora da vida social e da prática do trabalho; este

último deve ser visto como dimensão educativa e não meramente preparatória para o emprego".

A compreensão de Kuenzer (2001) corrobora a compreensão de Junqueira e Padula (2017, p. 34) que observam que "a aprendizagem significativa exige que o estudante trabalhe com problemas reais, mobilize competências e conheça o contexto em que atua". No caso da participante, o fato de conciliar emprego com Curso sugere que a aprendizagem se dá também por meio da vida prática, do trabalho cotidiano.

Neste sentido, é possível evidenciar nas falas de nossos estudantes que estas também conciliam seus estudos com as práticas laborais cotidianas. A Discente Participante 2 descreve sua atuação dizendo que:

> *Eu, como nasci e me criei aqui e eu agora consigo ver esse lugar com um olhar muito mais preciso sobre a questão ambiental. Hoje trabalho com praças, nas praças, nas áreas verdes, trabalho diretamente com questões ambientais, é cotidiano meu falar com os colegas e eles me perguntam sobre meu trabalho.* (Discente Participante 2).

Nossa participante, em um dos encontros no Círculo de Cultura, conta sobre o seu trabalho profissional no cuidado das praças e ambientes no município onde é funcionária. Falando da necessidade impositiva de usar soprador para manter as áreas públicas limpas com boniteza estética, fala-nos que:

> *a questão do soprador nos canteiros, eu digo pro diretor e digo para o responsável nosso das praças, o soprador é uma coisa totalmente antiambiental, ele não está deixando nada no solo, nada nutritivo. Então não tem como a gente manter a estética dessas praças se vocês tiram toda a matéria orgânica de cima. "Mas isso aí vem de cima, é uma coisa de cima, não adianta, tu não vais conseguir mudar". Eu disse: "Então tá, vamos pagar para ver e aí mais para frente vamos conversar". E então é rotineiro. O no meu caso é todos os dias. Eu falo sempre sobre isso aí, sobre a questão das bitucas de cigarro, sobre a questão do crescimento do plástico. Cada lixeira a gente tira. Eu posso fazer, professora, um varal de não sei quantos metros só com colherinhas de sorvete, plásticos e bitucas de cigarro, nem se fala. Então tudo isso aí para mim é muito rotineiro com os meus colegas e tudo. Tanto é que eu tinha colegas que faziam também Gestão Ambiental e eles por vários motivos pararam a formação e eu sou uma que incentiva vai voltar, né?* (Discente Participante 2).

Essa experiência concreta articula o mundo do trabalho, da vida social e da Educação. Kuenzer (2001, p. 68) afirma que "a educação do trabalhador está inserida nas relações de produção e não pode separar-se da condição real em que o trabalho se dá". A fala da participante ilustra esse vínculo entre Educação, trabalho e prática socioambiental.

Os saberes ambientais produzidos e ratificados durante a formação do Gestor Ambiental fundem-se com o negacionismo de mandantes burocratizados pela imediatez do pragmatismo descompromissado com a totalidade do Ambiente. Negam os saberes ambientais que emergem como consciência crítica e produtora de um pensar transformador. É sabido que os mais conservadores e tradicionais tem sido os mais resistentes a incorporar a "dimensão ambiental" dentro de seus paradigmas teóricos, seus objetos de conhecimento e seus métodos de análise da realidade.

Os Discentes Participantes 3 e 4 relatam sua experiência com o ensino remoto, o que nos permite pensar, pela fala de outros discentes, que se sentiram mais estudantes no ensino remoto do que no presencial.

> *No ensino superior, eu me senti abraçado pela UERGS. Meu Deus! como foi assim uma experiência boa, sabe? Tanto de curso, de escolha, não podia ser melhor, eu acho. Primeiro por estar em casa. Pertinho da minha casa, minha cidade, tudo. E assim, desde o começo foi um desafio. Porque, como eu tinha comentado antes, nós três aqui somos remanescentes da época da Pandemia. Porque no Ensino Médio a gente vai para aula, a gente cria o hábito de ir todos os dias e aí do nada tu te encontras numa faculdade que por mais que eu me senti abraçado por todo mundo, pelos colegas, boas relações ali, do nada, do dia para a noite, assim, eu me vi no meu computador dentro de casa.* ***E assim para mim foi perfeito. Deus me perdoe falar isso. Mas assim, eu me adaptei tão bem ao online, tão bem, que eu digo que nos primeiros semestres eu era um tipo de pessoa. Hoje eu já tenho até vontade de querer, vontade de querer é meio estranho dizer... Eu tenho vontade de ir para um, quem sabe um, como é que se diz? um curso à distância. Fazer uma especialização, o mestrado.*** (Discente Participante 3, grifo nosso).

Já a Discente Participante 4 comenta:

> *É, como eu já tinha lhe falado, professora, eu terminei em 2012, até 2020 foram oito anos. Então quando eu volto, aquela primeira semana, eu vou ser meio sincero, estava meio perdido porque ficou online, até voltar as aulas ali que eu comecei a entender como é que voltava, né? a funcionar, como é que funcionava o ensino, né? bem como era na época do meu Ensino Médio, meu Ensino Fundamental. Acho que ninguém era acostumado na EaD ali, então foi tudo novo pra gente, né? Porque na época do meu Ensino Médio era tudo presencial e aí eu fiquei meio atrás, mas eu falei: "Não, eu tenho que terminar o ensino e o ensino é superior". E aí na época do EaD, tudo que o primeiro ano até que não foram muitas disciplinas pra gente, né? Mas o segundo eu peguei disciplina com professor em outra Unidade, eu queria finalizar o quanto antes o curso. Então acho que foi assim. E aí tiveram aulas muito boas assim que a gente aprendia demais na época do EaD e outras até não, né? Para fazer aula verdade a gente não, eu não aprendi muita coisa, né? Mas, mas eu acho que é isso.* (Discente Participante 4).

Os relatos ilustram os desafios de ingressar no Ensino Superior em plena Pandemia e com ensino remoto/híbrido. Junqueira e Padula (2017, p. 27) alertam que “as instituições de ensino superior devem repensar suas práticas pedagógicas, adotar metodologias ativas, tecnologias e centralizar o aluno como agente de aprendizagem”.

O formato remoto exige, portanto, novas formas de mediação e apoio, o que aparece nos depoimentos. A adoção de metodologias centradas no estudante pode contribuir para a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos.

As falas dos participantes revelam a complexidade da entrada no Ensino Superior e as múltiplas dimensões que afetam a aprendizagem. O histórico escolar diverso, hábitos de estudo frágeis, trabalho concomitante ao estudo, atuação no mundo real, ensino remoto/híbrido, torna-se para gestores e docentes um desafio na organização de ambientes de aprendizagem que acolham, articulem e potencializem essas trajetórias reais.

7.2 Contradições Presentes na Relação Entre o Proposto e o Realizado no Curso

A categoria contradição como uma categoria filosófica do Materialismo Dialético afirma e ratifica que tudo que existe no universo está sempre em constante movimento. Partindo deste entendimento, a contradição é uma categoria fundante, e sem ela não há nos fenômenos nem movimentos e nem desenvolvimento. Segundo Mao Tsé-Tung (2009):

> A prática social dos homens não se limita à atividade de produção. Ela apresenta ainda muitas outras formas: luta de classes, vida política, atividade desenvolvida no domínio da ciência e da arte; em resumo, **o homem social participa em todos os domínios da vida prática da sociedade.** É por essa razão que o homem, na sua atividade cognitiva, apreende em graus diversos as relações distintas que existem entre os homens, não somente na vida material, mas igualmente na vida política e cultural (que está estreitamente ligada à vida material). Entre essas relações, as diversas formas de luta de classes exercem uma influência particularmente profunda sobre o desenvolvimento do conhecimento humano. Numa sociedade de classes, cada indivíduo existe como membro de uma classe determinada, e cada forma de pensamento está invariavelmente marcada com o selo de uma classe. (Tsé-Tung, 2009, p. 13, grifo nosso).

Quando refletimos sobre o processo de desenvolvimento de nosso fenômeno, não nos afastamos do entendimento de que no processo formativo e no exercíco prático do currículo, uma coisa é o proposto e o outro é o realizado.

A organização dos componentes, a carga horária estabelecida, a metodologia proposta entre outros elementos constitutivos do currículo, por vezes, podem não estar atendendo aos anseios daquela(e) que cotidianamente o vivenciam e como o percebem,

estudantes e professoras(es).

Segundo Alexandre Cheptulin:

> A contradição começa a partir de uma diferença não essencial e passa em seguida ao estágio de diferença essencial. Nas condições adequadas, as diferenças essenciais tornam-se contrários. A partir desse estágio e em seu desenvolvimento, contrários entram em conflito, passam um no outro, tornam-se idênticos e, exatamente por isso, condicionam a resolução das contradições. Uma vez as contradições resolvidas, a formação material chega a um novo estado qualitativo, incluindo um novo grupo de contradições. (Cheptulin, 1982, p. 293).

Na esteira da compreensão de Cheptulin, cada fenômeno apresenta em si uma multiplicidade de ligações, relações e correlações, que se afastam entre si e que se aproximam, aquilo que falta e aquilo que sobra em cada fenômeno. Como polos contrários, dialéticos entre si, a teoria e a prática presentes no processo formativo e no currículo proposto enquanto nosso fenômeno a ser pesquisado, necessita ser por nós desvelado.

Neste sentido, Mao Tsé-Tung nos alerta:

> Contrariamente à concepção metafísica do mundo, a concepção materialista-dialética entende que, no estudo do desenvolvimento de um fenômeno, deve-se partir do seu conteúdo interno, das suas relações com os outros fenômenos, quer dizer, deve-se considerar o desenvolvimento dos fenômenos como sendo o seu movimento próprio, necessário, interno, encontrando-se aliás cada fenômeno no seu movimento, em ligação e interação com os fenômenos que o rodeiam. A causa fundamental dos fenômenos não é externa, mas interna; ela reside no contraditório do interior dos próprios fenômenos. No interior de todo fenômeno há contradições, daí o seu movimento e desenvolvimento. (Tsé-Tung, 2009, p. 34).

Nossa busca encontra-se no momento de analisar nosso fenômeno e explicitar seus movimentos próprios, internos e que se interligam e interferem em outros tantos fenômenos que o rodeiam. A formação dos Gestores Ambientais da UERGS, em São Borja/RS, tem em si contradições que buscamos compreender para interferir, e assim resolvendo ou mesmo superando tais contradições.

Para Marx (2017), a contradição é condição presente entre as forças produtivas – trabalhador, tecnologia, meios de produção –, e as relações de produção – propriedade dos meios de produção e as relações sociais estabelecidas a partir dessa propriedade.

Segundo a perspectiva Materialista Dialética, o processo de negação da negação apresenta-se em todos os fenômenos, em seu movimento interno. Para tanto, apreendemos deste fenômeno a sua tese, e como esta gera uma antítese, ou sua contradição. A interação

entre a tese e a antítese resulta em um conflito ou contradição, o que leva a uma síntese, que incorpora elementos da tese e antítese, mas transcende-os.

Nesta esteira, faz-se fundamental analisarmos o processo de contradição presente nos fenômenos, entre sua tese e antítese, e como esta é superada por meio de um processo de desenvolvimento histórico. Nesse estágio, a contradição inicial é negada, mas, ao mesmo tempo, os elementos essenciais dela são preservados em uma forma superior.

Em termos práticos, isso pode ser aplicado ao entendimento das mudanças na sociedade. Marx (2017) entendia o capitalismo como a negação (contradição) do feudalismo, mas acreditava que o socialismo representaria a negação da negação, superando as contradições do capitalismo enquanto preserva alguns elementos desse sistema. A superação das contradições históricas só é possível por meio do processo dialético, transformada a uma forma superior no desenvolvimento histórico.

Engels (1990) destaca que:

> O regime capitalista de produção e de apropriação, ou, o que vem a significar a mesma coisa, a propriedade privada capitalista, é a primeira negação da propriedade privada individual, baseada no trabalho do próprio produtor. A negação da produção capitalista surge dela própria, pela necessidade imperiosa de um processo natural. É a negação da negação. (Engels, 1990, p. 114).

