

O ensino superior e a educação ambiental: a interdisciplinaridade como ferramenta de ensino e conscientização social

Higher education and environmental education: interdisciplinarity as a teaching tool and social awareness

Vera Eunice Rodrigues Pessoa

Professora do Ensino Básico,

Graduada em Letras – Universidade Federal do Amazonas-UFAM

Pós graduada em Metodologia do Ensino Superior – UNIASSELLVI

<https://orcid.org/ID:0000-0002-0862-8287>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.80.17

RESUMO

Nessa pesquisa, debate-se a questão da educação ambiental e a forma como a mesma vem sendo inserida nas matrizes curriculares de cursos em diversas áreas do saber. Apresenta-se, como elemento catalisador desse enfoque, a interdisciplinaridade e seu conjunto de características que permitem tratar da educação ambiental em vários campos do conhecimento. O fator motivador da pesquisa derivou da constatação de que a educação ambiental é tratada, com maior ênfase, em cursos formadores da Educação Básica, porém, por força de sua complexidade, percebe-se que o segmento da educação em nível superior seria o momento mais adequado para a promoção do debate científico sobre a temática. O objetivo geral da pesquisa foi direcionado para a busca da percepção dos aspectos interdisciplinares empregados nas disciplinas que versam sobre questões ambientais em cursos de graduação superior. A metodologia empregada foi de caráter qualitativo, cujos procedimentos basilares envolveram a análise documental de ementas e planos de ensino de diversos cursos, bem como a entrevista semiestruturada com 8 coordenadores de cursos de instituições de ensino superior públicas e privadas na cidade de Manaus. Conclui-se que, apesar do discurso enfático e da questão ser recorrente, ainda existe a possibilidade de ampliação da vertente ambiental nos currículos de cursos, tendo em vista a vocação natural da região, cujo anseio nas questões ambientais perpassa pela preparação interdisciplinar de acadêmicos, como legado para a sustentabilidade da região.

Palavras-chave: educação superior. educação ambiental. interdisciplinaridade.

ABSTRACT

In this research, the issue of environmental education is debated and the way in which it has been inserted in the curricular matrices of courses in different areas of knowledge. The interdisciplinarity and its set of characteristics that allow dealing with environmental education in various fields of knowledge are presented as a catalyst for this approach. The motivating factor of the research was derived from the observation that environmental education is treated, with greater emphasis, in training courses of Basic Education, however, due to its complexity, it is perceived that the segment of higher education would be the most suitable for promoting scientific debate on the subject. The general objective of the research was directed to the search for the perception of the interdisciplinary aspects used in the disciplines that deal with environmental issues in higher graduation courses. The methodology used was of a qualitative nature, whose basic procedures involved the documentary analysis of menus and teaching plans of various courses, as well as a semi-structured interview with 8 course coordinators from public and private higher education institutions in the city of Manaus. It is concluded that, despite the emphatic discourse and the issue being recurrent, there is still the possibility of expanding the environmental aspect in the course curricula, in view of the natural vocation of the region, whose desire in environmental issues permeates the interdisciplinary preparation of academics, as a legacy for the sustainability of the region.

Keywords: higher education. environmental education. interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

No âmbito das discussões que versam sobre a temática educação ambiental, a maioria dos estudos se relaciona com sua inclusão curricular na Educação Básica, sob a ótica de que é mais fácil direcionar caminhos para a sustentabilidade através de indivíduos que se encontram em desenvolvimento de suas potencialidades educacionais e culturais (FENZL e MACHADO, 2009).

Essa visão é concebida a partir da interpretação de que, com a Educação Ambiental sendo difundida na Educação Básica, podem ser instaurados novos comportamentos e valores, permitindo uma reflexão mais profunda sobre as questões ambientais, particularmente a partir dos Princípios de Educação Ambiental, que foram estabelecidos pela Comissão Nacional Finlandesa, entidade participante dos grupos de trabalho da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1974.

Não obstante, considera-se que a educação ambiental pode se incluir em qualquer eixo educativo, sob vários aspectos: interdisciplinares, transdisciplinares, multidisciplinares, ou dentro de padrões disciplinarizados de propostas pedagógicas.

Com base nesses pressupostos, alguns estudos têm sido direcionados para o entendimento do porquê de existir um aspecto contraditório entre as pretensões formativas das instituições de ensino superior – quando se coloca que é no campo acadêmico que se descortinam opiniões, atitudes e projetos conflitantes que suscitam a participação da sociedade como um todo – e o pouco interesse da academia quanto à incorporação de questões ambientais em suas estruturas curriculares e institucionais.

Sendo assim, o interesse desta pesquisa corresponde a uma contribuição para o debate sobre a educação em nível superior, se de modo interdisciplinar ou disciplinarizado dentro dos currículos de várias áreas do saber. Nesse sentido, direcionou-se a abordagem principalmente para a questão curricular, pelo fato de que, ao se planejar os currículos pedagógicos dentro de ações de ensino, pesquisa e extensão, pode-se fornecer elementos indispensáveis à formação e capacitação principalmente do docente que intervirá no processo de ensino-aprendizagem, mormente em relação às questões ambientais e de sustentabilidade, tão presentes no momento contemporâneo.

Há autores que consideram a educação ambiental como presente em praticamente todos os currículos escolares. Pode-se até considerar que, de forma transversal, os conteúdos sobre questões ambientais e sustentabilidade percorram as propostas pedagógicas, principalmente na educação de base.

No entanto, existem muitas concepções divergentes sobre essa temática, particularmente no que diz respeito ao surgimento de consensos quanto à forma como a prática pedagógica deva ser executada: se apenas apontando os problemas ambientais, de modo a formar indivíduos conscientes de que seu futuro está ameaçado pelas ações do próprio homem sobre a natureza – visão ecológico-conservacionista – ou na apresentação de propostas para superação dos problemas ambientais – visão socioambiental.

Vários autores – como Campos (2000); Dias (2000; 2003); e Grun (2002) - elencados para o suporte teórico desta pesquisa consideram que a educação ambiental praticada no Brasil

possui caráter essencialmente técnico, o que reduz a questão ambiental a um compartimento disciplinar, num contexto apolítico e a histórico. Essa configuração finda por enfatizar a educação ambiental nos mesmos moldes dos ensinamentos de Biologia ou Ecologia, sendo que a verdadeira proposta seria de promover uma apreensão conjunta dessas disciplinas, mas voltada para uma mudança de comportamento, instauração de uma nova ética que pudesse solucionar a crise ambiental, e considerando-se, dentro de uma visão sistêmica, todo o contexto político, econômico, cultural e social onde as questões ambientais estão vinculadas.

