


A QUESTÃO AMBIENTAL EM UMA UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA: PPI E PDI À LUZ DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E DA MONITORA EA

THE ENVIRONMENTAL QUESTION AT A UNIVERSITY IN THE AMAZON: PPI AND PDI IN LIGHT OF CRITICAL ENVIRONMENTAL EDUCATION AND MONITORING

LA CUESTIÓN AMBIENTAL EN UNA UNIVERSIDAD AMAZÓNICA: PPI Y PDI A LA LUZ DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL CRÍTICA Y EL MONITOREO

 <https://doi.org/10.56238/arev7n12-098>

Data de submissão: 10/11/2025

Data de publicação: 10/12/2025

André Monteiro da Silva

Mestrando em Desenvolvimento da Amazônia Sustentável

Instituição: Universidade Federal do Amapá

E-mail: andremonteiro@unifap.br

Galdino Xavier de Paula Filho

Doutor em Fitotecnia – Agroecologia

Instituição: Universidade Federal do Amapá

E-mail: galdino.filho@unifap.br

RESUMO

A questão ambiental figura entre os desafios mais urgentes da atualidade, diante da degradação ecológica e social produzida pelo modelo de desenvolvimento hegemônico. Na Amazônia, torna-se essencial considerar especificidades regionais e o papel das instituições públicas na construção de novas racionalidades. Este estudo analisou como a temática ambiental é incorporada nos documentos PPI e PDI da UNIFAP, identificando potencialidades e limites na formação de profissionais e cidadãos. Trata-se de pesquisa exploratório-descritiva e documental, fundamentada na Educação Ambiental Crítica e nos indicadores da metodologia MonitoraEA. Os resultados evidenciam baixa integração da dimensão ambiental, ausência de política institucional de EA e necessidade de diretrizes e ações estruturantes que fortaleçam a formação socioambiental crítica e voltada à construção de sociedades justas e sustentáveis.

Palavras-chave: Amazônia. Educação Ambiental. Formação Ambiental. MonitoraEA. Universidade.

ABSTRACT

The environmental issue stands among the most pressing challenges of contemporary times, given the ecological and social degradation produced by the hegemonic development model. In the Amazon, it is essential to consider regional specificities and the strategic role of public institutions in fostering new modes of thinking and acting. This study analyzed how the environmental theme is incorporated into UNIFAP's PPI and PDI documents, identifying potentialities and limitations in the training of professionals and citizens. It is an exploratory-descriptive and documentary research, grounded in Critical Environmental Education and the indicators of the MonitoraEA methodology. The results reveal a low degree of environmental integration, the absence of an institutional EA policy, and the need for structuring guidelines and actions that strengthen critical socio-environmental training geared toward building just and sustainable societies.

Keywords: Amazon. Environmental Education. Environmental Formation. MonitoraEA. University.

RESUMEN

Los problemas ambientales se encuentran entre los desafíos más urgentes hoy en día, dada la degradación ecológica y social producida por el modelo de desarrollo hegemónico. En la Amazonía, es fundamental considerar las especificidades regionales y el papel de las instituciones públicas en la construcción de nuevas racionalidades. Este estudio analizó cómo se incorporan los temas ambientales en los documentos PPI y PDI de UNIFAP, identificando potencialidades y limitaciones en la formación de profesionales y ciudadanos. Se trata de una investigación exploratoria-descriptiva y documental, basada en la Educación Ambiental Crítica y los indicadores de la metodología MonitoraEA. Los resultados muestran una baja integración de la dimensión ambiental, la ausencia de una política institucional de educación ambiental y la necesidad de directrices y acciones estructurantes que fortalezcan la formación socioambiental crítica orientada a la construcción de sociedades justas y sostenibles.

Palabras clave: Amazonía. Educación Ambiental. Formación Ambiental. MonitoraEA. Universidad.

1 INTRODUÇÃO

A questão ambiental constitui um dos desafios mais urgentes da contemporaneidade, marcada pela degradação ecológica e social resultante do modelo de desenvolvimento hegemônico (Leff, 2014; Porto-Gonçalves, 2012). Na Amazônia, persistem ciclos de exploração que desconsideram dinâmicas ecológicas e saberes territoriais, produzindo conflitos entre interesses globais e demandas socioambientais locais (Cardoso; Müller, 2008). Nesse cenário, torna-se indispensável adotar modelos de desenvolvimento que considerem especificidades regionais e fortaleçam instituições públicas como agentes estruturantes de práticas socioambientais contextualizadas.

A universidade, enquanto espaço de produção de conhecimento e intervenção socioambiental, assume papel estratégico diante dos desafios ambientais contemporâneos. Sua autonomia científica é tensionada pela crise socioambiental, que exige novas racionalidades para pensar e agir no mundo (Morin, 2000). A Educação Ambiental (EA), nesse contexto, constitui campo político, epistemológico e pedagógico orientado à reconfiguração das relações sociedade-natureza e à construção de responsabilidades coletivas (Layrargues; Lima, 2014).

Apesar de avanços, a incorporação da EA no ensino superior ainda apresenta lacunas estruturais, frequentemente marcada por abordagens fragmentadas, naturalistas ou tecnicistas (Loureiro, 2012). A distância entre discurso e efetivação pedagógica evidencia o desafio de consolidar uma formação ambiental integrada, capaz de articular dimensões econômicas, políticas, sociais, culturais, éticas e epistemológicas (Morin, 2000). Assim, torna-se necessário estruturar a EA no projeto educativo universitário.

Este estudo analisa a questão ambiental no ensino da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). A questão é verificar em que medida os documentos institucionais da UNIFAP incorporam a dimensão ambiental e estruturam uma formação ambiental crítica. Busca-se compreender como os documentos institucionais orientam diretrizes e ações de formação ambiental e em que medida sustentam intervenções socioambientais.

A pesquisa, de abordagem quali-quantitativa e natureza exploratória e documental, examinou dois instrumentos que regem as políticas institucionais: o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), nos quais foram analisadas referências ambientais segundo critérios da EA crítica e indicadores de estruturação da EA.

Este estudo, organizado em introdução, fundamentação teórica, metodologia, resultados e discussões, e considerações finais, busca contribuir para o fortalecimento da EA no ensino superior. Ao analisar documentos que orientam políticas institucionais e processos formativos da UNIFAP, identifica-se como a universidade incorpora a dimensão ambiental em sua função pública. A pesquisa

examina seu potencial como ator estratégico na formação ambiental de profissionais e cidadãos aptos a enfrentar desafios socioambientais e promover sociedades sustentáveis (BRASIL, 2012).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A QUESTÃO AMBIENTAL E OS DESAFIOS DO CAMPO EDUCACIONAL

O modelo de desenvolvimento dominante, centrado no crescimento contínuo da produção e do consumo, tem provocado intensas transformações socioambientais e ampliado desigualdades. Ao desconsiderar limites ecológicos, aprofunda tensões entre crescimento e sustentabilidade. Assim, a crise ambiental manifesta-se pela sobrecarga dos ecossistemas e pela vulnerabilidade acentuada das populações pobres (Boff, 2016; Leff, 2014; Porto-Gonçalves, 2012).

