

The culture of care and sense of belonging as drivers of sustainability in higher education

A cultura do cuidado e o senso de pertencimento como bases para a sustentabilidade no Ensino Superior

La cultura del cuidado y el sentido de pertenencia como bases para la sostenibilidad en la Educación Superior

Marcelo X. A. Bizerril¹ , Antonia A. M. Arrais² , Nayara P. M. Silva³ 

¹ Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

² Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

³ Instituto Federal de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Autor correspondente:

Marcelo X. A. Bizerril

Email: bizerril@unb.br

Como citar: Bizerril, M. X. A., Arrais, A. A. M., & Silva, N. P. M. (2022). The culture of care and sense of belonging as drivers of sustainability in higher education. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34), e18037. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v15i34.18037>

ABSTRACT

The purpose of this article is to examine how a culture of care and sense of belonging are related to environmental behavior and how it can be fostered in higher education. To support this analysis, the concepts and the ways of strengthening the sense of care and belonging are discussed based on literature and experiences developed on a campus of the University of Brasilia, Brazil. The physical environment and participation tools on campus are presented, as well as the results of a survey on the perception of the academic community about the quality of life on campus, answered by 10.5% of the campus population. The quality of life on campus was rated as good or excellent by 90% of respondents. The feeling of personal responsibility in taking care of people and in the campus environment was confirmed by 41% of respondents. We relate this perception to the community's participation in outreach and sustainability programs. Sustainability policies in higher education must prioritize the promotion of a culture of care and sense of belonging. These values are essential for the humanistic education of postsecondary students in a planetary reality that must be radically transformed, aiming at the transition to sustainable societies.

Keywords: Art-based intervention. Campus design. Higher education. Pedagogy of care. Sustainable University.

RESUMO

O objetivo do artigo é examinar como a cultura do cuidado e o senso de pertencimento se relacionam com o comportamento ambiental e como podem ser promovidos no Ensino Superior. A análise é baseada nos conceitos e formas de fortalecimento dos sentidos de cuidado e pertencimento discutidos na literatura e em ações desenvolvidas em um dos campi da Universidade de Brasília, Brasil. O espaço físico e os mecanismos de participação na gestão do campus são apresentados, assim como os resultados de um inquérito a respeito da percepção da comunidade acadêmica sobre a qualidade de vida no campus, que foi respondido por 10,5% da população universitária. A qualidade de vida no campus foi considerada boa ou excelente por 90% dos respondentes. O sentimento de responsabilidade pelo cuidado com os outros e com o campus foi verificado em 41% dos respondentes. Esses resultados são relacionados ao grau de participação da comunidade acadêmica na gestão do campus e aos projetos de extensão e ações voltadas à sustentabilidade. As políticas de promoção da sustentabilidade no Ensino superior devem priorizar o fortalecimento da cultura do cuidado e do senso de pertencimento como valores essenciais para uma educação humanizadora da juventude com vistas à transformação radical da realidade planetária em transição para as sociedades sustentáveis.

Palavras-chave: Ensino Superior. Grafite. Pedagogia do cuidado. Universidade Sustentável. Urbanismo tático.

RESUMEN

El objetivo del artículo es examinar cómo la cultura del cuidado y el sentido de pertenencia se relacionan con el comportamiento ambiental y cómo se pueden promover en la Educación Superior. El análisis se basa en los conceptos y formas de fortalecer el sentido de cuidado y pertenencia discutidos en la literatura y en acciones desarrolladas en uno de los campus de la Universidad de Brasilia, Brasil. Se presenta el espacio físico y los mecanismos de participación en la gestión del campus, así como los resultados de una encuesta sobre la percepción de la comunidad académica sobre la calidad de vida en el campus, la cual fue respondida por 10,5% de la población universitaria. La calidad de vida en el campus fue considerada buena o excelente por el 90% de los encuestados. El sentimiento de responsabilidad por el cuidado de los demás y del campus se constató en el 41% de los encuestados. Estos resultados están relacionados con el grado de participación de la comunidad académica en la gestión del campus y los proyectos de extensión y acciones encaminadas a la sostenibilidad. Las políticas para promover la sostenibilidad en la Educación Superior deben priorizar el fortalecimiento de la cultura del cuidado y el sentido de pertenencia como valores esenciales para una formación humanizadora de los jóvenes con miras a transformar radicalmente la realidad planetaria en transición hacia sociedades sostenibles.

Palabras clave: Educación Superior. Graffiti. Pedagogía del cuidado. Universidad Sostenible. Urbanismo tático.

INTRODUÇÃO

O compromisso do ensino superior com a sustentabilidade tem sido fortalecido por meio da inclusão do tema nos currículos e na gestão cotidiana dos campi, como, por exemplo, na implantação de políticas de gestão de resíduos e no uso sustentável de insumos como papel, energia e água. Esse compromisso crescente tem levado à proliferação de estudos e propostas sobre formas de promover e avaliar a sustentabilidade nessas instituições (Levy & Marans, 2012; Karatzoglou, 2013; Farinha et al., 2019). Mais do que reduzir os impactos ambientais gerados pelos *campi*, é preciso buscar meios para que as instituições de ensino superior (IES) contribuam efetivamente para a transição rumo às sociedades sustentáveis.

