

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E ECOLOGIA HUMANA: CONCEPÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

CRITICAL ENVIRONMENTAL EDUCATION AND HUMAN ECOLOGY: CONCEPTION AND TEACHING PRACTICE IN HIGHER EDUCATION

EDUCACIÓN AMBIENTAL CRÍTICA Y ECOLOGÍA HUMANA: CONCEPCIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

 <https://doi.org/10.56238/arev7n11-188>

Data de submissão: 17/10/2025

Data de publicação: 17/11/2025

José Alberto Gonçalves de Moura

Doutorando em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental

Instituição: Faculdade de Petrolina - FACAPE

E-mail: josealberto.moura@prof.facape.br

Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco

Doutora em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial

Instituição: Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertão)

E-mail: clecia.pacheco@ifsertao-pe.edu.br

RESUMO

Este artigo analisa como docentes de cursos de Gestão Empresarial concebem e incorporam a Educação Ambiental e a Ecologia Humana em suas práticas pedagógicas no ensino superior. A investigação, de abordagem qualiquantitativa, utilizou a aplicação de questionários via google forms com professores de instituições públicas e privadas do Vale do São Francisco, buscando identificar compreensões, desafios e possibilidades de inserção da temática no currículo. Os resultados evidenciam que, embora os docentes reconheçam a relevância da Educação Ambiental, sua implementação ocorre de forma pontual, marcada por fragilidades na formação docente, ausência de políticas institucionais e predomínio de uma racionalidade instrumental vinculada ao modelo econômico dominante. Conclui-se que a consolidação de uma Educação Ambiental crítica requer ações formativas contínuas, fortalecimento institucional e práticas pedagógicas interdisciplinares que articulem saberes socioambientais à formação profissional.

Palavras-chave: Projeto Pedagógico. Docência. Educação. Sustentabilidade. Universidades.

ABSTRACT

This paper analyzes how teachers of Business Management courses conceive and incorporate Environmental Education and Human Ecology into their pedagogical practices in higher education. The investigation, with a quali-quantitative approach, used the application of questionnaires through google forms with teachers from public and private institutions in São Francisco Valley, seeking to identify understanding, challenges and possibilities of insertion of the theme in the curriculum. The results show that, although teachers recognize the relevance of Environmental Education, its implementation occurs punctually, marked by weaknesses in teacher training, absence of institutional policies and predominance of an instrumental rationality linked to the dominant economic model. It is concluded that the consolidation of a critical Environmental Education requires continuous training

actions, institutional strengthening and interdisciplinary pedagogical practices that articulate socio-environmental knowledge to professional training.

Keywords: Pedagogical Project. Teaching. Education. Sustainability. Universities.

RESUMEN

Este artículo analiza cómo los docentes de Administración de Empresas conciben e incorporan la Educación Ambiental y la Ecología Humana en sus prácticas pedagógicas en la educación superior. La investigación, mediante un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), empleó cuestionarios a través de Google Forms dirigidos a profesores de instituciones públicas y privadas del Valle de São Francisco, con el fin de identificar comprensiones, desafíos y posibilidades para la inclusión de este tema en el currículo. Los resultados muestran que, si bien los docentes reconocen la relevancia de la Educación Ambiental, su implementación se da de forma esporádica, marcada por deficiencias en la formación docente, la falta de políticas institucionales y el predominio de una racionalidad instrumental vinculada al modelo económico dominante. Se concluye que la consolidación de una Educación Ambiental crítica requiere acciones de formación continua, fortalecimiento institucional y prácticas pedagógicas interdisciplinarias que articulen el conocimiento socioambiental con la formación profesional.

Palabras clave: Proyecto Pedagógico. Enseñanza. Educación. Sostenibilidad. Universidades.

1 INTRODUÇÃO

O capitalismo atualmente é o modelo econômico dominante no mundo. Esse modelo tem se apresentado em constantes transformações socioeconômicas e ambientais, e tais transformações, tem se apoiado na ciência moderna, que tem encontrado no conhecimento e na tecnologia, fundamentos para continuidade desse processo de desenvolvimento (TABORDA; SMIDT; SEIBERT, 2025; ALBUQUERQUE, 2025; CARVALHO, 2013).

Em sentido amplo a ciência moderna está para muito além do atendimento dos anseios capitalistas. Nesta perspectiva, reduzir a ciência moderna ao atendimento dos anseios do capital (interesses do mercado e da produção), seria extremamente nocivo à humanidade. Para Leff (2010), a muito tempo que a ciência passou a servir a uma lógica utilitarista, moldando-se à racionalidade econômica dominante e distanciando-se de outras formas de conhecimento integradoras e ecológicas. Ele comprehende que a ciência moderna não é fruto exclusivo da evolução técnica ou da necessidade de dominar a natureza, mas sim, resultado de profundas transformações ideológicas e sociais por meio da instauração de novas formas de pensar, conhecer e intervir no mundo.

Como visto anteriormente, o modelo de desenvolvimento humano, apoiado no capitalismo, tem apresentado grandes transformações, dentre elas, o aumento das desigualdades sociais, desestabilização climática, esgotamento de recursos naturais, poluição, entre outras. O complexo desta crise, que se desenvolve, sob a justificativa de se produzir para o atendimento das necessidades humanas, não levando em consideração os seus pontos de estrangulamento, privilegiando os detentores do capital por meio da exploração dos recursos materiais e humanos, tem sido um grande desafio para a humanidade.

Aquilo que classificamos como crise socioambiental, econômica, política, cultural, todas estão centradas no comportamento humano e demandam de práticas humanas. Desta forma, a busca pela solução de toda e qualquer crise, reside em encontrar o equilíbrio para os anseios da humanidade.

Nesse contexto, a criticidade tem sido evocada como um elemento de reflexão sobre a prática, na busca de mitigar os impactos negativos causados pelas ações antrópicas. A criticidade, segundo Muraro (2015), é fundamental para que o indivíduo possa compreender a complexidade do mundo e desenvolver uma formação humana mais plena. Ela permite que as pessoas questionem, analisem e problematizem as informações e as realidades que encontram, promovendo uma visão mais reflexiva e consciente.

Nesse sentido, a criticidade desempenha um papel crucial ao estimular o diálogo e a reflexão, elementos essenciais para a construção de uma postura crítica diante das múltiplas dimensões da vida.

Assim, a formação humana não se limita ao acúmulo de conhecimentos, mas envolve a capacidade de pensar de forma autônoma e ética, reconhecendo a complexidade do mundo em que estamos inseridos.

Ainda para Muraro (2015), a criticidade é uma ferramenta indispensável na formação de cidadãos capazes de atuar de maneira responsável e consciente na sociedade. Ela favorece a compreensão das contradições e das múltiplas perspectivas presentes na realidade, promovendo uma postura de questionamento contínuo. Dessa forma a valorização do diálogo e a problematização, contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica que reconhece a complexidade da formação humana. Assim, a criticidade não é apenas uma habilidade intelectual, mas uma atitude ética que sustenta a construção de uma sociedade mais justa e reflexiva.

Desta forma a investigação das concepções e práticas dos docentes em relação às interações entre seres humanos e ambiente nos cursos de bacharelado em Gestão Empresarial, especialmente, nas universidades públicas e privadas de Juazeiro/BA e Petrolina/PE, revela-se crucial em um contexto de constantes transformações socioeconômicas e ambientais.

Neste aspecto, a necessidade crescente de integrar conceitos de Educação Ambiental (EA), sustentabilidade, responsabilidade social e ambiental em seus currículos, representam desafios significativos para Instituições de Ensino Superior (IES) e docentes, dada a rápida evolução das demandas do mercado e a necessidade de promover o equilíbrio no atendimento às demandas sociais, ambientais e econômicas.

A forma como essas IES abordam e incorporam as dinâmicas complexas entre organizações e seu contexto ambiental, social e econômica através do seu corpo docente, poderá proporcionar uma formação profissional capaz de compreender e gerenciar essas interações de forma ética e sustentável.

A EA no ambiente acadêmico enfrenta desafios complexos que vão além da implementação de propostas normativas bem-intencionadas, exigindo uma reestruturação crítica e sistêmica do currículo universitário. Conforme pontua Barbosa e Siqueira (2023), a amplitude dos problemas ambientais e a diversidade do sistema educacional brasileiro revelam a necessidade de um currículo construído nos contextos sócio-culturais-ambientais, promovendo uma criticidade capaz de viabilizar uma nova construção para lidar com os conflitos, com as diferenças culturais, possibilitando uma forma compartilhada de pensar e agir eticamente.