No plano global, a insustentabilidade socioambiental do modelo econômico dominante evidencia-se em múltiplos impactos. As mudanças climáticas resultam do aumento das emissões de gases de efeito estufa, sobretudo CO₂ e CH₄ provenientes da queima de combustíveis fósseis, enquanto a perda de biodiversidade ocorre em ritmo centenas de vezes superior ao natural (WWF, 2024). Além disso, desastres ambientais tornaram-se mais frequentes e intensos nas últimas décadas, em grande parte devido às alterações climáticas de origem antrópica (Turvey; Crees, 2019).

Na Amazônia, a lógica desenvolvimentista manifesta-se em intensos impactos socioambientais, à medida que grandes projetos avançam sobre territórios indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e pescadores, desconsiderando suas formas tradicionais de organização ecológica (Clement *et al.*, 2015; Neves, 2013). Esses processos impulsionam desmatamento, queimadas, expansão agropecuária, mineração e poluição hídrica. Como resultado, a região configura-se como um dos principais epicentros das tensões socioambientais contemporâneas (Porto-Gonçalves, 2018).

Além disso, diversos problemas socioambientais globais e locais derivam do modelo de desenvolvimento hegemônico (Marques, 2015). A contaminação de solos e águas por resíduos industriais e agrotóxicos, a produção massiva de lixo plástico e eletrônico, o colapso energético e a urbanização desordenada intensificam a degradação ambiental. Somam-se a esses processos a insegurança alimentar e a expansão das zonas de pobreza ambiental, configurando um quadro planetário alarmante.

Nesse contexto macrossocial, o modelo de desenvolvimento hegemônico produz efeitos significativos sobre a educação, limitando a incorporação adequada da temática ambiental. Esses efeitos incluem a adoção de concepções economicistas, a fragmentação do conhecimento e a desconexão entre formação e realidade territorial - aspectos especialmente sensíveis no contexto

amazônico. A ausência de uma formação crítica acentua tais limitações, dificultando a construção de perspectivas educativas alinhadas aos desafios socioambientais contemporâneos.

A padronização dos sistemas de ensino, impulsionada por reformas orientadas por organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE desde os anos 1950, buscou formar capital humano para sustentar o crescimento econômico. Essa orientação consolidou a educação como instrumento de produtividade e competitividade internacional. Assim, a dimensão formativa passou a responder prioritariamente às exigências do mercado global (Heyneman, 2022).

Políticas educacionais homogêneas, formuladas para atender às demandas da globalização, produziram currículos genéricos e descontextualizados (Frigotto, 2010). Como resultado, a temática ambiental passa a ser tratada de forma abstrata e distante das realidades locais. Isso limita o potencial das instituições de ensino para atuar sobre problemas socioambientais específicos de seus territórios.

Observa-se a ausência de marcos regulatórios de EA capazes de articular níveis, modalidades e sistemas de ensino, bem como setores institucionais e atores sociais diversos, em programas estruturantes. Essa fragilidade resulta em iniciativas fragmentadas e descontínuas, que limitam a transversalidade e a interdisciplinaridade dos processos formativos e reduzem a efetividade da inserção da temática ambiental na educação (Da Silva *et al.* (2025).

Os desafios ambientais decorrentes do modelo de desenvolvimento hegemônico evidenciam a necessidade de superar lacunas históricas no campo educacional. Nesse cenário, a consolidação de uma EA crítica (Loureiro, 2012; Layrargues; Lima, 2014) constitui elemento central para problematizar os fundamentos do paradigma dominante, orientar alternativas societárias e fortalecer valores, estratégias e práticas capazes de contribuir para o enfrentamento da crise socioambiental.

2.2 QUESTÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL UNIVERSITÁRIA

A EA emerge nos anos 1970, em meio às críticas do movimento ambientalista internacional e à crescente percepção da crise ecológica como problema global. Nas décadas seguintes, consolidou-se como campo teórico-social e político-pedagógico em disputa, envolvendo pesquisadores, educadores, movimentos sociais, organizações não governamentais e instituições públicas (Loureiro, 2012). A EA se caracteriza por múltiplas correntes, que refletem diferentes formas de compreender a relação sociedade-natureza e de responder à crise socioambiental.

No Brasil, Layrargues e Lima (2014) identificam três macrotendências político-pedagógicas da EA: conservacionista, pragmática e crítica. A conservacionista, com origem nos anos 1960, enfatiza mudança comportamental, valorização da natureza e ecologia aplicada. A pragmática emerge no contexto do desenvolvimento sustentável e da globalização neoliberal, priorizando eficiência

tecnológica, consumo verde e certificações. Já a macrotendência crítica desenvolve-se na redemocratização e na Rio-92, articulada à pedagogia crítica e às lutas sociais, buscando superar dualismos como indivíduo/sociedade, natureza/cultura e técnica/ética, constituindo o eixo de uma EA politizada e emancipatória (Layrargues; Lima, 2014).

A EA conservacionista e a pragmática, segundo Layrargues e Lima (2014), integram a mesma matriz conservadora por não problematizarem as causas estruturais da crise socioambiental. Ambas expressam, em diferentes intensidades, alinhamento ao modelo neoliberal e ao “ecologismo de mercado”, ao privilegiar sensibilização ecológica, mudança de atitudes individuais e gestão técnico-instrumental, sem considerar os conflitos sociais e produtivos que sustentam a crise (Loureiro, 2012).

A EA crítica contrapõe-se às abordagens conservadoras ao vincular-se a projetos societários contra-hegemônicos, fundamentados na teoria crítica e na pedagogia emancipatória. Incorpora categorias como modelos de desenvolvimento, justiça socioambiental, democracia participativa, equidade e cidadania ativa. Diferentemente das vertentes centradas no indivíduo, enfatiza a coletividade, a problematização das relações de poder e os conflitos socioambientais como elementos estruturantes da prática educativa (Lima, 2002; Loureiro, 2012).

A crise socioambiental exige articular dimensões ecológicas, históricas, políticas, sociais, econômicas, culturais e éticas (Leff, 2014). Nesse sentido, a implementação da EA nos sistemas e instituições de ensino, e, em particular nas universidades, envolve múltiplos atores, saberes e territórios, atravessando disputas políticas, institucionais, epistemológicas e pedagógicas (Carvalho, 1989), que incidem sobre as racionalidades e práticas formativas das universidades (Morin, 2000).

Historicamente, as universidades exercem papel relevante na construção de projetos científicos, culturais e educacionais que influenciam as sociedades modernas (Chauí, 2001; Ribeiro, 1969; Morin, 2000; Santos, 2011). Esse papel, contudo, é ambivalente, pois podem tanto promover processos de transformação social e ambiental, por meio da crítica e da emancipação dos saberes, quanto atuar como instâncias de conservação, ao reforçar paradigmas tecnicistas, produtivistas e excludentes.

Em meio a questionamentos sobre a função social da universidade (Santos, 2011), destaca-se que sua missão envolve incorporar a dimensão ambiental às políticas institucionais e aos processos formativos. Essa incorporação amplia sua responsabilidade ao articular produção do conhecimento, formação crítica e intervenção social. Ao fazê-lo, fortalece sua legitimidade institucional e social, alinhando-a aos desafios colocados pelos modelos de desenvolvimento predatórios e excludentes.