Essa contradição resulta no processo da luta de classes, que são fundamentais para a transformação social e o avanço histórico das sociedades. Este é o motor impulsionador das mudanças sociais, pois as forças produtivas e as relações de produção existentes, por estarem em constante desenvolvimento, buscam a transformação e superação dessas contradições.

Como elemento constitutivo dos fenômenos materiais sociais, a contradição possibilita que este se movimente e condiciona a passagem de um estágio de desenvolvimento à concretização de outro.

Cheptulin (1982), no tocante a isso, afirma que:

> Possuindo tendências opostas em seu funcionamento, sua mudança, e seu desenvolvimento, os contrários excluem-se reciprocamente e encontram-se em estado de luta permanente; entretanto eles não são divergentes e não se destroem mutuamente; existem juntos e não apenas coexistem, mas estão ligados organicamente, interpenetram-se e supõe-se um ao outro, o que equivale dizer que eles são unidos e representam a unidade dos contrários. (Cheptulin, 1982, p. 286).

A Universidade como realidade objetiva está sempre manifestando ideias para que possamos transformá-la, por isso o reflexo da natureza no pensamento do homem deve ser

entendido não de maneira “morta”, não de maneira “abstrata”, não sem movimento, não sem contradição, mas em um eterno processo de movimento, de surgimento de ideias e solução de contradições.

Todos os fenômenos, segundo o pensamento dialético, têm aspectos contrários, e estes aspectos contrários são opostos. O movimento realizado pelo fenômeno chamamos de desenvolvimento, e dialeticamente é entendido como passagem de um estado inferior a outro superior, de um estado simples para um mais complexo. Toda mudança qualitativa é solução fecunda de uma contradição. Isto é, cada contrário deseja desenvolver o fenômeno em um determinado sentido.

Destacamos, por isso, a fala da Discente Participante 5 chamando a atenção para a relevância de determinados componentes para a formação socioambiental dos estudantes e a diversidade de trajetórias e ritmos de aprendizagem entre os sujeitos, quando diz que:

> *Eu queria colocar uma parte bem importante que eu acho legal. Eu estou cursando a disciplina de Saneamento Básico e o professor já nos comunicou que é um dos componentes curriculares que eles vão retirar do curso. E eu acho que esse componente é de extrema importância mantê-la. Eu acho que a forma como os professores atribuiem a carga horária que eles colocam nos componentes, eu não acho tão justa, porque eu acredito que algumas disciplinas precisem de mais tempo para que a gente consiga realmente desenvolver uma técnica um pouco mais aprimorada, porque nem todo mundo tem o mesmo acompanhamento de raciocínio lógico, nem todos têm a mesma facilidade. Eu vejo a diferença entre eu ou as meninas, tudo que é mais a minha turma ali, que somos só em quatro, em cinco, perdão. E tem uma diferença gritante, porque cada uma é carregada de experiências que tem da própria vida, é que nem a colega tem uma facilidade porque ela já trabalha na área. A outra consegue entender porque ela trabalha na prática. Ela entende melhor porque é o que ela já está trabalhando. Eu que nunca tive contato, não tive acesso, eu sou mais eu sou totalmente leiga ao assunto e ainda mais sobre a cidade que vim de fora para poder aprender aqui, eu fico perdida e fico atrasada.* (Discente Participante 5).

Ao referir-se à retirada da Disciplina de Saneamento Básico, a participante evidencia um movimento preocupante de desvalorização de saberes essenciais para a formação de um sujeito ecológico, como propõe Carvalho (2017). Para a autora, a Educação Ambiental deve contribuir para a produção de sujeitos conscientes das complexidades socioambientais, sendo o currículo um instrumento privilegiado para promover essa formação crítica e integrada.

O curso teve reconhecimento renovado pelo Conselho Estadual de Educação do RS no ano de 2025, com avaliação deliberada pela Comissão de Ensino Médio e Educação Superior do Conselho.

A exclusão de temas como o saneamento básico, que envolve questões de saúde

pública, justiça ambiental e acesso equitativo a recursos, empobrece a possibilidade de formar estudantes qualificados para intervir de forma ética e transformadora na realidade. Como destaca Carvalho (2017, p. 66), “a formação do sujeito ecológico exige processos pedagógicos que articulem razão e sensibilidade, saber técnico e compreensão crítica das relações sociais e ambientais”.

Além disso, a participante traz uma análise sensível sobre os diferentes tempos e condições de aprendizagem presentes numa mesma turma. Essa observação remete à importância de pensar o currículo e a organização pedagógica de forma inclusiva, reconhecendo que os sujeitos aprendem a partir das suas vivências, histórias e contextos.

Importa destacar também as compreensões de Enrique Leff (2002), que defende uma racionalidade ambiental crítica, capaz de integrar os saberes populares, científicos e vivenciais, para responder às crises ambientais de forma justa e democrática. A exclusão de disciplinas como Saneamento Básico e a falta de sensibilidade às diferenças de percurso entre os alunos vão na contramão desse projeto educativo emancipador.

Portanto, as experiências partilhadas nesses Círculos de Cultura revelam a urgência de um currículo que valorize conteúdos socioambientais fundamentais e que respeite as singularidades dos estudantes, contribuindo para uma Educação Ambiental crítica, inclusiva e transformadora.

Segundo a Discente Participante 2:

> *A grade curricular, ela tá muito relacionada com a profissão, sim, pelas leituras que eu faço. Auditoria ambiental é uma coisa importantíssima, apesar de não ser uma coisa obrigatória, é muito importante para que empresas tenham para a frente incentivos fiscais, selos de qualidade. Geoprocessamento, cartografia, não digo, mas algumas que são relacionadas mais com a informática, principalmente, que o professor está tentando linkar agora a IA, inteligência artificial junto com esses trabalhos, eu acredito que não seriam tão necessárias porque é muito recente. Isso aí seria coisa para pós-graduação. Tu quer fazer uma pós-graduação em gestão em geoprocessamento, aí tu faz, tu amplia mais aquilo lá. Outra, a informática. A informática tá lá no primeiro semestre. Eu eu tô precisando da informática agora para fazer meu TCC, para eu saber questões de regras de padrão de folha, de tamanho, espaçamento e tudo. Ela deveria ser colocada junto agora com o TCC e não no primeiro semestre.* (Discente Participante 2).

A reflexão trazida pela Discente Participante 2 evidencia uma tensão comum entre a organização curricular tradicional e as necessidades reais e atuais dos estudantes, especialmente em cursos com forte ligação ao mercado de trabalho.

Ao criticar a disposição temporal das disciplinas como Informática no primeiro

semestre e a sua real utilidade apenas no momento da elaboração do TCC, revela uma desconexão entre o currículo prescrito e o vivido, algo que Moreira e Silva (2008) já apontam ao discutirem as teorias críticas de currículo.

> [...] o currículo enquanto definição "oficial" daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Dessa forma o currículo é expressão das relações de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar no seu aspecto "oficial", como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes [...]. (Moreira e Silva, 2008, p. 29).

Para estes autores, o currículo também não é neutro; ele é um campo de disputas, onde diferentes visões de mundo competem pela definição do que deve ser ensinado e aprendido. Assim, quando a participante sugere que certas disciplinas deveriam estar mais alinhadas às etapas práticas do Curso, ela está, na realidade, a questionar a hegemonia de um currículo fixo e descontextualizado.

Além disso, quando menciona a importância de disciplinas como Auditoria Ambiental e a incorporação de ferramentas como Inteligência Artificial, a participante aponta para a urgência de um currículo que dialogue com as transformações socioambientais e tecnológicas do presente.

Nesse sentido, importa considerar à inclusão apressada de novas tecnologias sem uma base formativa sólida na graduação, sugerindo que sejam aprofundadas apenas em níveis como a pós-graduação. Essa compreensão reforça a necessidade de um currículo que não se submeta apenas às exigências do mercado, mas que considere o tempo da aprendizagem e a complexidade das formações críticas.

Portanto, a fala da participante reforça a importância de repensar o currículo como espaço de articulações, de escuta das experiências concretas dos estudantes, e de construção de uma formação mais integrada e crítica, como propõem Moreira e Silva (2008).

A fala da Discente Participante 5 questiona a didática e metodologia adotada em componentes curriculares ofertados no Curso e que podem não dialogar com as condições dos acadêmicos. Segundo a discente:

> *A parte da gestão, como eu já havia comentado, é essa que eu sinto que não tem avaliação. Eu sinto que um pouco que eu perco o tempo, porque se demanda mais de atenção, vale mais o esforço que nem agora eu não estou trabalhando, então a experiência é outra, mas quando eu estava trabalhando, realmente era muito cansativo. As disciplinas do professor que são mais puxadas, que envolve muita legislação, envolve muito o*

> *questionamento, entender de fato e aí a didática que ele dá, a metodologia dele,* ***a gente tem que se envolver sempre com a forma como o professor ministra a aula e a metodologia dele. Então se torna algo muito mais assim da troca realmente da metodologia utilizada.*** (Discente Participante 5, grifo nosso).

A relação entre didática, metodologia, prática pedagógica e engajamento discente, sobretudo em um Curso como o de Gestão Ambiental, onde muitos estudantes conciliam os estudos com o trabalho, precisa ser uma preocupação de todos aqueles que vivenciam o Curso.

A estudante expressa que, em determinados momentos, sente estar perdendo tempo em algumas disciplinas da área de Gestão, não por desinteresse, mas pela ausência de uma avaliação eficaz e de metodologias que promovam o envolvimento real com os conteúdos.

Em contrapartida, reconhece a diferença que uma abordagem didaticamente mais participativa e desafiadora pode provocar, quando há espaço para socialização de saberes, reflexão e diálogo.

Segundo Libâneo (1994, p. 27), "A formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente". A forma como o professor organiza os conteúdos, interage com os estudantes e propõe os métodos de aprendizagem influencia diretamente a construção de sentido por parte do aluno.

A discente aponta justamente essa diferença do professor trabalhar com uma metodologia que exige questionamento, interpretação e participação ativa, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo, ainda que mais exigente.

A crítica quanto à falta de avaliação ou de propósito claro em algumas disciplinas reflete a possível ausência de uma intencionalidade pedagógica. Para Anastasiou e Alves (2003, p. 20), "o ensino só cumpre seu papel quando promove a mediação ativa entre o estudante e o conhecimento", e isso exige metodologias que valorizem o protagonismo discente, em vez de práticas centradas apenas na exposição de conteúdos.

Além disso, Freire (1996) reforça que ensinar é um ato de escuta e diálogo, e não uma transmissão vertical de conteúdos. Quando a metodologia se distancia dessa lógica e ignora o contexto dos estudantes, ela perde a potência transformadora. Por isso, repensar as práticas pedagógicas no Ensino Superior é reconhecer a diversidade das trajetórias dos discentes.

O relato também nos convida a discutir o papel da avaliação como parte do processo de aprendizagem. Avaliar não pode ser apenas medir desempenho, mas sim um momento de

retorno formativo, de produção conjunta do saber.

A ausência de critérios claros ou de uma proposta avaliativa que valorize o esforço e a aprendizagem contínua desmotiva, especialmente quando os estudantes já enfrentam tantas pressões externas.

Na reflexão necessária sobre a fala da discente, torna-se evidente a necessidade de promover uma revisão de estratégias didáticas e metodológicas adotadas no Curso de Gestão Ambiental. Nosso desafio está, então, em garantir que o ensino seja exigente sem ser excludente, desafiador sem ser desmotivador e, acima de tudo, significativo para quem aprende.