Lozano et al. (2014) sugerem sete aspectos para a análise da sustentabilidade em IES, incluindo ensino, pesquisa, extensão, gestão, monitoramento e avaliação, documentos

institucionais e vivências no campus. Apesar dessa abordagem ampla e complexa, ainda existem aspectos relacionados às dimensões culturais e políticas não claramente considerados nesta lista (Burford et al., 2013; Huckle, 2014), mas que parecem ser estratégicos para a efetivação das universidades sustentáveis. Exemplos desses aspectos são a democracia (Disterheft et al., 2016), o bem-estar (Wang et al., 2022) e os valores afetivos (Shephard, 2008), dentre os quais incluímos o cuidado e o sentimento de pertencimento da comunidade acadêmica em relação ao campus, visto que esses sentimentos são componentes diretos na formação de uma cidadania ambiental.

De fato, para cumprir o objetivo de educar efetivamente as pessoas na construção de uma sociedade mais sustentável, as universidades precisam ser instituições exemplares que incorporem uma cultura de sustentabilidade. Tal cultura implica, dentre outras coisas, um ambiente mais acolhedor e pessoas mais comprometidas com o bem-estar de todos, o que exige um trabalho árduo na promoção de valores como solidariedade, alteridade, responsabilidade, compromisso e trabalho coletivo (Boff, 1999; Ramos et al. al., 2015). Tais valores são fortalecidos a partir de uma gama de possibilidades e experiências pedagógicas que conectem as pessoas ao meio ambiente (Goralnik et al., 2012).

Esses aspectos contrastam com a realidade do ensino superior no século XXI. Tal realidade consiste em uma crescente cultura de competitividade entre as universidades, uma tendência à gestão universitária gerencialista, com pouca ou nenhuma participação da comunidade acadêmica (Lima, 2012; Thiengo et al., 2018), e uma infraestrutura impessoal, cuja arquitetura favorece pouco a sustentabilidade, a integração das pessoas e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento.

O objetivo deste artigo é argumentar que os sentimentos de pertencimento e de cuidado com as pessoas e a natureza são estratégicos para o comportamento ambiental, e que tais valores podem ser fortalecidos durante a vivência formal do ensino superior, uma vez que a comunidade acadêmica seja mobilizada a participar da gestão, a cuidar do campus e a engajar-se na extensão universitária.

METODOLOGIA

O argumento de que o sentimento de pertencimento e o cuidado são valores fundamentais relacionados à crise socioambiental e ao comportamento ambiental dos seres humanos é desenvolvido a partir da análise de elementos da literatura sobre educação ambiental, pedagogia crítica e sustentabilidade no ensino superior.

Em seguida, argumentamos que esses valores podem ser fortalecidos por meio da vivência formal no ensino superior, desde que a comunidade acadêmica possa se beneficiar da participação na gestão, no cuidado com o campus e no envolvimento com a extensão universitária. Para sustentar esse argumento, são discutidas formas de fortalecimento do senso de responsabilidade, cuidado e pertencimento a partir de experiências desenvolvidas em um campus da Universidade de Brasília, Brasil.

A Faculdade UnB Planaltina (FUP) é um dos quatro *campi* da Universidade de Brasília, localizada em Planaltina, cidade da porção nordeste do Distrito Federal, a 40 km de Brasília.

Com uma organização interdisciplinar, a FUP foi criada em 2006 e é composta por 116 professores, 137 funcionários e 1.355 alunos de graduação e pós-graduação. O tema sustentabilidade está relacionado aos cursos oferecidos pelo campus e ao perfil dos professores que pesquisam a sustentabilidade sob diferentes abordagens.

A principal característica do campus da Universidade de Brasília em Planaltina é o trabalho interdisciplinar na formação de professores de ciências e de escolas rurais, bem como gestores ambientais e do agronegócio. Dos seis programas de pós-graduação, quatro estão diretamente relacionados às questões socioambientais. A sustentabilidade é uma das missões do campus, que conta com um instrumento de avaliação da sustentabilidade composto por treze indicadores, que incluem a participação e a qualidade de vida da comunidade acadêmica (Bizerril et al., 2021).

Em julho de 2020, foi aplicado um questionário por meio de um formulário eletrônico, que qualquer membro da comunidade acadêmica poderia acessar e preencher. O questionário era composto por questões de múltipla escolha que continham um espaço para o respondente explicar a opção selecionada. As questões tratavam da percepção da comunidade acadêmica sobre a qualidade de vida no campus, as ferramentas de participação e as recentes intervenções artísticas e arquitetônicas realizadas.

RESULTADOS

Os sentimentos de cuidado e pertencimento diante de uma crise civilizatória de valores

Importantes intelectuais contemporâneos, como Leonardo Boff (1999), Enrique Leff (2004), Boaventura de Sousa Santos (2006), Edgar Morin e Peter Sloterdijk (2021), entre outros, têm enfatizado que a crise ambiental é na verdade uma crise civilizatória, uma policrise econômica, política, ambiental, ética e sanitária que vem gerando sérias ameaças à democracia, ao convívio e à qualidade de vida.