Além disso, a inserção da EA no ensino superior precisa dialogar com políticas de ações afirmativas, considerando as múltiplas realidades socioambientais e culturais dos estudantes. O currículo universitário, ao ser compreendido como um artefato cultural em constante construção, deve incorporar valores de inclusão, diversidade e sustentabilidade, promovendo a articulação entre os diversos saberes.

A perspectiva do pensamento complexo propõe uma formação mais holística e crítica, que estimule o protagonismo estudantil diante da crise socioambiental contemporânea (Barbosa; Siqueira, 2023). Nesse contexto, os desafios da EA passam pela construção de um novo paradigma pedagógico, que promova uma educação integradora, voltada para a justiça social e ecológica.

Na perspectiva dessa educação integradora, a inserção da EA no cotidiano acadêmico como proposta de despertamento para uma visão holística dos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos e econômicos, se torna essencial para a (re)construção de uma forma de vida mais sustentável.

Desta forma, Moura e Pacheco (2023), compreendem que a EA, ao considerar a complexidade e a interdependência que caracterizam as relações entre sociedade e natureza, torna-se fundamental para a formação de sujeitos críticos e conscientes. Nessa perspectiva, é essencial reconhecer a multidimensionalidade do ambiente, valorizando a diversidade cultural, social, econômica, política e ecológica como elementos constitutivos dos processos educativos. A adoção de práticas inter, multi e transdisciplinares permite integrar diferentes saberes e promover uma compreensão mais ampla das questões ambientais. Além disso, a construção de uma conduta ética, fundamentada em valores adquiridos por meio da educação, estimula o engajamento em práticas sociais voltadas ao bem-estar coletivo. Tal processo favorece o desenvolvimento de uma consciência socioambiental comprometida com o cuidado e a responsabilidade em relação ao meio ambiente em seu sentido mais amplo, abrangendo tanto o humano quanto o natural.

A partir da compreensão dessa multidimensionalidade do ambiente, da necessidade da promoção de integração de diversos saberes, do engajamento de práticas sociais que revelem uma identidade e um sentimento de pertencimento à espécie e ao grupo social por meio da criação de sentidos, é possível também recorrer aos fundamentos da Ecologia Humana (EH), pois conforme Catalão, Mourão e Pato (2010), a EH é entendida como o resultado da articulação entre as dimensões biológicas e socioculturais, marcadas pelo sentimento de pertencimento e pela capacidade de transformar o mundo.

Essa abordagem reconhece que os sentidos atribuídos à realidade emergem da subjetividade e das relações sociais, os quais influenciam diretamente a forma como interagimos com a natureza e com o patrimônio cultural. A construção de sentidos não é neutra, pois reflete valores, visões de mundo e intencionalidades presentes em diferentes grupos sociais.

Assim, compreender a Ecologia Humana implica reconhecer a complexidade da experiência humana e os múltiplos significados que damos à existência, às relações e à sustentabilidade. Essa

perspectiva é essencial para promover uma Educação Ambiental crítica, dialógica e enraizada nas realidades locais e globais.

O papel docente na perspectiva de uma educação integradora, frente ao contexto da dinâmica capitalista, envolvendo problemas sociais, ambientais, a necessidade de uma criticidade face os desafios climáticos, esgotamento de recursos naturais, desigualdades sociais, a formação de um sujeito crítico e consciente com sentimento de pertencimento à espécie e ao grupo social por meio da criação de sentidos, se torna um grande obstáculo na prática docente.

A prática educativa, conforme Carvalho (2017), amplia-se para além da mera transmissão de conteúdos, assumindo-se como um processo de formação integral do sujeito, inserido em um contexto social, histórico e ambiental. Nesse horizonte, educar é possibilitar ao educando compreender seu papel no mundo e sua responsabilidade diante das relações sociais e ambientais que o constituem. A EA, nesse cenário, destaca-se como um campo pedagógico que visa a formação de sujeitos críticos e conscientes, comprometidos com a transformação das realidades em que estão inseridos.

Mediante tais pressupostos, este estudo pautou-se no seguinte problema: Quais as concepções e as práticas dos docentes em relação às interações homem *versus* ambiente nos cursos bacharelado em Gestão Empresarial de universidades públicas e privadas de Juazeiro/BA e Petrolina/PE? Destaca-se aqui que o papel do docente nesse processo é fundamental, pois ele deixa de ser um simples transmissor de saberes e assume a função de mediador da construção coletiva do conhecimento, comprometido com a vida e com os desafios socioambientais do presente.

Ao adotar uma perspectiva emancipatória, a EA propõe a articulação entre saberes populares e científicos, valorizando a experiência dos educandos e incentivando sua participação ativa na leitura crítica e na intervenção responsável no mundo. Assim, o docente torna-se figura central na formação de sujeitos ecológicos, éticos e politicamente comprometidos com a sustentabilidade.

Portanto, este artigo analisou a concepção e as práticas dos docentes de cursos superiores (bacharelado) de universidades públicas e privadas voltadas para a Educação Ambiental e para as relações homem *versus* ambiente, situadas nas cidades de Petrolina-PE e Juazeiro-BA.

2 METODOLOGIA

Este estudo possui natureza qualquantitativa, exploratória, bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo, segundo Marconi e Lakatos (2017), consiste em um estudo exploratório e descritivo. Trata-se de um dos *Papers* da tese de doutoramento, contendo os resultados do levantamento realizado junto aos docentes em atividade nos cursos bacharelados em Gestão Empresarial (Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas), na modalidade

presencial, de 04 (quatro) IES, sendo 02 (duas) públicas e 02 (duas) privadas, localizadas nas cidades de Petrolina-PE e Juazeiro-BA.

Para extração dos dados aplicou-se questionários semiestruturados via *Google Forms* a partir da devida aprovação da pesquisa, pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme CAAE nº 77069124.7.0000.0057. Para a análise dos dados quantitativos coletados, utilizou-se da estatística descritiva, para discussão e comparação dos dados obtidos.

A partir de Guedes *et al.* (2005), pode-se compreender que a estatística descritiva permite sintetizar e organizar um conjunto de dados de modo a facilitar sua interpretação, seja por meio de tabelas, gráficos ou medidas numéricas. Essas medidas, ao expressarem tendências centrais e variações, possibilitam uma leitura mais clara e objetiva dos fenômenos estudados.

Ainda para o alcance do objetivo deste estudo, para as mensagens coletadas das questões abertas do questionário, utilizou-se da técnica de Análise do Discurso, fundamentada na perspectiva teórica Bakhtiniana. A escolha dessa abordagem baseia-se na compreensão da linguagem como um fenômeno social e dialogicamente construído.

A partir das mensagens extraídas das questões abertas do questionário, como enunciados concretos na perspectiva bakhtiniana, buscou-se identificar por meio da linguagem, o reconhecimento que cada enunciado carrega, evidenciando as marcas individuais do locutor, seu posicionamento ideológico, como também, a ideologia com outros discursos. Além disso, buscou-se compreender como esses docentes constroem seus discursos a partir de experiências vividas, saberes compartilhados e vozes sociais internalizadas. Cada resposta se tornou, assim, um ponto de entrada para acessar sentidos mais profundos e complexos que estruturam o pensamento docente.

Para Brait e Melo (2016), o enunciado como unidade de análise, torna-se possível captar, nos discursos, a presença de múltiplas vozes — ora reforçando, ora tensionando discursos institucionais, científicos ou populares sobre EA. Ainda segundo os autores mencionados, Bakhtin (2014), reconhece que nenhum enunciado é isolado, pois, se constitui em resposta a outros e antecipa réplicas futuras, o que evidencia a natureza dialógica da linguagem. Essa perspectiva é fundamental para analisar como os docentes posicionam-se frente aos entraves da EA e da EH, articulando valores, crenças e práticas educativas, evidenciando assim os sentidos ideológicos e as disputas simbólicas presentes nas falas docentes, situando-as em um cenário social mais amplo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados a seguir constituem um momento essencial do processo científico, pois representam a concretização dialógica entre os objetivos propostos e os dados obtidos. Conforme

a perspectiva de Mikhail Bakhtin, o conhecimento se constrói em um processo de interação entre vozes, contextos e sentidos, o que reforça a importância de compreender os resultados não como verdades isoladas, mas como produções significativas em diálogo com teorias, práticas e realidades observadas. Assim, os achados desta pesquisa adquirem relevância ao revelar novas possibilidades de interpretação e contribuir para o debate científico, ampliando a compreensão sobre o fenômeno investigado e promovendo a contínua construção de saberes compartilhados.

Neste viés, à luz da concepção bakhtiniana de dialogismo (Bakhtin, 2014), os resultados são compreendidos como respostas parciais em um processo contínuo de construção do saber científico. Conforme Bakhtin (2011), todo conhecimento é constituído em uma relação dialógica, em que diferentes vozes e contextos se entrecruzam na produção de sentidos.