Nesta mesma esteira, a fala do Docente Participante 1 evidencia uma preocupação central com a estrutura curricular do Curso de Gestão Ambiental e, sobretudo, com a definição clara e estratégica do perfil do egresso:

> *Essa discussão a respeito das disciplinas e estrutura de grade curricular e conteúdo, nós fizemos uma reunião, eu fiz colocações da reunião e vou repetir aqui o nosso Curso de Gestão Ambiental. Será que a grande necessidade dele é nós corrigirmos conteúdos programáticos? É nós corrigirmos disciplinas insere uma tira outra? É... nós colocarmos EaD em algumas e não colocarmos em outras, porque foi utilizado um critério para inserir disciplinas EaD, disciplinas da área de Administração de Gestão. Não, não é bem assim que são teóricas de uma certa forma, mas eu diria que quase todas as disciplinas também tem um perfil teórico muito forte desse curso. O que, eu volto a insistir, daquilo que eu falei no último encontro,* ***o que que o mercado, o mercado no sentido de o que que o ambiente fora depois do aluno formado****,* ***o que que o ambiente quer de um Gestor Ambiental, o que que o lá fora vão exigir que esse profissional tenha de formação?*** *Além disso, o que que existe oportunidade para que ele possa expandir-se profissionalmente? Em qual linha, qual área, de que forma pode ser feito isso? Nós não definimos ainda o perfil do egresso.* ***Na minha opinião, esse perfil do egresso precisa estar melhor estruturado.*** (Docente Participante 1, grifo nosso).

Segundo o Docente Participante 1, a revisão curricular não deve ser apenas uma troca mecânica de disciplinas, mas uma reflexão profunda sobre o propósito do Curso e sobre o que se espera do profissional egresso. Ele questiona, por exemplo, os critérios utilizados para a escolha de disciplinas a serem ofertadas em EaD, sugerindo que decisões pedagógicas devem estar vinculadas ao perfil desejado do Gestor Ambiental, e não apenas a aspectos operacionais ou administrativos.

A fala sugere lembrar que o Curso ainda carece de uma visão mais clara sobre as áreas de atuação do egresso, o que compromete não apenas o nível de qualidade da formação, mas também a inserção profissional dos alunos.

Nesse sentido, o docente propõe a realização de um evento ampliado, com o objetivo de debater, de forma coletiva e estratégica, quais são os objetivos formativos do Curso e qual é o papel social do Gestor Ambiental.

A compreensão do docente dialoga com a ideia de currículo como produção coletiva e reflexiva, defendida por Sacristán (2000), que entende que mudanças curriculares significativas exigem envolvimento da comunidade acadêmica e alinhamento com os contextos locais e globais.

Portanto, a fala do docente não apenas problematiza aspectos técnicos da grade curricular, mas convoca a uma reflexão profunda sobre a identidade do Curso de Gestão Ambiental, seu compromisso com a formação integral dos estudantes e sua relevância para os desafios socioambientais contemporâneos.

As experiências relatadas pelos participantes da pesquisa demonstram o papel transformador das atividades curriculares, especialmente no âmbito da Monitoria, da Iniciação Científica e da Extensão Universitária e das atividades extracurriculares.

Estas vivências, longe de serem complementares ao currículo, tornam-se centrais na formação acadêmica e cidadã dos estudantes, como sublinham Tavares e Freitas (2016) ao refletirem sobre a Extensão como "o patinho feio da Academia", frequentemente desvalorizada, mas essencial para a construção de uma Universidade crítica, plural e comprometida com a sociedade.

Quando se refere às atividades desenvolvidas ao longo do Curso como: Monitorias, Bolsas de Pesquisa e de Extensão e outras atividades extracurriculares, o Discente Participante 3 destaca a rotina no laboratório como um espaço de construção de responsabilidade, autonomia e cuidado coletivo.

> *Esse é o terceiro ano, se eu não me engano, ou segundo, agora não me veio na cabeça, que eu tenho bolsa de Monitoria de Química. Então é uma experiência extracurricular que a gente tem. Eu me sinto extremamente habituado no laboratório. Saber onde está cada coisa, deixar limpinho, deixar bem cuidado para os demais, a gente faz além do que é para nós, a gente faz para os outros. Então a gente acaba tendo mais vivências do que os demais. Por exemplo, o curso é noturno, aí a gente tem que ter disponibilidade de horário para laboratório, pois o professor exige que tudo esteja pronto para a aula. É preciso sempre arrumar de modo que o uso do ambiente não ofereça perigo. Algumas vezes o professor está junto porque a gente lida com ácido ali, e materiais que requerem um cuidado extra. Então ele diz "Ó, cuidado no manuseio aí!". Luva, é... jaleco, né? tudo ali para para conseguir elaborar uma aula legal.* (Discente Participante 3).

Essa relação prática com o conhecimento é desenvolvida pela autora Cidonea

Deponti (2013), ao apontar a importância da interdisciplinaridade para a compreensão das questões ambientais e sociais complexas. A vivência prática no laboratório não apenas reforça conteúdos teóricos, mas também estimula a cooperação e o pensamento sistêmico, componentes essenciais numa Educação voltada para a sustentabilidade.

Segundo a autora, o desafio que a questão ambiental apresenta é no sentido de se desenvolver um conhecimento que ligue a dimensão natural e a social.

A fala do Docente Participante 4 expressa uma visão crítica quanto à concessão de bolsas de Monitoria no Curso de Gestão Ambiental, ao defender que os estudantes optam por essa modalidade apenas por conveniência, uma vez que ela exige, supostamente, menos envolvimento do que as bolsas de Pesquisa ou Extensão. Segundo essa docente:

> *Acha que o papel do Curso no desenvolvimento da região tá totalmente inserido, porque não tem como se desfazer do papel da Gestão Ambiental no cenário que nos se apresenta, principalmente na atualidade. Sobre a questão da Monitoria eu já mencionei que eu sou contra essas bolsas de Monitoria, porque o que que eu vi depois que vieram essas bolsas, eu notei de que para Pesquisa e Extensão, pessoal, os alunos realmente eles preferem muitas vezes fazer Monitoria e ganhar o mesmo valor, do que está se preocupando em fazer projeto de Pesquisa e projeto de Extensão. Nunca pedi bolsa de Monitoria e não vou pedir bolsa Monitoria. Para mim é muito fácil a Monitoria. Então, sempre desde que eu cheguei aqui, eu consegui fazer projeto de Pesquisa e Extensão.* (Docente Participante 4).

Nessa perspectiva, a Monitoria é vista como um compromisso menor, que desestimula os discentes a se envolverem em atividades mais produtivas do ponto de vista acadêmico, como a Pesquisa e a Extensão. No entanto, essa compreensão ignora a função pedagógica fundamental da Monitoria na formação universitária, além de desconsiderar os múltiplos perfis e necessidades dos estudantes.

A Monitoria é uma ferramenta importante de formação docente e de reforço pedagógico, contribuindo tanto para o aluno monitor, que desenvolve habilidades de ensino, organização do conhecimento e mediação com colegas, quanto para os estudantes atendidos, que encontram um apoio mais próximo no processo de aprendizagem.

Segundo o autor Cipriano Luckesi (2018):

> O educador em sala de aula é a figura central no sistema de ensino, ainda que, numa escala descendente, ele seja o seu último componente; após ele somente o estudante, que representa o componente único do sistema aprendente. Ele tem papel central devido ao fato de que é ele quem realiza a mediação entre todos os componentes do sistema de ensino e o estudante. A aprendizagem e o desenvolvimento do estudante, resultados efetivos da educação formal, dependem de sua atuação profissional. (Luckesi, 2018, p. 206).

Ao desvalorizar a Monitoria, corre-se o risco de reforçar uma visão hierárquica e limitada da produção do conhecimento, na qual apenas a Pesquisa e a Extensão são legítimas. É importante considerar o contexto socioeconômico dos estudantes.

Para muitos, a bolsa de Monitoria representa uma oportunidade de auxílio financeiro com um equilíbrio mais possível com as demais demandas da vida universitária e pessoal. Recusar sistematicamente essa modalidade pode ser excludente, especialmente quando se considera que nem todos os alunos têm condições de dedicação exclusiva a projetos de Pesquisa ou Extensão mais exigentes.

Em última instância, é necessário compreender que uma formação universitária sólida exige diversidade de experiências que respondam aos diferentes ritmos e contextos dos estudantes.

Conforme a compreensão da Discente Participante 5 a Iniciação Científica e a Extensão a ajudaram a descobrir os seus interesses, desenvolver autonomia e perceber a articulação entre teoria e prática.

> *A minha experiência, eu acho que a principal, foi as bolsas de Iniciação Científica e agora de Extensão. Por dois anos eu fiz Iniciação Científica de pesquisa no laboratório e eu acho que foi uma experiência muito boa. Ali que eu conheci, comecei a entender o que eu gostava de fazer, o que eu não gostava, o que eu entendia, o que eu não entendia, a facilidade que eu tinha em uma matéria ou em um eixo que agora eu entendia, eu não sabia sobre esses eixos, agora fez muito mais sentido e realmente essas experiências mudam tudo. Eu estou realmente na faculdade, eu realmente tô fazendo alguma coisa diferente, eu tô realmente me envolvendo com alguma coisa. E agora com essa de extensão, eu acho que é cada vez mais importante as bolsas de Extensão, as atividades extracurriculares, essa atividade, essa comunicação com as outras universidades junto conosco. Eu acho que essa troca é muito importante.* (Discente Participante 5).

Como destaca Moacir Gadotti (2008, p. 96), “a educação é um processo a longo prazo e intersetorial. Por isso representa um espaço privilegiado para integrar ações, um dos grandes objetivos da Década.”. A Extensão Universitária, nesse sentido, torna-se um espaço privilegiado de aprendizagem significativa e de transformação pessoal e social.

O Discente Participante 4 reforça essa visão ao relatar como os projetos de Extensão e as bolsas contribuíram diretamente para a determinação do seu tema de TCC e para o contato com escolas e comunidades. Essa experiência amplia os horizontes da formação, conectando o ambiente acadêmico com os contextos sociais e educativos externos.

Neste sentido, a Extensão deve ser uma via de mão dupla: não apenas levar o conhecimento da Universidade para fora, mas também aprender com os saberes e práticas que

emergem nos territórios, promovendo trocas ricas e horizontais.

> *Para mim, essa é a uma das partes mais importantes que tem no curso. Essa questão das bolsas, dos projetos, que através dele, no caso, quando eu era bolsista, o meu tema e a proposta de trabalho pelo qual eu ganhei a bolsa, eu usei ele para fazer meu TCC, então me auxiliou demais na questão acadêmica. Uma bolsa que eu auxiliava, serviu para mim ir nas escolas fazer palestras e isso eu só tive contato por conta das bolsas. Então isso aí é enriquecedor. Pelo menos para mim foi uma coisa que se não tivesse os projetos eu ia ficar talvez sem um tema que me proporcionasse realizar a ação que fiz. Quando veio o projeto que eu participei, eu falei: "Pronto, é esse que eu vou apresentar meu TCC". E foi isso, fora a o contato que a gente tinha nas escolas, né? com os alunos.* (Discente Participante 4).

Assim, as experiências dos participantes ilustram como a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão fortalece a formação multilateral dos estudantes e contribui para uma Universidade mais comprometida com a justiça social e ambiental.

Como contribuições para pensar as expectativas dos estudantes ao finalizarem o Curso e atuarem na sua área de formação, destaca-se a fala da Discente Participante 6:

> *Em São Borja, deveria ter mais coisa para o pessoal trabalhar, pois os estudantes concluem e muito deles não vão trabalhar na área. É isso aí que eu fico... é isso que é o ponto. Isso é uma coisa assim da gente não conseguir atuar na área para a qual a gente se formou. Porque há uma expectativa, dessa atuação, para depois que a gente termina o curso.* (Discente Participante 6).

Esse descompasso entre expectativas e realidade evidencia a necessidade de que as Instituições de Ensino Superior e as políticas públicas considerem de forma mais estruturada o acompanhamento dos egressos, o alinhamento entre oferta formativa e demanda regional, bem como a criação de redes de apoio à inserção profissional.

Como afirmam Marques et al. (2018, p. 210) "no caso do formado em Gestão Ambiental, esse fato chama a atenção para o estágio profissional como meio de contatos e vivências que antecipem o ingresso no mercado de trabalho".

Portanto, a fala do participante dialoga diretamente com a urgência de repensar não só a formação, mas também as estratégias de transição Universidade/trabalho com acompanhamento dos egressos, articulação com empregadores e políticas voltadas para garantir que a formação gere de fato possibilidades reais de atuação profissional.

A falta de docentes suficientes para garantir a oferta regular das disciplinas é uma realidade de muitas instituições públicas brasileiras. Como consequência, estudantes acabam por enfrentar atrasos na sua formação, sensação de frustração e, por vezes, desmotivação com

o Curso. Esse cenário é especialmente crítico em instituições multicampi, como a UERGS, onde o número reduzido de professores por Unidade compromete diretamente a organização curricular e a continuidade da formação.