Essa crise é fruto da economia mundial capitalista (Huckle, 2014), um modelo econômico que privilegia o consumo desenfreado e a acumulação de bens e capital. O capitalismo e seus desdobramentos mais nocivos, como uma globalização imposta dos países ricos aos demais (Santos, 2006), a indústria cultural e o neoliberalismo, não só agravaram os problemas socioambientais, como também levaram as sociedades humanas a naturalizar a destruição da natureza e a exacerbar as desigualdades que produzem miséria e fome. Em suma, o sistema capitalista envolve a desumanização e exploração de uma grande maioria para manter um sistema voltado para a acumulação de capital por uma reduzida elite. Tanto o excessivo consumo e desperdício da pequena parcela da população mais rica do planeta, quanto a precariedade de vida da maioria da humanidade mais pobre, alimentam o sistema que promove um grave desequilíbrio entre o bem-estar natural e humano (Suša, 2019). Tal descabimento é exemplificado no caso de um dos problemas mais graves que ameaçam a vida no planeta, o aquecimento global, quando se verifica que 10% dos mais ricos da humanidade são responsáveis por praticamente metade das emissões antropogênicas de CO₂, enquanto a contribuição dos três bilhões de pessoas mais pobres (cerca de 40% da população mundial) para as emissões globais é de apenas cerca de 5% (OXFAM, 2015). Com isso, torna-se cada vez mais urgente perceber os problemas ambientais como socioambientais, o que indica que tais problemas são de origem social e, portanto, complexos, relacionados a várias dimensões além da natureza e dos recursos naturais, conforme sugerido pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2022).

A solução para reduzir a desigualdade é de cunho político, o que exige lideranças comprometidas com essa causa, além de forte pressão social e participação popular na mesma direção. No clássico livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire descreve a realidade opressora, fruto da relação entre opressores e oprimidos, e o papel da educação como libertadora de ambos para a construção de uma sociedade mais fraterna, justa e igualitária (Freire, 1970).

Nesse sentido, para que tanto os opressores quanto os oprimidos percebam a realidade opressora, e possam agir no sentido de mudar a situação de opressão, é fundamental que a educação assuma uma perspectiva crítica. A educação crítica possibilita desvelar, problematizar e transformar uma realidade que não pode ser considerada imutável e pré-determinada, mas que pode ser modificada e reconstruída (Freire, 1970). Ao mesmo tempo, valores como empatia, alteridade e solidariedade precisam ser fortalecidos. Empatia para que as pessoas possam se colocar no lugar dos outros, examinando a realidade e tornando-se sensíveis à situação do outro. Alteridade para reconhecer e respeitar as diferenças, principalmente em relação aos grupos minoritários. E solidariedade para promover o cuidado com o "outro", termo que deve incluir a natureza e todos os seres humanos, da vizinhança imediata, do mesmo país e dos demais povos que compõem as sociedades humanas em uma perspectiva planetária.

Boff (1999, p.13) afirma que o sintoma mais doloroso da crise civilizatória que a humanidade atravessa é o fenômeno do descaso, do abandono, do descuido, e que isso é fruto do tipo de sociedade do conhecimento e comunicação que desenvolvemos. Assim, em suas palavras, “o cuidado serve como uma crítica à nossa civilização moribunda e, também, como um princípio inspirador para um novo paradigma de convivência”.

Nessa perspectiva, Goralnik et al. (2012) argumentam que o envolvimento emocional deve ser um dos objetivos da educação, e que uma pedagogia ambiental do cuidado pode ajudar os educandos a desenvolver um senso de responsabilidade moral por si mesmos, pelos outros, pelos seres vivos, pelo lugar e pelas ideias.

O sentimento de pertencimento inspira o aumento do cuidado para além dos bens e lugares privados, mas sobretudo dos públicos, pertencentes a todos, o que pode trazer importantes contribuições sociais. Quando há um sentimento de pertencimento a uma comunidade e a um lugar, as pessoas desenvolvem sentimentos de cuidado, confiança, identidade e responsabilidade (Bizerril et al., 2011). Tal condição é um contraponto imediato à ideologia individualista e competitiva da cultura capitalista moderna (Sá, 2005).

A promoção do cuidado e do sentimento de pertencimento no ensino superior

Disterheft et al. (2016) sugerem que as confraternizações e a promoção da democracia e da felicidade são aspectos fundamentais para a sustentabilidade nas universidades. Segundo Freire (2017), vivenciar a democracia e a participação requer a existência de sujeitos que possam falar, tenham voz e se posicionem criticamente. A gestão é um importante agente de promoção do comprometimento, tanto da comunidade interna quanto externa, com as diretrizes socioambientais, ao garantir o estabelecimento de espaços coletivos e momentos de encontro para a tomada de decisões e construção de ações transformadoras (Arrais, 2021).

Como instituição que tem como principal missão a educação, a universidade deve ter seus espaços pensados e estruturados para promover conhecimentos, habilidades e sentimentos que fortaleçam o compromisso com a sustentabilidade. A pandemia da COVID-19 materializou o que muitos estudiosos da educação (como Nóvoa, 2019) vinham dizendo quando consideravam as salas de aula tradicionais obsoletas e pontuavam a necessidade de as universidades recriarem seus espaços internos. É preciso que os espaços proporcionem condições mais favoráveis de encontro, diálogo, interação, debate, desenvolvimento de projetos e construção coletiva. As mudanças físicas incluem a criação de espaços de integração, como já mencionado, mas também de promoção de bem-estar e reflexão, como áreas de descanso e contemplação. A presença da natureza e da arte são essenciais nesse contexto, que pode ser construído a partir de profundas reformulações na arquitetura dos prédios e no paisagismo do campus, bem como de mudanças e intervenções pontuais.