Assim sendo, a IES Pública 01, tem em seu quadro de docentes lotados nos colegiados de Ciências Contábeis, Administração e Ciências Econômicas, um quantitativo de 42 (quarenta e dois) docentes, tendo como respondentes ao questionário disponibilizado, 11 (onze) docentes. **A IES Pública 02**, tem em seu quadro de docentes lotados no colegiado de Administração, um quantitativo de 17 (dezessete) docentes, tendo como respondentes ao questionário disponibilizado, 4 (quatro) docentes.

Já a IES Privada 01, tem em seu quadro de docentes lotados nos colegiados de Administração e Ciências Contábeis, um quantitativo de 08 (oito) docentes, tendo como respondentes ao questionário disponibilizado, 2 (dois) docentes. por último, a **IES Privada 02**, que tem em seu quadro de docentes um quantitativo de 10 (dez) docentes, tendo como respondentes ao questionário disponibilizado, 8 (oito) docentes. O questionário esteve disponível para recebimento de respostas no período entre os dias 03/10/2024 e 17/09/2025.

Buscou-se também apresentar uma comparação do perfil dos docentes das IES pesquisadas, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1: Comparativo do Perfil Docente e Educação Ambiental

IES	Perfil Docente (formação/experiência)	Titulação Predominante	Educação Ambiental (formação e PNEA)	Interdisciplinaridade
Pública 01	Docentes mais experientes, maioria graduada entre 1991 e 2000; todos acima de 40 anos.	Mestres e doutores.	100% sem formação em EA; mais da metade sem conhecimento da PNEA.	45,45% com orientação interdisciplinar.
Pública 02	Corpo docente equilibrado; metade graduada entre 2011 e 2023; atualização recente.	Mestres e pós-doutores.	50% com formação em EA na graduação; 75% conhecem a PNEA.	75% com orientação interdisciplinar.

Privada 01	Perfil heterogêneo, entre docentes antigos e recém-formados.	Especialistas e mestres.	Sem formação em EA na graduação; metade conhece a PNEA.	50% com orientação interdisciplinar.
Privada 02	Predomínio de graduados recentes (2011 e 2023).	Especialistas.	Maioria sem EA na graduação; 75% não conhecem a PNEA.	Apenas 12,5% com orientação interdisciplinar.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O quadro 1, que traz o perfil docente, revela trajetórias distintas entre as instituições. Quando questionados em que ano se graduaram e qual a sua faixa etária, como também qual a sua titulação, constatou-se que, na **IES Pública 01**, predominam professores mais experientes, formados majoritariamente entre 1991 e 2000, todos com mais de 40 anos e com forte presença de mestres, e também doutores. A **IES Pública 02** apresenta um corpo docente mais equilibrado, com metade dos respondentes graduados entre 2011 e 2023 e uma titulação predominante de mestres e pós-doutores, o que denota atualização recente e qualificação elevada.

Já nas IES privadas, observa-se um quadro mais heterogêneo: a **Privada 01** divide-se entre docentes mais antigos e outros recém-formados, com titulação restrita a especialistas e mestres; enquanto a **Privada 02** concentra a maioria dos graduados mais recentes (2011–2023), mas ainda com predominância de especialistas, revelando fragilidade acadêmica em termos de formação *stricto sensu*.

No que se refere à Educação Ambiental, quando questionados se conheciam a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99) e se a Educação Ambiental havia sido contemplada na sua formação inicial, o diagnóstico mostrou lacunas significativas em todas as IES. A **Pública 01** se destaca negativamente, com 100% dos docentes sem formação inicial na temática, e mais da metade, sem conhecimento da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/99). Na **Privada 01** também não houve contemplação da EA na formação inicial, embora metade declare conhecer a legislação. Na **Privada 02**, a situação é ainda mais crítica: 75% não conhecem a PNEA e a maioria não teve EA em sua formação. Já a **Pública 02** aparece como a mais avançada neste aspecto, com metade dos docentes contemplados com conhecimentos de EA e da PNEA na graduação e 75% declarando conhecer a legislação.

O Art. 11 da Lei 9.795/99 estabelece que a dimensão ambiental deve estar presente nos currículos de formação de professores em todos os níveis e disciplinas, o que contrasta diretamente com os achados descritos. Nas IES investigadas, observa-se que a Educação Ambiental não foi contemplada na formação inicial da maioria dos docentes, especialmente, na IES Pública 01 e nas instituições privadas, revelando um descompasso entre a legislação e a prática. Essa lacuna compromete a capacidade docente de integrar, de forma transversal e crítica, os princípios da sustentabilidade nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas.

O parágrafo único do Art. 11 reforça a necessidade de formação complementar para os professores em atividade, com vistas a suprir as deficiências da formação inicial. Tal recomendação dialoga com o cenário identificado, sobretudo nas IES privadas e na Pública 01, onde o desconhecimento da Política Nacional de Educação Ambiental é majoritário. Nesse sentido, torna-se urgente a promoção de programas institucionais de capacitação continuada, de modo a assegurar que os docentes possam exercer sua prática pedagógica em consonância com os princípios da EA, preparando futuros profissionais conscientes de sua responsabilidade socioambiental.

Sobre a prática interdisciplinar, quando questionados se ao longo de sua formação acadêmica tiveram orientações para a prática docente interdisciplinar, constatou-se que a IES **Pública 02** novamente se sobressai, com 75% relatando orientação nesse campo, frente a índices muito inferiores nas demais instituições (45,45% na **Pública 01**; 50% na **Privada 01**; e apenas 12,5% na **Privada 02**).

Os dados revelam que a prática interdisciplinar ainda não se constitui como eixo estruturante na formação docente das instituições analisadas, o que confirma as reflexões feitas por De Carvalho (2015). Segundo o autor, a interdisciplinaridade exige superar a excessiva especialização herdada da cultura científica e adotar uma pedagogia mais integradora. A disparidade observada entre as IES, especialmente, o destaque da **Pública 02**, indica que poucas instituições têm conseguido implementar um currículo que favoreça o diálogo entre saberes e a interação entre docentes, condição essencial para romper com práticas pedagógicas fragmentadas e fortalecer a ambientalização curricular.

Para que a interdisciplinaridade se efetive como prática educativa, é imprescindível, conforme De Carvalho (2015), que a formação inicial do professor seja articulada à realidade e aos desafios sociais contemporâneos. Isso requer um currículo dinâmico e crítico, que forme docentes capazes de relacionar conteúdos e promover aprendizagens contextualizadas. O cenário encontrado nas IES pesquisadas aponta que ainda prevalece uma formação centrada na transmissão de conhecimento disciplinar, com pouca ênfase em práticas dialógicas e cooperativas. Assim, urge a implementação de políticas institucionais que incentivem a integração de saberes, preparando professores para atuar como mediadores e agentes de transformação social e ambiental. o quadro 2, a seguir traz um comparativo entre as práticas docentes, experiências interdisciplinares, desafios relatados e estímulo aos estudantes, por IES.

Quadro 2: Comparativo – Prática Docente e Educação Ambiental

IES	Promoção de ações em EA	Interesse docente	Experiência interdisciplinar	Dificuldades relatadas	Estímulo a estudantes
Pública 01	54,44% promoveram ações, sobretudo em disciplinas.	54,55% muito interessados; restante razoavelmente interessados.	100% já tiveram experiência.	36,36% relatam dificuldades.	Menor engajamento: 45,46% não incentivam atividades ambientais.
Pública 02	75% promoveram ações, incluindo projetos, parcerias e congressos.	Todos entre muito e razoavelmente interessados.	100% já tiveram experiência.	Nenhuma dificuldade relatada.	100% incentivam atividades ambientais.
Privada 01	50% promoveram ações e 50% não.	Polarização: parte muito interessada, parte pouco interessada.	100% já tiveram experiência.	50% relatam dificuldades.	50% incentivam e 50% não incentivam.
Privada 02	Apenas 25% promoveram ações.	Distribuição entre muito, razoavelmente e pouco interessados.	87,5% já tiveram experiência.	50% relatam dificuldades.	62,5% incentivam atividades ambientais.

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A análise das práticas docentes evidencia distintos níveis de inserção da temática ambiental entre as instituições. Quando questionados acerca da promoção de alguma ação ou evento direcionado a temática ambiental e como aconteceu essa ação ou evento, constatou-se que na **IES Pública 01**, pouco mais da metade dos docentes (54,44%) afirmou ter promovido ações voltadas ao tema, geralmente no âmbito das disciplinas, o que revela uma prática pontual, ainda que com presença significativa. Na **IES Privada 01**, o quadro se equilibra: metade promoveu iniciativas e metade não, refletindo certa oscilação na valorização da EA.