A incorporação da EA na universidade constitui um processo que requer a resignificação de estruturas e processos nos âmbitos do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão. Esse percurso,

frequentemente referido como “ambientalização” (Guerra, 2015; Kitzmann; Mota, 2017; Silva, 2021), envolve transformações nas políticas institucionais, na produção do conhecimento, na formação acadêmica, na gestão e na intervenção institucional frente a problemas e demandas sociais.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) (BRASIL, 2012) orientam estratégias para a integração institucional e pedagógica da EA, definindo-a como componente “integrante, essencial e permanente da Educação Nacional”. Determinam sua incorporação aos planos e projetos institucionais e a consideração de suas diretrizes na avaliação de cursos e IES. Também estabelecem que as DCNs e demais normativas da educação superior incluam orientações sobre formação ambiental em seus processos de atualização.

A EA é um componente estruturante do ensino, da pesquisa e da extensão, superando inserções pontuais e fragmentadas (BRASIL, 2012). Nesse sentido, o PDI, o PPI e os PPCs tornam-se instrumentos centrais para institucionalizar a EA, orientando a gestão universitária em suas dimensões acadêmicas e administrativas (BRASIL, 1996, 2004a, 2004b, 2006, 2017). Esses documentos organizam diretrizes e ações estruturantes que definem prioridades, orientam práticas formativas e estabelecem parâmetros para a integração da temática ambiental na universidade.

O PPI é o documento político-filosófico e teórico-metodológico que define identidade, missão e função social da instituição, orientando ensino, pesquisa e extensão. O PDI constitui instrumento de planejamento e gestão de médio e longo prazo, estabelecendo missão, objetivos, metas e ações estratégicas. Já os PPCs materializam essas diretrizes no âmbito dos cursos, definindo saberes, competências, habilidades e atitudes que estruturam os processos formativos.

Nesse cenário, a gestão institucional configura-se como espaço político-pedagógico em que normas e rotinas assumem caráter formativo, superando ações pontuais ou tecnicistas (Sudan, 2024). Tal dinâmica contribui para ampliar a compreensão das causas estruturais da degradação socioambiental e para articular universidade, sociedade e natureza. Seu escopo inclui formar sujeitos capazes de atuar nos conflitos socioambientais e de fortalecer a EA como práxis crítica e transformadora.

A gestão institucional exerce papel relevante nesse processo ao integrar planejamento, execução, monitoramento e avaliação das ações de EA. Raymundo *et al.* (2019) apontam que a efetividade da EA está associada à existência de instrumentos normativos e pedagógicos que organizem aspectos institucionais, materiais, financeiros, de infraestrutura e de pessoal. Assim, a gestão universitária configura-se como espaço estratégico para viabilizar a ambientalização da EA nos planos e projetos institucionais.

A ambientalização da EA no PPI requer sua inserção no diagnóstico das problemáticas socioambientais regionais, nas bases teórico-metodológicas e ético-políticas da instituição e na organização didático-pedagógica, incluindo perfil profissional, competências, currículos, metodologias e avaliação. Envolve diretrizes e ações estruturantes das políticas de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, incorpora dimensões de responsabilidade socioambiental orientadas às contribuições sociais, econômicas, ambientais, territoriais e culturais da universidade (BRASIL, 2012).

A incorporação da EA no PDI requer sua presença nas diretrizes estratégicas - princípios, valores, missão, visão e objetivos institucionais - e no desenvolvimento dos cursos, incluindo expansão, demandas formativas e estruturas curriculares. Também envolve o desenvolvimento docente, abrangendo formação inicial, capacitação continuada e distribuição de pessoal. Além disso, abarca organização acadêmico-administrativa, políticas de atendimento discente, infraestrutura, avaliação institucional e os aspectos financeiros necessários à execução das ações.

A incorporação da EA nos PPCs exige sua presença no diagnóstico das problemáticas socioambientais da área e na articulação com as políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão definidas no PPI e no PDI. Envolve a organização didático-pedagógica - objetivos, perfil profissional, competências, currículos, metodologias, interdisciplinaridade e avaliação - além da estrutura acadêmica e de infraestrutura. Inclui orientações metodológicas, procedimentos avaliativos e vivências integradoras como estágios, extensão, práticas pedagógicas, TCCs e atividades complementares.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A coleta e a análise de dados concentraram-se em fontes primárias, buscando identificar diretrizes e ações que favorecem a institucionalização da temática ambiental no ensino de graduação. Foram selecionados o PPI e o PDI vigentes (2020 a 2026), por constituírem documentos centrais da política institucional. Esses instrumentos, previstos em normativas nacionais, subsidiam os processos de regulação e avaliação das IES e dos cursos de graduação (BRASIL, 2004a, 2004b, 2006, 2017; UNIFAP, 2020). O quadro 1 sintetiza os elementos fundamentais analisados nesta pesquisa.

Quadro 1 – Elementos fundamentais do PPI e PDI

Documento	Elementos Fundamentais
PPI	Inserção regional; princípios filosóficos e técnico-metodológicos; organização didático-pedagógica (inovações, oportunidades diferenciadas, atividades práticas e estágio, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos); políticas institucionais (ensino, pesquisa, extensão e gestão); responsabilidade social (contribuição à inclusão social e ao desenvolvimento da região).
PDI	Perfil institucional (histórico, missão, metas, objetivos, área (s) de atuação acadêmica); PPI; cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e dos cursos; perfil do corpo docente; organização administrativa; políticas de atendimento discente; infraestrutura; avaliação institucional; aspectos financeiros e orçamentários.

Fonte: Autor (2025), com base em BRASIL (1996, 2004a, 2004b, 2006, 2017); UNIFAP (2020).

No PPI e no PDI, foram analisadas todas as diretrizes e ações estruturantes. Após o levantamento, esses elementos foram quantificados e classificados quanto ao tipo de referência ambiental (específica, genérica ou inexistente), à forma de incorporação ao ensino (central ou transversal) e ao indicador MonitoraEA correspondente. A síntese desses procedimentos está apresentada no quadro 2.

Quadro 2 – Instrumento de Coleta de Dados do PPI e PDI

Elemento Analisado (Diretriz/Ação)	Evidência (Enunciado)	Tipo de Referência Ambiental (E/G/I)	Forma de Incorporação ao Ensino (C/T)	Indicador MonitoraEA Vinculado
---------------------------------------	--------------------------	---	--	--------------------------------------

Fonte: Autor (2025)

A classificação em referências ambientais específicas e genéricas seguiu a tipologia das macrotendências político-pedagógicas da EA proposta por Layrargues e Lima (2014), que distingue EA crítica e EA conservadora. Consideraram-se específicas as referências alinhadas às perspectivas críticas e genéricas aquelas associadas a abordagens conservadoras.