Esse tipo de discussão, mais aprofundada, é mais bem recebida nos meios acadêmicos, para onde derivariam as questões de maior complexidade observadas no contexto ambiental, e de onde seriam sugeridas ou implementadas ações que pudessem ao menos minimizar o panorama atual de impactos das questões ambientais sobre a permanência do homem no planeta.

Portanto, a justificativa apresentada para essa pesquisa se materializou na perspectiva de que, a partir da análise e apresentação de seus resultados, se pôde perceber e analisar como as instituições de ensino superior trabalham as questões ambientais em suas estruturas curriculares e/ou institucionais, principalmente no que diz respeito às seguintes categorias: interdisciplinaridade; operacionalização da educação ambiental; capacitação e qualificação de profissionais para essa finalidade; visão ambiental de professores e das próprias instituições – se ampliada, reducionista, fragmentada ou simplificadora; ações que privilegiam ou enfatizam os problemas relacionados ao modo de produção contemporâneo que interferem no complexo sistema ambiental; compreensão dos problemas socioambientais; entre outros.

Para tanto, instituiu-se como problemática norteadora da pesquisa a seguinte indagação: de que maneira as instituições de ensino superior públicas e privadas em Manaus garantem a inserção da educação ambiental em seus conteúdos curriculares, sob a ótica da interdisciplinaridade?

Para responder a esse questionamento, trabalhou-se a pesquisa a partir da seguinte hipótese: os conteúdos que versam sobre questões ambientais e sustentabilidade nas instituições de ensino superior públicas e privadas em Manaus são abordados por outras disciplinas de maneira interdisciplinar, não havendo precipuamente a necessidade de incluir a disciplina educação ambiental nos currículos acadêmicos.

A análise de dados seguiu os critérios da análise de conteúdo, com a devida categorização dos resultados, analisados de modo fragmentado, em correlação com os principais pressupostos teóricos apresentados na pesquisa.

A estrutura da pesquisa, faz-se a abordagem sobre o ensino superior no Brasil, a partir de uma linha histórica, contextualizando-se, também, os aspectos regionais que identificam o crescimento desse mercado na região.

As Considerações Finais, onde resgata-se a problemática e o objetivo geral da pesquisa, para confirmação de seu alcance.

O ENSINO SUPERIOR

O surgimento das primeiras universidades

Para diversos historiadores, o ensino de nível superior tem suas raízes ainda na Antiguidade Clássica, onde as civilizações gregas e romanas são consideradas como berço das escolas de alto nível, construídas “[...] para formar especialistas de classificação refinada em medicina, filosofia, retórica, direito” (LUCKESI, 1998, p. 2).

Infelizmente, as invasões bárbaras acontecidas entre os séculos V e X interromperam esse processo. De acordo com Reis Filho (2002), a retomada daquilo que se pode considerar como o nascimento das universidades só veio a acontecer entre os séculos XI e XV, isto é, entre o final da Idade Média e a Reforma, cuja responsabilidade é atribuída à intervenção da Igreja Católica, no sentido da unificação do ensino superior em um só órgão, a “universidade”. Tal contexto é resultante de todo um esforço da Igreja para fundamentar sua ação político-religiosa, particularmente na preparação de seu quadro clerical.

É de Oliveira (2005) a alusão de que o século XIII representou uma enorme importância, no que diz respeito à proliferação de escolas em nível superior. Dessa época, inclusive, é que se registra o aparecimento de universidades renomadas, principalmente na França, a exemplo da Notre-Dame e São Victor, Chartres e Claraval. Acrescenta ainda a autora:

O fenômeno da concentração escolar acentua-se no século XIII: alguns centros de estudo assumem uma importância verdadeiramente excepcional. Vê-se afluírem lá os mestres e os estudantes: o ensino ganha aí um desenvolvimento novo; enfim e sobretudo, estes centros recebem uma organização jurídica análoga à das corporações de ofícios. Tal é a origem das universidades (OLIVEIRA, 2005, p. 2, grifos no original).

A título de ilustração dessa emergente proliferação, a autora acima destaca que as mais antigas universidades de que se tem notícia são, respectivamente: Paris e Bolonha, em 1200; Oxford, em 1214; e Nápoles, em 1224.

Apesar de esse período ser claramente identificado pelo forte apelo ao ambiente dogmático do clima religioso dominante, havia, segundo atesta Luckesi (1998), no ambiente das escolas universitárias, o hábito das discussões abertas, dos debates públicos, das disputas como elementos integrantes do currículo e especificidade de determinadas disciplinas, apesar de que os mesmos ocorriam sob a tutela e vigilância de professores, que aplicavam a moderação e ortodoxia das ideias e eventuais discussões.

Para Fávero (1995), a característica mais marcante desse período é a tentativa de homogeneização do conhecimento básico para todas as especialidades, de modo a proporcionar aos futuros especialistas uma formação inicial unitária e geral. Na opinião dessa autora, não há como se falar em conhecimento científico nesse nascedouro, já que o trabalho intelectual desenvolvido nessa época girava em torno das “verdades” concebidas por meio da fé, da religião e da Filosofia, como fruto da severa vigilância mantida pela Igreja Católica sobre qualquer produção intelectual.

Imediatamente ao surgimento dos movimentos da Renascença e da Reforma e Contra-Reforma, consolidados durante o século XVI, o conceito de universidade passa a se destacar concomitantemente ao movimento de rebelião burguesa contra a ordem medieval. Nesse senti-

do, surge uma diversificação do conhecimento humano, que corresponde, aos olhares de vários pesquisadores, ao desenvolvimento da ciência moderna e a uma fragmentação dos órgãos de transmissão do saber. Na verdade, há várias críticas a essa fase, que é interpretada por autores do quilate de Verger (1990 *apud* Oliveira, 2005), como responsável pelo surgimento de uma universidade dissociada da realidade, cuja produção não acompanhava o espírito difundido pela Renascença e pela Reforma.