A fala do Discente Participante 3 evidencia essa realidade na Unidade Universitária em São Borja:

> *É, eu acho que é de extrema importância, porque faz a gente viver o curso muito melhor. Eu já compartilhei a experiência que eu tive com o professor de Matemática, da Unidade Caxias. Foi muito bom. Atualmente eu tô fazendo Saúde Coletiva com a professora da Unidade de Hortênsias e a nossa troca é incrível, e ajuda a diminuir o tempo também que falta para mim. Porque, por exemplo, se fosse pela Unidade daqui de São Borja, pelo menos esse semestre não seria disponibilizado, essa disciplina. Está valendo a pena muito para mim ter esse essa opção do ainda e reduzir o tempo, né? do curso.* (Discente Participante 3).

O investimento em pessoal docente não se limita à contratação, mas envolve condições adequadas de trabalho, valorização profissional e formação continuada. A possibilidade de um Curso se manter vivo, atual e coerente com sua proposta pedagógica passa, necessariamente, pela valorização dos seus professores e pela estabilidade das suas equipes.

No entanto, como revela o relato da discente, muitas vezes a continuidade do Curso depende da oferta emergencial de componentes por outras Unidades da UERGS, o que, embora traga experiências enriquecedoras, também denuncia a fragilidade de uma estrutura que não consegue garantir o básico.

Nesse sentido, é fundamental compreender que a formação continuada dos docentes deve ser parte integrante do projeto institucional. Nóvoa (1992) defende que os professores não devem apenas ser formados, mas também autoformar-se em diálogo com seus pares e com os desafios da prática.

A troca entre unidades, valorizada pelo estudante, é um exemplo claro de como ambientes colaborativos e intercampi podem contribuir para enriquecer não apenas a formação discente, mas também a formação docente, ao permitir o contato com diferentes realidades e abordagens pedagógicas.

A denúncia apresentada pela discente é também um alerta institucional. Revela que, apesar das limitações, há potencialidades sendo exploradas, como o intercâmbio entre unidades que oferecem também o Curso de Gestão Ambiental e precisam ser fortalecidas.

No entanto, isso só será possível com investimento real em pessoal, com concursos públicos, planos de carreira atrativos, políticas de formação continuada e uma cultura de

cooperação entre os campus regionais da UERGS.

Assim como o Discente Participante 3, também a Discente Participante 5 reforça a disponibilidade dos docentes nas trocas entre Unidades e regiões da Universidade:

> *Eu acho muito legal essa troca dos professores de outras Unidades. Então, acho que o SIEPEX foi assim um divisor de águas para minha vida acadêmica, sendo bem sincera, porque quando temos contato com pessoas de outras Unidades ou mesmo com professores comprometidos com a Educação, com o processo do vir a ser mais de cada docente exige, sabemos, deslocamento, tempo. Planejamento. Não é só ligar a câmera, quando o ensino é remoto, não é só parar e ficar aqui bonitinho, porque tem o tempo depois da câmera, assim como para nós, para vocês deve ter o dobro. Então, requer muita, é muita demanda, né? E aí eu acho que foi muito importante sim essa troca dos professores.* (Discente Participante 3).

A valorização que a discente faz do envolvimento dos professores de outras unidades durante o SIEPEX revela o quanto a formação universitária vai além da sala de aula tradicional. A troca entre diferentes realidades, saberes e práticas enriquece a experiência acadêmica, fortalece o sentido da interdisciplinaridade e amplia as possibilidades de formação integral.

No entanto, a mesma fala também reconhece o peso que esse envolvimento representa para os docentes, como os deslocamentos, preparação de aulas, tempo de acompanhamento e outras demandas invisíveis, mas essenciais, ao bom nível da qualidade do ensino.

Na UERGS, como em muitas Universidades públicas, os docentes enfrentam não apenas a carga pedagógica, mas também a falta de infraestrutura, número insuficiente de colegas e, muitas vezes, a necessidade de deslocar-se entre cidades para garantir a oferta de componentes curriculares.

A estudante expressa empatia ao compreender que não é só ligar a câmera e estar artificialmente em sala de aula. Contudo, é importante lembrar que a dedicação individual dos docentes não pode ser usada como substituto de uma política institucional de valorização e investimento em pessoal. Sem concursos regulares, com equipes reduzidas e pouca estabilidade, o risco é que o esforço humano se transforme em exaustão, e a qualidade do ensino passe a depender do sacrifício pessoal e isso não é sustentável.

A estudante, ao afirmar o quanto é pesado o trabalho docente, reconhece implicitamente que a precariedade da estrutura impacta tanto docentes quanto discentes. Portanto, a compreensão que a discente apresenta deve ser lida como uma reflexão que também carrega uma denúncia, a compreesnão de que a UERGS possui uma comunidade

comprometida, disposta a criar experiências ricas como o SIEPEX, mas que precisa de apoio institucional real, com investimentos em pessoal, incentivo à formação docente e políticas de distribuição mais equilibrada de cargas de trabalho. Sem isso, o que hoje é vivido como experiência transformadora pode se tornar exceção, e não regra, comprometendo o projeto de Universidade pública, gratuita e de bom nível de qualidade.

7.3 Contribuições Possíveis e as Transformações Necessárias no Currículo e no Processo do Curso de Gestão Ambiental da UERGS

Este tópico apresenta a importância de propor mudanças ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Gestão Ambiental UERGS, a partir das contribuições recolhidas durante a pesquisa.

As sugestões aqui reunidas emergem diretamente das falas dos participantes ao longo dos encontros dos Círculos de Cultura, refletindo as experiências vividas, as dificuldades enfrentadas e os desejos de aprimoramento do Curso. Mais do que críticas pontuais, as falas revelam um envolvimento genuíno com a formação oferecida e indicam caminhos possíveis para uma construção coletiva e mais alinhada às necessidades atuais dos estudantes, docentes e da própria realidade socioambiental de São Borja/RS.

A fala da Docente Participante 2 é reveladora de uma preocupação recorrente entre os professores do Curso de Gestão Ambiental da UERGS. A docente destaca a desarticulação entre os componentes curriculares e a ausência de uma estrutura sequencial coerente que respeite os pré-requisitos estabelecidos.

Esta problemática está diretamente relacionada a uma fragilidade na comunicação e integração entre os docentes, o que acaba por impactar negativamente o processo de aprendizagem dos estudantes.

> *Eu acho que faz falta um pouco dessa comunicação, dessa interação entre os docentes. E agora mesmo, eu preparando uma aula, por exemplo, de conhecer o solo para depois, ir trabalhar Botânica, para conhecer as plantas depois. Por isso que eu sempre vinha cobrando, não vamos colocar uma disciplina específica da Gestão, para o aluno fazer antes de fazer Solos e Botânica, por exemplo. O aluno já tem que ir para essas disciplinas com uma base de Solos e Botânica, por isso que tem os pré-requisitos e a gente até não estava respeitando muito isso. E aí a necessidade de interação, eu vejo então hoje, trabalhar com os alunos da disciplina de Solos, eu vejo que muitos já fizeram a disciplina. E aí eles começam "Lá na disciplina a gente estudou, a parte lá do disso e daquilo", da importância, né? de conhecer o tipo de solo, por isso então acho que isso também dificulta o aluno.* (Docente Participante 2).

A docente aponta a necessidade de que os alunos tenham uma base sólida antes de avançarem para disciplinas mais específicas, como Solos e Botânica, destacando que, muitas vezes, os estudantes chegam a essas unidades curriculares sem o preparo necessário, o que compromete o seu aproveitamento.

Essa realidade evidencia a importância de rever a organização curricular do Curso, em especial no que diz respeito à articulação entre os conteúdos e à lógica de progressão dos saberes. Como aponta Sacristán (2000, p. 288), "o currículo deve ser compreendido como um projeto cultural, político e pedagógico que organiza as experiências de aprendizagem de forma articulada, permitindo que o conhecimento seja construído de modo contínuo e significativo".

Nesse sentido, a ausência de uma estrutura curricular integrada dificulta não apenas o percurso dos estudantes, mas também a prática pedagógica dos docentes, que se veem obrigados a recomeçar conteúdos fundamentais em várias disciplinas, como destacado pela docente.

Além disso, a docente chama atenção para o não cumprimento dos pré-requisitos, o que indica uma fragilidade estrutural na gestão curricular. Quando essa lógica é rompida, como no caso relatado, o estudante perde a oportunidade de construir uma base sólida, comprometendo a sua formação crítica e técnica.

A fala da docente também toca numa questão central que é a necessidade de uma formação integrada. A ausência de comunicação entre os professores, como apontado pela docente, revela a urgência de espaços de planejamento coletivo e horizontal, que permitam pensar o currículo como um todo e não como um conjunto fragmentado de disciplinas.

Assim, a partir do relato, compreende-se a necessidade de mudanças estruturais e curriculares que favoreçam uma formação mais integrada, coerente e alinhada às demandas do campo ambiental e da própria realidade dos estudantes. Este é um desafio que exige escuta, diálogo e vontade coletiva de transformação.

A reflexão do Docente Participante 4 revela uma inquietação legítima e recorrente no Curso, mas também compartilhada por outros docentes, a dificuldade de integrar conteúdos teóricos com experiências práticas significativas, de forma que a aprendizagem deixe de ser fragmentada e ganhe sentido real para os estudantes.

> *Mas eu acho que talvez a gente esteja pecando um pouco na praticidade das disciplinas. Por mais que se pegue uma disciplina de Economia Ambiental, por exemplo, que é muito pesada, teórica, mas talvez eu, como professor da disciplina, muitas vezes eu me sinto no desafio e só que eu não estou conseguindo fazer isso porque talvez requer uma discussão entre diferentes*

> *áreas que ministram a mesma disciplina, como a colega colocou também, para que a gente possa fazer uma experiência prática em cada disciplina desenvolveria a sua prática. Cada disciplina uma prática,certo? Eu acho que isso poderia ajudar, poderia trazer outras vivências no sentido de que tudo que nós estamos vendo aqui vocês estão exercitando de maneira prática. Esse é um desafio para todos os cursos, não é só para esse. Mas esse eu acho que requer mais ainda.* (Docente Participante 4).

Ao mencionar o desafio de tornar a disciplina de Economia Ambiental reconhecida como densa e teórica mais próxima da realidade prática, o docente aponta para o problema da falta de diálogo não só entre os professores, mas também entre as disciplinas que compõem o currículo e a ausência de um projeto pedagógico coletivo que favoreça a interdisciplinaridade.

Segundo Ivani Fazenda (2008), a interdisciplinaridade não se resume a juntar conteúdos de diferentes áreas, mas pressupõe uma postura ética e colaborativa entre os sujeitos do processo educativo. Conforme a autora:

> Entraves de natureza política, sócio-cultural, material e pessoal podem ser melhor enfrentados quando se adquire uma visão da política educacional em seu desenvolvimento histórico-crítico. Para tanto, a pesquisa interdisciplinar pretende investigar não apenas os problemas ideológicos a ela subjacentes, mas, seu perfil disciplinar que a política e a lei imprimem em todas suas nuances. A partir de uma leitura disciplinar cuidadosa da situação vigente, é possível antever-se a possibilidade de múltiplas outras leituras. O que com isso queremos dizer é que a interdisciplinaridade permite-nos olhar o que não se mostra e intuir alcançar o que ainda não se consegue, mas esse olhar exige uma disciplina própria capaz de ler nas entrelinhas. (Fazenda, 2008, p. 7).

Na fala do docente, essa carência de diálogo entre os docentes é vista como um dos principais entraves para construir práticas significativas nas disciplinas, compreensão que nos remete a pensar o quanto a interdisciplinaridade ainda é tratada mais como ideal do que como prática efetiva no cotidiano pedagógico.

A proposta mencionada pelo docente, em que cada disciplina poderia incorporar uma experiência prática, apresenta-se como muito coerente, no entanto, como o próprio docente reconhece, isso exige planejamento conjunto, superação de lógicas disciplinares rígidas e maior colaboração entre os professores.