Por fim, as referências ambientais classificadas foram analisadas a partir dos indicadores da metodologia MonitoraEA (Raymundo *et al.*, 2019), com o objetivo de avaliar o nível de estruturação institucional da EA. A MonitoraEA, resultante de um amplo processo coletivo, organiza-se em oito dimensões e 27 indicadores, alinhando-se às diretrizes de avaliação de políticas públicas de EA previstas nas DCNEA (Figura 1).

Figura 1 - Dimensões e indicadores de monitoramento e avaliação de políticas públicas de educação ambiental



Fonte: Raymundo *et al.*, 2019.

Portanto, esse percurso metodológico permitiu analisar a abordagem da questão ambiental nos documentos que orientam as políticas institucionais e os processos formativos, bem como seu grau de alinhamento aos indicadores da MonitoraEA. Com isso, foi possível identificar potencialidades e limites na incorporação da temática ambiental no ensino de graduação da UNIFAP e produzir subsídios para futuras reformulações dos documentos basilares em uma perspectiva crítica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos documentos estruturantes vinculados ao Ensino da UNIFAP possibilitou identificar, mapear e classificar a incidência de referências ambientais em âmbito institucional. Foram examinadas 180 diretrizes e ações do PPI e do PDI, sendo registradas 23 referências ambientais, representando 12,8% do total analisado.

4.1 PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DA UNIFAP - PPI

Dos 36 elementos analisados do PPI (17 diretrizes e 19 ações), apenas quatro (11,1%) apresentaram referências ambientais, todas localizadas nas diretrizes. Assim, cerca de 88,9% das diretrizes não possuem qualquer referência à temática. Entre as quatro identificadas, observaram-se apenas duas referências específicas e duas genéricas, conforme apresentado na figura 2.

Figura 2 – Total de **diretrizes** com e sem referências ambientais no PPI



Fonte: Autor (2025), com dados do PPI/UNIFAP (2020–2026)

As diretrizes com referências específicas referem-se aos seguintes valores institucionais: respeito à pluralidade, diversidade étnica, cultural e à biodiversidade, e sustentabilidade socioambiental. Já as diretrizes com referências genéricas são princípios e objetivos institucionais, referindo-se a “sustentabilidade” e “desenvolvimento sustentável da região amazônica”.

Dessa forma, observaram-se diretrizes com referências ambientais específicas, que contextualizam e problematizam questões e demandas da crise socioambiental em uma perspectiva crítica, multidimensional e complexa (Layrargues; Lima, 2014). Também foram identificadas referências genéricas, que abordam a temática de modo amplo e pouco delimitado, alinhando-se a enfoques naturalistas, tecnicistas ou normativos (Layrargues; Lima, 2014).

As diretrizes com referências ambientais específicas indicam um potencial inicial de criticidade, enquanto as genéricas permanecem vagas e alinhadas a discursos do desenvolvimento hegemônico, como “sustentabilidade” e “desenvolvimento sustentável” (Guimarães, 1995; Leff, 2014). Contudo, não se identificam bases ético-sociais, político-pedagógicas ou de gestão acadêmica capazes de orientar uma formação ambiental diante da crise socioambiental (BRASIL, 2012; Carvalho, 2017).

A forma de incorporação evidencia que todas as diretrizes com referências ambientais são transversais, o que indica o reconhecimento formal de princípios, valores e objetivos institucionais, como sustentabilidade e diversidade. Contudo, essa transversalidade se faz de forma simbólica e discursiva, não sendo capazes de estruturar uma formação ambiental universitária, articulando pesquisa, ensino e extensão, conforme preveem as DCNEA (BRASIL, 2012).

A aplicação dos indicadores MonitoraEA permitiu avaliar o teor das diretrizes quanto ao potencial de estruturar uma formação ambiental transversal. Identificaram-se apenas quatro dos 27 indicadores, revelando incidência mínima, conforme evidencia a figura 3. Esses indicadores remetem a saberes locais, integração entre áreas acadêmicas, práticas afirmativas e ações gerais de sustentabilidade na universidade.

Figura 3 – Relação dos indicadores MonitoraEA associados às diretrizes com referências ambientais no PPI



Fonte: Autor (2025)

Os indicadores mais frequentes foram o 13 e 19 e os menos frequentes 12 e 16, conforme mostra a figura 4. Estiveram ausentes dimensões e indicadores relacionados ao Diagnóstico (1), à Participação e Construção Coletiva (2, 3), Formação Dialógica (4, 5, 6, 7, 8), Intervenções Socioambientais (9), Subjetividade/Indivíduo (10, 11), Complexidade (14, 15) e Gestão Institucional (17, 18, 20-27).

Figura 4 - Frequência de indicadores MonitoraEA nas diretrizes com referências ambientais no PPI



Fonte: Autor (2025)

Os indicadores mais recorrentes (13 e 19) evidenciam preocupação com a formação de perfis profissionais capazes de articular leituras interdisciplinares dos contextos socioambientais e com a gestão de bens e recursos. Os menos frequentes (12 e 16) apontam baixa valorização da sociobiodiversidade. Por fim, observa-se a ausência de dimensões e indicadores ligados a políticas e processos formativos democráticos, participativos e emancipatórios (1-11, 14, 15, 17, 18, 20-27), vinculados a uma educação crítica e dialógica (Freire, 2018).

Dessa forma, a análise das diretrizes do PPI à luz dos indicadores MonitoraEA evidencia a falta de orientações que possibilite a estruturação da EA nas políticas institucionais e nos processos formativos. Essa lacuna estrutural aponta para ausência de bases ético-sociais, político-pedagógicas e de gestão acadêmica que sustente estratégias político-pedagógicas para institucionalização da EA na universidade, refletindo na dificuldade de consolidação de saberes, competências, habilidades e atitudes socioambientais dos estudantes e de intervenções socioambientais efetivas.

O PPI defende a formação integral (UNIFAP, 2020, p. 45), mas desconsidera as competências e habilidades socioambientais essenciais à formação ambiental profissional e cidadã. Assim, fica evidente que a universidade adota uma proposta que não incorpora dimensões e aspectos fundamentais da questão ambiental em suas bases axiológicas e epistemológicas, apontando para uma visão reducionista e descontextualizada da formação (Morin, 2003).

O documento faz referência às DCNs, que definem as competências, habilidades e atitudes como eixos estruturantes da formação universitária. No entanto, não há qualquer menção à dimensão ambiental nem à EA (UNIFAP, 2020, p. 47), constatando-se a total ausência de referências à PNEA (BRASIL, 1999) e às DCNEA (BRASIL, 2012) no documento. Apesar de reconhecer o papel das DCNs como norteadoras do perfil do egresso, não oferece condições e mecanismos para uma efetiva integração da dimensão socioambiental aos processos formativos (BRASIL, 1999; BRASIL, 2012).

As DCNEA oferecem referências para o estabelecimento de bases ético-sociais, político-pedagógicas e de gestão acadêmica da EA que convergem com estratégias e diretrizes metodológicas da EA crítica, como transversalidade e interdisciplinaridade, contextualização socioambiental e territorial, interculturalidade e diálogo de saberes, metodologias ativas e práticas participativas, formação ambiental inicial e continuada, avaliação ambiental crítica e permanente, e articulação institucional e comunitária.