Na ótica desse autor, havia nas universidades uma certa imposição defensiva, que cuidava de tentar guardar as verdades já constituídas, definidas e tidas como definitivas, estáticas e restritivas, que não permitiam o acréscimo das numerosas descobertas que eclodiam aos valores do passado. As universidades, então, eram vistas como redutos de repetições dogmáticas, manipuladas por cátedras, cujos ensinamentos eram impostos por meio de teses autoritariamente demonstrativas. A possibilidade de contestação dessas “verdades” culminava em penas que poderiam levar seus autores à prisão, fogueira, perda da cátedra, excomunhão, afastamento de funções, entre outras.

Verger, em 1990, ao estudar a formação das universidades antigas, classificou as mesmas em três grupos principais: as universidades “espontâneas”; as universidades nascidas por migração; e as universidades “criadas”. No primeiro grupo, encontram-se aquelas instituições nascidas do desenvolvimento espontâneo de escolas pré-existentes, como as de Paris, Bolonha e, posteriormente, a de Oxford. “Ao se desenvolverem as relações sociais nesses locais, essas escolas passam a agregar um número cada vez maior de pessoas e a unir interesses diversos em seu seio” (VERGER, 1990 *apud* OLIVEIRA, 2005, p. 5).

O outro formato que define as universidades antigas corresponde àquelas formadas por migração. Na opinião do autor supracitado, esse fenômeno correspondeu ao processo de “secessão”, que culminou em um dos mais famosos movimentos históricos manifestados por jovens universitários na luta contra as autoridades locais de Paris e Bolonha. É exemplo notório desse tipo de universidade a de Cambridge, na Inglaterra, que nasceu da secessão oxfordiana de 1208, e foi reconhecida oficialmente em 1318 (LE GOFF, 1984 *apud* OLIVEIRA, 2005).

O movimento de secessão, que atingiu a França no período de 1229 a 1231, permitiu o surgimento das universidades de Angers e Orléans, tradicionais escolas de Arte e Direito, respectivamente, que existiam desde o século XII e que, após o final da secessão, continuaram a funcionar, porém com a característica de verdadeiras universidades. Para uma noção mais clara do alcance dessas instituições, somente nelas se podia estudar Direito Civil, disciplina proibida em Paris desde 1219. Angers foi oficialmente reconhecida como universidade em 1337, e Orléans em 1306.

Como explica Sosa (2007), as universidades por secessão originavam-se das disputas entre homens de saberes e autoridades locais. Muitas vezes, havia o rompimento das relações sociais e aqueles dirigiam-se para locais onde houve mais proteção e aceitabilidade de suas ideias pelas autoridades e população em geral.

Na secessão de Paris (1229-1231), mestres e discípulos dispersaram-se por diversas cidades de França, das quais duas, Angers e Orléans, que já possuíam escolas de direito, passaram, quase um século depois, à categoria de universidade – a primeira, em 1306, a segunda em 1337 – devido ao afluxo dos emigrados da cidade de Sena. Também Oxford acolheu trãnsfugas parisienses (ULLMANN, 2000, p. 109).

A outra classificação trazida por Verger (1990 *apud* Oliveira, 2005) corresponde ao que denomina de “universidades criadas”, salientando que as mesmas eram formadas graças a bulas papais ou cartas de fundação emitidas pelos governantes locais, sendo definidos, na ocasião, seus estatutos e privilégios. Não obstante, é quase unanimidade a observação de que essas universidades apresentavam resultados medíocres, quando comparadas às grandes universidades espontâneas, só vindo a fortalecer-se em meados dos séculos XIV e XV, apesar da grande maioria ter sido criada no século XIII.

A grande contribuição desse tipo de universidade, no entanto, remete ao seu contexto histórico, em que se percebe uma tentativa de aproximação dos meios eclesiásticos e com a tentativa de tolerar ou de encorajar o desenvolvimento espontâneo de universidades, mesmo antes do desenvolvimento intelectual que viria a acontecer mais tarde. Nesse sentido, pode-se considerar que essa iniciativa representava uma espécie de tomada de consciência acerca do papel que as universidades poderiam desempenhar, principalmente por colocar indivíduos intelectualmente qualificados à disposição do Estado ou da Igreja, o que faz denotar, desde logo, o papel das universidades, tanto em sua utilidade prática quanto em seu alcance político. A universidade de Nápoles, criada em 1224 por Frederico II, é um exemplo clássico de universidades criadas.

O ensino superior no Brasil: antecedentes históricos

Segundo Luckesi (1998), até a chegada da Família Real ao Brasil, não havia cursos superiores no país, sendo permitido apenas aos luso-brasileiros – a maioria religiosos - realizarem seus estudos superiores na Europa, preferencialmente em Coimbra, capital portuguesa.

No ponto de vista de Santos *et al.* (2009, p. 3),

A história da criação de universidades no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência tanto por parte de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, como por parte de alguns brasileiros que não viam justificativa para criação de uma instituição desse gênero no país, considerando muito mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para fazer seus estudos superiores.

De acordo com Coelho e Volpato (2004), as primeiras faculdades brasileiras, de Medicina, Direito e Politécnicas, foram fundadas após a instalação da Família Real em terras brasileiras. Os cursos criados nessas instituições visavam à formação de profissionais liberais e burocratas para o Estado. Nessa época, as atividades científicas eram pouco desenvolvidas no país, encontrando-se dispersas em estações experimentais, museus, institutos especiais e laboratórios. A ênfase era dada ao ensino, e as políticas educacionais desenvolvidas eram inspiradas no modelo francês de educação superior.

A primeira faculdade verdadeiramente instituída no país foi a Universidade do Rio de Janeiro que, infelizmente, só existia no papel, sendo criada pelo Presidente Epitácio Pessoa através do Decreto nº 14.343 para “[...] numa demonstração de status cultural, receber o Rei Alberto da Bélgica. Mas o rei foi embora, passou poucos dias e a Universidade do Rio foi fechada: já tinha cumprido seu papel” (FÁVERO, 1977 *apud* COELHO e VOLPATO, 2004, p. 116).

Apesar de inúmeras críticas e relatórios denunciando sua criação apenas in nomine, a Universidade do Rio de Janeiro recebeu o mérito de ser a primeira instituição criada com o intuito de suscitar o debate em torno do problema universitário brasileiro. No entanto, a instalação da corte em terras brasileiras favoreceu, aos poucos, a instituição de cursos em nível superior. Des-

se modo, nasciam as aulas régias, cursos e academias, voltados precipuamente para atender as necessidades militares da Colônia.

