

Ambientalização nas instituições de ensino superior: uma análise polifônica da produção acadêmica em educação ambiental

*Greening higher education institutions: a polyphonic
analysis of academic production in environmental education*

*Ambientalización en las instituciones de educación superior: un análisis
polifónico de la producción académica en educación ambiental*

Dayane Santos Silva^I

Rosa Maria Feiteiro Cavalari^{II}

RESUMO

Ao longo das últimas décadas tem se intensificado a produção e divulgação de estudos que discutem a temática da ambientalização nas instituições de ensino superior (IES) no campo da pesquisa em educação ambiental (EA). Com isso, objetivou-se compreender as diferentes perspectivas que estruturam os discursos sobre ambientalização mobilizados pelos autores de uma tese e de uma dissertação em EA que problematizam essa temática nas IES, defendidas no período de 1981 a 2018. Realizou-se uma pesquisa do tipo estado da arte em uma perspectiva analítico-compreensiva de uma tese e de uma dissertação em EA. Para a análise, realizamos aproximações com as noções da teoria polifônica da enunciação. Com a análise, observou-se a necessidade de transformação do conhecimento e da abordagem da temática ambiental com base em perspectivas interdisciplinares, bem como a promoção e efetivação de práticas de inserção da temática ambiental que possam envolver a comunidade universitária e estar presentes nos eixos centrais do currículo dos cursos.

Palavras-chave: Ambientalização nas Instituições de Ensino Superior. Teses e Dissertações em Educação Ambiental. Estado da Arte. Teoria Polifônica da Enunciação.

ABSTRACT

Over the last few decades, the production and dissemination of studies that discuss the theme of greening higher education in the field of environmental education (EE) research has intensified. This study aimed to understand the different perspectives that structure the discourses about greening higher education mobilized by the authors of a thesis and a dissertation in EE that problematize this theme, defended in the period from 1981 to 2018. A state-of-art research study was carried out

^IUniversidade Regional do Cariri, Missão Velha, CE, Brasil. E-mail: dayane.silva@urca.br  <https://orcid.org/0000-0002-1073-5495>

^{II}Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, Brasil. E-mail: r.cavalari@unesp.br  <https://orcid.org/0000-0002-3782-2396>

with an analytical-comprehensive perspective of a thesis and a dissertation in EE. For the analysis, we made approximations with notions of the polyphonic theory of enunciation. With the analysis, we observed the need to transform knowledge and the approach to environmental issues based on interdisciplinary perspectives, as well as to promote and implement practices for the insertion of environmental issues that may involve the university community and be present in the central axis of the curriculum of the courses.

Keywords: Greening Higher Education. Theses and Dissertations in Environmental Education. State-of-the-Art. Polyphonic Theory of Enunciation.

RESUMEN

En las últimas décadas, se ha intensificado la producción y difusión de estudios que discuten la temática de la Ambientalización en las IES en el campo de la investigación en EA. Con esto, el objetivo fue comprender las diferentes perspectivas que estructuran los discursos sobre Ambientalización movilizadas por los autores de las tesis de maestría y de doctorado en EA que problematizan la temática de la Ambientalización en las IES, defendidas en el período de 1981 a 2018. Se realizó una investigación del estado del arte en una perspectiva analítico-comprensiva de una tesis de maestría y una de doctorado en EA. Para el análisis, realizamos aproximaciones con las nociones de la Teoría Polifónica de la Enunciación. Con el análisis, se observó la necesidad de transformar el conocimiento y el abordaje de la problemática ambiental desde perspectivas interdisciplinarias, así como la promoción e implementación de prácticas para la inserción de las problemáticas ambientales que puedan involucrar a la comunidad universitaria y estar presente en los ejes centrales de la cuadrícula curricular de los cursos.

Palabras clave: Ambientalización en Instituciones de Educación Superior. Tesis de Maestría y de Doctorado en Educación Ambiental. Estado del Arte. Teoría Polifónica de la Enunciación.

INTRODUÇÃO

O termo ambientalização tem sido utilizado para designar a inserção das discussões sobre a educação ambiental (EA) e/ou a sustentabilidade no contexto das instituições de ensino superior (IES), denominado de processo de ambientalização do *campus* ou institucional e ambientalização curricular. No entanto, a incorporação dessas temáticas deve ser precedida por reflexões e problematizações relativas aos tensionamentos e ambiguidades conceituais (González-Gaudiano, Meira-Carrea e Martínez-Fernández, 2015).

A ambientalização pode ser entendida como um “processo contínuo de produção cultural voltado para a formação de profissionais comprometidos com a busca permanente das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, atendendo aos valores de justiça, solidariedade e equidade [...]” (Junyent i Pubill, Geli de Ciurana e Arbat Bau, 2003, p. 21).

Na América Latina, foram realizadas diferentes estratégias de inserção dessas temáticas no ensino superior, como eventos científicos, criação de programas ou projetos e desenvolvimento de perspectivas de diagnósticos de sua incorporação na universidade, por exemplo, o projeto internacional da Rede de Ambientalização Curricular no Ensino Superior (Aces) desenvolvido no período de 2001 a 2004; a *Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sostenibilidad y el Ambiente* (Ariusa), no ano de 2007, e o projeto de cooperação entre a Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Autónoma de Madrid (UAM), que teve início no âmbito do *Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica*, no ano de 2009.

A inserção da temática socioambiental nas IES implica, segundo Leff (2010b, p. 166-167), entre outras questões, a “reorientação interdisciplinar do conhecimento e da formação profissional, e sua abertura para diálogo de saberes com os diversos atores políticos, econômicos e sociais, na construção coletiva de uma sociedade sustentável”.

Convém destacar que os pesquisadores de alguns desses projetos elaboraram propostas de análise dos processos de ambientalização nas IES, como as “dez características de um estudo ambientalizado”, segundo os pesquisadores da Rede Aces, e o teste de sustentabilidade, da plataforma “Informação, sensibilização e avaliação da sustentabilidade na Universidade”, resultante do projeto entre a USP e a UAM.

A discussão acerca dessa temática no ensino superior “constitui-se, por si só, num campo profícuo de investigação, no sentido de dar visibilidade à temática ambiental nas universidades, abrindo caminhos para discussões, tomadas de decisão e compromisso com a implementação de ações de responsabilidade socioambiental” (Guerra *et al.*, 2015, p. 13).

Dada a diversidade de textos que circulam na esfera acadêmica e contribuem para a divulgação dos estudos que buscam discutir a temática da ambientalização nas IES, interessam-nos, particularmente, as teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação no país. Para Megid Neto e Carvalho (2018, p. 102), “as dissertações de mestrado e as teses de doutorado são documentos primários de pesquisa, decorrendo delas os artigos científicos, as comunicações em eventos e demais formas de divulgação pública de pesquisas acadêmicas”. Os autores também consideram que esses textos “constituem relatórios bem mais completos de pesquisa” (Megid Neto e Carvalho, 2018, p. 102).

Partimos da compreensão de que as teses e dissertações se constituem enquanto *gêneros do discurso*,¹ provenientes do *discurso acadêmico-científico*, e consideramos que elas constituem um espaço no qual os locutores, enquanto principais responsáveis pelos textos, organizam o discurso com base em diferentes vozes, os quais, em certo grau, respondem a outros discursos produzidos sobre a temática da ambientalização nas IES. Para Ducrot (1987, p. 193), nesse espaço de diferentes discursos “o locutor, responsável pelo enunciado, dá existência, através deste, a enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes”. Os discursos produzidos no interior das relações que contribuem para a constituição da temática da ambientalização estão situados em uma “cadeia da comunicação verbal” (Bakhtin, 1997, p. 320). De uma perspectiva bakhtiniana “está ligado não só aos elos que o precedem, mas também aos que lhe sucedem” (Bakhtin, 1997, p. 320). Segundo Bakhtin (1997, p. 291), “o próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo”.

Parte-se do pressuposto que as teses e dissertações em EA que problematizam a temática da ambientalização nas IES produzem, respondem e ecoam diferentes vozes e perspectivas relativas a essa temática e que, em certo grau, podem representar os discursos e perspectivas presentes no campo de pesquisa em EA, bem como o dos pesquisadores que discutem essa temática.

Este estudo teve como objetivo compreender as diferentes perspectivas que estruturam os discursos sobre ambientalização mobilizados pelos autores de uma tese e uma dissertação em EA que problematizam a temática da ambientalização nas IES, defendidas no período de 1981 a 2018.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O estudo desenvolvido é do tipo *estado da arte*. Essas pesquisas “podem ser entendidas como ‘metapesquisas’ (pesquisa sobre pesquisas), uma vez que realizam novas compreensões ou interpretações de um determinado conjunto de trabalhos e remetem à necessidade de investigações

1 Compreende-se que os “gêneros do discurso” se referem à utilização da língua e os diversos modos e esferas dessa utilização, a qual “elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados” (Bakhtin, 1997, p. 279, grifo do autor).

complementares” (Megid Neto e Carvalho, 2018, p. 108). Segundo os autores, esse tipo de estudo pode ser considerado em duas vertentes, uma “mais panorâmica de análise e compreensão” e outra “analítico-compreensiva” (Megid Neto e Carvalho, 2018, p.109).