As reformulações mais profundas incluem, por exemplo, a instalação de sistemas de energia fotovoltaica e reuso de água, além de reformas e construção de novos edifícios com base em princípios sustentáveis e no aproveitamento de elementos naturais que favoreçam a iluminação e o conforto térmico. Por outro lado, o urbanismo tático é um conceito associado a intervenções urbanas pontuais, temporárias e de baixo custo que promovam a vida comunitária, mas com foco em mudanças de maior escala no longo prazo (Pfeifer, 2013). Essas intervenções incluem o uso de tintas e materiais recicláveis, entre outros, na criação de espaços temporários ou não temporários que favoreçam o convívio e a realização de atividades sociais e de integração, com melhor aproveitamento do espaço público. O processo de concepção dessas intervenções também é uma importante força mobilizadora para o trabalho coletivo e a cidadania. De fato, em uma interessante revisão dos processos de planejamento urbano, Ataman & Tuncer (2022) concluem que há uma grande aproximação entre os domínios das intervenções urbanas e as ferramentas de participação.

A extensão universitária é a principal ponte entre a universidade e as reais necessidades da sociedade, e se desenvolve por meio de projetos, cursos e intervenções diversas. Também conhecida em outros países como terceira missão ou missão cívica, é reconhecida na América Latina pelo termo Extensão desde a Reforma de Córdoba (ocorrida em 1918 na Universidade de Córdoba, Argentina), e compõe o tripé de ação das universidades em conjunto com ensino e pesquisa, com foco no compromisso social (Gomez et al., 2019).

Dada a sua natureza de intervenção na realidade social, a extensão permite uma variedade de possibilidades na realização de ações educativas com a comunidade acadêmica e nos territórios de influência das universidades, o que não poderia ocorrer apenas por meio do ensino e da pesquisa. Pelas ações de extensão, as universidades também podem compartilhar conhecimentos científicos com pessoas de fora da comunidade acadêmica e aprender com as comunidades sobre os valores e culturas locais (Nunes & Silva, 2011). Para tanto, as ações podem ser realizadas em parceria com as escolas urbanas e rurais, em colaboração com a sociedade civil, movimentos culturais, pessoas com deficiência, populações tradicionais, idosos e uma ampla gama de pessoas e instituições. Assim, a extensão é uma ferramenta essencial para a promoção da sustentabilidade, que envolve processos participativos, experimentais e inovadores, aproximando estudantes da realidade concreta, e a sociedade da universidade e de suas práticas, assumindo assim um verdadeiro compromisso social.

A extensão tem uma natureza pedagógica muito próxima daquilo que diversos autores, como Stephens et al. (2008) e Huckle (2014), têm definido como uma educação para a sustentabilidade. Isso porque as atividades de extensão estão intimamente relacionadas à compreensão e discussão da realidade, ao exercício do diálogo com as diferenças e à busca de soluções para os problemas. Para esses autores, as IES podem contribuir para a transição da sociedade para a sustentabilidade ensinando os alunos a lidar com problemas complexos a partir de uma abordagem sistêmica e realizando pesquisas baseadas em problemas reais. Assim como outros métodos de aprendizagem não convencionais (Leal Filho, 2021), as atividades de extensão podem favorecer o desenvolvimento de competências, habilidades e valores necessários para a mudança de paradigma para sociedades sustentáveis, destacadas por diversos autores, como Barth et al. (2007) e Lozano et al. (2021). Essa mudança será possível a partir do desenvolvimento das capacidades de comunicação, cooperação, compreensão transcultural, pensamento crítico e criativo, gestão de conflitos, tomada de decisão, resolução de problemas e planejamento, cidadania prática, empatia e mudança de perspectiva, análise de risco, trabalho interdisciplinar entre outros.

O caso do campus de Planaltina

Estruturas democráticas e participativas fazem parte do cotidiano do campus, como, por exemplo, a realização de assembleias gerais ordinárias, a informação contínua da comunidade por meio das redes sociais institucionais, a realização de um calendário de confraternizações no campus, entre outras. Desde a criação do campus em 2006, diversas ações de extensão voltadas à educação ambiental no campus foram desenvolvidas. Essas ações dão ênfase ao envolvimento dos estudantes no cuidado com o campus, na gestão ambiental da universidade e na promoção da coleta seletiva (Bizerril et al., 2021). Além disso, com poucos anos de existência, o campus tornou-se um dos setores da universidade com maior número de ações de extensão, proporcionando aos estudantes experiências diversas de atuação junto à sociedade.

Em 2016 e 2019, foram realizadas consultas para escolha de nomes para os prédios do campus, auditórios e biblioteca. As escolhas da comunidade acadêmica revelaram a valorização de cientistas, educadores e artistas, três homens e três mulheres, comprometidos com a educação popular e com valores como justiça social, democracia e sustentabilidade. Entre 2017 e 2019, uma série de intervenções estéticas e arquitetônicas foram realizadas no campus com o objetivo de aumentar o conforto, a integração e o sentimento de pertencimento. Foram criados espaços de

convívio e descanso, como um redário e praças de adobe construídas pelos estudantes em um curso de extensão sob a orientação de um instrutor de permacultura da comunidade. Por meio de outras ações de extensão, como o Projeto Poesia nas Quebradas, coordenado por uma estudante de graduação, a comunicação visual e a arte foram promovidas a partir de grafites feitos por artistas locais, professores e estudantes nos quatro prédios do campus¹. As pinturas transformaram as paredes dos prédios em murais e serviram para estimular a reflexão, a responsabilidade e a cidadania, com temas relacionados à ciência, liberdade, igualdade e direitos humanos. As cores foram amplamente utilizadas para substituir o cinza do cimento bruto das edificações, e frases do educador Paulo Freire foram escritas nas paredes do prédio que também leva seu nome. Isso embelezou o campus e facilitou o desenvolvimento de novos vínculos sociais e afetivos na comunidade acadêmica.