Assim é que, em 1808, é criada a Academia Real da Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar, cujos objetivos eram sobretudo atender à formação de oficiais e engenheiros civis e militares [...] ainda em 1808 foram criados o curso de cirurgia, na Bahia, que se instalou no Hospital Militar, e os de Cirurgia e Anatomia, no Rio de Janeiro, aos quais foi acrescido um ano mais tarde o de Medicina (SOUZA, 2008, p. 41).

Efetivamente, o marco histórico da inauguração de instituições de ensino superior no Brasil deu-se com a criação da Faculdade de Medicina da Bahia, ainda em 1808, como resultado da evolução dos cursos de anatomia, cirurgia e medicina. Em 1854, surgiram as faculdades de Direito de São Paulo e Recife, como resultado da evolução dos cursos jurídicos. Em 1874, em função da separação dos cursos civis dos militares, fundaram-se a Escola Militar e a Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Mais tarde, surgia a Escola de Engenharia de Ouro Preto, em Minas Gerais (MENDONÇA, 2000).

Note-se, entretanto, que o objetivo primordial desses cursos era de atender à formação de profissionais para atuar no Exército e na Marinha. Mais tarde, esses objetivos se voltaram para atender outras necessidades da Corte, sendo criados, na Bahia, cursos de Agricultura, em 1812; Química, em 1817, contemplando as áreas de Química Industrial, Geologia e Mineralogia; Desenho Industrial, em 1818; e Economia, em 1818. No Rio de Janeiro, foram criados o laboratório de Química, em 1812, e o curso de Agricultura, em 1814. Em 1816, foi criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que em 1820 passou a ser conhecida como Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil (SANTOS *et al.*, 2009).

O ENSINO SUPERIOR NA ATUAL LDB

Apesar de o sistema educacional brasileiro ter vivenciado a promulgação de três leis anteriores que procuraram organizar e reformar esse segmento – a Lei nº 4.024/61 e as reformas através da Lei nº 5.540/1968 e 5.692/71 – interessa para esse estudo, particularmente, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, considerada a atual LDB e que traz, em seu bojo, vários artigos que contemplam modificações estruturais no complexo sistema de ensino superior.

Iniciando-se pelo capítulo destinado a descrever os “Princípios e Fins da Educação Nacional”, percebe-se, em seu art. 3º, V, a possibilidade de “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. Ao mesmo tempo, o art. 7º esclarece que “o ensino é livre à iniciativa privada”, desde que o particular cumpra as normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; possua autorização de funcionamento e avaliação de qualidade efetuada pelo Poder Público; e possua capacidade de autofinanciamento.

O corpo da LDB suscita a questão de que a educação superior brasileira possui, entre suas finalidades:

Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, assim como colaborar na sua formação contínua (BRANDÃO, 2004, p. 175).

Ao mesmo tempo, concebe-se também que a educação superior tem por finalidade incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência

e tecnologia e da criação e difusão da cultura, além de promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituam patrimônio da humanidade, comunicando o saber através do ensino, de publicações ou outras formas de comunicação.

Em trabalho cuja finalidade foi observar o campo de forças nas instituições de ensino superior, em função das mudanças ocorridas a partir do advento da atual LDB, Colossi *et al.* (2001) consideraram como ponto de corte a exposição e discussão das transformações que afetam essas instituições. Tomando por base a configuração proposta por Lewin, esses autores propuseram o seguinte cenário de mudanças, observado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Forças de resistência e de mudanças no ensino superior

FORÇA DE RESISTÊNCIA	FORÇA DE MUDANÇAS
NOVA LDB	
Credenciamento e credenciamento Provão Avaliação institucional Qualificação docente e do pessoal técnico-administrativo	Resistência natural a mudanças Defesa de interesse de grupos, privilégios pessoais e institucionais
NOVO CENÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO	
Perda do poder aquisitivo da classe média Mudança de valores sobre ensino superior Competitividade entre instituições nacionais de ensino Custos crescentes da educação	Medo de acompanhar novas posturas técnico-administrativas
GLOBALIZAÇÃO	
Influências mundiais no sistema educacional Competição entre instituições de ensino internacionais Novos interesses: IES como empreendimento Inovações tecnológicas no ensino	Medo de acompanhar novas posturas educacionais Medo de assumir novas atividades e tarefas atribuídas à função
CONCEPÇÃO DE QUALIDADE	
Cultura da qualidade em educação superior Ênfase no ensino centrado do aluno Valorização da pesquisa e extensão Ensino superior como instituição social	Conservadorismo ingênuo Custos financeiros da mudança Custos sociais da mudança Tempo de introdução da mudança Cultura organizacional Estrutura organizacional departamentalizada

Fonte: Adaptado de Colossi et al. (2001)

Na proposta desses autores, a universidade é um elemento representativo da educação superior, que funciona como uma instituição social. Não obstante, evidenciam-se ainda situações que se comparam com o cenário vivenciado antes das primeiras reformas universitárias. Como citam os autores, no que tange à atual LDB,

Suas propostas de implementação refletem a resistência que existe em função da necessidade de acompanhar os modelos de visão que atendem aos seus interesses. Apesar de pressões da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, das mudanças globais, de transformações na percepção quanto à qualidade de ensino, há uma tendência à manutenção das características atuais do ambiente ligado ao ensino superior, pois sua estrutura de poder é composta por diferentes blocos de interesse (COLOSSI *et al.*, 2001, p. 51).

Isso representa afirmar que, embora haja uma predominância no quantitativo das instituições de ensino superior, ainda se tem uma busca incessante pelo atendimento das necessidades de mercado, onde prevalecem critérios econômicos. Desse modo, pode-se conceber que o ensino superior, particularmente na esfera privada, tem sentido de comercialização e prevalência de critérios utilitaristas, que acabam por causar prejuízo nas ações que possam privilegiar os aspectos sociais e os interesses de grupos minoritários.

A LDB, então, apesar de considerar que a educação superior é uma instituição social, cujo propósito é de formar a elite intelectual e científica da sociedade a que serve, não fomentou no ensino superior o ideal de que suas instituições se voltem para o social, apesar do interesse da sociedade nessa forma de ensino ter crescido significativamente. Parafraseando os autores acima citados, tem-se que:

Uma instituição social caracteriza-se pela estabilidade e durabilidade de sua missão. Além disso, é estruturalmente assentada em normas e valores emanados do grupo ou sociedade em que se insere. Uma instituição social é, fundamentalmente, um ideal, uma doutrina. Assim, a educação superior é uma instituição social, estável e duradoura, concebida a partir de normas e valores da sociedade. É, acima de tudo, um ideal que se destina, enquanto integrador de um sistema, à qualificação profissional e promoção do desenvolvimento político, econômico, social e cultural (COLOSSI *et al.*, 2001, p. 51).