Já na **IES Privada 02**, apenas 25% declararam ter realizado ações, o que demonstra baixa adesão e menor protagonismo na pauta ambiental. Em contraste, a **IES Pública 02** se destaca, com 75% dos docentes engajados, seja em projetos de extensão, parcerias interinstitucionais ou participação em congressos, o que evidencia uma abordagem mais consolidada e articulada com a comunidade.

No que diz respeito ao interesse individual, quando solicitados para que qualificassem o seu interesse pelos assuntos relacionados com o Meio Ambiente, constatou-se que nas **IES Públicas** tendem a apresentar docentes mais envolvidos: na **Pública 01**, 54,55% se declararam muito interessados e na **Pública 02** todos se mostraram entre muito e razoavelmente interessados. Em contrapartida, na **Privada 01** houve polarização entre “muito” e “pouco interessado”, e na **Privada 02**, os níveis se distribuíram entre muito, razoavelmente e pouco interessados, sinalizando menor uniformidade no engajamento.

A inserção da temática ambiental nas práticas docentes do ensino superior ainda ocorre de forma desigual entre as instituições, o que confirma a necessidade apontada por Pereira, Dinardi e Pessano (2020) de se adotar uma perspectiva interdisciplinar e transversal no currículo. A IES Pública 02 se destaca por demonstrar maior engajamento e integração da Educação Ambiental (EA) em ações de extensão e parcerias, o que indica avanços no sentido de uma formação mais crítica e cidadã. Entretanto, nas demais IES, as práticas pontuais e o baixo envolvimento docente sugerem que a EA ainda é tratada de modo periférico, não configurando um eixo estruturante da formação acadêmica.

Nesse contexto, a transversalidade defendida pelos autores torna-se essencial para que a EA não se restrinja a eventos isolados ou à boa vontade individual dos professores, mas, se consolide como componente formativo permanente. Conforme Freitas (2008, *apud* Pereira, Dinardi e Pessano, 2020), as crises sociais e ambientais exigem que a temática ambiental seja plenamente trabalhada nos espaços educacionais, de modo qualitativo e crítico. Assim, incorporar a EA aos currículos universitários, com suporte institucional e formação docente adequada, é condição indispensável para fortalecer o compromisso das IES com o desenvolvimento sustentável e a construção de uma consciência socioambiental transformadora.

Acerca da interdisciplinaridade, quando indagados se já trabalharam de forma interdisciplinar e se sentiam dificuldade em trabalhar interdisciplinarmente, constatou-se que a maioria dos docentes já teve experiência positiva: 100% nas **Públicas 01 e 02** e na **Privada 01**, e 87,5% na **Privada 02**. Contudo, persistem dificuldades: cerca de 36% na **Pública 01** e metade dos docentes nas privadas relatam obstáculos, enquanto na **Pública 02** nenhum docente mencionou dificuldades, sugerindo ambiente mais propício à integração de saberes.

Os resultados evidenciam que, embora a maioria dos docentes tenha vivenciado experiências interdisciplinares positivas, ainda há obstáculos que dificultam sua plena consolidação, sobretudo nas instituições privadas e na Pública 01. Nesse ponto, Japiassu (1976) já destacava que a interdisciplinaridade é antes de tudo uma prática individual, que exige abertura, curiosidade e disposição para a descoberta. Assim, a dificuldade relatada por parte dos docentes pode estar relacionada à ausência desse “treinamento contínuo” das estruturas mentais, que possibilita enxergar além dos limites disciplinares.

Por outro lado, o fato de a IES Pública 02 não registrar dificuldades, sugere que ali há um ambiente mais favorável ao diálogo coletivo e à construção conjunta, condição ressaltada por Japiassu (1976) como indispensável à interdisciplinaridade no nível da pesquisa. A prática coletiva depende de representantes dispostos a reconhecer suas limitações e a aprender com os outros, o que fortalece o trabalho em equipe e amplia a integração dos saberes. Dessa forma, a experiência dessa instituição

pode servir de referência para as demais, demonstrando que a interdisciplinaridade, quando cultivada como atitude e prática coletiva, torna-se viável e efetiva.

Em termos de estímulo aos estudantes, quando questionados se estimulam seus discentes a desenvolverem atividades (projetos, seminários, pesquisas, entre outros) voltadas para a temática ambiental, mesmo que de forma transversal, na sua disciplina, constatou-se que, a **IES Pública 02** novamente se sobressai, com 100% dos docentes incentivando atividades ambientais; a **Privada 02** apresenta maioria favorável (62,5%). No entanto, a **IES Privada 01** divide opiniões igualmente, e a **Pública 01** mostra o maior índice de resistência, com 45,46% discordando da proposição, o que revela uma contradição entre interesse pessoal e prática pedagógica.

Os resultados evidenciam também que, embora haja docentes interessados na temática ambiental, o estímulo aos estudantes ainda é desigual entre as instituições, o que reforça as considerações de Sehar *et al.* (2025) sobre o papel central do professor como agente de transformação e promotor de atitudes pró-ambientais. O destaque da **IES Pública 02**, com 100% dos docentes incentivando atividades voltadas ao meio ambiente, demonstra um alinhamento entre conhecimento, atitude e prática pedagógica. Por outro lado, o baixo engajamento observado na **IES Pública 01** revela uma contradição entre o interesse pessoal e a efetiva incorporação da Educação Ambiental no cotidiano da sala de aula, sinalizando a necessidade de fortalecer a formação docente e institucionalizar práticas sustentáveis.

Conforme defendem Sehar *et al.* (2025), as instituições de ensino superior têm a responsabilidade social de formar líderes capazes de enfrentar os desafios ambientais contemporâneos, e isso exige que professores e alunos atuem como cocriadores da sustentabilidade. Para tanto, é imprescindível que os docentes possuam conhecimento consistente sobre o meio ambiente e integrem esse saber em metodologias ativas e contextualizadas. A constatação de que alguns docentes não estimulam seus alunos a desenvolver atividades ambientais demonstra que ainda há um distanciamento entre o discurso e a prática. Portanto, políticas institucionais que incentivem a formação continuada e promovam uma cultura acadêmica voltada à Educação para o Desenvolvimento Sustentável tornam-se fundamentais para consolidar atitudes e comportamentos pró-ambientais no ensino superior.

Quando indagados acerca das dificuldades de qual(is) a(s) maior(es) dificuldade(s) que o(a) docente encontra para abordar a temática ambiental em suas aulas, os respondentes apresentaram uma diversidade de motivos, que serão analisados à luz da Análise de Discurso fundamentado na teoria de Mikhail Bakhtin, e destacado no Quadro 3, abaixo.

Quadro 3: Respostas Docentes sob a Perspectiva Bakhtiniana

Enunciado do Docente	Marcas de Sentido	Posicionamento Ideológico Evidenciado
“Convencer ao alunado que essa temática é transversal e relevante.” (IES Pública 01)	A palavra *convencer* marca a relação de resistência dos estudantes; “transversal” indica a luta do docente para romper a visão conteudista.	Atribui à EA um valor formativo, mas reconhece a hegemonia do currículo tecnicista e mercadológico.
“Falta de apoio da instituição.” (IES Pública 01)	Uso de “falta” revela carência estrutural; o docente se posiciona como sujeito dependente da gestão institucional.	Ideologia institucional como condicionante da prática docente; o professor desloca a responsabilidade à IES.
“Atenção dos alunos para o tema.” (IES Privada 01)	O termo *atenção* sugere dificuldade de engajamento discente; implícita a ideia de desinteresse pela EA.	Responsabilização do estudante; discurso que minimiza a centralidade da EA no PPC.
“Não faz parte do escopo curricular.” (IES Privada 01 e Pública 02)	A expressão marca a centralidade do PPC como legitimador do saber; o que não está escrito não tem valor oficial.	Ideologia curricular: a prática docente fica subordinada às normas institucionais.
“Rigidez/Engessamento curricular.” (IES Pública 02 e IES Pública 01)	A palavra *rigidez* denota ausência de flexibilidade para inovações pedagógicas.	Discurso que naturaliza a estrutura como barreira; limita a autonomia docente frente à EA.
“Falta de interesse dos alunos.” (IES Privada 01)	“Falta de interesse” revela percepção de descompromisso estudantil com questões ambientais.	Ideologia da responsabilização individual; invisibiliza as mediações pedagógicas e sociais.