A taxa de retorno das respostas obtidas para o questionário correspondeu a 10,5% da população do campus, totalizando 168 respostas.

As iniciativas acima ajudaram a criar um ambiente que favoreceu o sentimento de pertencimento, cuidado e responsabilidade da comunidade acadêmica em relação ao campus, conforme revelam alguns dos depoimentos obtidos:

“Conheci o ‘antes’ e o ‘depois’ destes espaços. Os espaços ocupados e as escolhas das artes trazem significados relacionados com os diálogos promovidos nesse espaço FUP. Dessa maneira, me agrada muito ver que espaços que antes nada significavam podem atrair nossos olhos e nos convidar a reflexão.”

(Egresso - sobre a aplicação de grafites e cores no campus)

“Por ser uma instituição pública, o grafite busca representar a diversidade histórica e social dos indivíduos que ali frequentam. É uma forma carinhosa de expressar o contexto das nossas realidades e nossas culturas, demonstrando que a FUP, além de disseminar o conhecimento, está aberta a inclusão de qualquer pessoa sem distinção alguma.”

(Estudante - sobre a aplicação de grafites e cores no campus)

“Linda experiência e atitude, exemplo de que é possível resolver questões de convivência em espaços coletivos com afeto e responsabilidade com todas as vidas.” (Estudante - sobre a instalação de comedouros para animais do campus).

A qualidade de vida no campus foi classificada como boa ou excelente por 90% dos entrevistados. Em relação aos motivos que levam a comunidade acadêmica a frequentar a FUP, o sentimento de prazer em estar na instituição e o senso de responsabilidade individual no cuidado com as pessoas e com o meio ambiente foi a opção de 41% dos respondentes (Tabela 1). A seguir, alguns depoimentos que esclarecem o sentimento de pertencimento ao campus:

“A FUP é minha casa! Um lugar de acolhimento! Sinto-me pertencente ao campus, motivada a lutar por ele e por nós!”

(Docente – sobre sua qualidade de vida na FUP).

“Apesar de ser um Campus com muitas pessoas, existe uma proximidade entre as mesmas. E tal proximidade é incentivada e cultivada por todos. Isso acaba por gerar um ambiente com real sentimento de comunidade.”

(Técnico-administrativo – sobre sua qualidade de vida na FUP).

¹ Uma amostra do grafite do campus Planaltina pode ser vista no link <https://www.facebook.com/PaginaOficialdaFUP/posts/1345542838969727/>

“Apesar de muito diversa, a FUP reuniu ao longo do tempo um grande número de pessoas que acreditam (e praticam) numa forma educacional mais humana e inclusiva. Isso fez com que ela se tornasse parte indissociável de minha vida, pois é neste tipo de prática que acredito, e quero cada vez mais me inserir...”

(Técnico-administrativo – Sobre sua qualidade de vida na FUP).

Tabela 1. Identificação das razões para vir à FUP de acordo com os respondentes (N=168).

Avaliação da qualidade de vida	Frequência (%)
Só venho à FUP se for estritamente necessário	6,5
Venho à FUP por necessidade de realizar minhas atividades de estudo/trabalho	23,2
Gosto de estar na FUP, pelo convívio com as pessoas e pelo ambiente agradável	28,6
Tenho prazer em estar na FUP e me sinto responsável por cuidar das pessoas e do ambiente	41,7

DISCUSSÃO

De acordo com Disterheft et al. (2012), um campus sustentável deve associar os aspectos operacionais de ensino, pesquisa e gestão institucional à educação para a sustentabilidade, para que tanto a comunidade interna quanto a externa venham a reconhecer e praticar estilos de vida que promovam o bem-estar das gerações atuais e futuras. Foi com base nessas premissas que as intervenções foram realizadas na FUP. Apesar da resistência inicial de uma pequena parte da comunidade acadêmica às mudanças promovidas no campus, o paisagismo, o uso de cores e grafites nos prédios, a presença de animais (e dos projetos de cuidado responsável) e a ampliação dos espaços de convívio e descanso foram fatores que contribuíram para o aumento do conforto, do prazer em estar no campus e do desejo de cuidar do lugar.

As percepções da comunidade universitária corroboram estudos recentes como o de Caeiro et al. (2020). As autoras analisaram diversos instrumentos de avaliação da sustentabilidade em casos de universidades portuguesas e espanholas e concluíram que é necessário desenvolver indicadores que considerem aspectos não tradicionais da sustentabilidade, como os métodos participativos e dialógicos. E ressaltam que o diálogo e as práticas participativas são essenciais para construir uma cultura de aprendizagem institucional em sustentabilidade que supere as práticas reducionistas.