Portanto, a importância da LDB para a educação superior encontra-se mais centrada na tentativa de organização desse segmento, e responde ao argumento de que a oferta de educação em nível superior é uma função exclusiva e fundamental do poder público, na medida em que situa esse tipo de educação como mais um serviço, o qual seria regulado e comercializado no “mercado”, já que o poder público apenas teria outras prioridades educacionais, como o oferecimento dos ensinos Fundamental e Médio.

Segundo explicam Camargo *et al.* (2006, p. 38),

A partir da nova LDB, que estimulou o processo de diversificação dos modelos de IES, foram promulgados os Decretos nº 2.306/97 e nº 3.860/2001, os quais estabeleceram os diferentes formatos possíveis de serem assumidos pelas IES, no caso universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, escolas e institutos superiores. No que diz respeito aos centros universitários e faculdades de tecnologia, esta categoria foi regulamentada por meio dos decretos nº 2.208/97, nº 2.406/97 e nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, e por último o Decreto nº 5.225/04, de 1º de outubro de 2004.

A cada uma dessas formas de organização correspondem diferentes finalidades que envolvem o ensino, pesquisa e extensão, funções tipicamente desenvolvidas pelas universidades. No caso, por exemplo, das faculdades, escolas e institutos superiores compete unicamente a responsabilidade pelo ensino de graduação, o que sem dúvida incentiva o surgimento de instituições privadas com esse formato, uma vez que não há necessidade de um maior investimento financeiro para o desenvolvimento de pesquisas.

SITUAÇÃO ATUAL DA ESTRUTURA DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Em relação ao ensino de caráter superior, o sistema federal de ensino compõe-se das seguintes instituições mantidas pela União: universidades federais; instituições isoladas de ensino superior; centros federais de educação tecnológica. Além de ter responsabilidade na manutenção dessas instituições, o governo federal, por meio do MEC, supervisiona e inspeciona as diversas instituições de educação superior particulares. O MEC é o órgão líder e executor do sistema federal de educação. Em sua administração direta, o ministério possui em seu órgão colegiado o Conselho Nacional de Educação (CNE), que normatiza o sistema (ARAÚJO, 2008).

Composto das Câmaras de Educação Básica (CEBs) e de Educação Superior (CES), com 12 membros cada uma, ao Conselho Nacional de Educação compete (art. 1º Q da Lei Nº 9.131/1995):

- a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;
- b) manifestar-se sobre questões que abrangem mais de um nível ou modalidade de ensino;
- c) assessorar o Ministério da Educação no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração de seus diferentes níveis e modalidades;
- d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo ministro da Educação;
- e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos estados e do Distrito Federal;
- f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação de legislação educacional, referentes à integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;
- g) elaborar seu regimento a ser aprovado pelo ministro da Educação.

A mesma lei institui o Exame Nacional de Cursos, o denominado “Provão”, o qual, segundo a legislação, avalia a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão das instituições de ensino superior e afere as competências e os conhecimentos adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação.

Classificação e peculiaridades das instituições de ensino superior

No que diz respeito à classificação da estrutura de ensino superior brasileira, o Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), entidade mantida pelo MEC, apresenta a seguinte tipificação, referendada pelo Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades; institutos e escolas superiores; e centros de educação tecnológica (STEINER, 2008).

Segundo consta na Constituição Federal brasileira, em seu art. 207, as universidades devem obedecer ao princípio da indissociabilidade representado pelo tripé ensino-pesquisa-extensão. Essa exigência, no entanto, não é mantida para as outras formas institucionais de ensino superior, conforme preceitua a LDB atual.

Steiner (2008) aponta ainda uma tipificação relacionada às instituições de ensino superior, de acordo com sua natureza jurídica, a saber:

- a) Instituições públicas – podem ser caracterizadas como federais, estaduais e municipais; podem ser de direito público ou de direito privado;
- b) Instituições privadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas – quando não visam a lucros e são geridas por pessoas físicas ou jurídicas de caráter comunitário;
- c) Instituições particulares (empresariais) (STEINER, 2008, p. 2-3, com adaptações).

Fazendo-se um cruzamento entre as tipificações acima apresentadas, no que diz respeito às categorias administrativas e formas institucionais, e o número de instituições de ensino superior existentes no país, segundo dados do INEP, tem-se o seguinte resultado (Quadro 2).

Quadro 2 - Total de instituições de ensino superior por natureza jurídica e categoria administrativa - 2009

Natureza jurídica	Tipo	Categoria administrativa			
		Universidades	Centros universitários	Faculdades	IFs e CEFETs
Pública	Federal	94	0	4	35
	Estadual	84	1	45	0
	Municipal	67	6	54	0
Privada	Particular	1.779	82	1.653	0
	Comunitária / confessional	290	38	210	0
TOTAL		2.314	127	1.966	35

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação (2011)

Os dados que serviram de base à elaboração do Quadro 2 identificam também que, no Amazonas, particularmente, existem 3 instituições públicas, sendo 1 universidade federal, uma estadual e um centro tecnológico federal. A mesma fonte de dados aponta, com base na consolidação efetuada até 2009, a presença de 16 instituições de caráter privado, sendo 3 centros universitários privados e 1 confessional; 9 faculdades privadas e 3 confessionais (INEP, 2011).

Do total de docentes que atuam nas instituições de ensino superior no Brasil, em exercícios ou afastados, 201 não possuem graduação; 31.069 possuem somente graduação superior; 104.314 possuem mestrado; e 92.891 possuem pós-graduação em nível de doutoramento. No Amazonas, apenas 1 docente, pertencente a uma instituição pública federal, não possui graduação; 509 atuam com o nível de graduação; 1.993 possui pós-graduação em nível de mestrado; e 2.160 são doutores acadêmicos (INEP, 2011).