O desafio apontado na fala do Docente Participante 4 revela a urgência de repensar não apenas os conteúdos programáticos, mas as estruturas organizativas e culturais que sustentam o currículo do Curso.

Para que a interdisciplinaridade deixe de ser um discurso e se transforme em prática, é preciso investir em momentos coletivos de planejamento, em avaliações conjuntas e, sobretudo, no reconhecimento de que o conhecimento se constrói no entrelaçamento dos

saberes, não no seu isolamento.

Assim como o Docente Participante 4, na fala do Docente Participante 1 é possível perceber um forte reconhecimento do potencial interdisciplinar deste Curso de Gestão Ambiental, mas também uma certa frustração com o pouco avanço concreto nesse sentido.

> *Pois, uma outra discussão que eu quero trazer: esse curso apresenta talvez a maior oportunidade que nós temos de todos os cursos da UERGS. E eu diria até que mais que a Pedagogia que nós trabalharmos de forma sistêmica e integrada, integrada entre nós, integrada com as Unidades, mas além disso, é o que oferece a maior possibilidade de nós trabalharmos de forma interdisciplinar. E nós não, talvez a gente não esteja conseguindo avançar como deveríamos fazer. Nós tivemos algumas experiências que para mim foi muito bom, de algumas disciplinas, por exemplo, aquela disciplina de projetos, que foi uma disciplina, uma tentativa de buscarmos essa interdisciplinaridade, mas são coisas isoladas. Será que as outras Unidades também tentam fazer isso? Não sei. Acho que não. Acho que não. Então, olha o quanto poderia ser enriquecedor trazer esses conhecimentos.* (Docente Participante 1).

O docente recorda experiências, como a disciplina de Projetos Integrados, que tentaram promover esse tipo de articulação, mas que não se consolidaram como uma prática frequente no Curso. Isso levanta questões centrais sobre a estrutura curricular, o planejamento coletivo e a necessidade da construção colaborativa.

No entanto, como aponta Fazenda (2008), a interdisciplinaridade exige condições concretas e simbólicas, tempo para o planejamento conjunto, espaços de escuta e partilha entre os docentes, abertura para o diálogo entre diferentes áreas e, sobretudo, um currículo que favoreça conexões reais entre os conteúdos e projetos formativos.

Além disso, o docente aponta para um desafio que é a falta de integração entre as diferentes unidades da UERGS que ofertam o mesmo Curso. Essa desarticulação enfraquece a construção de um projeto pedagógico comum e impede o aproveitamento de experiências ricas que poderiam ser compartilhadas.

Como destaca Morin (2000, p. 18), “A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa Terra-pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena”, especialmente em áreas como a Gestão Ambiental, onde a complexidade é uma característica central.

Dessa forma, a fala do docente convida à revisão curricular e estrutural do Curso, com vistas a fortalecer a interdisciplinaridade não apenas como um ideal, mas como prática real e contínua. Isso implica mudanças na organização das disciplinas, na cultura institucional do planejamento e na forma como os docentes se envolvem com o projeto pedagógico

coletivo. Trata-se de uma oportunidade de transformação que, se bem conduzida, pode posicionar o Curso como referência dentro e fora da UERGS.

A proposta de criação de uma pós-graduação em Licenciamento Ambiental, como mencionada pelo Docente Participante 4, evidencia uma visão de futuro para o Curso e para a Universidade, alinhada com as necessidades reais do mercado e da sociedade.

> *Eu já dei a ideia de há dois anos atrás ou três anos atrás, durante a Pandemia, eu acho que antes... da gente pensar em fazer uma pós-graduação em Licenciamento Ambiental, que é uma coisa que sempre vai precisar. Essa nova lei a gente já tá vendo, praticamente não mudou quase nada, sempre vai tá exigindo esses relatórios de acompanhamento, sempre vai estar exigindo esses estudos ambientais antes de fazer os empreendimentos, principalmente aqueles mais... que possam causar maior dano. O processo de licenciamento é um processo complicado, então o estudante tem que saber como é que é feito o procedimento. Ah, então é interessante, já foi uma solicitação do Governo do Estado para que a fizesse uma pós-graduação em Licenciamento. Eles estão precisando muito, existem muitos relatórios ruins, os alunos nem acreditam a quantidade, a quantidade de relatório ruim que vai para lá.* (Docente Participante 4).

O licenciamento ambiental é um dos instrumentos centrais da política ambiental brasileira e demanda profissionais altamente qualificados para lidar com a complexidade técnica, legal e ética envolvida em processos que impactam diretamente o meio ambiente e a população.

Segundo Imbernón (2001), a formação continuada é essencial para que os profissionais possam refletir criticamente sobre a prática, acompanhar as mudanças legais e técnicas da sua área, e desenvolver uma postura ética e comprometida com a transformação da realidade.

A proposta do docente vai além da simples oferta de um Curso e propõe uma estratégia para qualificar profissionais, melhorar a qualidade dos relatórios ambientais e, ao mesmo tempo, fortalece o papel social da UERGS.

A crítica feita pelo docente sobre a qualidade dos relatórios que chegam aos órgãos públicos reforça o argumento de que há uma lacuna de formação que precisa ser preenchida. Schön (1992, p. 33) argumenta que “os profissionais enfrentam zonas de incerteza na prática, onde o conhecimento formal muitas vezes não é suficiente”. A formação continuada surge, então, como espaço de construção de saberes mais aplicados, interdisciplinares e contextualizados.

O autor Antonio Nóvoa (1992, p. 17) explicita sua compreensão ao pensar que “a formação continuada é reconhecer que a profissionalização exige aprendizagem ao longo da

vida", especialmente em áreas como a Ambiental, onde as mudanças legais e científicas são constantes.

Dessa forma, a fala do Docente Participante 4 aponta para uma necessidade concreta e estratégica de ampliar a oferta de formação continuada na UERGS, não como ação pontual, mas como parte de uma política institucional que valorize a educação permanente, o vínculo com o território e a produção de conhecimento aplicado às necessidades do estado. A pós-graduação em Licenciamento Ambiental, nesse contexto, não é apenas uma proposta técnica, mas uma resposta ética, social e acadêmica a desafios que se apresentam de forma recorrente e urgente.

O Curso de Gestão Ambiental, como observa a Docente 3, precisa ir além da formação técnica básica e oferecer uma compreensão articulada com o cenário onde a degradação ambiental, a emergência climática e as desigualdades sociais estão em evidência.

Segundo a Docente Participante 3:

> *Os Cursos de Gestão Ambiental não abordam, não dão esse foco que seria o ponto chave da profissão. Fazer esse vínculo das leis com a política pública em ação baseada no planejamento. E como que você faz esse planejamento? A gente não tem nada no curso, nada. Se eu estou vendo os novos, essa nova estruturação, eu que estou dizendo, poxa, vocês vão desligar os planos. Não se faz tal coisa sem diálogo, não se faz uma ação e uma Unidade de Conservação sem um plano de manejo de uma Unidade de Conservação. E tava querendo tirar, tiraram agora Saneamento Básico. Eu falei, mas como? Para que que serve, então, um Gestor Ambiental? Nem eu sei, mas sabe? Então eu acredito que isso precisa ser reformulado se a Universidade quiser um curso de Gestão. Se a Universidade quiser um curso de Gestão, ela vai ter que passar por isso, por essa análise e ver o que é Gestão Ambiental para onde ela vai atuar e onde ela vai formar os nossos profissionais. Em princípio, é isso.* (Docente Participante 3).

A ausência de componentes que articulem a legislação ambiental com políticas públicas, planejamento participativo e gestão territorial compromete a essência do próprio Curso e o preparo de seus egressos.

A Gestão Ambiental deve ser compreendida como um campo interdisciplinar, que exige o diálogo entre saberes técnicos, sociais, políticos e ecológicos. Isso significa que não basta conhecer leis ou tecnologias ambientais de forma isolada, mas é necessário formar profissionais capazes de interpretar a legislação, dialogar com comunidades, articular políticas públicas e propor ações sustentáveis em contextos reais e complexos.

Quando a docente questiona "*Para que serve, então, um Gestor Ambiental?*" ela não está apenas expressando frustração, mas propondo o desafio de reformular o Curso para que ele tenha identidade, coerência e relevância social.

Essa reflexão vai ao encontro do que Freire (1979) defende como formação emancipadora, uma Educação que permita aos sujeitos compreenderem criticamente seu papel no mundo e atuarem de forma transformadora sobre ele.

> A conscientização é isto; tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação. (Freire, 1979, p. 16).

O exemplo dado sobre a retirada da disciplina de Saneamento Básico e da desvalorização do planejamento em Unidades de Conservação é simbólico. Não se pode formar Gestores Ambientais sem abordar as ferramentas fundamentais para a proteção e o uso sustentável do território.

Se a Universidade deseja manter um Curso de Gestão Ambiental, como ela mesma afirma, será necessário promover uma revisão curricular profunda, fundamentada não apenas nas exigências do mercado, mas, sobretudo, nas demandas sociais e ecológicas que marcam o presente. Trata-se de reafirmar o compromisso com uma Educação pública, crítica e comprometida com a relação homem e natureza.

A partir das análises realizadas no âmbito da pesquisa e à luz das reflexões construídas em diálogo com os participantes, foram identificadas questões relevantes que evidenciam fragilidades e potencialidades no Curso de Gestão Ambiental da UERGS.

Com base nesse levantamento, organizamos uma lista pontual de sugestões que poderão ser encaminhadas ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) e às instâncias colegiadas da Universidade, com o objetivo de contribuir para o aprimoramento do Curso e para a qualificação da formação dos futuros Gestores Ambientais.

7.3.1 Sugestões ao NDE do Curso de Gestão Ambiental

A necessidade de revisão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Bacharelado em Gestão Ambiental revela-se não como um ajuste meramente técnico, mas como expressão das contradições inerentes ao próprio processo formativo desenvolvido no interior da universidade pública. A fragilidade na articulação entre teoria e prática, especialmente nos conteúdos relacionados às políticas públicas, ao planejamento, à gestão e à legislação

ambiental, evidencia uma formação que, muitas vezes, se mantém no plano abstrato, distanciada das determinações concretas da realidade social.

Nesse sentido, impõe-se a realização de um diagnóstico crítico e participativo do currículo vigente, capaz de desvelar não apenas suas lacunas, mas também as determinações históricas e materiais que o constituem, permitindo avançar na redefinição de seus objetivos formativos e na reorganização de seu desenvolvimento.

Tal movimento exige, igualmente, a reinserção e o fortalecimento de disciplinas fundamentais à atuação do Gestor Ambiental, compreendendo que a fragmentação do conhecimento compromete a apreensão da totalidade dos fenômenos socioambientais.

Nessa direção, a organização dos pré-requisitos curriculares não pode ser tratada de forma burocrática, mas deve expressar uma lógica interna que favoreça a apropriação progressiva e articulada dos conhecimentos, contribuindo para a formação de uma consciência crítica.

A valorização da Extensão Universitária, por sua vez, deve ser entendida como mediação concreta entre universidade e sociedade, superando seu caráter acessório e assumindo-se como dimensão constitutiva do processo formativo, na medida em que possibilita a práxis e o confronto com as contradições reais vividas pelos sujeitos.

Nesse sentido, a curricularização da Extensão representa um importante avanço político-pedagógico, ao integrar as ações extensionistas aos currículos dos cursos de graduação de forma orgânica e indissociável do Ensino e da Pesquisa. Mais do que o cumprimento de exigências normativas, trata-se da afirmação de uma concepção de formação comprometida com a realidade social, com a produção coletiva do conhecimento e com a transformação social.

O aprofundamento da interdisciplinaridade coloca-se como condição indispensável para a superação da fragmentação do saber, exigindo uma proposta curricular que promova práticas pedagógicas colaborativas e integradoras. Trata-se, portanto, de avançar para além de uma formação adaptativa às demandas do mercado, buscando constituir um processo educativo comprometido com a compreensão crítica da realidade e com a transformação das condições materiais que produzem as problemáticas ambientais contemporâneas.

7.3.2 Sugestões ao Colegiado do Curso de Gestão Ambiental

A organização das condições materiais de oferta do Curso de Bacharelado em Gestão Ambiental evidencia dimensões estruturais que incidem diretamente sobre a qualidade da formação acadêmica, não podendo ser compreendidas como meros aspectos administrativos.