Na literatura são discutidos argumentos sobre os pontos fortes e fracos das estratégias *top-down* e *bottom-up* na implementação da sustentabilidade em IES (Brinkhurst et al., 2011; Sepasi et al., 2018; Akins II et al., 2019; Mazon et al. al., 2020). Se, por um lado, a vontade da gestão por si só não é suficiente para envolver a comunidade acadêmica nas ações propostas, por outro, a falta de comprometimento da gestão com o tema limita o potencial de ação das iniciativas de docentes, técnicos e estudantes (Dyer & Dyer, 2017). Portanto, é necessário tanto o empenho dos gestores em estimular a participação da comunidade acadêmica quanto um certo grau de autonomia dessa comunidade para propor e executar ações no campo da sustentabilidade.

No entanto, a ideia de gestão democrática não é um consenso nas universidades. Lima (2012) alerta para o avanço do modelo de gestão empresarial no ensino superior. Esse modelo é estimulado pelo aumento progressivo das avaliações de desempenho, que posicionam as universidades como concorrentes em um mundo de disputas por estudantes e financiamentos. Os diferentes *rankings* colocam as universidades no mesmo padrão global de qualidade, o que gera inconsistências. Ao desconsiderar a situação cultural e socioambiental da região onde as universidades estão localizadas, os *rankings* utilizam os mesmos parâmetros para medir o desempenho de instituições muito heterogêneas (Thiengo et al., 2018). É importante destacar que, se as universidades são instituições de ensino com o objetivo de formar líderes e cidadãos

comprometidos com a justiça socioambiental, o modelo de gestão ambiental corporativa não pode ser aplicado integralmente às IES e ao que se espera de uma universidade sustentável (Bizerril et al., 2021).

Embora o fortalecimento da pedagogia crítica nos currículos seja defendido por diversos autores no campo da educação para o desenvolvimento sustentável, a discussão sobre valores tende a ser menos abordada no ensino superior. Isso talvez se deva ao pressuposto de que tais valores foram devidamente trabalhados nos níveis anteriores da educação básica. No entanto, a crescente pressão sobre as escolas para que concentrem seus esforços na aprovação dos estudantes nos exames de seleção para acesso ao ensino superior, pode levar a formação humanística para níveis secundários de importância. Mais do que disseminar conhecimentos construídos historicamente, a educação formal deve promover valores baseados, por exemplo, na justiça, solidariedade e empatia (Novak, 2008). Nesse sentido, uma simples observação do comportamento de parte significativa da juventude sugere que há muito a ser feito no que diz respeito ao desenvolvimento humano dos estudantes do ensino superior, que deve ir muito além da lógica de formação de profissionais para atender as demandas do mercado de trabalho (Resende et al., 2020).

No caso brasileiro, particularmente nas universidades públicas, uma pedagogia do cuidado pode trazer contribuições sociais significativas para a formação da cidadania ambiental e a superação de graves problemas culturais associados ao patrimonialismo (Schwarcz, 2019), ou seja, a apropriação de bens públicos para interesses privados, e a uma percepção individualista e segregacionista das elites em relação às classes sociais historicamente menos favorecidas (Souza, 2019). Tais sentimentos ganharam ainda mais força nos últimos anos no Brasil, o que gerou graves crises com impactos sociais e ambientais (Menezes & Barbosa Jr., 2021), incluindo as consequências catastróficas da pandemia da COVID-19 (Nicollelis, 2021), que no Brasil provocou o número absurdo de 690.000 mortes.

A situação gerada pela pandemia da COVID-19 nos permite fazer algumas inferências e comparações sobre o comportamento das pessoas diante da crise socioambiental em suas nuances regionais, mas também no contexto global, com ênfase em três atitudes: (i) a dificuldade de se reconhecer como parte de um problema que atinge a todos; (ii) a mobilização para que o problema seja resolvido apenas no plano dos interesses pessoais; (iii) o descaso com o que o problema pode estar causando a outras pessoas que vivem em situações diferentes.

O fato é que a pandemia expôs o comportamento humano individualista e negacionista, presente em parte significativa da sociedade contemporânea. E se isso ocorre mesmo diante de uma ameaça concreta e imediata à vida desses sujeitos, o que se pode esperar de seu comportamento diante das questões socioambientais? Eis a razão pela qual as IES devem refletir sobre como têm contribuído para a formação de cidadãos para lidar com as questões socioambientais, e como têm fomentado a construção de vínculos de empatia, solidariedade e cuidado com os estudantes e demais membros da comunidade acadêmica.

CONCLUSÃO

Os exemplos acima denotam a necessidade de formação humanística contínua no ensino superior. Dessa forma, os esforços para integrar a comunidade acadêmica não podem ser considerados uma perda de tempo. De fato, uma comunidade engajada e com senso de coletividade tem maior probabilidade de aderir a propostas e programas coletivos. Por isso, um trabalho consistente e contínuo na integração da comunidade, na construção de redes de afeto, na luta coletiva pelos direitos sociais e no compromisso com a educação de qualidade para todos são mais eficazes do que esforços exaustivos para mobilizar a participação em ações pontuais de educação ambiental.

Um ambiente acolhedor, que promova o encontro e o conforto, contribui para a integração da comunidade. Portanto, as ideias associadas ao urbanismo tático e às intervenções urbanas parecem convergentes e aplicáveis ao contexto das IES que buscam a sustentabilidade.