Para a segunda vertente, os autores explicitam que “há necessidade de aprofundamento da leitura e interpretação dos trabalhos, do cruzamento multivariado de dados, do confronto desses cruzamentos e resultados obtidos com referenciais teóricos adequados” e, além disso, “o importante é definir um conjunto de trabalhos que permita explorar as questões de pesquisa propostas e, ao mesmo tempo, analisar os textos com a profundidade esperada para uma pesquisa dessa natureza” (Megid Neto e Carvalho, 2018, p. 109).

Nossa pesquisa aproxima-se de uma *perspectiva analítico-compreensiva*, tendo em vista que buscamos compreender alguns aspectos referentes à temática da ambientalização nas IES em uma tese e uma dissertação em EA, pautados por aproximações com a *teoria polifônica da enunciação*, elaborada por Oswald Ducrot (1987).

CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DOCUMENTAL

Para a seleção do *corpus* documental, utilizamos a Plataforma Fracalanza do Projeto Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil (Earte),² para os trabalhos defendidos entre 1981 e 2016; de maneira complementar, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para os anos de 2017 e 2018.

Na Plataforma Fracalanza, utilizamos o termo ambientalização no campo de busca *qualquer campo*, e a busca avançada por meio dos filtros de classificação do contexto escolar> modalidade educacional regular>educação superior, para os anos de 1981 a 2012. Com esse procedimento, identificamos 11 trabalhos. Cabe destacar que os filtros de classificação desta plataforma referentes aos níveis de ensino do contexto escolar estão disponíveis apenas para os trabalhos até 2012; assim, para as pesquisas referentes ao período de 2013 a 2016, realizamos uma busca avançada, apenas nos filtros de classificação do contexto escolar e ano de defesa, resultando em 24 trabalhos.

No Catálogo da Capes, selecionamos os trabalhos nos quais o termo *ambientalização* foi mencionado conforme critérios previamente elaborados, quais sejam: o estudo devia contemplar o processo educativo e a temática ambiental, caracterizando-se como um trabalho de EA, com base em critérios³ desenvolvidos pelos pesquisadores do Projeto Earte, e devia ter como foco de investigação o âmbito de uma instituição de ensino superior. Com esse procedimento, obtivemos 24 trabalhos referentes aos anos de 2017–2018.

Foram identificadas, no total, 59 teses e dissertações, e, feita a leitura delas, buscamos selecionar as pesquisas que problematizavam a temática da ambientalização nas IES, dialogando com textos de autores que discutem essas questões; obtivemos assim 40 pesquisas.

Dentre esse conjunto mais amplo de estudos, selecionamos uma tese e uma dissertação com o intuito de proceder a uma análise aprofundada, em uma perspectiva analítico- compreensiva (Megid Neto e Carvalho, 2018). Como instrumento analítico, buscamos aproximações com alguns conceitos elaborados por Oswald Ducrot (1987).

Para essa seleção final, foram desenvolvidas as seguintes etapas:

- Agrupamento das 40 pesquisas selecionadas em dois grupos, um com estudos que discutem a ambientalização do currículo, outro com estudos que analisam a ambientalização do *campus* de determinada universidade.
- Seleção das pesquisas por *gênero do discurso*, tese e dissertação, para cada grupo anteriormente definido.

² Ver *homepage* do projeto: <http://www.earte.net>.

³ Para mais informações: <http://www.earte.net/?page=criterios-selecao>.

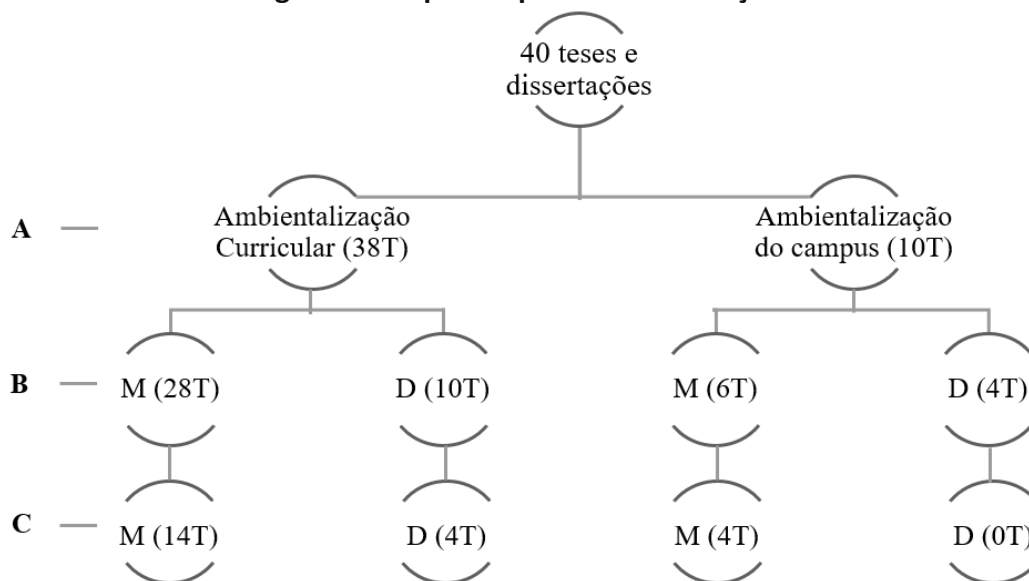
- Identificação e seleção das pesquisas situadas no grupo referente à ambientalização do currículo que fazem uso das características que devem ser contempladas em um *estudo ambientalizado*, conforme diretriz da Rede Aces (Características de um estudo Ambientalizado), quantificada por *gênero do discurso* e a ambientalização do *campus* que utilizaram o *teste de sustentabilidade*.

Por fim, selecionamos dois trabalhos pelo viés do *gênero do discurso* — tese e dissertação —, cada qual pertencente a um dos grupos de trabalhos definidos inicialmente.

Convém destacar que nossa opção pelas características construídas pela Rede Aces e pelo *teste de sustentabilidade* se deve à influência dessas propostas de análise na produção acadêmica selecionada para este estudo. Além disso, a primeira etapa de seleção não é excludente, pois uma pesquisa pode analisar tanto a inserção da temática ambiental no currículo quanto nos espaços do *campus*. Essa situação se aplica, também, para o uso das propostas de análise nessas pesquisas, ou seja, as características construídas pela Rede Aces e o Teste de Sustentabilidade. Para melhor compreensão dessa seleção, apresentamos, na Figura 1, a sistematização das etapas relativas ao processo de seleção de um trabalho com foco na ambientalização do currículo, e outro com foco na ambientalização do *campus*, considerando-se o conjunto de 40 teses e dissertações em EA concluídas no Brasil, no período de 1981 e 2018, e que abordam esses temas.

Após esse processo de seleção, optamos por:

Figura 1 - Etapas do processo de seleção.



- Um trabalho que adota o *gênero do discurso tese*, analisando a ambientalização curricular, intitulado *A inserção das questões ambientais no curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Sergipe* (Pitanga, 2015).
- Um trabalho que adota o *gênero do discurso dissertação*, enfocando a ambientalização do *campus*, intitulado *Ambientalização universitária: o olhar dos estudantes da UFSCar para as questões ambientais* (Vieira, 2015).

ANÁLISE DOS DADOS

Para discutir as relações estabelecidas na constituição da temática da ambientalização, perante a análise da tese e da dissertação selecionadas, buscamos aproximações com a *teoria polifônica da enunciação* elaborada por Oswald Ducrot (1987), já mencionado.

Esse autor parte da *polifonia* introduzida no campo da linguagem por Mikhail Bakhtin em sua obra *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1963). De acordo com Nascimento (2015, p. 343), Ducrot “traz o termo polifonia para a Linguística, com o objetivo de questionar o princípio da unicidade do sujeito falante e, ao mesmo tempo, propor que o sentido dos enunciados é, por natureza, polifônico”.

Convém destacar que tanto Bakhtin quanto Ducrot discutem o fenômeno da *polifonia* e são autores utilizados na área da linguística; no entanto, segundo Carel (2011, p. 27), o nome do primeiro autor é relacionado a uma “polifonia intertextual” e refere-se “à alusão, por um único enunciado, a vários conteúdos”, enquanto o segundo é associado a uma “polifonia semântica” e diz respeito “à presença de várias instâncias enunciantes no interior da enunciação”. Mediante essas distinções nos interessa nesta pesquisa analisar os *gêneros do discurso* tese e dissertação com base nas aproximações com a *polifonia* elaborada por Ducrot.