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Com base nos enunciados dos docentes, identificação das marcas de sentido e o posicionamento ideológico, na perspectiva bakhtiniana, os enunciados mostram como a palavra do professor não é neutra (Pereira; Rodrigues, 2014), pois, ela traz embates ideológicos entre o currículo prescrito e a prática docente, entre o tecnicismo formativo e a EA crítica, entre a responsabilização do estudante e a omissão institucional. Cada resposta carrega vozes sociais mais amplas (mercado, legislação, gestão universitária, cultura acadêmica), que se materializam no discurso dos docentes. Assim, a prática discursiva evidencia que a EA permanece tensionada, periférica e condicionada por estruturas institucionais e culturais.

A partir destas constatações, discorrer-se-á uma análise na perspectiva bakhtiniana, na ordem do quadro 3, acima.

3.1 “CONVENCER AO ALUNADO QUE ESSA TEMÁTICA É TRANSVERSAL E RELEVANTE” (IES PÚBLICA 01)

O enunciado do docente “*Convencer ao alunado que essa temática é transversal e relevante*” (IES Pública 01), expressa o confronto entre o ideal formativo e a resistência estudantil diante da Educação Ambiental (EA). A palavra *convencer* revela um esforço discursivo do professor para fazer prevalecer uma voz minoritária — a da transversalidade e da criticidade — num espaço ainda hegemonizado pela lógica conteudista. Na perspectiva de Bakhtin (2014), a linguagem é campo de

luta entre valores sociais, e o verbo “convencer” traduz esse embate ideológico. Assim, o docente assume o papel de voz contra-hegemônica, tentando romper o discurso dominante do currículo tecnicista e mercadológico (PEREIRA; RODRIGUES, 2014).

3.2 “FALTA DE APOIO DA INSTITUIÇÃO” (IES PÚBLICA 01)

Aqui, a palavra *falta* enuncia uma posição de subordinação institucional, na qual o sujeito docente desloca a responsabilidade de sua prática para a estrutura administrativa. O discurso traz a voz da instituição ausente, refletindo a contradição entre a autonomia docente proclamada e a dependência real das condições institucionais. Conforme Bakhtin (2011), o sentido é sempre responsável — o professor fala a partir de uma cadeia de vozes anteriores (gestão, normas, políticas). Assim, o enunciado materializa a ideologia da dependência institucional, que silencia iniciativas autônomas e dificulta o engajamento crítico na EA.

Conforme Campos e Freire (2024) em seu artigo “Discursos identitários de professor educador ambiental como caminhos para resistir e reexistir”, é possível identificar um diálogo direto com o enunciado docente sobre *dependência institucional e deslocamento da responsabilidade docente*. No texto, os autores evidenciam que os discursos docentes, ao revelarem carência de apoio institucional e a ausência de espaços de diálogo, expõem tensões entre autonomia e subordinação à estrutura universitária. Essa “falta de troca”, como expressa uma professora entrevistada, traduz o silenciamento da prática docente crítica e o reforço de uma lógica institucional hierarquizada. Assim como na análise bakhtiniana, a voz da docente ecoa outras vozes — da burocracia, do currículo engessado e da ausência de políticas institucionais —, configurando um enunciado atravessado pela ideologia da dependência e pela negação da autoria pedagógica.

3.3 “ATENÇÃO DOS ALUNOS PARA O TEMA” (IES PRIVADA 01)

Neste caso, a ênfase na “atenção” revela um movimento de responsabilização do aluno, deslocando o foco das condições pedagógicas para a atitude discente. O discurso ecoa a voz meritocrática e individualizante. A palavra do docente, segundo Bakhtin (2014), é sempre atravessada por outras vozes sociais; aqui, o professor reproduz a voz da racionalidade neoliberal, como sendo uma posição valorativa e ideológica expressa, como um ponto de vista social e histórico, uma forma de compreender o mundo que tende a individualizar a culpa e despoliticizar o processo educativo. A ausência de uma leitura dialógica do contexto resulta na invisibilização das mediações socioculturais que condicionam o interesse dos estudantes.

O artigo “*A prática docente e o dialogismo bakhtiniano: o ensino como um ato responsável*”, de Catarino, Barbosa-Lima e Queiroz (2015), estabelece um diálogo direto com o enunciado que responsabiliza o aluno pela “atenção” ao tema. As autoras, ao discutirem à docência sob a ótica do *ato responsável* de Bakhtin, defendem que o ensino deve ser compreendido como um processo ético, dialógico e situado historicamente. Assim, quando o professor desloca a dificuldade para o discente, rompe-se o vínculo de responsabilidade compartilhada que sustenta o ato educativo. Conforme o estudo, o ato pedagógico só se realiza plenamente quando o docente reconhece o outro — o aluno — como sujeito de sentido e parte da construção do conhecimento, evitando o reducionismo meritocrático e a negação da alteridade.

Sob a ótica da Educação Ambiental crítica, o *ato responsável* proposto por Bakhtin, conforme discutem Catarino, Barbosa-Lima e Queiroz (2015), implica reconhecer a prática educativa como espaço ético e político, no qual o professor responde pelo sentido produzido no encontro com o outro. Atribuir ao aluno a responsabilidade exclusiva pelo desinteresse é recusar essa coautoria, reduzindo o processo formativo à lógica individualista e meritocrática. Ao contrário, o ensino ambiental requer a construção de vínculos dialógicos e responsivos, em que educador e educando compartilham o compromisso de significar a realidade socioambiental. Esse movimento ético-discursivo é o que transforma o ato pedagógico em ato de responsabilidade social e ecológica.

3.4 “NÃO FAZ PARTE DO ESCOPO CURRICULAR” (IES PRIVADA 01 / PÚBLICA 02)

A expressão explicita a ideologia curricular que define o que pode ou não ser legitimado como conhecimento. O professor assume a voz do documento institucional, reproduzindo a lógica de que apenas o prescrito tem validade pedagógica. Para Bakhtin (2014), a palavra reflete (sendo-lhe fiel como uma sombra da realidade) e refrata (distorce a realidade) valores sociais; aqui, ela refrata a estrutura normativa da universidade, na qual o texto oficial silencia experiências criativas e interdisciplinares. Esse enunciado mostra a força centrípeta do discurso institucional, que restringe a autonomia docente e mantém a EA como tema periférico.

O artigo de Rodrigues e Rangel (2015), *Da linguagem à ideologia: contribuições bakhtinianas*, dialoga diretamente com o enunciado “*Não faz parte do escopo curricular*”, ao evidenciar que os signos ideológicos, no discurso, refletem e refratam as estruturas sociais e institucionais. O docente, ao repetir a voz normativa do currículo prescrito, internaliza a ideologia oficial que busca estabilizar sentidos e impor uma visão única de conhecimento. Nessa lógica, a palavra do professor deixa de ser espaço de criação e se converte em instrumento de reprodução,

reforçando o caráter monológico do discurso institucional que silencia práticas interdisciplinares e inovadoras.

Sob o viés da Educação Ambiental crítica, essa posição evidencia a ausência de responsividade ética no ato educativo, pois o professor abdica de sua autoria e de sua função dialógica ao aceitar passivamente os limites impostos pelo currículo. Conforme a leitura bakhtiniana proposta por Rodrigues e Rangel (2015), romper com o discurso autoritário requer reconhecer o ensino como prática enunciativa e valorativa, em que o educador assume o papel de coautor na construção do sentido e da transformação social. Assim, a Educação Ambiental se valida como campo de resistência discursiva, no qual o docente, ao tensionar a estrutura institucional, reinscreve novos significados e reafirma o caráter formativo e emancipador da prática educativa.

3.5 “RIGIDEZ/ENGESSAMENTO CURRICULAR” (IES PÚBLICA 02 / PÚBLICA 01)

O termo *rigidez* representa a percepção de um sistema educativo inflexível e autorreferente. O docente identifica a barreira, mas ainda a naturaliza, como se fosse um dado imutável. O discurso se situa entre a aceitação e a resistência, revelando a tensão entre as forças centrípetas (normativas) e centrífugas (criativas) da linguagem, conforme Bakhtin (2002).

A noção de “*rigidez/engessamento curricular*” pode ser compreendida, à luz da análise dialógica proposta por Nunes (2019), como expressão da predominância das forças centrípetas que buscam estabilizar sentidos e manter a organização curricular em seu formato prescritivo e autorreferente. No enunciado docente, a rigidez aparece naturalizada, como se o currículo fosse um elemento fixo e não um campo de disputas simbólicas e ideológicas. Tal posicionamento evidencia a tensão entre reconhecimento da necessidade de mudança e a permanência de práticas orientadas pela produtividade e pelo tecnicismo, o que reduz a potencialidade criativa e formativa da Educação Ambiental. Assim, a contradição entre aceitação e resistência revela que a EA, embora legitimada em discurso, permanece subordinada às estruturas normativas que regulam o fazer pedagógico.