Além disso, as políticas institucionais e os processos formativos demandam incorporar dimensões e indicadores estruturantes de uma política pública de EA efetiva (Raymundo *et al.*, 2019). Para tanto, as fragilidades institucionais encontradas com a insuficiência e a ausência da maioria dos indicadores MonitoraEA podem orientar os planejamentos futuros, objetivando assegurar pelo menos o mínimo de parâmetros mensuráveis da incorporação da EA em âmbito institucional.

Outro ponto constatado na pesquisa foi a ausência total de ações com referências ambientais, revelando uma lacuna estrutural no projeto político-pedagógico institucional da UNIFAP. O documento apresenta ações voltadas a processos pedagógicos e acadêmicos, como estágios, monitorias, práticas pedagógicas, TCC's, metodologias e uso de tecnologias, mas nenhuma voltada à incorporação da dimensão socioambiental ou EA na formação dos cursos de graduação.

Embora o PPI mencione diretrizes relacionadas à sustentabilidade socioambiental e respeito à pluralidade, diversidade étnica, cultural e biodiversidade, bem como ações formativas, como práticas pedagógicas, estágios e TCC, não contempla nenhuma ação voltada à institucionalização da formação ambiental e ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes socioambientais.

Essa lacuna estrutural evidencia a inexistência de bases institucionais para a implementação da EA, como políticas, planos, programas, projetos ou outros instrumentos específicos. Conforme Raymundo *et al.* (2019), a efetividade da política e das ações de EA dependem de diversos mecanismos que garantem planejamento, gestão, execução e avaliação estruturados e contínuos na gestão universitária.

As DCNEA apresentam um conjunto de “linhas” de gestão e ação pedagógica, traduzindo princípios, valores e objetivos em conteúdos e práticas educativas concretas. Envolve tanto o

estabelecimento de núcleos estruturantes de conteúdos, como sustentabilidade socioambiental, sociobiodiversidade, saúde ambiental, qualidade de vida, mudanças do clima, justiça ambiental e ética socioambiental, quanto estratégias metodológicas, como vivências, observações, projetos interdisciplinares, uso de diferentes linguagens (artes, jogos, tradição oral), educomunicação, experiências e intervenções socioambientais coletivas (BRASIL, 2012).

Dessa forma, incorporar a EA ao PPI exige reorientar esse documento, frequentemente tratado como instrumento técnico-burocrático, mas que constitui um marco político-pedagógico central da universidade. O PPI organiza as atividades-fim - ensino, pesquisa e extensão - e estrutura instrumentos como PDI, PPCs, resoluções e PDP, articulando a governança institucional. Por isso, não pode ser reduzido a texto declaratório ou normativo, devendo expressar fundamentos e ações estruturantes comprometidos com a formação socioambiental crítica (BRASIL, 2012).

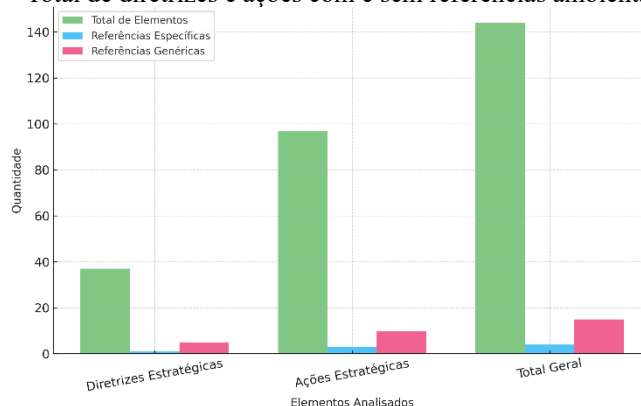
O PPI da UNIFAP menciona ações estruturantes do fazer acadêmico, como extensão, estágios, práticas pedagógicas, TCCs e atividades complementares, mas não integra a EA a essas vivências. Tais componentes, obrigatórios na graduação, possuem potencial para articular fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e intervenções socioambientais em contextos locais e regionais. Cada um deles poderia configurar uma linha estratégica de incorporação da EA no itinerário formativo, fortalecendo a responsabilidade socioambiental da universidade.

Portanto, o conjunto dos resultados do PPI revela que a dimensão ambiental não está incorporada como eixo formativo, mas permanece restrita ao campo declarativo. A insuficiência de diretrizes e a ausência de ações estruturantes evidenciam incoerência entre o discurso institucional e a prática formativa, limitando a questão ambiental a discurso (Loureiro, 2012). O documento apresenta avanços pontuais no reconhecimento de valores socioambientais, porém carece de integração conceitual com os fundamentos da EA crítica e de ações estruturantes (BRASIL, 2012; Layrargues; Lima, 2014).

4.2 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL - PDI

No PDI da UNIFAP foram analisadas 37 diretrizes e 97 ações estratégicas, totalizando 144 elementos. Identificaram-se 19 referências ambientais vinculadas ao Ensino, das quais seis correspondem a diretrizes (uma específica e cinco genéricas) e 13 a ações estratégicas (três específicas e dez genéricas), conforme mostra a figura 5.

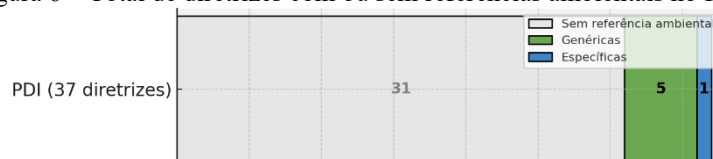
Figura 5 – Total de diretrizes e ações com e sem referências ambientais no PDI



Fonte: Autor (2025), a partir do PDI/UNIFAP (2020–2026)

Das 37 diretrizes estratégicas analisadas - valores (7), missão/visão (2) e objetivos (28) -, somente seis fazem referência à questão ambiental, sendo uma específica e cinco genéricas, como mostra a figura 6.

Figura 6 – Total de diretrizes com ou sem referências ambientais no PDI



Fonte: Autor (2025), a partir do PDI/UNIFAP (2020–2026)

A única diretriz com referência ambiental específica aparece no objetivo de “consolidar as ações de ensino, pesquisa e extensão contextualizadas às realidades locais”. As cinco referências genéricas surgem em valores, missão, visão e objetivos, empregando termos como “sustentabilidade”, “desenvolvimento sustentável” e “otimização do uso de espaços e recursos”, como mostra o quadro 3.