A compreensão de alguns conceitos é necessária, como a diferenciação entre *frase* e *enunciado*, sendo a primeira “um objeto teórico, entendendo por isso, que ele não pertence, para o linguista, ao domínio do observável, mas constitui uma invenção desta ciência particular que é a gramática”. Já quanto a segundo, “o que o linguista pode tomar como observável é o enunciado considerado como a manifestação particular, como a ocorrência *hic et nunc* de uma frase” (Ducrot, 1987, p. 163-164, grifo nosso).

Outro importante conceito refere-se à definição das funções que os sujeitos desempenham no interior do enunciado. Essas funções são a de locutor (L) e a de enunciadador (E); a primeira refere-se a “um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado. É a ele que refere o pronome eu e as outras marcas da primeira pessoa” (Ducrot, 1987, p. 182).

Com relação à noção de enunciadador, de acordo com Ducrot (1987, p.192):

[...] estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; se eles “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras.

Ducrot propõe dois tipos de polifonia presentes nos enunciados, a “polifonia de locutores” e a “polifonia de enunciadadores”. A primeira “se dá quando, num mesmo enunciado, verifica-se a existência de dois locutores distintos, eventualmente subordinados”, e a segunda ocorre no momento que, no “mesmo enunciado, são identificados pontos de vista diferentes, ou seja, enunciadadores que são colocados em cena pelo locutor e perante os quais o locutor assume diferentes posições: ora aprovando-os, ora assimilando-se a eles, ora se opondo a eles” (Nascimento, 2015, p. 344).

Perante essas noções, realizamos a seleção dos enunciados a serem analisados, decorrentes da leitura das pesquisas selecionadas, de maneira que, para a delimitação deles, consideramos duas questões principais: a. os pressupostos relativos aos conhecimentos vinculados à temática da ambientalização; e b. as diferentes formas de inserção da temática ambiental no ensino, pesquisa, extensão e gestão nas IES. Após a delimitação e seleção dos enunciados, buscamos analisar a *polifonia* que os constitui e os atravessa por meio de algumas questões, a saber: “a) se o enunciado contém a função locutor; b) a quem é atribuída essa função; c) quais são os diferentes pontos de vista expressos pelo enunciado” (Azevedo, 2011, p. 67).

Adotamos algumas convenções para a análise dos enunciados, sendo elas: identificação do trabalho, número da página, numeração das linhas do excerto tendo como referência a página da qual foi retirada. Utilizamos, também, algumas siglas para indicação dos *locutores* e *enunciadores*, como L1 para indicar o discurso do locutor responsável pelo enunciado apresentado particularmente na tese ou dissertação analisada; e L2/L3/L4 para indicar o discurso dos locutores introduzidos no enunciado por L1.

Convém destacar que, para esta análise, não nos interessa o pesquisador em si, mas a representação deste enquanto agente engajado e disposto a participar da constituição da temática da ambientalização, situado no campo de pesquisa em EA. Os *enunciadores* são apresentados dos pontos de vista presentes no enunciado e representados pelas siglas E1, E2, E3, mas também podem ser descritos por extenso durante as análises.

DISCURSOS RELATIVOS À TEMÁTICA DA AMBIENTALIZAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NA TESE E NA DISSERTAÇÃO ANALISADAS

PRESSUPOSTOS RELATIVOS AOS CONHECIMENTOS VINCULADOS À TEMÁTICA DA AMBIENTALIZAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Neste item, analisamos as diferentes vozes mobilizadas pelos locutores referentes aos pressupostos relativos aos conhecimentos que atravessam e fundamentam as reflexões e ações desenvolvidas em relação a temática da ambientalização nas IES, na dissertação (Vieira, 2015) e na tese (Pitanga, 2015) selecionadas. Essa análise se justifica pela compreensão de que as reflexões e ações educacionais são atravessadas por pressupostos que influenciam e orientam o processo educativo.

Com a análise dos enunciados selecionados, observamos que os locutores (L1), enquanto principais responsáveis pelo texto, colocam-se tanto por meio de verbos conjugados na primeira pessoa do plural, sugerindo a coletividade na construção deste, quanto na terceira pessoa do singular, acompanhados do índice de indeterminação do sujeito ou pronome indefinido *se*, demonstrando que o sujeito que pratica a ação é indeterminado. A indeterminação do sujeito e a impessoalidade são características dos gêneros dissertação e tese, provenientes do *discurso acadêmico-científico*, e, apesar de ser recorrentes nesses gêneros, não se aplicam a todas as pesquisas produzidas no campo de pesquisa em EA. Em alguns enunciados é possível observar que o locutor faz uso de verbos que direcionam e indicam como o discurso apresentado deve ser lido pelo interlocutor, como o uso da expressão *é preciso compreender*.

Observamos que diferentes vozes são acionadas por L1, com base em *relatos de discurso direto* e *relatos de discurso indireto*, caso dos documentos analisados na pesquisa, sendo eles projetos político-pedagógicos e ementas de disciplinas. Percebemos, também, a mobilização tanto dos discursos dos participantes da pesquisa, docentes ou discentes das instituições analisadas, quanto trabalhos de autores que discutem a temática da ambientalização ou da EA com os quais dialogam e contribuem para discussão construída pelo locutor. Ao mobilizar esses locutores, confere-se legitimidade ou autoridade ao discurso, assim como a responsabilidade por este a determinado locutor, bem como para reafirmar ou discordar da ideia do enunciado.

Tais compreensões podem ser observadas nos trechos e análises apresentados, concomitantes aos pressupostos relativos aos conhecimentos associados à ambientalização nas IES, entre os quais destacamos alguns aspectos, como:

- A necessidade de uma mudança ou transformação do conhecimento no que se refere aos conceitos, às metodologias e à própria estrutura que organiza o conhecimento, ou uma mudança do paradigma científico.

Esse aspecto pode ser observado no excerto, no item 5, intitulado *O estudo da Ambientalização Curricular no Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Química*; no subitem 5.1, *Diagnóstico a partir da Análise da Estrutura Curricular* (Pitanga, 2015). Nesse enunciado, com o uso de citação indireta, L1 discute a necessidade de considerar a ambientalização enquanto forma de transformação do conhecimento hegemônico, afirmando que ela não deve se restringir a uma forma instrumentalizada. Em seguida, com o uso da citação direta, L1 enuncia que a ambientalização deve atravessar os âmbitos das IES, que são pesquisa, currículo, extensão e gestão, assim como a relação com a comunidade universitária e civil, como apresentado a seguir (Pitanga, 2015, p. 105):

- 6 Leff (2010a) alerta para a necessidade de não se limitar à preocupação única de
- 7 criar um instrumento normativo que procure “ambientalizar o currículo”. Para
- 8 ele, o processo origina da necessidade de transformar os paradigmas científicos
- 9 tradicionais e a produção de novos conhecimentos, o diálogo, a hibridação e a
- 10 integração dos saberes, bem como a colaboração entre os diversos especialistas
- 11 na busca de uma organização interdisciplinar do conhecimento para o
- 12 desenvolvimento sustentável. Discurso esse corroborado por Marcomin e Silva
- 13 (2009, p. 114, destaques dos autores).
- 14 O processo que faz progredir a instituição no itinerário para tornar-se uma
- 15 *universidade ambientalmente sustentável* deverá ter como esteio esses três
- 16 pilares tradicionais da universidade —ensino, pesquisa e extensão. A estes se
- 17 adiciona a gestão, entendida esta numa ótica contemporânea, sistêmica, como
- 18 elemento agilizador e facilitador (e não mais inibidor e complicador como na
- 19 administração pública clássica), além de integrador e agregador da missão, dos
- 20 valores e da visão de futuro da universidade. É desse conjunto de vertentes
- 21 institucionais, com o concurso de todos os atores possíveis dentro dela, e destes
- 22 com interlocutores da sociedade civil, que será posto em prática um conjunto de
- 23 ações geradoras de *resultados concretos para a sustentabilidade*.

O locutor (L1) inicia o parágrafo com a voz de um segundo locutor (L2) representado pelo discurso de Leff (2010a), também presente na linha 7, com o uso do substantivo *e/le*, ambos em citação indireta. Na sequência, é introduzida uma terceira voz (L3), apresentada pelo relato em discurso direto de um trabalho de Marcomin e Silva (2009, p. 114).