3.6 “FALTA DE INTERESSE DOS ALUNOS” (IES PRIVADA 01)

Assim como no enunciado da “atenção”, o professor desloca o centro da dificuldade para o sujeito discente, reiterando uma visão monológica do processo educativo. Em vez de compreender o desinteresse como resultado de uma relação dialógica deficitária entre ensino e realidade social, o docente o interpreta como falha individual. Segundo Bakhtin, o monologismo nega o outro como coautor do sentido; nesse caso, o estudante deixa de ser interlocutor e se torna objeto de julgamento.

Essa postura reforça a ideologia da responsabilização individual e neutraliza o potencial crítico da EA (BAKHTIM, 1997).

O enunciado docente que atribui o desinteresse apenas ao aluno expressa uma concepção monológica do processo educativo, em que o outro não é reconhecido como coautor do sentido. Furlanetto (2010) aponta que o monologismo é marca das instituições que centralizam a consciência e negam a alteridade, tornando o ensino um “ritual sem compreensão”. A ausência de diálogo impede a emergência da palavra responsiva, tão necessária à construção ética do conhecimento. Assim, a dificuldade relatada pelo professor revela a permanência de práticas que reproduzem o “ensino sem compreensão”, criticado por Bakhtin e retomado por Furlanetto (2010) como obstáculo à formação dialógica.

O monologismo identificado por Furlanetto (2010) manifesta-se também na abordagem da Educação Ambiental, quando esta é reduzida a mero conteúdo informativo, desvinculado das experiências e vozes dos estudantes. A ausência de um espaço dialógico transforma o ensino ambiental em transmissão unilateral de saberes, esvaziando seu potencial político e formativo. Sob a perspectiva bakhtiniana, essa prática impede a construção de sentidos compartilhados e a responsabilização ética diante das questões socioambientais. Promover a Educação Ambiental crítica requer, portanto, romper com o discurso monológico e instaurar um processo educativo em que professor e aluno se reconheçam como sujeitos coautores do conhecimento e da ação transformadora.

O conjunto dos enunciados evidencia uma heteroglossia ideológica, indicando uma multiplicidade de vozes, de visões de mundo no discurso docente: coexistem vozes críticas, institucionais, mercadológicas e pedagógicas, que se interpenetram e entram em conflito. O discurso do professor, longe de ser neutro, expressa o lugar social que ocupa — um espaço intermediário entre a imposição curricular e a aspiração transformadora. Nessa tensão, a Educação Ambiental se manifesta como voz de resistência (PEREIRA; RODRIGUES, 2014), buscando afirmar-se em meio às vozes hegemônicas da racionalidade técnica. O diagnóstico revela, portanto, que a principal dificuldade para abordar a EA não é apenas pedagógica, mas ideológica e dialógica, pois resulta do embate entre sentidos sociais divergentes sobre o papel da universidade, do currículo e do educador.

Quando indagados acerca das dificuldades citadas abaixo, e qual(is) o docente considera como um impasse para o uso da interdisciplinaridade em sala de aula, o quadro 4, sintetiza.

Quadro 4: Síntese das dificuldades docentes

Dificuldades	IES Pública 01	IES Privada 01	IES Privada 02
Falta de integração entre as disciplinas	30%	25%	37,50%
Ausência de um projeto pedagógico articulador das ações didáticas	20%	0%	12,50%
Falta de tempo para se reunir com colegas e planejar as aulas	30%	25%	25%
Dificuldades em pesquisar devido à falta de tempo e de acesso a fontes de pesquisas para atualização	10%	0%	12,50%
Alunos com defasagem nos conteúdos	10%	25%	12,50%
Dificuldade em relacionar conteúdos	0%	25%	0,00%

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Os docentes que disseram apresentar dificuldade em trabalhar interdisciplinarmente, quando indagados a respeito das dificuldades sugeridas no questionário como possíveis impasses para o uso da interdisciplinaridade em sala de aula, os respondentes, apresentaram como destaque, conforme quadro 4 (acima) a “*falta de integração entre as disciplinas*” e a “*falta de tempo para se reunir com colegas e planejar as aulas*”.

Não somente docentes das IES alvos deste estudo apresentam dificuldades em trabalhar interdisciplinarmente. Augusto e Caldeira (2007) apontam que a “*falta de integração entre as disciplinas*” e a “*falta de tempo para se reunir com colegas e planejar as aulas*” como principais obstáculos à interdisciplinaridade, dialogam diretamente com as conclusões do artigo “*Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de Ciências da Natureza*”.

Segundo esse estudo, as dificuldades enfrentadas pelos docentes vão além da disposição individual, estando relacionadas à carência de tempo para o planejamento conjunto e à ausência de uma cultura colaborativa institucionalizada. Esses fatores evidenciam que, mesmo com reconhecida importância, a prática interdisciplinar é frequentemente inviabilizada por limitações estruturais e pedagógicas, reproduzindo um modelo disciplinar fragmentado.

Da mesma forma, o artigo mencionado destaca que muitos professores, embora reconheçam o valor da integração entre áreas, encontram barreiras em decorrência de uma formação inicial compartmentalizada e de uma sobrecarga de tarefas cotidianas. Esse panorama se aproxima dos achados nas IES analisadas, sugerindo que os desafios à interdisciplinaridade são comuns a diferentes níveis de ensino e contextos institucionais.

Assim, percebeu-se a necessidade de políticas educacionais que garantam tempo institucionalizado para o planejamento coletivo e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares,

reforçando o papel do diálogo e da colaboração docente como pilares para a efetivação de práticas formativas mais integradas (AUGUSTO; CALDEIRA, 2007).

O quadro 5, traz as respostas ao questionamento feito aos docentes no que tange a quais metodologias os docentes utilizavam para trabalhar a interdisciplinaridade em sua disciplina.

Quadro 5: Metodologias utilizadas para trabalhar a interdisciplinaridade

IES	Metodologias Identificadas
Pública 01	Estudo de caso; Trabalhos de pesquisa interdisciplinares; Seminários; Sala de aula invertida; Equipes multidisciplinares; Uso de textos Inter áreas; Resolução de problemas sob diferentes perspectivas; Pesquisa e debates; Visitas técnicas; Grupos de discussão; Recursos digitais; Atividades práticas integradas; Metodologias ativas. Também há relatos de ausência de práticas concretas.
Privada 01	Palestras e debates em sala.
Privada 02	Gamificação; Estudo de caso; Sala de aula invertida; Aprendizado baseado em problemas (PBL); Debates; Rodas de conversa; Atividades práticas; Eventos integrando diferentes disciplinas; Aulas teórico-práticas com docentes de diferentes áreas; Trabalho em grupo interdisciplinar. Também há relatos de uso exclusivo de estudo de caso.
Pública 02	Casos de ensino; Seminários interdisciplinares; Estudo de caso; Gamificação; Sala de aula invertida; PBL; Integração de políticas públicas, ciência política, ciências sociais, psicologia, administração pública, finanças e marketing.

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Os resultados do questionamento demonstraram que as metodologias de ensino para trabalhar a interdisciplinaridade variam significativamente entre as IES. A **Pública 01** apresenta maior diversidade metodológica, incluindo estudos de caso, seminários, sala de aula invertida, visitas técnicas, debates e equipes multidisciplinares. Contudo, parte dos docentes afirma não trabalhar concretamente a interdisciplinaridade, revelando um cenário heterogêneo. Já a **Privada 01** limita-se quase exclusivamente a palestras e debates em sala, evidenciando práticas mais tradicionais e menos diversificadas no estímulo à integração de saberes.

Na IES **Privada 02**, observa-se uma pluralidade de metodologias, como gamificação, PBL, rodas de conversa e aulas teórico-práticas com diferentes docentes, embora alguns docentes utilizem apenas estudos de caso, sinalizando certa dispersão entre práticas inovadoras e tradicionais. Por sua vez, a **Pública 02** evidencia metodologias alinhadas à interdisciplinaridade, como casos de ensino, seminários interdisciplinares e integração entre diversas áreas das ciências sociais e aplicadas, o que demonstra uma preocupação maior em contextualizar a formação. No conjunto, nota-se que, embora haja avanços no uso de metodologias ativas, a interdisciplinaridade ainda é aplicada de maneira desigual, oscilando entre práticas inovadoras e lacunas de aplicação.

O Quadro 6, sumariza a concepção dos docentes sobre Educação Ambiental e a Ecologia Humana.