Quadro 3 – Relação de diretrizes com referências ambientais no PDI

Tipo de diretriz	Evidência (Enunciado)	Tipo de referência ambiental
Valores	Sustentabilidade	Genérica
Missão	Construir e compartilhar saberes e práticas de forma inovadora, com qualidade, nas ações de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo com o desenvolvimento sustentável da Região Amazônica	Genérica
Visão	Ser referência em educação superior e inovação tecnológica na Região Amazônica, fomentando o desenvolvimento sustentável e a integração social	Genérica
Objetivos	Impulsionar a extensão universitária para o desenvolvimento sustentável da Região Amazônica	Genérica
Objetivos	Consolidar as ações de ensino, pesquisa e extensão contextualizadas às realidades locais	Específica
Objetivos	Otimizar o uso de espaços, materiais e equipamentos para elevar a qualidade do ensino	Genérica

Fonte: Autor (2025), a partir do PDI/UNIFAP (2020–2026)

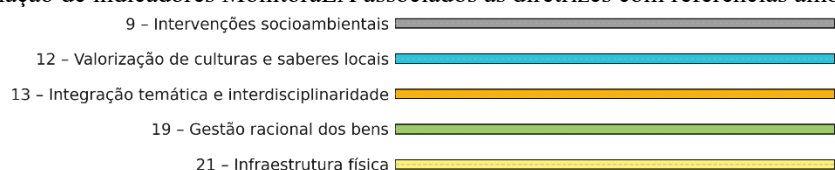
Dessa forma, observa-se uma diretriz com referência ambiental específica, que indica uma perspectiva de engajamento sociocomunitário (Layrargues; Lima, 2014). Mas também referências ambientais genéricas, tratando questões, temáticas, demandas e soluções com enfoque amplo e vago, que indica perspectivas naturalistas, tecnicistas e normativas (Layrargues; Lima, 2014).

A diretriz com referência específica aponta para um incipiente enraizamento da formação ambiental no contexto dos problemas e demandas locais. Todavia, a presença de apenas uma diretriz evidencia a fragilidade das bases que sustentam a dimensão socioambiental, conforme os parâmetros da EA crítica (Layrargues; Lima, 2014) e estabelecem as DCNEA (BRASIL, 2012). Essa única referência limita-se a um enunciado pontual, desprovido de conexões estruturais com as demais diretrizes do PDI.

As referências ambientais genéricas não apontam ações com impactos formativos ou sociais mensuráveis. Termos como “sustentabilidade” e “desenvolvimento sustentável” permanecem associados a discursos adaptativos ao desenvolvimento hegemônico, sem tensionar suas contradições (Guimarães, 1995; Leff, 2014). Assim, deixam de problematizar o modelo vigente na Amazônia, marcado pelo produtivismo e pela mercantilização da vida, que sustenta a crise socioambiental.

A aplicação dos indicadores da MonitoraEA à análise das diretrizes possibilitou avaliar o teor das bases ético-sociais, político-pedagógicas e de gestão acadêmica quanto à contribuição para a estruturação de uma proposta de formação ambiental transversal. Foram identificados 5 dos 27 indicadores MonitoraEA nas diretrizes com referências ambientais, apresentados na figura 7. Essas referências evidenciam o foco em formação, interdisciplinaridade, diversidade, intervenção e gestão.

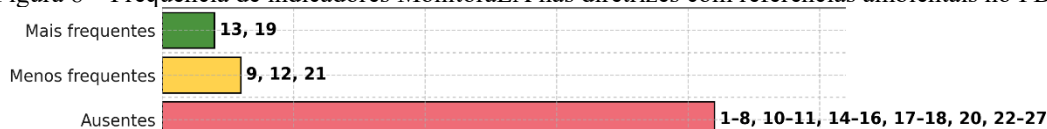
Figura 7 – Relação de indicadores MonitoraEA associados às diretrizes com referências ambientais no PDI



Fonte: Autor (2025)

Nas diretrizes com referências ambientais, os indicadores mais frequentes foram o 13 e 19 e os menos frequentes o 9, 12 e 21, como mostra a figura 8. Estiveram ausentes as seguintes dimensões e indicadores: Diagnóstico (1), Participação e Construção Coletiva (2, 3), Formação Dialógica (4, 5, 6, 7, 8), Subjetividade/Indivíduo (10, 11), Complexidade (14, 15, 16) e Gestão Institucional (17, 18, 20, 22-27).

Figura 8 – Frequência de indicadores MonitoraEA nas diretrizes com referências ambientais no PDI



Fonte: Autor (2025)

Assim, não foram encontradas no PDI diretrizes com indicadores relacionados à estruturação da EA nas políticas institucionais e nos processos formativos, como mobilização sociocomunitária (2), construção e fortalecimento de espaços coletivos (3), processos formadores (4), articulação teoria-prática (5), diversidade de estratégias e técnicas (6), envolvimento de diferentes atores e públicos (7), avaliação crítica e participativa (8), autoestima e protagonismo dos sujeitos (10), construção e fortalecimento de laços e vínculos comunitários e sociais (11), articulação de redes, movimentos e coletivos (14), conexão e articulação com referências e documentos internacionais (15), existência de instrumento legal ou normativo (17), instrumentos pedagógicos participativos (18), suporte financeiro (20), infraestrutura física (21), estrutura organizacional (22), recursos humanos (23), monitoramento e avaliação (24) e educocomunicação e comunicação social dialógica (25-27).

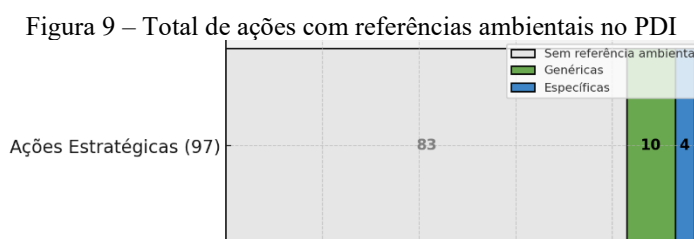
O PDI da UNIFAP menciona a construção de um projeto político-pedagógico “amazônico”, mas não apresenta evidências de sua efetiva estruturação. A fase diagnóstica limita-se a consultas internas com setores, gestores e servidores, sem referências teórico-metodológicas que abordem a realidade institucional, local ou regional em suas dimensões ambientais, sociais, territoriais, culturais, econômicas e pedagógicas (UNIFAP, 2020). Também não há mecanismos de articulação interinstitucional ou comunitária que sustentem tal proposta.

Apesar de sua relevância, o planejamento do PDI segue critérios majoritariamente técnico-burocráticos, privilegiando dimensões organizacionais, curriculares, administrativas e financeiras. Os documentos nacionais orientadores não fornecem diretrizes para a incorporação estruturada da dimensão ambiental, tampouco orientam como as universidades devem atender às exigências das DCNEA (BRASIL, 2004, 2006, 2010, 2017).

A incorporação de princípios e valores da EA crítica, como sustentabilidade socioambiental, justiça socioambiental, pluralismo epistemológico e diálogo de saberes, diversidade cultural e territorial, ética do cuidado da vida, cidadania ativa e participação democrática, e transformação e emancipação social - pode transformar o PDI em meio de governança socioambiental, indo além do caráter técnico-burocrático (Junges, 2023).

Portanto, os resultados apontam uma incorporação incipiente da questão ambiental nas diretrizes estratégicas da UNIFAP, atuando mais como enunciados de intenção do que como fundamentos estratégicos da formação profissional e cidadã. As poucas diretrizes configuram-se mais como ideais retóricos que legitimam o discurso institucional, do que bases ético-sociais, político-pedagógicas e de gestão acadêmica que estruture as políticas institucionais e os processos formativos.