Entre as linhas 6 e 13, ao iniciar o enunciado, L1 faz uso do adjetivo “alerta”, marcando no texto a forma como o discurso de L2 deve ser lido, de forma atenta. L1 enuncia que a ambientalização do currículo não deve se restringir a um “instrumento normativo”, mas deve ser desenvolvida tendo como objetivo a transformação dos “paradigmas científicos tradicionais e a produção de novos conhecimentos”. O locutor indica, também, ser necessária a adoção da perspectiva interdisciplinar para a abordagem do desenvolvimento sustentável, representando o ponto de vista de um primeiro enunciador (E1). Para um segundo enunciador (E2), as ações de ambientalização do currículo desenvolvidas perante a “preocupação de criar um instrumento normativo” podem não ter como objetivo, ou não promoverem ações de transformação do conhecimento relativas aos “paradigmas científicos tradicionais e a produção de novos conhecimentos” e a interdisciplinaridade. Na perspectiva de um terceiro enunciador (E3), ao estar associado a “paradigmas científicos tradicionais”, o conhecimento no currículo pode não contemplar aspectos como “integração dos saberes”, bem como diálogos entre os diferentes especialistas. Ao fazer uso do substantivo “necessidade”, na linha 8, sugere-se um sentido da qualidade do que é necessário, logo pode estar ausente (Pitanga, 2015, p. 105).

Em seguida, entre as linhas 14 e 23, o enunciado é apresentado ao interlocutor por meio da expressão “discurso esse corroborado por”, sugerindo um sentido de ratificação e confirmação do discurso anterior a partir da voz de L3. Essa expressão indica, também, um posicionamento responsivo do locutor em relação aos discursos que são produzidos e circulam relativos à ambientalização no currículo na pesquisa, na extensão e na gestão (Pitanga, 2015, p. 105).

Nesse enunciado, por meio do relato de discurso direto e sob o ponto de vista de E1, para que a instituição seja considerada “ambientalmente sustentável” se faz necessário que esse processo tenha como base o “ensino, pesquisa e extensão”, assim como a gestão. Esta última deve ser abordada sob uma perspectiva “contemporânea, sistêmica, como elemento agilizador e facilitador, integrador e agregador da missão, dos valores e da visão de futuro da universidade”. A definição dos espaços da universidade enquanto base pode ser observado no enunciado com o uso do substantivo “esteio”, que se refere a uma peça utilizada para dar suporte a determinado objeto, mas no sentido figurativo pode ser entendido como alicerce, ideia reafirmada pela expressão “pilares tradicionais da universidade”, ambos na linha 16 (Pitanga, 2015, p. 105).

Implicitamente, para E2, as instituições que não considerem as dimensões de “ensino, pesquisa e extensão” podem não se tornar uma “universidade ambientalmente sustentável”, considerando-se que esta é condição *sine qua non*. Além disso, a gestão pode ser um “inibidor e complicador” resultante de uma “administração pública clássica”; logo, pode não integrar ou agregar a “missão, dos valores e da visão de futuro da universidade”. Na perspectiva de E3, para a universidade tornar-se ambientalizada além do “ensino, pesquisa e extensão”, é necessário considerar uma forma de administração pública contemporânea que faça oposição à “administração pública clássica”. Por fim, L1 afirma que, ao considerar os diferentes espaços da universidade, bem como a comunidade universitária e o diálogo com a comunidade civil, será possível desenvolver ações e obter resultados “concretos para a sustentabilidade” (Pitanga, 2015, p. 105).

Nesse enunciado, a ambientalização do currículo está associada à transformação do conhecimento por meio de questões, como “o diálogo, a hibridação e a integração dos saberes”, bem como a perspectiva interdisciplinar, de maneira que a necessidade de transformação sugere que essas questões estão ausentes no currículo dos cursos. Outro aspecto mencionado refere-se à necessidade de considerar as dimensões do ensino, pesquisa, extensão e gestão como base para a ambientalização, de maneira que a essa última se agrega uma responsabilidade enquanto “elemento integrador e agregador da missão, dos valores e da visão de futuro da universidade” (Pitanga, 2015, p. 105).

No que se refere à abordagem da temática ambiental com a interdisciplinaridade como caminho de transformação ou de mudança, apesar de reconhecermos a sua relevância, questionamo-nos quanto a se as propostas de transformação do conhecimento não deveriam estar associadas às transformações das estruturas que os organizam, ou seja, a uma possível superação da organização disciplinar. Entendemos que não há uma ausência completa de ações que são desenvolvidas sob uma perspectiva interdisciplinar nas IES, possibilitando atender parcialmente essa condição, mas podemos indicar a necessidade de fomentar ações para potencializar essa perspectiva nas IES.

Outro aspecto observado refere-se a alguns atributos que devem fazer parte do perfil de profissionais formados em um currículo ambientalizado, e que se caracteriza enquanto pressupostos relativos aos conhecimentos que atravessam e fundamentam as reflexões e ações relativas à ambientalização nas IES.

Essas ideias estão presentes no trecho extraído do item 2, *Educação Ambiental e Sustentabilidade*, em que o locutor apresenta seu posicionamento referente aos valores e ideias que devem ser contempladas pela EA e sustentabilidade. Apesar de não mencionar explicitamente o termo ambientalização, entendemos que essas temáticas são centrais para as análises desse processo apresentadas pelo autor (Vieira, 2015, p. 16).

21 Nesta investigação, partimos do pressuposto que a EA deva ser crítica e
 22 emancipatória. Acreditamos que o caminho para a construção de sociedades mais
 23 sustentáveis perpassa pela formação de sujeitos questionadores e autônomos, que
 24 desconstruam “monoculturas dominantes” ou “lógicas sociais de produção
 25 excludentes”, as quais naturalizam as diferenças sociais/hierarquias, desvalorizam
 26 saberes tradicionais milenares, valorizam o aceleração do tempo, do consumo,
 27 do ser produtivo e da cultura globalizada (Santos, 2002). A sustentabilidade
 28 desejada necessita ser “forte”, reconhecadora da finitude dos bens naturais, da
 29 desigualdade no acesso e no uso destes bens e, portanto assumir projeto ambiental
 30 mais justo para uma redistribuição equitativa dos recursos em termos globais e
 31 intergeracionais (Carvalho, 2008).

Nesse enunciado, o locutor (L1) se posiciona na primeira pessoa do plural e marca uma responsabilidade plural pelo texto, como observado nos verbos “partimos” e “acreditamos”, na linha 22. Tal pluralidade, também, está presente pelo uso do discurso indireto no texto, por intermédio da voz de L2, ou Santos (2002), e L3, ou Carvalho (2008), os quais representam uma condição de polifonia. Apesar de Ducrot (1987) considerar que o estilo indireto não se refere enquanto caso de polifonia de locutores, adotamos a compreensão de Nascimento (2015, p. 346), para a qual, “no próprio sentido do enunciado, o locutor responsável pelo discurso (L1) atribui a responsabilidade do discurso relatado a um outro ser do discurso, explicitamente identificado no próprio enunciado”.

Entre as linhas 21 e 27, sob a perspectiva de E1, sugere-se que a construção de “sociedades mais sustentáveis” esteja relacionada diretamente com o processo de formação de profissionais que, por sua vez, devem possuir alguns atributos, sendo “questionadores e autônomos” e, conseqüentemente, capazes de romper com lógicas dominantes. Sob a compreensão de E2, o uso do advérbio “mais” no sentido de quantidade/intensidade, na linha 22, sugere que as sociedades atuais não são suficientemente sustentáveis e, por isso, não formam pessoas capazes de romper com as lógicas que desvalorizam outros saberes; são baseadas em perspectivas que privilegiam a produção e consumo global, e que, por sua vez, permanecem predominantes. Para E3, a EA “crítica” e “emancipatória” é sinônimo de uma perspectiva que busca a construção de “sociedades sustentáveis” e a formação de pessoas que possam romper com as “monoculturas dominantes”. Assim, para um quarto enunciador (E4), uma EA que não se comprometa com esses valores não terá condições para a construção de “sociedades sustentáveis”, e por consequência permanecerá nas “monoculturas dominantes” ou “lógicas sociais de produção excludentes” (Vieira, 2015, p. 16).

Na sequência, entre as linhas 27 e 31, o locutor apresenta a compreensão de “sustentabilidade” adotada na pesquisa; tais colocações estão apresentadas por meio do discurso indireto de L2. Nesse trecho, para um primeiro enunciador (E1), a sustentabilidade “forte” reconhece que os bens naturais são limitados e o acesso a esses bens é desigual, sendo necessário “assumir projeto ambiental mais justo”. Em contrapartida, para E2, entende-se que a sustentabilidade fraca está aliada ao padrão de consumo e acesso desigual aos bens naturais e, portanto, não tem condições para assumir um “projeto ambiental mais justo”. Sob a perspectiva de um terceiro enunciador (E3), os projetos ambientais que têm sido desenvolvidos não estão associados à perspectiva de “redistribuição equitativa” dos bens naturais e estão relacionados a uma ideia de sustentabilidade fraca. Cabe destacar que houve uma variação da expressão “bens naturais” para “recursos”, entre as linhas 28 e 30 (Vieira, 2015, p. 16).