A irregularidade na oferta de componentes curriculares, que muitas vezes resulta em atrasos na trajetória formativa dos estudantes, expressa contradições próprias da organização institucional, exigindo uma reconfiguração que garanta a continuidade do processo formativo, ainda que isso implique uma reorganização entre as diferentes Unidades da Universidade. Tal medida deve ser compreendida como condição concreta para assegurar o direito à formação, evitando a fragmentação e a descontinuidade do percurso acadêmico.

Nesse mesmo movimento, a formação continuada dos docentes apresenta-se como uma necessidade histórica, vinculada tanto às especificidades da área ambiental quanto às exigências didático-metodológicas que emergem da prática pedagógica. Não se trata apenas de qualificar tecnicamente o corpo docente, mas de promover processos formativos que possibilitem a reflexão crítica sobre a própria prática, fortalecendo uma atuação comprometida com a construção de conhecimentos que superem a lógica transmissiva e fragmentada ainda presente no Ensino Superior. Para tanto, torna-se imprescindível o apoio institucional sistemático, que reconheça a formação docente como elemento central no desenvolvimento do curso.

A reavaliação do papel das bolsas de Monitoria, Pesquisa e Extensão deve considerar sua função estratégica na formação discente, enquanto mediações que articulam Ensino, Pesquisa e Extensão em uma perspectiva de totalidade. Essas bolsas não podem ser compreendidas apenas como auxílios financeiros, mas como instrumentos formativos que possibilitam a inserção ativa dos estudantes nos processos de produção do conhecimento e na relação com a realidade social.

Assim, sua reorganização deve estar vinculada aos projetos institucionais, fortalecendo a integração entre as diferentes dimensões acadêmicas e contribuindo para a formação de sujeitos críticos e capazes de intervir nas contradições socioambientais.

7.3.3 Sugestões à Administração Central da UERGS

A ampliação e o fortalecimento da formação em Gestão Ambiental exigem o reconhecimento de que o processo formativo não se encerra na graduação, mas se insere em um movimento contínuo de produção e socialização do conhecimento, determinado pelas demandas históricas e sociais.

Nesse sentido, o fomento à criação de cursos de pós-graduação na área, como especializações e, futuramente, Programas de Mestrado, deve ser compreendido como estratégia fundamental para consolidar um campo de conhecimento crítico, capaz de aprofundar as discussões ambientais para além de uma abordagem técnica e instrumental.

Trata-se de criar condições objetivas para a produção científica comprometida com a análise das contradições socioambientais e com a construção de alternativas que ultrapassem os limites impostos pela racionalidade hegemônica.

Paralelamente, a promoção de atividades intercampi e de eventos integradores, como o SIEPEX, apresenta-se como uma possibilidade concreta de superação do isolamento entre Unidades e da fragmentação das experiências acadêmicas. Esses espaços, ao potencializarem o intercâmbio de saberes, práticas e vivências, contribuem para a ampliação da formação dos estudantes, permitindo o contato com diferentes realidades e perspectivas, fortalecendo, assim, uma compreensão mais ampla e articulada do fenômeno ambiental. Contudo, para que cumpram esse papel formativo, tais iniciativas precisam ser valorizadas institucionalmente e incorporadas como parte constitutiva do processo educativo.

Por fim, o estabelecimento de mecanismos permanentes de escuta dos discentes revela-se como condição indispensável para a apreensão das contradições vividas no cotidiano do curso, possibilitando uma avaliação contínua de sua efetividade. Essa escuta não pode se restringir a instrumentos formais e burocráticos, mas deve constituir-se como prática dialógica, capaz de incorporar as experiências, as demandas e as percepções dos estudantes no processo de reestruturação curricular e pedagógica. Ao considerar os discentes como sujeitos históricos do processo formativo, cria-se a possibilidade de construir uma formação mais coerente com a realidade profissional e social, contribuindo para a constituição de gestores ambientais críticos e comprometidos com a transformação da realidade.

8 CONTINUANDO A CONVERSA

O modelo de desenvolvimento dominante, assentado na acumulação de capital, na degradação ambiental e na desigualdade social, impõe um ritmo de exaustão aos ecossistemas e às relações humanas, dissociando, cada vez mais, o ser humano do meio em que vive.

Em uma sociedade como a nossa, marcada pela lógica da exploração desenfreada dos recursos naturais, pela mercantilização da vida e por uma prática utilitarista da natureza, a formação de Gestores Ambientais assume um urgente papel tático e estratégico na luta necessária para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação desses profissionais para alcançar, de maneira bem-sucedida, a necessária autoemancipação da sociedade, apesar de todas as adversidades.

Nesse cenário, é evidente o quanto se faz necessário formar profissionais capazes de pensar e agir de forma crítica, sistêmica e transformadora. Segundo Leff (2012):

> A crise ambiental é um efeito do conhecimento – verdadeiro ou falso – do real, da matéria, do mundo. É uma crise das formas de compreensão do mundo a partir do momento em que o homem surge como um animal habitado pela linguagem, que faz com que a história humana se separe da história natural, que seja uma história do significado e do sentido atribuído pelas palavras às coisas e que gera as estratégias de poder na teoria e no saber que revolveram o real para forjar o sistema mundo moderno. (Leff, 2012, p. 16).

A superficialidade com que se tem compreendido a crise ambiental não se limita à degradação visível dos solos, das águas ou da atmosfera. Ela está ancorada em uma crise de valores, de projeto de sociedade e de racionalidade. Portanto, a formação de Gestores Ambientais precisa ultrapassar os limites de uma abordagem técnica ou burocrática da gestão, exigindo uma sólida base ética, política e ecológica.

Um Gestor Ambiental, como trabalhador social e comprometido com a sustentabilidade não pode ser apenas um executor de normas, deve ser um sujeito ativo na produção de alternativas que reequilibrem as relações entre sociedade e natureza.

Para isso, é essencial que sua formação contemple o diálogo entre saberes científicos, tradicionais e populares; que promova o entendimento das políticas públicas ambientais; que incentive práticas pedagógicas críticas; e que compreenda o território como espaço vivo, diverso e historicamente construído.

A separação artificial entre o ser humano e o ambiente natural, fruto de uma racionalidade moderna excludente e fragmentadora, precisa ser superada por uma nova

perspectiva formativa. A formação em Gestão Ambiental deve incentivar a leitura crítica da realidade, a práxis transformadora e a produção de um saber ambiental enraizado na justiça socioambiental.

Portanto, investir na formação crítica de Gestores Ambientais é apostar num futuro possível e necessário, onde a relação entre ser humano e natureza seja pautada pela ética do cuidado, da solidariedade e da preservação da vida em todas as suas formas. É reconhecer que não haverá justiça social sem justiça ambiental, e que o equilíbrio entre homem e natureza é condição fundamental para a existência de uma sociedade verdadeiramente sustentável.

A presente análise fundamentou-se nos dados empíricos coletados durante a pesquisa desenvolvida junto ao Curso de Bacharelado em Gestão Ambiental da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), na Unidade Universitária de São Borja/RS.

A pesquisa teve como objetivo geral compreender as contradições presentes no desenvolvimento da proposta curricular da formação dos acadêmicos, e teve como objetivos específicos: analisar a práxis formativa explicitada no currículo ofertado; conhecer as situações-limite vivenciadas na formação; e, à luz dos dados, propor reflexões que contribuam para uma proposta de reestruturação curricular.

A hipótese principal orientadora deste estudo partiu da compreensão de que a formação ofertada reflete as condições materiais e históricas de produção do conhecimento, ou seja, está condicionada ao nível de desenvolvimento das forças produtivas e às relações de produção da sociedade capitalista.

Os dados analisados revelam, a existência de uma formação fragmentada, marcada pela dissociação entre teoria e prática, indicada pela escassez de conteúdos que aprofundem a discussão sobre gerenciar e administrar o ambiente, o planejamento territorial e a articulação entre as políticas públicas e a Gestão Ambiental.

Essa ausência foi reiteradamente destacada nas falas dos participantes da pesquisa, como um dos principais entraves à consolidação de uma identidade profissional, como “trabalhador social” do Gestor Ambiental.

Importante ainda dizer que essa ausência de abordagem crítica e integrada reflete não apenas um problema de organização curricular, mas também uma limitação epistemológica da formação, que insiste em compartimentalizar saberes ao invés de promover a articulação entre eles. Como apontado por docentes e discentes durante a pesquisa, essa lacuna dificulta a compreensão sistêmica dos problemas ambientais e, consequentemente, a atuação profissional efetiva do Gestor Ambiental.

A fragmentação formativa observada não diz respeito apenas à estrutura dos

componentes curriculares, mas também à ausência de um fio condutor que possibilite ao estudante compreender, ao longo do Curso, sua própria construção como sujeito profissional.

A análise desenvolvida por este estudo demonstrou que pensar a formação de educadores ambientais implica conceber e desenvolver possibilidades criativas e emancipatórias. Evidenciou-se que esta educação não pode limitar-se ao campo restrito da Pedagogia, mas deve ultrapassar os muros da universidade, invadir os espaços públicos e abrir-se ao mundo.

Uma das conclusões auferidas nos afirma que pensar a formação do Gestor Ambiental como educador ambiental exige o resgate da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, transformando-o em agente político capaz de pensar, agir e intervir criticamente no mundo, assumindo o papel de "intelectual orgânico", na acepção gramsciana.

Segundo Gramsci (2007):

> Os intelectuais têm uma função na "hegemonia" que o grupo dominante exercita em toda a sociedade e no "domínio" sobre ela que se encarna no Estado, e esta função é precisamente "organizativa" ou conectiva: os intelectuais têm a função de organizar a hegemonia social de um grupo e o seu domínio estatal, isto é, o consenso dado pelo prestígio da função no mundo produtivo e o aparato de coerção para aqueles grupos que não "consentem" nem ativamente nem passivamente ou para aqueles momentos de crise de comando e de direção em que o consentimento espontâneo passa por uma crise. Desta análise resulta uma extensão muito grande do conceito de intelectuais, mas apenas assim me parece possível chegar a uma aproximação concreta da realidade (Gramsci, 2007, p. 476).

Nesse percurso, os saberes ambientais propostos por Enrique Leff (2012) mostraram-se centrais, permitindo desvelar dimensões ainda não exploradas do real e contribuindo para a construção de novas realidades. A pesquisa confirmou que tais saberes precisam caminhar lado a lado com o Gestor Ambiental comprometido com a transformação radical do modelo hegemônico de sociedade.

A formação em Gestão Ambiental, quando pautada por uma abordagem compartimentalizada, acaba por não oferecer condições para o desenvolvimento de uma identidade profissional sólida. A identidade do Gestor Ambiental, nesse sentido, permanece difusa, pouco compreendida até mesmo por aqueles que estão em processo formativo. A falta de clareza quanto aos campos de atuação, às habilidades requeridas e às responsabilidades sociais e ambientais do profissional é um reflexo direto dessa formação desarticulada.

A ausência de uma formação que articule saberes diversos, que integre os marcos legais, o conhecimento técnico e as realidades territoriais específicas, compromete a formação

dos acadêmicos da UERGS na busca por uma compreensão crítica da realidade e pela preparação para enfrentar os desafios complexos da área Ambiental.

Sem esse vínculo entre teoria e prática, entre conhecimento técnico e atuação social, a formação corre o risco de tornar-se meramente instrumental, esvaziada de sentido e de compromisso transformador. Além disso, essa dissociação reforça uma lógica tecnicista, que não prepara o estudante para intervir com sensibilidade e criticidade nas contradições socioambientais do seu tempo.

Neste sentido, a práxis formativa torna-se fragmentada, desarticulada e, muitas vezes, desmotivadora, conforme afirmaram participantes da pesquisa. Paulo Freire (1996, p. 32) nos lembra que “o saber que não vem acompanhado de uma compreensão crítica da realidade é um saber alienado”. Essa afirmação reforça a necessidade de repensar o currículo sob uma perspectiva crítica e emancipadora.