O PDI não traz um rol de ações estratégicas. Por isso, foram utilizados os 97 indicadores/metasp do documento como “ações” para fins analíticos. Destas, 14 apresentaram alguma referência à questão ambiental, sendo três específicas e onze genéricas, como apresentado na figura 9:



Fonte: Autor (2025), a partir do PDI/UNIFAP (2020–2026)

As ações com referências ambientais específicas correspondem a ligadas a processos formativos em nível de graduação e pós-graduação, no contexto da Amazônia. O PDI apresenta a criação de novos cursos de graduação, especialização e mestrados interdisciplinares, conforme disposto no quadro 4.

Quadro 4 – Ações com referências ambientais específicas no PDI

Ação Estratégica	Tipo de referencia ambiental
Implantar novos cursos de graduação (Agroecologia, Zootecnia, Agroindústria, Licenciatura em Biologia)	Específica
Implantar curso de especialização (Educação no Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia)	Específica
Implantar novos cursos de mestrado (Estudos interdisciplinares em Cultura na Amazônia; Estudos em Natureza, Sociedade e Cultura Amazônica; Gestão e Regulação de Recursos Hídricos)	Específica

Fonte: Autor (2025), a partir do PDI/UNIFAP (2020–2026)

As ações estratégicas com referências ambientais específicas indicam potencial para uma formação ambiental que articule saberes científicos e socioculturais amazônicos. Ao valorizar a biodiversidade e os conhecimentos locais, favorecem práticas formativas contextualizadas. Entretanto, sua efetividade depende da coerência epistemológica e pedagógica dos cursos com os fundamentos de uma proposta crítica de formação ambiental (BRASIL, 2012; Layrargues; Lima, 2014; Loureiro, 2012).

As diretrizes da EA crítica - transversalidade, interdisciplinaridade, contextualização socioambiental e territorial, metodologias ativas, práticas participativas, interculturalidade, diálogo de saberes, formação inicial e continuada e avaliação ambiental crítica - fortalecem a articulação entre universidade e realidade amazônica (BRASIL, 2012). Ao incorporar dimensões éticas, culturais e políticas, permitem que a formação ultrapasse o enfoque técnico e reconheça a complexidade dos desafios socioambientais (Leff, 2014).

As ações com referências ambientais genéricas revelam uma orientação predominantemente administrativa e operacional, centrada em gestão de estruturas, infraestrutura e recursos, conforme apresentado no quadro 5. Embora importantes para a eficiência institucional, essas medidas carecem de densidade formativa e de integração com as dimensões socioambientais, políticas e culturais defendidas pela EA crítica (Layrargues; Lima, 2014; Loureiro, 2012).

Quadro 5 – Ações com referências ambientais genéricas no PDI

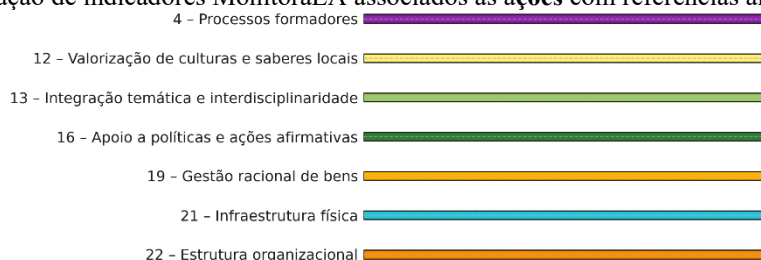
Ação Estratégica	Tipo de referência ambiental
Expandir a aplicação da política de bonificação regional para ingresso e permanência	Genérica
Adequar ambientes para acessibilidade	Genérica
Implantar e estruturar Projeto Piloto de Sustentabilidade Ambiental	Genérica
Aprovar e implantar Plano de Acessibilidade Física	Genérica
Estruturar e implantar um Centro Multiusuário de Pesquisa em Biotecnologia	Genérica
Implantar Plano de Gestão e Logística Sustentável	Genérica
Implantar Planos de Proteção e Prevenção de Incêndio - PPCI	Genérica
Implantar Plano de Manutenção Preventiva e Corretiva	Genérica
Elaborar e normatizar projeto de gestão de risco	Genérica
Implementar Plano Diretor (Eixo Área Verde)	Genérica

Fonte: Autor (2025), a partir do PDI/UNIFAP (2020–2026)

Assim, evidencia-se uma falta de integração entre ações técnico-administrativas com a política institucional de ensino e os processos formativos, bem como com as dimensões sociais, culturais, políticas e éticas da EA, apontando para uma abordagem naturalista, tecnicista e normativa da questão ambiental. Sudan (2024) observa a tendência das universidades brasileiras de reduzirem a EA e a sustentabilidade ambiental a ações pragmáticas e tecnicistas, afastando-se do ideal de formação cidadã e da construção de uma cultura ambiental na universidade (Leff, 2014; Loureiro, 2012).

A aplicação dos indicadores da MonitoraEA à análise das ações possibilitou avaliar o teor das diretrizes quanto à contribuição para a estruturação de uma proposta de formação ambiental transversal. Foram identificados sete dos 27 indicadores MonitoraEA nas ações com referências ambientais, com foco em formação, diversidade, interdisciplinaridade, intervenção e gestão, como apresenta a figura 10.

Figura 10 – Relação de indicadores MonitoraEA associados às ações com referências ambientais no PDI

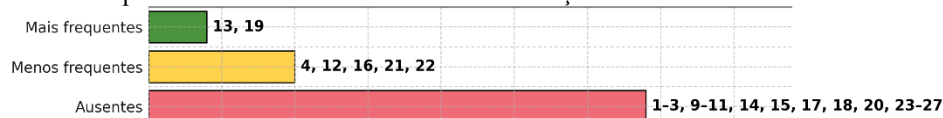


Fonte: Autor (2025)

Os indicadores mais frequentes foram o 13 e 19 e os menos frequentes 4, 12, 16, 21, 22. Não foram encontradas essas dimensões e indicadores: Diagnóstico (1), Participação e Construção Coletiva (2, 3), Formação Dialógica (5, 6, 7, 8), Intervenções Socioambientais (9),

Subjetividade/Indivíduo (10, 11), Complexidade (14, 15) e Institucional (17, 18, 20, 23 a 27), conforme mostra a figura 11.

Figura 11 - Frequência de indicadores MonitoraEA nas ações com referências ambientais no PDI



Fonte: Autor (2025)

A análise das referências ambientais nas ações do PDI à luz dos indicadores MonitoraEA evidencia a falta de estruturação da EA nas políticas institucionais e nos processos formativos. Essa lacuna estrutural aponta para ausência de bases ético-sociais, político-pedagógicas e de gestão acadêmica, bem como de ações estratégicas robustas e integradas, que promova a institucionalização da EA em âmbito institucional, refletindo na dificuldade de consolidação de saberes, competências, habilidades e atitudes socioambientais dos estudantes e de intervenções socioambientais efetivas.

A estruturação da dimensão ambiental no PDI não pode limitar-se a diretrizes isoladas, exigindo inserção nos eixos fundamentais do documento. Isso inclui ações vinculadas ao desenvolvimento dos cursos, ao perfil docente, à organização acadêmico-administrativa, às políticas de atendimento discente, à infraestrutura, aos processos de avaliação institucional e aos aspectos financeiros e orçamentários (BRASIL, 1996, 2004, 2006, 2017; UNIFAP, 2020). Integrar a EA nesses eixos garante coerência político-pedagógica e viabiliza sua efetividade como princípio estruturante da formação universitária.