Quadro 6: Concepção Docente sobre Educação Ambiental e Ecologia Humana

Aspecto Avaliado	IES Pública 01	IES Privada 01	IES Privada 02	IES Pública 02
Importância ampliada da EA (dimensões sociais, culturais, econômicas)	72,73% concordam plenamente; 27,27% concordam	100% concordam (sem plena concordância)	62,5% concordam plenamente; 37,5% concordam	75% concordam plenamente; 25% concordam
Tratamento de problemas ambientais locais	54,55% concordam; 9,09% Concordam plenamente; 36,36% discordam	100% discordam	50% concordam; 50% discordam	25% concordam plenamente; 50% concordam; 25% discordam
Presença de disciplina obrigatória de EA	81,82% favoráveis; 18,18% discordam	100% concordam	37,5% plenamente; 53,12% concordam; 9,38% discordam	100% favoráveis (plena concordância e concordância)
Abordagem multi, inter e transdisciplinar	100% favoráveis	50% concordam; 50% discordam	75% favoráveis; 25% discordam	100% favoráveis

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Diante da afirmação de que a Educação Ambiental desenvolve nas pessoas uma consciência crítica que ultrapassa a dimensão ecológica, passando pelas questões sociais, históricas, econômicas e culturais, a análise das respostas evidencia que os docentes das quatro IES reconhecem, em maior ou menor grau, a importância da Educação Ambiental para além da dimensão ecológica (recursos naturais), abrangendo aspectos sociais, culturais, econômicos e históricos.

Deste modo, a **IES Pública 01** apresenta forte adesão, com 72,73% dos docentes afirmando concordar plenamente, enquanto a **IES Privada 01** mostra unanimidade em concordar, embora sem manifestações de plena convicção. Já na **IES Privada 02**, 62,5% concordam plenamente e 37,5% apenas concordam, evidenciando percepção consistente, mas menos homogênea. A **IES Pública 02**, por sua vez, apresenta predominância de concordância plena (75%), demonstrando clareza quanto à amplitude da EA e sua articulação com a Ecologia Humana.

Nesta perspectiva do imbricamento da EA e Ecologia Integral (Ecologia Humana), para além da atenção e cuidados com os recursos naturais, destaca-se o anseio por uma visão mais holística de convivência com o meio ambiente. Tal entendimento converge com Barbosa e Siqueira (2023), ao destacarem que a Educação Ambiental deve transcender a abordagem utilitarista e incorporar uma visão sistêmica, ética e estética da vida. Segundo os autores, a EA deve promover a reconexão entre os processos humanos e naturais, fomentando uma consciência crítica que perceba a interdependência entre sociedade e natureza. Assim, compreender a EA como prática social implica reconhecer seu papel transformador na formação de cidadãos éticos e corresponsáveis pelo equilíbrio do planeta.

Nesse mesmo sentido, Barbosa e Siqueira (2023) defendem uma Educação Ambiental ancorada na Ecologia Humana e na Ecopedagogia Socioambiental, que reconhece a complexidade das

relações sociais e ambientais como base para uma educação emancipatória e solidária. Essa perspectiva dialoga com o cenário observado nas IES, onde o reconhecimento da EA como campo interdisciplinar e crítico ainda é desigual, mas em expansão. A integração das dimensões ética, estética e do “estar bem-estar”, conforme ressaltam os autores, reforça a necessidade de uma educação que une sensibilidade e racionalidade, promovendo mudanças de comportamento e o fortalecimento da cidadania planetária.

Diante da afirmação de que os problemas locais são contemplados pelos cursos onde o(a)s docentes ministram aulas, a **IES Pública 01** revela maior divisão: 54,55% concordam que são contemplados, mas 36,36% discordam. Já a **IES Privada 01** se destaca negativamente, com 100% de discordância, o que denota ausência desse enfoque em sua prática pedagógica. Em relação à **IES Privada 02** esta apresenta equilíbrio entre concordância (50%) e discordância (50%), enquanto a **IES Pública 02**, mostra maior inclinação positiva, com 75% de respostas favoráveis (25% plenamente, 50% concordando).

Indagou-se também se entendiam como importante para os cursos onde ministram aulas a presença de disciplinas obrigatórias voltadas a Educação Ambiental. Diante desta afirmação, observou-se aceitação generalizada, embora com nuances. Na **IES Pública 01**, 81,82% dos docentes são favoráveis (entre concordância e plena concordância), e 18,18% discordam; na **IES Privada 01** há concordância total (100%), enquanto na **IES Privada 02** prevalece posição favorável (37,5% plenamente e 53,12% concordando), ainda que 9,38% discordem; e, na **IES Pública 02**, a unanimidade (100%) é atingida entre plena concordância e concordância.

Embora a Lei 9795/99 no § 1º do artigo 10, diga que “a educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino” (BRSIL, 1999), considerando que a efetividade da aplicação deva ser de forma transversal, a análise dos resultados revelou que a ampla aceitação da Educação Ambiental (EA) como disciplina obrigatória nos cursos das quatro IES corrobora as discussões apresentadas por Foeppel e Moura (2014), ao defenderem a institucionalização da EA como componente curricular essencial à formação cidadã e ética. Segundo estes autores, a presença sistematizada da EA no currículo amplia a compreensão das inter-relações entre sociedade e natureza, promovendo uma prática pedagógica crítica e emancipatória. Essa perspectiva converge com o posicionamento dos docentes pesquisados, que reconhecem a importância de integrar a EA ao processo formativo de modo permanente e contínuo.

Além disso, Foeppel e Moura (2014) argumentam que a inserção curricular da EA não deve restringir-se à abordagem ecológica (recursos naturais), mas se estender às dimensões sociais, culturais e políticas do desenvolvimento sustentável. Tal compreensão reforça a necessidade de que o

ensino superior promova práticas educativas transformadoras, articuladas à construção de valores de solidariedade e justiça socioambiental. Assim, a unanimidade observada nas IES públicas e a forte adesão nas privadas evidenciam um consenso em torno da EA como eixo formativo indispensável para a formação de profissionais críticos e comprometidos com a sustentabilidade.

Por fim, diante da afirmação de que é importante para os cursos onde os docentes ministram aulas que a Educação Ambiental seja abordada de forma multi, inter e transdisciplinar através da oferta de projetos de extensão, projetos de pesquisa, grupos de estudo etc., constatou-se que a **IES Pública 01** apresenta o cenário mais favorável, com 100% dos docentes posicionando-se positivamente, divididos entre plena concordância e concordância. A **IES Pública 02** também segue essa tendência de unanimidade, reforçando a percepção da EA como eixo transversal. Já a **IES Privada 02** mostra apoio majoritário (75%), mas com presença de 25% de discordância. E por último, a **IES Privada 01** evidencia fragilidade, pois metade dos docentes concorda e metade discorda, revelando falta de consenso interno.

Em síntese, os dados indicam que as **IES públicas** demonstram maior alinhamento com a perspectiva ampliada da Educação Ambiental e Ecologia Humana, valorizando sua transversalidade e a integração com projetos de ensino, pesquisa e extensão. Já as **IES privadas** apresentam quadros mais heterogêneos: enquanto a **Privada 01** se mostra resistente no tratamento de problemas locais e dividida na abordagem interdisciplinar, a **Privada 02** revela avanços, mas ainda marcada por tensões e divergências entre seus docentes.

Nesta perspectiva, o estudo de Oliveira e Santos (2025) reforça que a efetivação da Educação Ambiental no Ensino Superior depende da articulação entre **ensino, pesquisa e extensão**. As autoras pontuam que as universidades, como centros de produção e difusão de conhecimento, devem promover parcerias institucionais e desenvolver ações conjuntas com a sociedade, favorecendo experiências educativas integradas e com impacto social real. Essa visão encontra correspondência com o posicionamento das IES públicas analisadas, que reconhecem a EA como eixo transversal e elemento estruturante das práticas pedagógicas e extensionistas.

Por outro lado, o mesmo estudo de Oliveira e Santos (2025) indica que a falta de estrutura institucional, financiamento e integração entre ensino, pesquisa e extensão ainda constitui um desafio nas universidades brasileiras. Tal cenário aproxima-se das dificuldades observadas nas IES privadas analisadas, onde a ausência de consenso entre os docentes e a resistência à abordagem interdisciplinar revelam fragilidades institucionais. Segundo estes autores, superar essas barreiras exige compreender a Educação Ambiental como prática social crítica e colaborativa, capaz de romper com a fragmentação

disciplinar e de impulsionar a formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade e a ecologia humana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo evidenciam que a inserção da Educação Ambiental nos cursos de bacharelado em Gestão Empresarial das instituições de ensino superior investigadas apresenta avanços pontuais, porém ainda enfrenta limitações estruturais, curriculares e ideológicas. Observou-se que, embora a maioria dos docentes reconheça a relevância da Educação Ambiental em sua dimensão social, cultural, econômica e ética, sua aplicação na prática pedagógica ocorre de forma desigual e, por vezes, periférica.