Nesse enunciado, parece-nos que a ambientalização assume uma função importante no que diz respeito ao perfil dos profissionais em processo de formação, bem como à capacidade reflexiva destes, relativa à relação sociedade-natureza.

A INSERÇÃO DA TEMÁTICA AMBIENTAL NO ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E GESTÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Interessa-nos, neste item, explorar as diferentes formas de Ambientalização desenvolvidas nas instituições e analisadas na tese e na dissertação selecionadas. Estas, por sua vez, objetivaram investigar ou diagnosticar o processo de Ambientalização na pesquisa, currículo, na gestão e/ou na extensão, dentre os quais apresentamos análises específicas desses últimos três âmbitos. Entendemos que tais análises se ancoram em e dialogam com diferentes vozes que antecedem e precedem o contexto de produção dessas pesquisas e que se situam na “cadeia da comunicação verbal” (Bakhtin, 1997, p. 320).

Observamos que, assim como no item anterior, os locutores e as estratégias mobilizados por L1 nos textos são os mesmos, tanto em relação às marcas do locutor no texto por meio de verbos conjugados na terceira pessoa do singular e na terceira pessoa do plural quanto das vozes acionadas.

Ao analisarmos as iniciativas de inserção da temática ambiental nas IES investigadas por L1 na tese e na dissertação, observamos que em relação ao âmbito da gestão podem ser destacadas algumas questões, como a relevância de as instituições construírem políticas institucionais que contemplem as questões ambientais nos espaços da IES para que a ambientalização não se restrinja a ações isoladas.

Vinculadas a essas políticas institucionais, destaca-se o desenvolvimento de ações relativas à água, energia, espaços verdes, pelas IES e a necessidade de divulgação dessas ações entre a comunidade universitária. Apesar de a instituição desenvolver iniciativas de gestão ambiental, os discentes em formação inicial acabam não as percebendo e, conseqüentemente, não são experiências incorporadas à sua formação. Essa condição indica a importância da divulgação dessas ações, mas, sobretudo, a necessidade de envolvimento da comunidade universitária na sua construção e desenvolvimento.

Essas ideias podem ser observadas nas análises do trecho referente ao tema da gestão ambiental no *campus*, localizado no item 6.1.4, *Aproximações e distanciamentos das licenciaturas*, a saber (Vieira, 2015, p. 66)

- 4 Ao analisar as respostas das questões sobre Gestão Ambiental, notamos que
- 5 apesar dos participantes pertencerem a grupos científicos diferentes (Pedagogia e
- 6 Química), estes possuem grandes similaridades. A maioria (principalmente no
- 7 *campus* de São Carlos) pouco ou nada conhece sobre as ações da gestão,
- 8 conforme a alta porcentagem de respostas “não sei” apresentadas em quase todos
- 9 os quadros. Os assuntos que os estudantes tiveram dificuldade de opinar
- 10 envolvem a existência de políticas institucionais, gestão de resíduos, água,
- 11 energia, áreas verdes, tecnologias e mobilidade.
- 12 É certo que as universidades têm a função social de formar profissionais
- 13 preparados para o exercício da cidadania e enfrentamento da crise ambiental e
- 14 que, para além do ensino, as IES devem investir na disposição física, material e
- 15 também de pessoas, a fim de ser de fato um espaço educador ambientalizado
- 16 (Brasil, 2007). No aspecto técnico/administrativo as informações coletadas
- 17 indicam que a UFSCar tem avançado, assegurada por uma política interna que
- 18 explicita a temática ambiental em diretrizes e princípios de sustentabilidade.
- 19 Como todo processo ainda há muito para melhorar, contudo a questão é: como
- 20 justificar o desconhecimento dos estudantes sobre os espaços que estes próprios
- 21 ocupam durante os anos da graduação?

O locutor (L1), ao apresentar as análises desse enunciado, coloca-se na primeira pessoa do plural e assume uma posição como parte de um coletivo que narra usando o verbo “notamos”,

no presente do indicativo (linha 4). Na sequência, L1 introduz a voz de um segundo locutor (L2) por meio do discurso indireto e inicia o parágrafo com a assertiva “é certo que”, indicando ao seu interlocutor que o conteúdo apresentado em seguida é expressão de uma verdade. Cabe destacar que L2 representa a perspectiva de órgãos oficiais, especificamente o Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação (Vieira, 2015, p. 66).

No trecho referente à gestão ambiental, entre as linhas 4 e 11, para um primeiro enunciador (E1), nos diferentes cursos analisados os discentes não percebem as práticas desenvolvidas pela instituição relativas à gestão ambiental desenvolvidas nos *campi*. Considerando-se que se trata de discentes de cursos diferentes, observa-se uma possível contradição na expectativa do locutor com relação à similaridade das respostas, marcada pelo uso do advérbio “apesar”, na linha 4. Para um segundo enunciador (E2), os discentes desconhecem as políticas institucionais relativas à gestão ambiental e por isso não percebem essas práticas ou não opinaram. E, para um terceiro enunciador (E3), a instituição não desenvolve práticas de gestão ambiental relacionadas “a gestão de resíduos, água, energia, áreas verdes, tecnologias e mobilidade” de acordo com a percepção da maioria dos discentes e, por isso, estes têm dificuldade em opinar (Vieira, 2015, p. 66).

No segundo parágrafo, linha 12, há uma exposição das ações que se espera da universidade enquanto instituição social, sobre a qual observamos alguns enunciadores: E1 sugere que um “espaço educador ambientalizado” está associado a uma formação que possa preparar o indivíduo para ser cidadão e enfrentar a “crise ambiental”, bem como o investimento em estrutura e funcionários. Sob outra perspectiva, para um segundo enunciador (E2), com a locução adverbial “além do”, na linha 13, sugere-se o sentido de adição e mostra-se que a construção do espaço educador está relacionada também com a promoção de “disposição física, material e também de pessoas” enquanto dever institucional associado à função social da universidade. O enunciador E3, com o uso da expressão “a fim de ser de fato”, na linha 15, sugere que as instituições não investem em condições materiais e funcionários suficientes, o que inviabiliza a efetivação do “espaço educador” e da ambientalização na universidade. Convém destacar que, nesse enunciado, com o discurso indireto de L2, a construção do “espaço educador ambientalizado” é uma responsabilidade apenas das universidades, ausentando-se outras esferas e figuras discursivas que influenciam nesse processo, como as políticas públicas educacionais, setores governamentais, órgãos internacionais, entre outros (Vieira, 2015, p. 66).

Por fim, no terceiro parágrafo, referente ao trecho entre as linhas 16 e 21, diante das informações analisadas, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) está à frente das questões “técnic[as]/administrativ[as]” relativas à temática ambiental, garantida pela presença dos “princípios de sustentabilidade” nas diretrizes internas da instituição; contudo, ainda precisa melhorar. Tal ideia é representada por E1. Já sob a perspectiva de um segundo enunciador (E2), a explicitação da sustentabilidade em diretrizes e princípios de políticas internas da universidade não assegura o avanço das práticas relacionadas a essa temática no *campus*. Na continuidade discursiva, o locutor retoma uma ideia construída e apresentada durante as análises dos dados da pesquisa, fazendo o seguinte questionamento: “como justificar o desconhecimento dos estudantes sobre os espaços que estes próprios ocupam durante os anos da graduação?”. Nesse enunciado, algumas perspectivas estão em diálogo, a saber, para o primeiro enunciador (E1), os discentes não conhecem as práticas relativas à temática ambiental desenvolvidas pela UFSCar, apesar de ocuparem os espaços das instituições durante a sua formação. Essa afirmativa pode direcionar, também, para a perspectiva de E2, na qual se sugere que a forma pela qual os espaços da UFSCar estão sendo ocupados não contribui para que os discentes reconheçam as atividades desenvolvidas (Vieira, 2015, p. 66).

Recorrendo a esse excerto entendemos que, além da importância da presença das práticas que envolvem as questões ambientais nos documentos oficiais, é necessário também o desenvolvimento de ações que favoreçam o envolvimento da comunidade universitária nos espaços da instituição.

Outro ponto abordado pelo locutor refere-se aos projetos de extensão, analisados a partir de uma das características de um estudo ambientalizado segundo os pesquisadores da Rede Aces, sendo ela a “coerência e reconstrução entre teoria e prática” (Vieira, 2015, p. 91). Esse enunciado está inserido no item 6.2.4, intitulado *A presença da EA no currículo entre os diferentes campos científicos*, a saber (Vieira, 2015, p. 91):

31 *d) Coerência entre Teoria e prática*

32 Projetos de extensão são pouco ou nada valorizados.

33 A coerência entre teoria e prática pode estar presente em muitos aspectos de cada
34 curso, mas para esta análise foi pertinente olhar para uma lacuna curricular ainda
35 difícil de ser superada, a pouca valorização das atividades de extensão. Entende-
36 se que o diálogo constante com a comunidade é essencial para a construção de
37 um conhecimento significativo que ajude na transformação e no enfrentamento
38 das crises socioambientais.