Portanto, o PDI mostra-se pouco efetivo como instrumento de orientação institucional sobre a questão ambiental. A ausência de diretrizes e ações estratégicas estruturadas fragiliza sua capacidade de conduzir políticas e práticas integradas. Embora mencione valores como sustentabilidade e desenvolvimento da Amazônia, não os traduz em projetos, indicadores ou metas. Assim, mantém caráter predominantemente declaratório, com baixa força propositiva em formação e intervenção socioambiental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do PPI e do PDI da UNIFAP revelou uma presença incipiente da dimensão ambiental, limitada a referências genéricas a “sustentabilidade” e “desenvolvimento”. As diretrizes específicas são raras e não se traduzem em ações formativas ou indicadores concretos. Isso evidencia uma lacuna entre o discurso institucional e a prática.

Essa ausência de bases ético-sociais, político-pedagógicas e de gestão significa que a formação ambiental permanece marginal. O modelo adotado mantém caráter declaratório, sem inserir a EA nos eixos fundamentais dos documentos (cursos, perfil docente, organização, políticas estudantis, infraestrutura, avaliação e orçamento). A transversalidade se dá de forma simbólica, não estruturante.

Superar essa fragilidade requer incorporar os diretrizes da EA crítica – justiça socioambiental, pluralismo epistemológico, diálogo de saberes, diversidade cultural e ética do cuidado – às políticas institucionais. O PPI e o PDI devem transformar-se em instrumentos de governança socioambiental, articulando ensino, pesquisa e extensão e orientando intervenções efetivas no território amazônico.

Conclui-se que as instituições públicas de ensino superior, especialmente na Amazônia, têm papel estratégico na construção de sociedades sustentáveis. Para tanto, devem promover diretrizes e ações estruturantes capazes de formar profissionais e cidadãos comprometidos com a transformação social e ambiental. O estudo aponta caminhos para reformular documentos basilares e fortalecer a UNIFAP como ator crítico no enfrentamento da crise socioambiental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

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. 1999. Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/composicao/secex/dea/pnea>. Acesso em: 9 set. 2025.

BRASIL. SESU/MEC. Instruções para elaboração de plano de desenvolvimento institucional. 2004a. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>. Acesso em: 20 Mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. 2004b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 27 abr. 2024.

BRASIL. MEC/CONAES/INEP. Avaliação Externa De Instituições De Educação Superior - Diretrizes e Instrumento. 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/Avalia%C3%A7%C3%A3o+externa+de+institui%C3%A7%C3%B5es+de+educa%C3%A7%C3%A3o+superior+diretrizes+e+instrumento/b5353582-a9ab-4993-b50a-03d5184f5a18?version=1.2>. Acesso em: 20 Mar. 2025.

BRASIL.MEC/CNE. Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 abr. 2024.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 24 dez. 2024.

BOFF, Leonardo. Sustentabilidade: o que é - o que não é. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

CARDOSO, Fernando Henrique; MÜLLER, Geraldo. Amazônia: expansão do capitalismo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Territorialidades em luta: uma análise dos discursos ecológicos. Dissertação de Mestrado. FGV: 1989. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/9007>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2017.

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

CLEMENT, Charles R.; DENEVAN, William M.; HECKENBERGER, Michael J.; JUNQUEIRA, André Braga; NEVES, Eduardo G.; TEIXEIRA, Wenceslau G.; WOODS, William I. The domestication of Amazonia before European conquest. *Proceedings OF The Royal Societ B*. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1098/rspb.2015.0813>. Acesso em 15/11/2023.

DA SILVA, Nardel Luiz Soares; FERREIRA, Roberta Alves Da Silva et al,. Implementação de políticas públicas de educação ambiental em escola e sua conformidade com a legislação ambiental vigente. Volume 27, Issue 3. Ser. 4 (March. 2025). Disponível em: https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol27-issue3/Ser-4/A2703040117.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 20 ago. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GUERRA, A. F. S. (org.). Ambientalização e Sustentabilidade nas Universidades: subsídios, reflexões e aprendizagens. Itajaí: UNIVALI, 2015.

GUIMARÃES, Roberto Pereira. O desafio político do desenvolvimento sustentado. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 35, p. 113-205, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/by4mn9YS3CTYJMGkzVNQn4Q/?lang=pt>. Acesso em: 7 set. 2025.

KITZMANN, Dione Iara; MOTA, Junior Cesar. Um estado da questão sobre ambientalização curricular na educação superior brasileira: práticas, desafios e potencialidades. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 34, n. 3, p. 72-92, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7475/4884>. Acesso em: 25 abr. 2024.

HEYNEMAN, Stephen P. When Models Become Monopolies: The Making off Education Policy at the World Bank. In: AKGÜN, Birol; ALPAYDIN, Yusuf. (Orgs.) *Education Policies in the 21st Century: Comparative Perspectives*. Cingapura, Palgrave Macmillan, 2022.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira Da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*. São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan-mar, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1809-44220003500>. Acesso em 15 nov. 2023.

LEFF, Enrique. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. *Ambiente & Sociedade*, ano II, nº 5, 1999, p. 135-153.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*, São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, Luiz. Capitalismo e colapso ambiental. Campinas: Editora da Unicampi, 2015.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NEVES, Eduardo Goes. Sob os Tempos do Equinócio: oito mil anos de História na Amazônia Central (6.500 AC - 1.500 DC). 2013. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Acesso em: 19 nov. 2023.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. O desafio ambiental. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Amazônia: encruzilhada civilizatória. Tensões territoriais em curso. Trad. Magali Balderrama Benavidez. La Paz, Bolívia: IPDRS, 2018.

RAYMUNDO, Maria Henriqueta Andrade; SORRENTINO, Marcos; BIASOLI, Semíramis; BRANCO, Evandro Albiach (org.). Avaliação e monitoramento de políticas públicas de educação ambiental no Brasil: transição para sociedades sustentáveis. Piracicaba: MH-Ambiente Natural, 2019.

RIBEIRO, Darcy. A Universidade Necessária. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

SANTOS, Boaventura de Souza. A universidade no século XXI: para uma reforma emancipatória e democrática da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Dayane dos Santos. Ambientalização nas Instituições de Ensino Superior: um estudo sobre teses e dissertações em Educação Ambiental no Brasil (1981-2018). Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2021.

SUDAN, Daniela Cassia; GOMES ZUIN, Vânia. Educação ambiental na gestão universitária: algumas questões controversas para reflexão. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 132–152, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/14875>. Acesso em: 25 abr. 2024.

TURVEY, Samuel T.; CREES, Jennifer J. Extinction in the Anthropocene. Current Biology, vol. 29, edição 19, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. Conselho Universitário. Plano de Desenvolvimento Institucional 2020 a 2026. Macapá: UNIFAP, 2020. Disponível em: <https://www2.unifap.br/deplan/files/2022/03/PDI-2020-2026-1.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2023.