É indiscutível que uma boa formação científica e técnica é decisiva para a qualidade dos futuros profissionais. No entanto, a educação humanística e a promoção de valores éticos são aspectos essenciais para o desenvolvimento da consciência socioambiental dos estudantes do ensino superior, a fim de prepará-los para enfrentar os desafios socioambientais atuais e transformar a realidade ao seu redor. Mais do que nunca, o papel das IES na transição para sociedades mais sustentáveis deve passar pela promoção de uma cultura cidadã de cuidado e solidariedade.

Contribuições dos Autores: Bizerril, M. X. A.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Arrais, A. A. M.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Silva, N. P. M.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Não aplicável.

Agradecimentos: Esta pesquisa foi parcialmente financiada pela Universidade de Brasília (DPI/DPG Edital nº 03/2021). Agradecemos a Leandro O. Evangelista pelo apoio na aplicação do questionário à comunidade acadêmica do campus Planaltina e a Ryan Nehring pela revisão da versão em inglês.

REFERÊNCIAS

- Akins II, E.E., Giddens, E., Glassmeyer, D., Gruss, A., Kalamas Hedden, M., Slinger-Friedman, V., & Weand, M. (2019). Sustainability education and organizational change: A critical case study of barriers and change drivers at a higher education institution. *Sustainability*, 11(2), 501. <https://doi.org/10.3390/su11020501>
- Arrais, A.A.M. (2021). *Escolas sustentáveis: uma análise de experiências a partir do pensamento freireano* Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/42339> (acessado em 12 Abril 2022).
- Ataman, C., & Tuncer, B. (2022). Urban Interventions and Participation Tools in Urban Design Processes: A Systematic Review and Thematic Analysis (1995–2021). *Sustainable Cities and Society*, 76, 103462 <https://doi.org/10.1016/j.scs.2021.103462>
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416-430. <https://doi.org/10.1108/14676370710823582> .
- Bizerril, M.X.A., Soares, C.C., & Santos, J.P. (2011). Linking community communication to conservation of the maned wolf in central Brazil. *Environmental Education Research*, 17, 815-827. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.620701>
- Bizerril, M., Evangelista, L.O., Layrargues, P.P., Nolasco, E., Oliveira, M.C., Oliveira, L.H., Ribeiro, R., Sousa, A.R., & Salemi, L.F. (2021). Implementing a sustainability plan on a small, young campus in Brazil. In Leal Filho, W.,
- Azeiteiro, U., Brandli, L., Salvia, A.L., Pretorius, R. (Orgs.), *Universities, Sustainability and Society: Supporting the Implementation of the Sustainable Development Goals*, Springer International Publishing, World Sustainability Series. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63399-8_29.
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Brinkhurst, M., Rose, P., Maurice, G., & Ackerman, J.D. (2011). Achieving campus sustainability: top-down, bottom-up, or neither? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 12(4), 338-354. <https://doi.org/10.1108/14676371111168269>
- Burford, G., Hoover, E., Velasco, I., Janoušková, S., Jimenez, A., Piggot, G., Podger, D., & Harder, M.K. (2013). Bringing the 'Missing Pillar' into Sustainable Development Goals: Towards Intersubjective Values-Based Indicators. *Sustainability*, 5, 3035-3059. <https://doi.org/10.3390/su5073035>
- Caeiro, S., Hamón, L.A.S., Martins, R., & Aldaz, C.E.B. (2020). Sustainability assessment and benchmarking in higher education institutions – a critical reflection. *Sustainability*, 12, 543, doi:10.3390/su12020543.
- Disterheft, A., Caeiro, S., Ramos, M. R., & Azeiteiro, U. M. (2012). Environmental Management Systems (EMS) implementation processes and practices in European higher education institutions - Top-down versus participatory approaches. *Journal of Cleaner Production*, 31, 80-90. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.02.034>
- Disterheft, A., Caeiro, S.S., Leal Filho, W., & Azeiteiro, U.M. (2016). The INDICARE-model—Measuring and caring about participation in higher education's sustainability assessment. *Ecol. Indic.*, 63, 172–186. doi:10.1016/j.ecolind.2015.11.057.
- Dyer, G., & Dyer, M. (2017). Strategic leadership for sustainability by higher education: the American College & University Presidents' Climate Commitment. *Journal of Cleaner Production*, 140, 111–116. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.08.077>
- Farinha, C., Caeiro, S., & Azeiteiro, U. (2019). Sustainability strategies in Portuguese higher education institutions: Commitments and practices from internal insights. *Sustainability*, 11(11). <https://doi.org/10.3390/su11113227>
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2017). *Política e educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gomez, S. da R. M., Corte, M. G. D., & Rosso, G. P. (2019). A Reforma de Córdoba e a educação superior: institucionalização da extensão universitária no Brasil. *Revista Internacional de Educação Superior*, 5, e019020.
- Goralnik, I., Millenbah, K.F., Nelson, M.P., & Thorp, L. (2012). An Environmental Pedagogy of Care: Emotion, Relationships, and Experience in Higher Education Ethics Learning. *Journal of Experiential Education*, 35(3), 412–428. doi 10.5193/JEE35.3.412.
- Huckle, J. (2014). Education for Sustainability: Assessing Pathways to the Future. *Australian Journal of Environmental Education*, 30, 31-50. doi:10.1017/aee.2014.21
- Karatzoglou, B. (2013). An in-depth literature review of the evolving roles and contributions of universities to education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 49, 44–53. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.07.043>
- Leal Filho, W. (2021). Non-conventional learning on sustainable development: achieving the SDGs. *Environ Sci Eur*, 33(97). <https://doi.org/10.1186/s12302-021-00525-8>
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: la reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI Editores.
- Levy, B.L.M., & Marans, R.W. (2012). Towards a campus culture of environmental sustainability: recommendations for a large university. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 13(4), 365-377. <https://doi.org/10.1108/14676371211262317>
- Lima, L.C. (2012). Patterns of institutional management: democratization, autonomy and the managerialist canon. In Neave, G., Amaral, A. (Eds.), *Higher Education in Portugal 1974-2009: a Nation, a Generation* (pp. 287-307). Porto: CIPES/Springer.