39 Apenas duas questões do Teste de Sustentabilidade mencionaram os projetos de
40 extensão, uma que visava saber onde/em que espaço a formação socioambiental
41 está presente (os projetos de extensão eram uma das opções) e outra sobre se os
42 estudantes conheciam as temáticas que envolvem os projetos. Um pouco mais
43 que 10% de cada curso dos três *campi* assinalaram a extensão como uma das
44 práticas presentes e contribuintes para a formação socioambiental, as temáticas
45 não eram muito conhecidas, com exceção do conhecimento dos estudantes do
46 curso de Química (Araras) que identificou os “resíduos” (41,2%) como tema mais
47 recorrente.

Nesse excerto, o locutor se apresenta na terceira pessoa do singular de modo imparcial e que pode ser identificado pelo verbo “entende-se”, na linha 35. O locutor em terceira pessoa, enquanto locutor-narrador, cria, “no sentido dos enunciados e nos diferentes gêneros, a ideia de que o discurso se apresenta a si próprio e, nesse sentido, parece tornar-se objetivo”. No entanto, tal posicionamento “não significa um distanciamento total do locutor responsável pelo discurso (L1) com relação ao dito, muito menos um apagamento de sua existência” (Nascimento, 2015, p. 350).

No que se refere ao primeiro parágrafo no item “d) Coerência entre Teoria e prática” (linhas 31 a 38), algumas perspectivas de enunciadores estão em diálogo, como E1, que considera a extensão enquanto forma de diálogo com a comunidade e que pode contribuir para o “enfrentamento das crises socioambientais”, mas que ainda necessita ser mais valorizada. Ao fazer uso da expressão “lacuna curricular”, na linha 34, indica-se uma ausência ou necessidade que deve ser suprida no currículo dos cursos analisados. Sob o ponto de vista de um segundo enunciador (E2), a extensão é uma atividade desvalorizada, apesar de representar tanto uma forma de diálogo com a comunidade quanto a relação “teoria e prática”, algo apresentado como fundamental e marcado pelo adjetivo “essencial”, na linha 36. Para um terceiro enunciador (E3), há uma relação direta entre a valorização das atividades de extensão e as relações de “transformação e enfrentamento da crise socioambiental”, de maneira que essas relações são mediadas pelo diálogo com a comunidade (Vieira, 2015, p. 91).

No segundo parágrafo, entre as linhas 39 e 46, o locutor apresenta uma síntese das respostas dos discentes referentes às atividades de extensão. Convém destacar que eles representam a voz de um segundo locutor (L2) introduzida por L1 no enunciado. Na perspectiva de E1, ao fazer uso do advérbio “apenas”, na linha 39, para iniciar o parágrafo, no sentido de incipiente, sugere-se que as referências realizadas às atividades de extensão estejam pouco presentes tanto nas respostas dos discentes quanto no teste utilizado (o teste possui somente duas perguntas relativas a essa temática). Dessa forma, alguns

discentes consideram que os projetos de extensão contribuem para uma “formação socioambiental”, apesar de não conhecerem as temáticas trabalhadas nesses projetos. Para E2, a presença das questões no “teste” referentes a projetos de extensão é sinal de que estes são reconhecidos como um elemento importante para uma “formação socioambiental”, de maneira que os discentes também reconhecem a extensão como prática presente no *campus* e que contribui para sua formação.

A ideia presente nesse enunciado sugere que a quantidade de questões no teste utilizado e as respostas dos discentes relativas a projetos de extensão podem representar uma lacuna “estrutural”, ou seja: a problemática não se refere apenas ao reconhecimento das atividades de extensão desenvolvidas pela IES, mas aos fatores que influenciam a sua invisibilidade (Vieira, 2015, p. 91).

Tendo em vista que esse âmbito representa um dos pilares da universidade e um meio de diálogo desta com a comunidade externa, isso nos leva a questionar os fatores que contribuíram e contribuem para essa condição de desvalorização e uma possível invisibilidade na universidade.

Por fim, no que se refere ao currículo, algumas questões são observadas, como a relação entre a institucionalização das questões ambientais no currículo dos cursos e a sua abordagem no contexto das aulas, sendo necessário compreendê-las em sua complexidade, bem como entender que essa temática pode estar desvinculada de idiosincrasias de determinados docentes.

É importante que a temática ambiental esteja presente nas disciplinas ao longo do curso, no entanto é necessário garantir o acesso a essas disciplinas e problematizar a secundarização delas quando concentradas em disciplinas optativas. A presença da temática ambiental nas disciplinas é relevante, mas ela precisa ser problematizada e deve considerar algumas questões relacionadas ao contexto local e sua relação com o âmbito global.

Essas ideias podem ser observadas no item 5, *O estudo da Ambientalização Curricular no Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Química*, subitem 5.1, *Diagnóstico a partir da Análise da Estrutura Curricular* do trabalho de Pitanga (2015, p. 100), no qual o locutor (L1) se coloca de forma imparcial com o uso da expressão “observa-se” (na linha 3), e apresenta suas observações apoiado na análise da EA no projeto político-pedagógico, a saber (Pitanga, 2015, p. 100):

- 3 Quanto à Educação Ambiental, observa-se a oferta de uma disciplina intitulada
- 4 *Educação e Ética Ambiental*, a qual, conforme já apresentado na metodologia,
- 5 não constava na relação de disciplinas que foram ofertadas nos últimos dois anos
- 6 pelo Departamento de Química (2012 – 2013), fato que se deve ao distanciamento
- 7 que ocorre entre os departamentos da Universidade, pois trata-se de uma
- 8 disciplina oferecida regularmente pelo Departamento de Educação, e assim,
- 9 como o sistema de gestão de informações para o oferecimento de disciplinas na
- 10 matrícula não é universal, os alunos acabam por ter dificuldade de acesso a essas
- 11 informações. Assim, esta questão é tida como mais um obstáculo em função da
- 12 organização institucional departamentalizada, burocratizada e fragmentada em
- 13 áreas e subáreas do conhecimento.

Sob a perspectiva de E1, apesar de haver a oferta de uma disciplina que contempla a temática da EA no curso de Química, o vínculo desta ao “Departamento de Educação” bem como o “sistema de gestão de informações” relativo à matrícula em disciplinas dificultam o acesso. Esse fato representa um “obstáculo” para a incorporação da EA na formação desses profissionais, tendo como principal causa a “departamentalização” e fragmentação “em áreas e subáreas do conhecimento”. Implicitamente, para um segundo enunciador (E2), a institucionalização e disponibilização de disciplinas que abordam a EA deixa de ser eficaz quando a divulgação e o acesso à informação não são garantidos. Para um terceiro enunciador (E3), a fragmentação do conhecimento está vinculada,

também, à forma pela qual a instituição organiza os departamentos e atribui a abordagem de determinadas temáticas a algumas disciplinas específicas (Pitanga, 2015, p. 100).

Entende-se que a abordagem da EA em disciplinas no projeto político-pedagógico não garante o acesso dos discentes a ela e aponta alguns aspectos que podem dificultar esse acesso, como a forma de organização e distribuição da disciplina, bem como o sistema que possibilita o acesso a esta.

Assim, consideramos que alguns aspectos podem ser limitantes para a ambientalização do currículo, como o acesso limitado dos discentes a disciplinas e uma possível secundarização da temática ambiental por estar predominantemente concentrada em disciplinas optativas (Pitanga, 2015, p. 101-102), resultado de um processo de organização do currículo, bem como de definição da prioridade de determinadas disciplinas como obrigatórias.

Convém destacar que, apesar dessa condição de secundarização, sob uma perspectiva histórica há um avanço na inserção da questão ambiental no currículo no ensino superior, ao considerarmos que na década de 1990 essa temática estava presente, principalmente, em atividades em cursos de extensão, por exemplo. Segundo Carvalho (2001, p. 324-325), “na década de 90, particularmente após a segunda metade, verifica-se uma tendência de aumento da presença da problemática ambiental na forma de atividades de extensão, disciplinas e/ou cursos ambientais no ensino superior”.

Para essa autora, o processo de ambientalização a partir da década de 1990 tem se dado em algumas vias, como “pela oferta de novos cursos de pós-graduação *lato sensu* do tipo especialização e extensão em MA e EA; e iii) pela constituição de programas de pós-graduação *stricto sensu*, os quais, a despeito da variação das ênfases que os articula, se definem como mestrados e doutorados *ambientais*” (Carvalho, 2001, p. 327).