O Brasil possui, atualmente, 27.827 cursos de graduação reconhecidos e autorizados pelo MEC. 4.368 são ofertados por universidades federais; 3.126 por universidades estaduais; 734 são ministrados em universidades municipais. No segmento privado, 19.599 cursos são ministrados, sendo 15.049 em instituições particulares; e 4.550 em instituições comunitárias ou confessionais. No Amazonas, 109 cursos são oferecidos pela universidade federal; e 229 pela universidade estadual; 204 cursos são oferecidos por instituições de ensino particulares; e 39 por instituições confessionais (INEP, 2011).

O número de ingressos nos cursos de graduação presenciais, no Brasil, corresponde à seguinte estatística, baseada em dados de 2009: 1.732.613 alunos, sendo 223.624 recebidos por universidades federais; 120.351 por universidades estaduais; 35.159 por universidades municipais. Quase a mesma proporção desse público é recepcionado pela iniciativa privada: 1.107.704 são ingressos em instituições particulares; 245.775 em instituições comunitárias ou confessionais. No caso do Amazonas, a universidade federal abriga 5.647 ingressos, contra 5.397 da universidade estadual. A iniciativa privada abriga, em instituições particulares, 29.456 ingressos, enquanto que as unidades confessionais abrigam 1.571 ingressos (INEP, 2011).

Em relação ao número de concluintes, em 2009, 826.928 conseguiram se formar. Deste total, as universidades federais foram responsáveis por 91.576; 75.910 se formaram em universidades estaduais; 20.318 em universidades municipais. A iniciativa privada contou com a conclusão de 639.124 alunos, sendo 493.263 em instituições particulares; e 145.861 em unidades

comunitárias ou confessionais. No Amazonas, essa estatística está assim representada: 1.843 concluintes pela universidade federal; 2.626 pela universidade estadual; 7.805 concluintes por instituições particulares; 1.093 por instituições confessionais (INEP, 2011).

Apesar dessa tipificação apresentada acima, não se tem ainda estatísticas relativas aos níveis de pós-graduação de todas as entidades do país, se elas realizam pesquisa ou não, seu tamanho, abrangência e diversidade. Por conta dessa deficiência, Steiner (2008) propôs a seguinte classificação, que leva em consideração critérios de definição diferenciados, por nível de categoria, a saber:

a) Universidades de pesquisa e doutorado: oferecem tipicamente uma ampla gama de programas de bacharelado e estão comprometidas com o ensino de pós-graduação até o doutorado. Esse tipo de instituição pode ser subdividido em:

a.1) Universidades de Pesquisa e Doutorado Diversificadas (DrDiv): oferecem pelo menos 25 programas de doutorado em pelo menos seis grandes áreas do conhecimento e formam pelo menos 150 doutores/ano;

a.2) Universidades de Pesquisa e Doutorado Intermediárias (DrInt): oferecem pelo menos dez programas de doutorado em pelo menos duas grandes áreas do conhecimento e formam pelo menos cinquenta doutores/ano;

a.3) Universidades de Pesquisa e Doutorado Restritas (DrRes): formam pelo menos dez doutores/ano em pelo menos três programas ou formam pelo menos vinte doutores/ano no total;

a.4) Universidades de Pesquisa e Doutorado Especializadas (DrEsp): oferecem programas de doutorado, mas oferecem diplomas de graduação em uma única área do conhecimento ou não oferecem graduação e formam pelo menos vinte doutores/ano.

b) Universidades de mestrado: oferecem tipicamente uma ampla gama de programas de bacharelado e estão comprometidas com o ensino de pós-graduação até o mestrado. Estão subdivididas em:

b.1) Universidades de Mestrado Diversificadas (MsDiv): oferecem pelo menos cinco programas de mestrado e formam pelo menos 75 mestres/ano;

b.2) Universidades de Mestrado Intermediárias (MsInt): oferecem pelo menos três programas de mestrado e formam pelo menos quarenta mestres/ano;

b.3) Universidades de Mestrado Restritas (MsRes): formam pelo menos vinte mestres/ano;

b.4) Universidades de Mestrado Especializadas (MsEsp): oferecem programas de mestrado, mas oferecem diplomas em um único campo do conhecimento. Formam pelo menos vinte mestres/ano.

c) Instituições de graduação: oferecem ensino de graduação, sendo:

c.1) Instituições de Graduação Diversificadas (GrDiv): contam com mais de mil concluintes por ano em pelo menos vinte cursos;

- c.2) Instituições de Graduação Intermediárias (GrInt): contam com um número anual mínimo de concluintes de quinhentos em pelo menos dez cursos;
- c.3) Instituições de Graduação Restritas (GrRes): contam com menos de quinhentos concluintes por ano;
- c.4) Instituições de Graduação Especializadas (GrEsp): oferecem diploma em um único campo do conhecimento: tecnológicas; licenciatura (formação de professores); profissionais liberais; belas artes.

A QUESTÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

No decorrer da década de 1960, expandiu-se em muitos países a idéia de que o aumento dos investimentos no ensino superior contribuiria notavelmente para a riqueza econômica. Em alguns países, pressupunha-se que o mercado da educação estava a serviço do enriquecimento da economia regida pelo mercado. Em outros, o planejamento da educação e da mão-de-obra estavam estreitamente ligados para melhor servir a uma economia planejada, enquanto que em outros, ainda, um planejamento dirigido para a educação era em princípio colocado a serviço da economia de mercado.

Atualmente, já se considera que a questão mais preponderante, em relação ao acesso ao ensino superior, diz respeito às conexões entre o ensino superior e o mundo do trabalho. Como adverte Teichler (1999, p. 319):

O ensino superior se vê obrigado nesse contexto a clarear seus objetivos fundamentais, e, por exemplo, encontrar um equilíbrio entre a busca do saber e a prestação de serviços diretos à sociedade, entre privilegiar a formação de competências genéricas e fornecer saberes específicos, entre responder às demandas expressas diretamente pelo sistema de emprego e formar o mundo do trabalho segundo uma conduta “prospectiva e proativa”.

Ainda de acordo com esse autor, há divergências de opiniões no que se refere ao papel exercido recentemente pelo financiamento público na democratização do acesso, mas parece que há um acordo bem amplo em admitir que, nas ocasiões em que o suporte dos poderes públicos ao ensino superior tende a se restringir, intervenções mais específicas ainda se impõe, de sua parte, para corrigir as desigualdades.

Nos países em desenvolvimento - caso do Brasil – continua-se a acreditar que uma política de democratização do acesso ao ensino superior constitui uma das maneiras talvez mais eficazes de associar as recompensas da “meritocracia” a um apoio específico aos anteriormente desfavorecidos.