Reivindicar a superação da dicotomia entre teoria e prática significa promover experiências formativas que mobilizem o estudante a atuar com responsabilidade e protagonismo em contextos reais e desafiadores, aproximando-o das comunidades, das políticas públicas e das práticas de Gestão Ambiental.

Ao considerarmos os apontamentos teóricos de Leff (2002), compreendemos que uma formação ambiental crítica não pode prescindir do diálogo entre os saberes técnicos, sociais, culturais e ecológicos. O autor defende que a racionalidade ambiental deve surgir como uma ruptura epistemológica com a racionalidade instrumental capitalista. Nesse sentido, a formação em Gestão Ambiental da UERGS precisa construir uma base curricular que articule os diferentes saberes e promova a interação entre as dimensões natural, humana e técnica.

Essa interação pode ser promovida por meio de propostas pedagógicas que articulem os conteúdos científicos às realidades locais e territoriais onde a Universidade está inserida, considerando os contextos sociais e ambientais nos quais os estudantes estão atuando. Projetos interdisciplinares, metodologias ativas, visitas técnicas, Extensão Universitária, estágios supervisionados e a aproximação com movimentos sociais e comunidades tradicionais são estratégias que possibilitam essa integração.

A prática educativa, neste caso, deve estar voltada à compreensão da complexidade dos fenômenos socioambientais e à construção coletiva de soluções, valorizando tanto os saberes técnico-científicos quanto os saberes populares, respeitando os tempos, as culturas e os modos de vida dos povos.

As falas dos participantes da pesquisa revelam também o desejo por uma maior

articulação entre os docentes, uma prática interdisciplinar mais consolidada e a necessidade de vivências práticas que conectem os conhecimentos adquiridos às demandas reais dos territórios e um diálogo mais próximo junto à Coordenação de Curso.

Desenvolver essa articulação requer a criação de espaços permanentes de diálogo e planejamento entre os docentes, que permitam o compartilhamento de experiências, a integração entre os componentes curriculares e a construção conjunta de projetos formativos interdisciplinares e entre Unidades da Universidade.

O fortalecimento das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão de forma integrada é essencial para que os saberes produzidos e aplicados estejam alinhados com as realidades locais e regionais. A interdisciplinaridade, nesse contexto, não deve ser apenas um conceito abstrato, mas uma prática vivida no cotidiano do Curso, por meio da docência, da oferta de disciplinas integradas e de ações coletivas que envolvam diferentes áreas do conhecimento.

Além disso, é fundamental fomentar a inserção territorial do Curso, valorizando as especificidades dos contextos em que a Universidade está inserida e estimulando nos estudantes o compromisso ético e político com a transformação da realidade.

Neste sentido, Loureiro (2012) ressalta que a Educação Ambiental Crítica precisa ser problematizadora, situada, histórica e capaz de promover a formação de sujeitos coletivos conscientes e politicamente engajados.

A pesquisa também revelou a insuficiência de docentes na Unidade em São Borja, o que impacta diretamente na oferta de componentes curriculares, na sobrecarga dos profissionais e no acesso dos estudantes às disciplinas obrigatórias. Essa condição material limita a efetivação de uma proposta curricular coerente e exige da Universidade um investimento mais robusto em pessoal e na formação continuada dos docentes.

Para superar esses desafios, a UERGS pode adotar e deve desenvolver estratégias como a ampliação de concursos públicos para contratação de docentes efetivos, a criação de programas de valorização e permanência do corpo docente, bem como a implementação de planos de desenvolvimento institucional que contemplem a formação pedagógica continuada.

É necessário também estimular a constituição de núcleos de formação docente que promovam debates, cursos e oficinas voltadas às práticas interdisciplinares, à integração curricular e ao fortalecimento do vínculo entre Universidade e comunidade.

Para exigir da Universidade um investimento mais robusto, é fundamental que docentes, estudantes e técnicos-administrativos articulem-se politicamente, construindo pautas conjuntas, participando ativamente dos conselhos superiores, promovendo fóruns e espaços de mobilização que pressionem a gestão universitária e os órgãos de fomento à Educação

pública.

A defesa de uma Universidade comprometida com a transformação social deve ser um movimento coletivo, pautado na defesa do financiamento público, na valorização do trabalho docente e na ampliação das condições materiais e simbólicas para uma formação crítica e emancipadora.

A formação sólida em Gestão Ambiental, conforme aponta a hipótese da pesquisa, depende da criação de novas relações de produção do conhecimento, que superem a lógica fragmentada e instrumental do modelo capitalista.

Essa superação exige que a Universidade assuma seu papel como espaço de resistência e de transformação social. É necessário desenvolver propostas pedagógicas que coloquem o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, que promovam a problematização da realidade, o diálogo de saberes e o compromisso ético-político com as causas sociais e ambientais.

A Universidade pode fortalecer a autonomia dos seus Cursos, ampliar os vínculos com movimentos sociais, com comunidades tradicionais e com as lutas ambientais locais, aproximando-se das reais demandas da sociedade.

Segundo Boaventura de Souza Santos (2006, p. 19), “A universidade deve reinventar-se como uma instituição que produz conhecimento relevante para os contextos sociais concretos, estabelecendo uma articulação dialógica com os saberes produzidos fora dela, nomeadamente pelos movimentos sociais e pelas comunidades tradicionais.”

Ao romper com a lógica da produtividade acadêmica voltada ao mercado e ao capital, a Universidade torna-se um espaço de formação integral, crítica e comprometida com a emancipação humana e ambiental. Esse processo exige coragem política, envolvimento coletivo e uma visão de futuro.

É preciso apostar na construção de um currículo que promova a reflexão crítica, o engajamento social e a construção coletiva de soluções para os problemas ambientais. Assim, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso tem um papel estratégico na liderança do processo de reestruturação curricular.

O NDE do Curso de Gestão Ambiental ocupa uma posição estratégica na condução do processo de reestruturação curricular e, para isso, precisa adotar estratégias que garantam a construção de um currículo alinhado aos princípios da reflexão crítica, do engajamento social e da construção coletiva de soluções para os problemas ambientais.

Neste sentido, Sacristán (2000) nos impulsiona a compreender que:

> A avaliação curricular deve ser concebida como um processo contínuo e participativo, que envolva todos os sujeitos implicados no processo educativo, permitindo identificar não apenas deficiências e lacunas, mas também potencialidades e possibilidades de transformação. (Sacristán, 2000, p. 145).

Um primeiro passo essencial é a realização de um diagnóstico crítico e participativo do currículo atual, envolvendo docentes, discentes e egressos do Bacharelado em Gestão Ambiental da UERGS, na identificação das lacunas formativas, das limitações estruturais e das potencialidades do Curso.

Nesse processo, é fundamental que o NDE promova a articulação entre os diferentes campos do saber, superando a lógica disciplinar fragmentada e incentivando o planejamento coletivo das disciplinas, com vistas à construção de uma formação verdadeiramente interdisciplinar.

A valorização das experiências locais e o diálogo com a comunidade externa também se mostram como caminhos necessários. A aproximação com movimentos sociais, organizações não governamentais, escolas e órgãos públicos possibilita que o Curso se insira de maneira mais orgânica nas realidades territoriais e fortaleça o seu compromisso social.

Outro eixo estratégico importante é a valorização da Extensão Universitária como espaço formativo. O NDE pode atuar no sentido de integrar as ações de Extensão ao currículo, promovendo o vínculo entre Ensino, Pesquisa e Extensão como pilares indissociáveis da formação acadêmica.

Além disso, torna-se imprescindível fomentar a formação continuada do corpo docente, criando espaços para a atualização pedagógica, para o debate de metodologias críticas e para a formação em temas emergentes da área Ambiental, o que contribuirá para qualificar o trabalho docente e fortalecer o Projeto Político-Pedagógico do Curso.

A criação de componentes curriculares integradores, com abordagem por projetos ou por temas transversais, pode ser uma estratégia potente para conectar teoria e prática e favorecer o enfrentamento das problemáticas ambientais em sua complexidade.

Assim, o NDE deve garantir um processo contínuo e participativo de avaliação curricular, permitindo a revisão permanente das propostas formativas à luz das transformações sociais e ambientais. Com essas ações, o Núcleo assume seu papel como espaço coletivo de formulação e de ação política e pedagógica, reafirmando o compromisso da UERGS com a formação de profissionais em todo o estado do Rio Grande do Sul.

Os conhecimentos explicitados pela pesquisa revelam que a proposta curricular atual precisa ser revista, com base nas vivências concretas dos estudantes, docentes e técnicos-

administrativos envolvidos, nas demandas emergentes da sociedade e nas potencialidades da Educação Ambiental Crítica.

Por fim, evidenciou-se que as práticas docentes, em especial na Universidade Pública, funcionam como espaços privilegiados de socialização e produção de novos conhecimentos. Estes, por sua vez, devem provocar mudanças curriculares que atendam melhor à formação de profissionais envolvidos tanto com a natureza quanto com a sua humanização.

A Universidade, enquanto espaço de produção e socialização do conhecimento, ***deve*** – bem no sentido Kantiano de prescrição – assumir o compromisso de formar Gestores Ambientais comprometidos com a transformação social e ambiental, rompendo com os limites impostos pelo modelo de formação adaptado à lógica do capital.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Beto; ROSSATO, Ricardo. **UERGS, Uma Trajetória Vitoriosa:** Registros Para a História. Porto Alegre: Editora Biblos, 2002.

ALMEIDA, Percila Silveira. **Representação e Objetivação da Formação de Professores na Escola Estadual de Ensino Médio Silva Gama no Município de Rio Grande.** Pelotas, 2010. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade:** pressupospostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: Imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARBOSA, L. M. et al. **A institucionalização da Educação Ambiental no Ensino Superior:** limites e possibilidades. Gestão & Planejamento – G&P, Salvador, v. 13, n. 1, p. 1-20, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/FPS4f4wWJHxPRpw4BcW33Gx>. Acesso em: 12 set. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Edição 70. São Paulo: Almedina, 2016.

BOFF, L. **Saber Cuidar:** ética do humano, compaixão pela Terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <https:www.planalto.gov.br/ccivil.03/leis/l9394htm>. Acesso em: 10 mai. 2023.

_____. **Lei nº 9.795.** Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 10 mai. 2023.

_____. **Resolução nº 2, de 15 jun. 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, DF, 15 jun. 2012. 2012c. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 mai. 2023.

_____. **Resolução CNE/CES nº 2**, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BUARQUE, Cristovam. **A universidade na encruzilhada.** São Paulo: Fundação Editora Unesp, 2014.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2017.

CATTANI, Antonio David. **Trabalho e autonomia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CHASIN, José. **Superação do liberalismo.** Aulas ministradas durante o curso de pós-graduação em Filosofia Política, promovido pelo Dep. de Filosofia e História da Universidade Federal de Alagoas, v. 25, n. 01, 1988. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/chasin/1988/02/liberalismo.pdf>. Acesso em: 05 set. 2024.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência de abertura da 26ª reunião anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, em 5 de outubro de 2003. **Revista Brasileira de Educação,** Set /Out /Nov /Dez, n. 24, 2003.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e Leis da dialética. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COLAO, M. M. **A formação do técnico e do tecnólogo no Curso de Viticultura e Enologia no CEFET de Bento Gonçalves:** Um estudo de caso. Porto Alegre, 2005. 375 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

COUSIN, Cláudia Silva. (2013, Julho). Pertencimento ao lugar e a formação de educadores ambientais: um diálogo necessário. **Anais do VII EPEA** – Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Rio Claro – SP. Brasil. Recuperado de <https://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0130-1.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa:** aportes metodológicos. 5ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DEPONTI, M. C. (2013). A importância da interdisciplinaridade para compreensão das questões ambientais. **Revista do Desenvolvimento Regional**, 18(3), 240-256.

DIAS, G. F. **Educação ambiental:** princípios e práticas. 11ed. São Paulo: Gaia, 2004.

_____. **Educação e gestão ambiental.** São Paulo: Gaia, 2006.

ENGELS, F. **A dialética da natureza.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Anti-Dühring**. 3ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ENGUITA, Mariano Fernandéz. **La Educación em la Encrucijada.** Madrid: Fundación Santillana, 2016.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2008.

FOLADORI, G. O capitalismo e a crise ambiental. **Raízes**, ano 18, n. 19, p. 31-36, mai.1999.