SENTIDOS MOBILIZADOS PELOS LOCUTORES NOS ENUNCIADOS ANALISADOS

Ao colocar em cena as diferentes vozes dos enunciadores na construção dos enunciados, podemos inferir que a formação de profissionais em IES cujo ensino, pesquisa, extensão e/ou gestão estejam ambientalizados representa um caminho para a concretização do processo de ambientalização da sociedade. Entendemos que, embora essas instituições não representem o único espaço para o processo de ambientalização desses profissionais, trata-se de um espaço intencional de formação. Essa ideia pode ser justificada ao considerarmos que as IES oferecem espaços privilegiados para a prática profissional e formação do sujeito cidadão. Assim, os profissionais formados por instituições ambientalizadas são potenciais agentes de transformação em seus contextos de atuação e enquanto parte de um coletivo.

Nesse sentido, os locutores apresentam e propõem alguns aspectos relativos à formação de profissionais, a exemplo da contribuição da interdisciplinaridade, contextualização, descentralização do poder e/ou uma “visão holística” para a superação de perspectivas de conhecer e conceber o mundo de forma reducionista e fragmentada (Pitanga, 2015, p. 64). Esses discursos não se restringem às duas pesquisas analisadas, mas são apontados também no trabalho de Carvalho, Cavalari e Silva (2016, p. 59) ao indicarem que, nos resumos das teses e dissertações analisadas, “parte-se da crítica ao paradigma da ciência moderna, identificando alguns de seus pressupostos de vertente reducionista e as consequências a eles associados”. Outra característica apontada por esses autores refere-se às “diferentes ênfases acionadas para caracterizar ‘paradigmas emergentes’: diálogo de saberes, complexidade, inter/transdisciplinaridade ou mesmo a ideia de sustentabilidade” (Carvalho, Cavalari e Silva, 2016, p. 59).

Entre as perspectivas mencionadas, entendemos que a interdisciplinaridade é uma questão relevante para o processo de ambientalização, sendo interessante considerar alguns aspectos como a condição de pressuposição da existência da disciplina para a interdisciplinaridade. Para Lenoir (2005), a perspectiva interdisciplinar não se opõe à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela. Outro aspecto a ser ressaltado refere-se à importância de refletirmos sobre a condição

de um discurso já estabelecido e inquestionável atribuído à interdisciplinaridade, bem como à abordagem dessa temática sob um aspecto inovador, constantemente apresentado nas pesquisas. Assim, além de propor uma nova compreensão ou ação sob uma perspectiva interdisciplinar, nos questionamos sobre a contribuição das ações já desenvolvidas e o quanto as pesquisas que apontam a interdisciplinaridade como caminho para a efetivação da ambientalização tomam essas iniciativas para o desenvolvimento de suas discussões.

Outra questão, observada a partir dos discursos nos enunciados, refere-se à construção e delineamento de um perfil de profissional com base no processo de ambientalização das IES. Logo, interessa-nos questionar qual o perfil de profissional que se deseja formar nessas IES?

Em relação a essa questão, observamos que os locutores mobilizam alguns sentidos que podem sugerir e caracterizar um perfil do profissional a ser formado perante a ambientalização do currículo, da extensão, da pesquisa e/ou da gestão; profissionais que atendam a algumas características como, por exemplo, ser “sujeitos questionadores e autônomos” (Vieira, 2015, p. 16), “com uma visão ampla e sistêmica de meio ambiente, comprometidos com a qualidade de vida” (Pitanga, 2015, p. 31) e “pessoas emancipadas” (Vieira, 2015, p. 28). Além disso, esses profissionais devem ser capazes de desconstruir relações baseadas na lógica dominante hegemônica e “vivenciar situações reais que [lhes] proporcionem capacidade reflexiva sobre as dimensões afetivas, estéticas, éticas de relações interpessoais e com a natureza” (Pitanga, 2015, p. 31). Devem, também, estar “preparados para o exercício da cidadania e enfrentamento da crise ambiental” (Vieira, 2015, p. 66), bem como “atender às demandas relativas às questões sobre Gestão e Saneamento Ambiental” (Pitanga, 2015, p. 99-100) e que “lidem com propriedade com questões que são tão inquietantes, quanto urgentes” (Pitanga, 2015, p. 111).

Nessas proposições, parece-nos que se delineia a pretensão de formar profissionais que possam posicionar-se de forma crítica em relação à lógica dominante, colocando em cena uma responsabilidade formativa da universidade no que se refere à temática ambiental. Ao indicar essas características enquanto necessárias ao profissional a ser formado, os locutores podem sugerir, também, que atualmente a universidade atende parcialmente a esse perfil em seus cursos de formação inicial ou continuada. Essa condição implícita que aponta para o fato de a universidade atender parcialmente a esse perfil pode indicar que os locutores possuem o entendimento da universidade enquanto espaço relevante e necessário para a formação de profissionais comprometidos com a temática ambiental.

Observamos, também, a presença de discursos de caráter normativo e prescritivo presentes na apresentação das características que os profissionais formados em IES ambientalizadas devem ter, e que sugerem uma proposta que enuncia regras e normas a serem cumpridas, o que consideramos necessário problematizar. Tal fato pode ser observado em alguns trechos, como: “a necessidade da formação de profissionais que *tenham* uma visão holística dos problemas atuais” (Pitanga, 2015, p. 64, grifo nosso), “formação de sujeitos questionadores e autônomos, *que desconstruam* ‘monoculturas dominantes’ ou ‘lógicas sociais de produção excludentes’” (Vieira, 2015, p. 16, grifo nosso). Tais características ora são enunciadas pelos locutores responsáveis pelas pesquisas, ora são discursos de outrem acionados pelo locutor.

É necessário pontuar que esse aspecto normativo e prescritivo já foi apontado por outras pesquisas, como Carvalho *et al.* (1998, p. 79) ao analisarem “materiais impressos considerados como de ‘educação ambiental’”. Entre os aspectos observados pelos autores está a presença do caráter normativo, pelo qual “a maior parte do material se propõe a ditar normas ou regras de ação para aquele que se quer dirigir. Nesse caso específico, regras de como se comportar diante da natureza”. Ainda segundo os autores, o material “assume um tom imperativo, isto é, anuncia o que deve e o que não deve ser feito com relação à natureza, de forma categórica” (Carvalho *et al.*, 1998, p. 103).

Essa condição pode ser observada, também, em alguns enunciados relativos aos pressupostos no que se refere aos conhecimentos e às práticas associadas à ambientalização, como nos seguintes

trechos: “partimos do pressuposto que a EA deva ser crítica e emancipatória” (Vieira, 2015, p. 16), “as IES devem investir na disposição física, material e também de pessoas, a fim de ser de fato um espaço educador ambientalizado (Brasil, 2007)” (Vieira, 2015, p. 66) e “[a]ssim, as estruturas curriculares devem incluir conteúdos, metodologias e práticas que vão além das competências técnicas, e contemplem os aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos, entre outros, para que efetivamente ocorra a AC” (Pitanga, 2015, p. 31).

Entendemos que a presença do aspecto normativo nas pesquisas analisadas pode ser considerada uma contradição ao propor a formação de profissionais que contribuam para a transformação das relações sociedade-natureza embasadas em um conjunto de regras que indiquem como o indivíduo deve ou não compreender e agir no mundo. No entanto, não estamos sugerindo que não sejam necessárias perspectivas que orientem e fundamentem os pressupostos e as práticas no processo formativo de uma IES ambientalizada, mas nos interessa problematizar o caráter prescritivo e entendemos que as perspectivas podem ser colocadas como possibilidades formativas.

Além disso, é necessário considerar que esses discursos normativos observados nas pesquisas analisadas são, também, discursos de outros colocados em cena pelo locutor e que circulam entre os pesquisadores do campo de pesquisa em EA, do qual a temática da ambientalização nas IES faz parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as diferentes perspectivas que estruturam os discursos sobre ambientalização mobilizados pelos autores de uma tese e de uma dissertação em EA, que problematizam a temática da ambientalização nas IES e foram defendidas no período de 1981 a 2018, observamos alguns aspectos, como: a presença do locutor no texto por meio de marcas de impessoalidade ou de coletividade na construção da pesquisa, mobilizando vozes de outros locutores que sugerem discursos de legitimidade, autoridade e/ou como forma de atribuir a responsabilidade a determinado locutor.

Além de mobilizar essas vozes para construção do discurso, são acionados e colocados em cena pontos de vista distintos, enunciadores, que contribuem para a construção dos discursos explicitados ou não pelo locutor, analisados em dois eixos.

Com relação ao primeiro eixo, os pressupostos relativos aos conhecimentos, parece-nos que as vozes mobilizadas nos enunciados sugerem tanto aspectos relativos à identificação de alguns desafios enfrentados para a efetivação da ambientalização nas IES quanto possíveis formas de superação deles.