As instituições públicas, especialmente a IES Pública 02, demonstraram maior integração da temática ambiental às ações de ensino, pesquisa e extensão, indicando esforço para promover uma formação mais crítica e contextualizada. Por outro lado, nas instituições privadas e na IES Pública 01, a ausência de formação inicial em Educação Ambiental, o desconhecimento da Política Nacional de Educação Ambiental e a dificuldade de promoção da interdisciplinaridade evidenciaram fragilidades que limitam a consolidação de práticas formativas integradoras.

Adicionalmente, as análises discursivas mostraram que os sentidos atribuídos à prática docente são atravessados por tensões entre a lógica tecnicista, orientada pela racionalidade de mercado, e o compromisso ético-político necessário à construção de sujeitos críticos. Nesse contexto, a Educação Ambiental, articulada à Ecologia Humana, emerge como possibilidade de ampliação da consciência e fortalecimento da responsabilidade socioambiental, contribuindo para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas mais integradoras.

Diante disso, torna-se necessário fortalecer políticas institucionais de formação continuada, promover a articulação entre currículo, extensão e pesquisa e garantir espaços de planejamento coletivo que favoreçam práticas inter e transdisciplinares. Tais ações são fundamentais para consolidar a Educação Ambiental como eixo estruturante da formação superior e não como iniciativa isolada ou dependente exclusivamente da motivação individual do docente.

Portanto, conclui-se que a consolidação de uma Educação Ambiental crítica no ensino superior exige compromisso institucional, apoio pedagógico e condições objetivas de trabalho, de modo que o processo formativo contribua efetivamente para a formação de profissionais capazes de compreender as complexas relações entre sociedade e natureza e atuar responsávelmente diante dos desafios socioambientais contemporâneos.

Reconhece-se, contudo, que este estudo não esgota o debate acerca da inserção da Educação Ambiental e da Ecologia Humana na formação superior em Gestão Empresarial. Assim, recomenda-se a realização de novas pesquisas que aprofundem a análise da formação inicial e continuada dos docentes, a fim de compreender em que medida os processos formativos favorecem (ou limitam) a abordagem crítica e interdisciplinar da temática. Sugere-se, ainda, o desenvolvimento de estudos que examinem as políticas institucionais de ambientalização curricular, especialmente em instituições privadas, bem como investigações que considerem a perspectiva dos estudantes sobre o papel da EA na sua formação profissional. Além disso, pesquisas comparativas entre diferentes regiões e contextos socioculturais podem contribuir para ampliar a compreensão sobre as condições, desafios e potencialidades da integração da Educação Ambiental no ensino superior brasileiro. Por fim, indica-se a pertinência de estudos que articulem a análise do discurso docente com referenciais bakhtinianos, buscando evidenciar as disputas ideológicas e os sentidos atribuídos à sustentabilidade na formação voltada ao mundo do trabalho.

REFRÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. da M. Internacionalização do capital, metamorfoses do capitalismo e elaboração programática: socialismo global e a periferia. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, n. 71, p. 41-73, jan./abr. 2025. DOI: <https://doi.org/10.69585/2595-6892.2025.1196>. Disponível em: <https://revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/1196>. Acesso em: 04 Nov. 2025.

AUGUSTO, T. G. da S.; CALDEIRA, A. M. de A. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de Ciências da Natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 139–154, 2007. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/481>. Acesso em: 7 out. 2025.

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V. N. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. rev. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 5 ed. Ed. São Paulo: Hucitec, 2002

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBOSA, M. M. V. L; SIQUEIRA, K. M. de. Educação ambiental integrada: concepções da ecologia humana, ecopedagogia socioambiental e visão sistêmica sustentável. **Opará: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**, Paulo Afonso, v. 11, n. 17, e172313, 2023. ISSN 2317-9457 | 2317-9465. Acesso em: 09 out. 2025.

BRAIT, B; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 61–78.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 22 set. 2025.

CAMPOS, L; FREIRE, L. M. *Discursos identitários de professor educador ambiental como caminhos para resistir e reexistir. Bio-grafía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, v. 17, n. 32, p. 50–67, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/Bio-grafia>. Acesso em 23 Out. 2025.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)**. São Paulo: Cortez Editora, 2017. E-book. pág.158. ISBN 9788524926129. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524926129/>. Acesso em: 07 jul. 2025.

CATALÃO, Vera Margarida Lessa; MOURÃO, Laís; PATO, Claudia. Educação e ecologia humana: uma epistemologia para a educação ambiental. **Ambiente & Educação: Revista de Educação**

Ambiental, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 27–36, 2010. Disponível em:
<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/1588>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CATARINO, G. F. de C; BARBOSA-LIMA, M. da C. de A; QUEIROZ, G. R. P. A prática docente e o dialogismo bakhtiniano: o ensino como um ato responsável. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150040004>. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 835-849, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/byVTQggT4sPXYq3ppY35W5J/?lang=pt>. Acesso em 16 out. 2025.

CARVALHO, A. C. A Metamorfose do Sistema Capitalista e as Leis do Movimento do Capital. **Cadernos CEPEC**, [S.l.], v. 2, n. 7-12, abr. 2019. ISSN 2238-118X. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/cepec/article/view/6862/5399>>. Acesso em: 28 out. 2025. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/cepec.v2i7-12.6862>.

DE CARVALHO, M. M. Interdisciplinaridade e Formação de Professores. **Revista Triângulo**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2016. DOI: 10.18554/rt.v8i2.1554. Disponível em: <https://seer.ufmt.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1554>. Acesso em: 6 out. 2025.

FOEPPEL, A. G. S; MOURA, F. M. T. de. Educação Ambiental como disciplina curricular: possibilidades formativas. **Revista da SBenBio**, n. 7, out. 2014. V ENEBIO e II EREBIO Regional 1. Disponível em: <https://sbenbio.org.br>. Acesso em: 9 out. 2025.

FURLANETTO, M. M. Do discurso monológico da consciência aos gêneros do discurso. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 301-324, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1984-6398201000200002>, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/c3KFM6hhfXBDv5gbYxqYwpM/?lang=pt>, acesso em: 15 out. 2025.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

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

MOURA, J. A. G. de; PACHECO, C. S. G. R. A educação ambiental como ferramenta de aplicação do direito ambiental. In: PACHECO, C. S. G. R; SANTOS, R. P. dos; GAVILANEZ VEJA, M. de L. (Org.). **Direito, meio ambiente e ecologia humana: contribuições para a sustentabilidade socioambiental**. 1ed. Guarujá-SP: Editora Científica Digital, 2023. p. 12–26.

MURARO, D. N. Criticidade e educação filosófica: a formação humana pelo diálogo e problematização. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 38, p. 59-73, set./dez. 2015.

NUNES, J. A. O discurso da (in)flexibilidade curricular em análise dialógica. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 87-105, jan./abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190106-4018> disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/8FHktHrKZrGQ7f7rjqF875x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 out. 2025.

OLIVEIRA, Ana Paula Gusmão; SANTOS, Andrea Karla Almeida dos. *Educação Ambiental e extensão universitária: uma revisão sobre ações possíveis em unidades de conservação*. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (Revbea)**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 354–373, 2025.

PEREIRA, R. A; RODRIGUES, R. H. O conceito de valoração nos estudos do Círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

RODRIGUES, J. N; RANGEL, M. *Da linguagem à ideologia: contribuições bakhtinianas. Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1015-1142, set./dez. 2015. DOI: 10.5007/2175-795X.2015v33n3p1015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1115>. Acesso em: 16 out. 2025.

SEHAR, A; Orangzab. AKBAR, M; POULOVA, P; VASUDEVAN A, and HUANG, T. (2025). Understanding the drivers of a proenvironmental attitude in higher education institutions: the interplay between knowledge, consciousness, and social influence. **Frontiers in Environmental Science**. 12:1458698. doi: 10.3389/fenvs.2024.1458698. Acesso em: 07 out. 2025.

TABORDA, C. A; SMIDT, L. H; SEIBERT, R. M. Capitalismo Consciente: Uma Nova Era para os Negócios?. **Revista de Gestão - RGSA**, São Paulo (SP), v. 3, pág. e011602, 2025. DOI: 10.24857/rgsa.v19n3-044. Disponível em: <https://rgsa.openaccesspublications.org/rgsa/article/view/11602>. Acesso em: 4 nov. 2025.