A educação superior no Amazonas

Segundo Camargo *et al.* (2006), o início do século XX, que marcou o movimento de criação das universidades livres em São Paulo e Paraná, também influenciou o Estado do Amazonas, quando foi criada a Escola Universitária Livre de Manaós.

Contribuindo, Amaral (2006) assegura que foi o notável desenvolvimento econômico experimentado pelo Estado do Amazonas, em decorrência do ciclo da borracha, que inseriu o Estado na economia internacional, tornando possível o florescimento das artes e concorrente para

o fortalecimento da idéia de desenvolvimento de cursos superiores no estado.

Historicamente, tem-se o ano de 1906 como o marco inicial das propostas de instauração de cursos superiores no Amazonas, ideia nascida juntamente com a criação do Clube da Guarda Nacional, entidade que fomentou o surgimento da Escola Militar Prática do Amazonas, em 10 de novembro de 1908. Nessa escola, tinha-se a clara intenção de preparar militarmente os oficiais da guarda nacional e de outras milícias, apesar dos cursos serem abertos a qualquer pessoa.

Em 11 de janeiro de 1909, a escola passou a chamar-se de Escola Universitária Livre de Manaós. De iniciativa privada, a escola contou com a participação governamental no fornecimento da infraestrutura, através da cessão de um prédio onde funcionava uma repartição de obras públicas. Como informam Camargo *et al.* (2006), a instituição funcionava com os seguintes cursos: das três armas, Engenharia Civil, Agronomia e Agrimensura, Ciências Jurídicas e Sociais, Farmácia, bacharelado em Ciências Naturais e de Ciências e Letras.

Em 13 de julho de 1913, a instituição passou a se chamar Universidade de Manaós, permanecendo com esta denominação até meados de 1926, quando foi extinta, subsistindo apenas algumas unidades de ensino superior, isoladas que eram mantidas pelo governo estadual. Com a falta de incentivo, somente o Curso de Direito continuou a funcionar regularmente, passando, em 1949, para a tutela do Governo Federal.

Ainda nos dizeres de Camargo *et al.* (2006), na década de 1950 foram criadas a Faculdade de Ciências Econômicas, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Escola de Serviço Social André Araújo, que posteriormente foram integradas ao patrimônio da Universidade do Amazonas. Segundo Cunha (2007) esse processo se encontrava em consonância com a aglutinação das escolas isoladas, em que se apregoava ser um dos vetores da transformação do ensino superior na república populista.

A 12 de junho de 1962, a Lei Federal nº 4.069, de autoria do então senador Arthur Virgílio Filho, criou a Fundação Universidade do Amazonas (FUA), que, no entanto, só viria a ser instalada no governo da ditadura militar, em 17 de janeiro de 1965. No mesmo modelo de aglutinação já debatido, Camargo (1997) informa que para o seu funcionamento, foi necessário o ajuntamento das faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia, vindo logo a seguir a Faculdade de Ciências Econômicas e a de Filosofia, Ciências e Letras.

Ao contrário do que ocorre no resto do país, a maioria dos cursos de graduação registrados pelo Censo da Educação Brasileira no Estado do Amazonas é ofertada pelo setor público. Como já identificado em tópico anterior, são 338 cursos oferecidos por esse setor, contra 243 do setor privado. Registre-se que, de acordo com dados colhidos por Barreyro (2008), no período anterior à LDB (1991-1996), o destaque é para o ano de 1995, onde os cursos de graduação oferecidos por instituições privadas tiveram um percentual de 114,3%; no período subsequente (1996-2004) o destaque é para o ano de 2000, no qual os cursos oferecidos pelo setor público tiveram uma evolução de 114,5%.

Outro dado interessante de registrar diz respeito à distribuição dos cursos de graduação nas microrregiões do Estado do Amazonas. Segundo levantamento da base de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Amazonas conta com 13 microrregiões. Cada microrregião contempla uma quantidade de municípios, e os cursos existentes no interior são, em sua totalidade, ofertados pelas instituições públicas, o que evidencia que não há, presentemente,

condições econômicas para implantação de instituições de cunho privado no interior do estado, reforçando assim a necessidade de ampliação do setor público no interior do Amazonas.

No período pós-LDB, verifica-se um crescimento expressivo das matrículas na categoria universidade, o que pode ser explicado em função do número de cursos oferecidos fora da sede, que é uma prerrogativa desse setor. Além de cursos regulares, estão igualmente incluídos os cursos ofertados com base em convênios com prefeituras do interior do estado (CAMARGO *et al.*, 2006).

Na distribuição das matrículas nos cursos de graduação por área de conhecimento, os autores acima identificam que os cursos na área educação são na sua maioria ofertados pelas instituições públicas, sobretudo em instituições públicas estaduais. Destacam-se, ainda, os cursos na área de conhecimento Ciências Sociais, Negócios e Direito. No que diz respeito ao setor privado, a ordem se inverte: verifica-se uma maior incidência dos cursos na área de conhecimento Ciências Sociais, Negócios e Direito, seguida da área da Educação. Essa situação encontra-se relacionada, na opinião de Barreyro (2008), com a natureza desses cursos, sobretudo no que diz respeito aos investimentos necessários para a sua implantação, bem como as exigências igualmente postas pela LDB no que diz respeito à qualificação de professores leigos.

Em relação ao número de vagas ofertadas nos cursos de graduação presenciais, Camargo (2006) refere que o setor privado toma dianteira nesse item, apresentando uma diferença de 2.755 vagas em relação ao setor público, confirmando a expansão do setor privado no estado.

É no setor público que se observa a maior disputa de candidatos por vagas, constatando que a alta taxa de relação candidato/vaga no Amazonas é compatível com a redução da oferta de vagas nos últimos anos. Quando se trata de vagas ociosas, Camargo *et al.* (2006) referem que o Amazonas acompanha, no setor público, a tendência nacional e regional, registrando uma baixa taxa de vagas ociosas nas instituições públicas, corroborando a preferência e credibilidade desse tipo de instituição.

Em relação ao número de concluintes, a ampliação desse número nos cursos de graduação presenciais a partir de 1996 tem significado mais do que o dobro do crescimento na região e mais de cinco vezes do crescimento nacional, como apontam os autores acima. Coincide com a expansão do ensino superior no país a partir da criação de novas instituições de ensino superior, sobretudo privadas, no estado. A evolução das taxas de crescimento do número de concluintes se apresenta concentrada na esfera privada.