No que se refere às diferentes formas de inserção da temática ambiental na gestão, na extensão e no currículo, segundo eixo analisado, observamos que os locutores indicam algumas possibilidades que podem contribuir para as práticas de ambientalização, a exemplo da promoção de ações de divulgação, bem como o envolvimento da comunidade universitária para a construção e fortalecimento das iniciativas desenvolvidas na instituição, entre outras.

Com base nessas análises, entendemos que ambos os eixos apresentados oferecem pistas para a discussão do que consideramos ser um dos principais objetivos da ambientalização nas IES, ou seja, uma formação que possa contemplar determinadas características pela abordagem da temática ambiental e que sugere um perfil de profissional a ser formado. Que características devem constituir esse perfil profissional, de acordo com os locutores nessas pesquisas?

Diante dessa questão, observamos que os locutores mobilizam diferentes perspectivas em seus discursos, que são também conflituosas e controversas, como a necessidade de transformação do conhecimento e/ou uma perspectiva crítica na abordagem da temática ambiental atravessada por discursos de caráter normativo.

Ao final dessa trajetória e conforme as análises realizadas, sem a pretensão de apontar todas as questões que podem ser suscitadas, consideramos importante a continuidade dessa discussão

por meio da realização de outras pesquisas, bem como a problematização de algumas questões. Entre essas questões, podemos citar:

Que análises seriam possíveis ao colocarmos em diálogo os diferentes locutores acionados no texto, considerando-se as diferentes vozes acionadas para a construção dos enunciados pelos locutores, enquanto principais responsáveis pelos textos — sejam as vozes dos locutores enquanto discurso oficial presente nos documentos que orientam a construção do currículo dos cursos, seja o discurso dos docentes das instituições investigadas ou dos discentes?

Notamos, ainda, que em alguns enunciados o locutor considera o processo de ambientalização como um caminho para a transformação do conhecimento nas IES. Nesse sentido, cabe indagar, além dos aspectos já descritos, que outros podem ser considerados para caracterizar esse *novo* conhecimento?

Ressaltamos, igualmente, que tanto nas pesquisas desenvolvidas por alguns pesquisadores que discutem a temática da ambientalização quanto nas teses e dissertações selecionadas há a análise de iniciativas no âmbito da gestão, as quais consideramos relevantes. No entanto, nos questionamos sobre o papel desempenhado pela gestão nas IES. Tendo como pressuposto que a gestão é uma *atividade meio*, por meio da qual se desenvolvem as *atividades fim* da universidade (ensino, pesquisa e extensão), cabe indagar: nos processos de ambientalização nas IES a gestão estaria se sobrepondo às *atividades fim*, contribuindo para a constituição de uma *universidade administrada* ou *operacional*, tal como apontada por Chauí (2001)?

AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Código de Financiamento 001.

Agradecemos À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais — FAPEMIG (processo nº APQ-00914-23) o apoio financeiro ao projeto de pesquisa “A produção acadêmica em Educação Ambiental no Brasil: o estado da arte de teses e dissertações produzidas entre 1981 e 2023”. Vigência de 30/08/2023 a 29/08/2026.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Tânia Maris de. Outras vozes na argumentação: atualização da polifonia e reformulação da descrição semântico-argumentativa do discurso. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n.1, p. 342-351, jan./mar. 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. [S.l.]: [s.n.], 1963.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1997.

CAREL, Marion. A polifonia linguística. **Letras de hoje**. Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 27-36, jan./mar. 2011. Disponível: em:<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9218>. Acesso em: 7 jun. 2023.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção do sujeito ecológico**: sentidos e trajetórias em educação ambiental. 2001. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação para sociedades sustentáveis e ambientalmente justas. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v.1, p.46-55, 2008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3387>. Acesso em: 7 jun. 2015.

CARVALHO, Luiz Marcelo.; CAMPOS, Maria José de Oliveira; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro; MARQUES, Andréia; MATHIAS, Arlete; BONOTTO, Dalva. Enfoque pedagógico: conceitos, valores e participação política. In: TRAJBER, Raquel; MANZOCHI, Lúcia Helena (org.). **Avaliando a Educação Ambiental no Brasil**: materiais impressos. São Paulo: Gaia, 1998. p. 77-119.

CARVALHO, Luiz Marcelo; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro; SILVA, Dayane dos Santos. Ambientalização nas instituições de ensino superior: as teses e dissertações em Educação Ambiental desenvolvidas no Brasil. In: GUERRA, Antônio Fernando Silveira (org.). **Ambientalização e sustentabilidade nas universidades: subsídios, reflexões e aprendizagens**. Itajaí: Editora da Univali, 2015. p. 47-63.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar J.; MEIRA-CARTEA, Pablo Á; MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ, Cynthia N. Sustentabilidad y Universidad: retos, ritos y posibles rutas. **Revista de la Educación Superior, Ciudad de México**, v. 44, n.175, p. 69-93, 2015. ISSN: 0185-2760

GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia; ORSI, Raquel Fabiane Mafra; STEUCK, Eliane Renata; CARLETTO, Denise Lemke; DA SILVA, Marcia Pereira; LUNA, José Marcelo Freitas de. A ambientalização na Educação Superior: trajetória e perspectivas. In: GUERRA, Antonio Fernando Silveira (org.). **Ambientalização e sustentabilidade nas universidades: subsídios, reflexões e aprendizagens**. Itajaí: Editora da Univali, 2015. p. 11-33. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282505133_Ambientizacao_e_sustentabilidade_nas_universidades_subsidios_reflexoes_e_aprendizagens. Acesso em: 9 jun. 2023.

JUNYENT I PUBILL, Mercè; GELI DE CIURANA, Anna Maria; ARBAT BAU, Eva. Características de la ambientalización curricular: modelo CES. In: JUNYENT I PUBILL, Mercè; GELI DE CIURANA, Anna Maria; ARBATBAU, Eva (orgs.). **Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores**: Proceso de caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. v. 2. Girona: Red Aces, 2003. p. 15-32.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

LEFF, Enrique. **Discursos sustentáveis**. São Paulo: Cortez, 2010b.

LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-25, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3109/2049>. Acesso em: 7 jun. 2023.

MARCOMIN, Fátima Elizabeti; SILVA, Adriano Dias Vieira da. A sustentabilidade no Ensino Superior brasileiro: Alguns elementos a partir da prática de Educação Ambiental na Universidade. **CONTRAPONTOS**, v. 9, n. 2, p. 104-117, maio/ago. 2009.

MEGID NETO, Jorge; CARVALHO, Luiz Marcelo. Pesquisas de estado da arte: fundamentos, características e percursos metodológicos. In: GUERRERO PINO, Germán; ESCHENHAGEN, María Luisa; VÉLEZ CUARTAS, Gabriel; MALDONADO, Carlos (eds.). **Construcción de problemas de investigación**: diálogos entre el interior y el exterior. Bogotá: Universidad Pontificia Bolivariana; Medellín: Universidad de Antioquia, 2018. p. 97-113.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A polifonia nos gêneros acadêmicos e formulaicos: a construção de sentidos a partir da evocação da palavra alheia. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 50, n. 3, p. 342-351, jul/set. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/19385/13804>. Acesso em: 7 jun. 2023.

PITANGA, Angelo Francklin. **A Inserção das Questões Ambientais no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Sergipe**. 2015. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, Universidade de Coimbra, 2002.

SILVA, Dayane dos Santos. **Ambientalização nas Instituições de Ensino Superior: um estudo sobre teses e dissertações em Educação Ambiental no Brasil (1981-2018)**. 2021. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2021.

VIEIRA, Marisa Sartori. **Ambientalização universitária: o olhar dos estudantes da UFSCar para as questões ambientais**. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

Como citar este artigo: SILVA, Dayane Santos; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. Ambientalização nas instituições de ensino superior: uma análise polifônica da produção acadêmica em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300054, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300054>

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: Esta pesquisa específica não foi financiada diretamente; no entanto, uma das autoras foi bolsista do programa de pós-graduação, e o projeto ao qual a pesquisa estava vinculada recebeu apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Código de Financiamento 001.

Contribuições dos autores: Conceituação, Investigação, Metodologia, Escrita – Primeira Redação, Escrita- Revisão e Edição: Silva, D.S. Conceituação, Metodologia, Supervisão, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição: Cavallari, R.M.F.

Declaração de disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis na Plataforma Fracalanza (Projeto Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil – EArte) (<https://www.earte.net/teses/>).

SOBRE AS AUTORAS

DAYANE DOS SANTOS SILVA é doutora em educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Rio Claro). Professora adjunta da Universidade Regional do Cariri (URCA). ROSA MARIA FEITEIRO CAVALARI é doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Rio Claro).

Recebido em 03 de julho de 2023
Revisado em 10 de abril de 2024
Aprovado em 29 de maio de 2024

Editor/a responsável: Salomão Antônio Mufarrej Hage  <http://orcid.org/0000-0001-7801-0696>