FONSECA DE ANDRADE, D. **Educação Ambiental no Ensino Superior:** uma análise das práticas docentes. Ambiente & Educação, v. 25, n. 2, p. 223-240, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/13309>. Acesso em: 14 set. 2025.

FOSTER, John Bellamy. **A ecologia de Marx**: materialismo e natureza / Tradução de Maria Teresa Machado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 9ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1985. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2008.

HOBSBAWM, Eric J. **Como mudar o mundo:** Marx e o marxismo, 1840-2011. Tradução de Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

JUNQUEIRA, L. A. P.; Padula, R. S. (Orgs.). **Aprendizagem no Ensino Superior no século XXI**: desafios e tendências. São Paulo: PUC-SP, 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRUG, Luiz Carlos. **A constituição de educadores ambientais no campo das Ciências do Mar:** Um estudo de caso do curso de Oceanologia da FURG. 2018. 286 f. Tese (Doutorado) –

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2018.

KUENZER, A. Z. **O trabalho como princípio educativo.** 6ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. 2ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Atlas, 1996.

LAYRARGUES, Philippe P.; LIMA, Gustavo F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, 2014, v. XVII, n. 1, p.23-40.

LEANDRO, Luiz Alberto de Lima. **A Formação Superior dos Gestores Ambientais no Brasil:** Contribuição para a Formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais. 2013. 330 f. Tese (Doutorado em Meio Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LEANDRO, Luiz Alberto de Lima; ZAGO, Camila Avozani. A Participação das Disciplinas da Área de Administração nos Currículos dos Cursos de Bacharelado em Gestão Ambiental Brasileiros. **REAd** - Revista Eletrônica de Administração, Porto Alegre, Edição 81, n. 2, maio/agosto 2015, p. 491-514.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental.** 5ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Saber Ambiental.** Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. 9º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 4ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, M. E. A.; GUIMARÃES, M. (orgs.). **Educação ambiental:** abordagens múltiplas. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação:** questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MARQUES, Waldemar; FREITAS, Nobel Penteado; CHAVES, Amanda Pires; SILVA, Leo Victorino. Educação Superior e empregabilidade: estudo com egressos do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental da Universidade de Sorocaba. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 23, n. 49, p. 207-225, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1159>. Acesso em: 12 out. 2025.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** 2ed. Tradução de Maria

Helena Barreto Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **O Capital,** Livro I, vol. I. 27ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1996.

_____. **Miséria da Filosofia:** resposta à filosofia da miséria do senhor Proudhon. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **O Capital** – Livro III – O Processo Global da Produção Capitalista. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista. 3ed. São Paulo: Martin-Claret, 1883.

_____. **Manifesto do Partido Comunista.** Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2001.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo César Castanheira, Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2001.

_____. **A Educação para Além do Capital.** Tradução de Isa Tavares. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINASI, L. F. **Formação de Professores em Serviço:** Contradições na prática pedagógica. 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** 10ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MORGADO, Renato Pellegrini. **A Formação de Bacharéis em Gestão Ambiental:** Complexidade e os Desafios Socioambientais Contemporâneos. 156 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar:** introdução crítica. 12ed, São Paulo: Cortez, 2003.

PEDRUZZI, Alana das Neves. **A Formação em Educação Ambiental na Ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do Curso de História-Bacharelado da Universidade Federal do Rio Grande – FURG**. 140 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação

Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS, 2015.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez, 1961.

PRADO FILHO, Kleber. Escolha profissional e atualidade do mercado de trabalho. In: LUCCHIARI, D. H. P. S. (Org.). **Pensando e vivendo a orientação profissional.** São Paulo: Summus, 1992. p. 109-116.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. **Lei nº 11.646, de 10 de julho de 2001.** Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e outras providências. Porto Alegre: 2001. Disponível em: <https://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/11.646.pdf>. Acesso em: 01 set. 2024.

_____. Assembleia Legislativa. **Decreto nº 43.240, de 15 de julho de 2004.** Aprova o Estatuto da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/201607/05144306-decreto-n43240-15-julho2004.pdf > Acesso em: 24 abr. 2023.

ROTTA, Mariza; BATISTELA, Airton Carlos de; FERREIRA, Sergio Ricardo (2017). Ambientalização Curricular no Ensino Superior: Formação e Sustentabilidade nos Cursos de Graduação. **Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación",** Volumen 17 Número 2, Año 2017. Disponível em: < https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n2/1409-4703-aie-17-02-00395.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2024.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo:** Uma Reflexão Sobre a Prática. 3ed. Trad. Emani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI:** Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova.** São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

_____. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Najó Glória dos. **A Profissionalização em Ciências Ambientais no Brasil:** Formação, Associação e Regulamentação. 2019. 163 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais.** 3°Edição. São Paulo: Papirus, 2004.

SAUVÉ, L. Perspectives curriculaires et pédagogiques de l'éducation relative à l'environnement. **Éducation relative à l'environnement:** Regards – Recherches – Réflexions, v. 3, p. 11-34, 2005.

SCHENKEL, Cladecir Alberto. **Gestão Ambiental:** Perfil Profissional e Formação em Cursos Superiores de Tecnologia e de Bacharelado. 2012. 348 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SCHENKEL, Cladecir Alberto; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. (2014). Gestão Ambiental: Perfil Profissional e Formação em Cursos Superiores de Tecnologia e Bacharelado. **Boletim Técnico do Senac,** *40*(1), 66–89. Recuperado de <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/114>. Acesso em: 14 mai. 2024.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1992.

TAVARES, C. A. R.; FREITAS, K. S. **Extensão universitária:** O patinho feio da academia? Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

TONET, Ivo. **Método científico:** uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação ambiental:** natureza, razão e história. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Pesquisa-ação em Educação Ambiental. In: **Pesquisa em Educação Ambiental.** Botucatu: UNESP – Instituto de Biociências. Departamento de Educação, v. 3, n. 1, p. 155-169, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6159/4516>. Acesso em: 12 mar. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TSÉ-TUNG, Mao. **Sobre a Prática e Sobre a Contradição**. 1ed. 4Reimp. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Regimento Geral da Universidade.** Porto Alegre: UERGS, 2010. Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/201607/13105536-regimento-geraluniversidade.pdf>. Acesso em: 01 set. 2024.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** PDI 2022-2032. em: <https://admin.uergs.rs.gov.br/upload/arquivos/202208/18173828-pdi-2022-2032-revisao-indicadores-e-metas-jul-22.pdf>. Acesso em: 01 set. 2025.

_____. **Projeto Político Pedagógico Institucional.** Disponível em: <https://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/202205/16134453-resolucao-consun-007-2022-aprova-proposta-do-projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi.pdf>. Acesso em: 01 set. 2024.

_____. **Memorial da UERGS**. Porto Alegre: UERGS, 2021. Disponível em: <https://uergs.edu.br/memorial>. Acesso em: 17 mar. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Gestão democrática da educação:** como construir uma escola do nosso tempo. São Paulo: Libertad, 2000.

VÁZQUEZ, A **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, J. E. **Meio ambiente e desenvolvimento.** São Paulo: SENAC, 2008.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2005.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado:** Nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus Ao Trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 11ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa.** 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

CABRERA, Darlene Silveira. **Objetivação das diretrizes curriculares nacionais para Educação Ambiental na formação de professores:** um estudo de caso no curso de Pedagogia da FURG. 2016. 198 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 2016.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração.** 9ed. Barueri, SP: Malone, 2014.

GRAMISC, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Quaderni del carcere:** Edizione critica di Valetino Gerratana. 3ed. Torino: Einaudi, 2007, 4 volumi.

ENGUITA, Mariano Fernandéz. As forças em ação: sociedade, economia e currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Integração como proposta de uma nova ordem na Educação. In: **Linguagens, espaços e tempos**. Rio de Janeiro: Agir, 2000.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. et al. **Pedagogia:** diálogo e conflito. São Paulo: Cortez Editora eAutores Associados, 1985.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. Volume 1.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KRAPIVINE, V. **Que é o materialismo dialético.** Moscou: Progresso, 1986.

LEFF, Enrique. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. **Educação e Realidade**, 2009, v. 34, n. 3.

LOUREIRO, C. F. B; CUNHA, C. C. Educação Ambiental e gestão participativa de Unidades de Conservação: elementos para se pensar a sustentabilidade democrática. **Ambiente & Sociedade**. Campinas, v. 11, n. 2, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/xT99ttVXqTpmsY3XcZvYfMv/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2025.

LUKÁCS, György. **História e Consciência de Classe:** estudo de dialética marxista. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

_____. **Ontologia do Ser Social:** Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MÉSZÁROS, I. Marx: **A Teoria da Alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINASI, L. F. **Formação de Professores em Serviço:** Controvérsias, dificuldades e impasses na prática pedagógica. 2005. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PISTRAK, Moisey M. [1924]. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ROMÃO, José Eustáquio; CABRAL, Ivone Evangelista; CARRÃO, Eduardo Vítor de Miranda; COELHO, Edgar Pereira. **Círculo epistemológico:** Círculo de Cultura como Metodologia de Pesquisa. São Paulo: IPF, 2006. (Mimeo). Disponível em: <https://www.metodista.br/ppc/educacao-e-linguagem/educacao-e-linguagem-13/circuloepistemologico-circulo-de-cultura-como metodologia-de-pesquisa>. Acesso em: 20 set. 2024.

ROMERO, Daniel. **Marx e a técnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRAGTENBEG, Mauricio. **Marxismo heterodoxo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

TRIVIÑOS, A. **Introdução às abordagens dialética e hermenêutica da pesquisa em Ciências Sociais.** Porto Alegre: Mimeo, 2004.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da Pesquisa Bacharelado em Gestão Ambiental da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) Como Ambiente Formativo e de Constituição de Saberes: Contradições Presentes no Processo de Formação Acadêmica e na Proposta Curricular Ofertada no Curso, sob a responsabilidade da pesquisadora Percila Silveira de Almeida, a qual pretende analisar, interpretar, compreender e descrever as contradições presentes no processo de formação da(o)s acadêmica(o)s e na proposta curricular ofertada e desenvolvida, no Curso de Gestão Ambiental da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Sua participação é voluntária e se dará por meio de observação participante das aulas, os Círculos de Cultura fundamentados em Paulo Freire com intuito de coletar as concepções de nossos sujeitos e o Diário de Bordo com o intuito de registrar as informações.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são termos um número de 26 professores convidados a participar da pesquisa, 6 professora(e)s lotada(o)s na Unidade São Borja e que ministram componentes no curso, assim como o Coordenador de Curso, por isso é possível que por falta de tempo disponível para participação da pesquisa, por professores não se sentirem à vontade com a observação de suas aulas, ou pelo fato da pesquisadora ser da mesma instituição e da mesma Unidade Universitária, participantes declinem do convite para pesquisa. Caso uma dessas vivencias ocorra realizaremos todos os esclarecimentos necessários, bem como disponibilizaremos horários alternativos para a realização da coleta de dados junto aos participantes, e ainda estabeleceremos o distanciamento necessário para que a coleta seja fiel as concepções dos sujeitos e preservação do ambiente pesquisado.

Se o/a Sr.(a) aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para reflexões em relação a formação por parte dos estudantes, com a coordenação e com a organização do curso, bem como com uma revisão do Projeto Político pedagógico, a fim de contribuir com o ingresso de novos estudantes.

Se depois de consentir a sua participação o/a Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O/a Sr.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Entretanto, caso o/a Sr.(a) tenha alguma despesa decorrente desta pesquisa será totalmente ressarcido/a pelo pesquisador/a responsável. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o/a pesquisador/a no seguinte endereço: R. Washington Luiz, 675, Centro Histórico. Prédio 4. Porto Alegre – RS. CEP: 90010-460 (endereço profissional), pelo telefone (55) 9 8408-6267 (telefone pessoal), ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rio Grande (FURG) Av. Itália, km 8, bairro Carreiros, Rio Grande, RS, Brasil. CEP: 96203-900.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu,_____, fui informado sobre o que o/a pesquisador/a quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada eque posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via com cada um de nós.

_____

Assinatura ou impressão datiloscópica do/da Participante da Pesquisa

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Data: _____/ _____/ _____