Pela apresentação das informações acima, denota-se que as mudanças identificadas na realidade brasileira com relação ao ensino superior se refletem em nível regional e estadual, no que diz respeito à expansão, privatização e diversificação do ensino superior.

Outro ponto que se inclui na discussão é o fato dos concluintes, dentro de suas áreas de conhecimento, serem dotados de condições para não somente ingressarem no mercado de trabalho, mas alcançarem níveis de colocações profissionais que os permitam considerar que o acesso aos cursos de graduação no âmbito regional lhes promova outras perspectivas, dentre elas noções significativas sobre educação ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No limiar do encerramento dessa pesquisa, considera-se que, atualmente, qualquer aluno do ensino superior convive com várias perspectivas. Do tradicional ensino voltado para a formação de competências técnicas, passou-se a considerar o ensino de graduação sob uma ótica mais ampliada, onde os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos não mais se satisfazem apenas com os ensinamentos específicos de cada curso.

Como se verificou na literatura aqui apresentada, de no máximo uma dezena de cursos tradicionais existentes até o começo do século passado, há, atualmente, uma profusão de cursos e instituições de ensino superior que, de modo fragmentado, apresentam várias alternativas em diversos campos do saber, para a profissionalização de seus acadêmicos.

No decorrer da pesquisa, teve-se a preocupação de mostrar, em linhas gerais, o contexto histórico da evolução do ensino superior no Brasil e, de forma mais delimitada, no Estado do Amazonas. Pelo que se extrai das informações aqui registradas, nos últimos tempos houve uma demanda crescente por capacitações profissionais de nível superior, talvez atrelada ao intenso processo de desenvolvimento e crescimento econômico verificado nos últimos anos, particularmente em Manaus, onde se concentra o maior número de instituições de ensino superior – tanto públicas quanto privadas – do Estado.

A questão que se coloca, e que permeou grande parte da etapa de campo realizada, é se esse crescimento quantitativo implica em uma qualidade de ensino – e aí investe-se o conjunto de recursos humanos e materiais – que promova, de fato, a emancipação social, econômica, cultural, política e econômica da população do Estado. Desse conjunto, emerge a preocupação com as questões ambientais, tão atreladas ao panorama regional mas, por outro lado, ainda relegadas a segundo plano, notadamente quanto ao aspecto da promoção de uma verdadeira educação ambiental na formação acadêmica local.

O Amazonas, durante muito tempo, foi considerado tecnologicamente periférico e, apesar da instalação do PIM, com o advento da ZFM, extremamente dependente de profissionais de outros estados e países, que possuíam a capacitação e qualificação tidas como ideais para atuarem no parque industrial que se instalou.

Atualmente, observa-se uma mudança nesse cenário. Muitos campos de saber abriram inúmeras oportunidades de trabalho a vários egressos de instituições de ensino superior, e esse crescimento continua sendo mantido. Diferentemente das discussões anteriores, onde a intelectualidade via as instituições de ensino superior como limitadas à repetição e difusão do saber elaborado em outras realidades, e que muito pouco contribuíram para uma integração nacional, atualmente se trabalha em uma nova visão, onde se tem, pelo fenômeno da globalização, a possibilidade de expansão dos horizontes para muitos indivíduos que ingressam em cursos superiores.

É esse quadro que determina um segundo ou terceiro plano para a educação nacional. Entretanto, mesmo diante de um quadro tão pouco promissor, constata-se a existência de diversos organismos educacionais de ensino superior no Brasil que, sem medir esforços, lutam por conquistar a possibilidade de construção de uma personalidade universitária livre e crítica, aliando a ânsia do mais alto nível do saber à efetiva preocupação com os problemas nacionais.

Portanto, pode-se considerar que ainda está viva uma tentativa de gerar, fazer nascer e crescer um autêntico sistema de ensino superior brasileiro. Nesse aspecto, podem-se tecer as seguintes recomendações: que a realidade educacional superior seja posta à tona, através da ampliação do debate sobre questões ambientais, com pesquisas direcionadas para o entendimento do que de efetivo o ensino superior tem feito em prol da preparação de profissionais, cientistas, intelectuais e cidadãos que lidam com tal temática.

Acima de tudo; que as camadas sociais se manifestam, e os estudantes tentem se agrupar para pensar o que fazer, discutir o seu papel, descobrir o seu caminho, criar uma forma de atuação e interferência em seus próprios destinos. Para tanto, pode-se afirmar que a interdisciplinaridade é promotora desse perfil, na medida em que, atuando-se em estreita relação com várias ciências, o indivíduo pode perceber-se quanto ao seu verdadeiro papel nas questões de ordem ambiental, proporcionando a si mesmo, aos outros cidadãos e às futuras gerações, condições de sustentabilidade com o devido zelo ambiental.

Essa movimentação pode propiciar, num futuro não tão distante, que o ensino superior nacional e regional se consolidem como transmissor de uma cultura técnicocientífica, sem esquecer da vocação ambiental natural da região, assumindo a luta pela conquista de uma cultura e um saber comprometido com os interesses nacionais e regionais.

REFERÊNCIAS

- COELHO, K. S.; VOLPATO, S. M. B. Universidade e o seu significado social. In: MELO, P. A.; COLLOSSI, N. Cenários da gestão universitária na contemporaneidade. Florianópolis: Insular, 2004.
- COLOSSI, N.; CONSENTINO, A.; QUEIROZ, E. G. Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. Revista FAE, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2001.
- FÁVERO, M. L. Reflexões sobre universidade na sociedade atual. Revista de Cultura Vozes, n. 6, p. 20, 1995.
- FENZL, N.; MACHADO, J. A. C. A sustentabilidade de sistemas complexos: conceitos básicos para uma ciência do desenvolvimento sustentável: aspectos teóricos e práticos. Belém: NUMA/UFPA, 2009.
- LUCKESI, C. Fazer universidade: uma proposta metodológica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- CARVALHO, G. L. História da educação superior brasileira. Apostila do Curso de Metodologia do Ensino Superior. Manaus: Centro Universitário do Norte, 2008.
- SOSA, D. A. C. As universidades medievais: estudo e formação. Biblos, Rio Grande, n. 21, p. 179-82, 2007.
- STEINER, J. E. Diferenciação e classificação das instituições de ensino superior no Brasil. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo: 2008. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/observatorios...>> Acesso em: 18 jan. 2011.