- Lozano, R., Celeumans, K., Alonso-Almeida, M., Huisingh, D., Lozano, F.J., Waas, T., Lambrechts, W., Lukman, R., & Hugé, J. (2014). A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: results from a worldwide survey. *Journal of Cleaner Production*, 108, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.09.048>
- Lozano, R., Barreiro-Gen, M., Pietikäinen, J., Gago-Cortes, C., Favi, C., Jimenez Munguia, M.T., Monus, F., Simão, J., Benayas, J., Desha, C., Bostanci, S., Djekic, I., Moneva, J. M., Sáenz, O., Awuzie, B., & Gladysz, B. (2021). Adopting sustainability competence-based education in academic disciplines: Insights from 13 higher education institutions. *Sustainable Development*, 1–16. <https://doi.org/10.1002/sd.2253>
- Mazon, G., Pereira Ribeiro, J.M., Montenegro de Lima, C.R., Castro, B.C.G., & Guerra, J.B.S.O.d.A. (2020). The promotion of sustainable development in higher education institutions: top-down bottom-up or neither? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(7), 1429-1450. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2020-0061>
- Menezes, R.G., & Barbosa, Jr., R.B. (2021). Environmental governance under Bolsonaro: dismantling institutions, curtailing participation, delegitimising opposition, *Z Vgl Polit Wiss*, <https://doi.org/10.1007/s12286-021-00491-8>.
- Morin, E., & Sloterdijk, P. (2021). Tornar a Terra habitável. Natal: EDUFRN.
- Nicolelis, M. (2021). Brazil’s pandemic is a “biological Fukushima” that threatens the entire planet”, disponível em: <https://www.scientificamerican.com/article/brazils-pandemic-is-a-biological-fukushima-that-threatens-the-entire-planet/#>, (acessado em 24 Abril 2022).
- Novak, F. H. (2008). A construção de valores no ensino superior: um estudo sobre a formação ética de estudantes universitários. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. DOI 10.11606/D.48.2008.tde-17062008-131536.
- Nóvoa, A. (2019). O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar. *Revista Contemporânea de Educação*, 14(29). <https://doi.org/10.20500/rce.v14i29.21710>
- Nunes, A.L.P.F., & Silva, M.B.C. (2011). A extensão no ensino superior e a sociedade. *Mal-Estar e Sociedade*, IV(7), 119 – 133.
- OXFAM. (2015). Extreme carbon inequality: Why the Paris climate deal must put the poorest, lowest emitting and most vulnerable people first. Disponível em: <https://www-cdn.oxfam.org> (acessado em 02 Março 2022).
- Pfeifer, L. (2013). The Planner’s Guide to Tactical Urbanism. Disponível em: <https://reginaurbanecology.files.wordpress.com/2013/10/tuguide1.pdf> (Acessado em 15 Setembro 2020).
- Ramos, T. B., Caeiro, S., van Hoof, B., Lozano, R., Huisingh, D., and Ceulemans, K. (2015). Experiences from the implementation of sustainable development in higher education institutions: Environmental Management for Sustainable Universities. *Journal of Cleaner Production*, 106, 3–10. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.05.110>
- Resende, P.R., Oliveira, C.A.V., Flores, L.K.A.T. (2020). Mercantilização versus formação humana no ensino superior: notas sobre a produção acadêmica. *Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades*, 8(1). <https://doi.org/10.29327/210932.8.1-15>
- Sá, L.M. (2005). Pertencimento. In Brasil, Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores (pp.247-256) Brasília: DEA/MMA.
- Santos, B. S. (2006). Globalizations. *Theory, Culture & Society*, 23(2-3), 393-399. <https://doi.org/10.1177/026327640602300268>
- Schwarcz, L.M. (2019). Sobre o autoritarismo brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sepasi, S., Rahdari, A., & Rexhepi, G. (2018). Developing a sustainability reporting assessment tool for higher education institutions: The University of California. *Sustainable Development*, 26(6), 672–682. <https://doi.org/10.1002/sd.1736>
- Shephard, K. (2008). Higher education for sustainability: seeking affective learning outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 87-98. <https://doi.org/10.1108/14676370810842201>

Souza, J. (2019). A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro. Rio de Janeiro: Estação Brasil.

Suša, O. (2019). Global dynamics of socio-environmental crisis: Dangers on the way to a sustainable future. *Civitas*, 19(2), 315-336. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2019.2.31969>

Stephens, J. C., Hernandez, M.E., Román, M., Graham, A.C., & Scholz, R.W. (2008). Higher education as a change agent for sustainability in different cultures and contexts. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(3), 317–338. <https://doi.org/10.1108/14676370810885916>

Thiengo, L.C., Bianchetti, L., & De Mare, C.L. (2018). Rankings acadêmicos e universidades de classe mundial: relações, desdobramentos e tendências. *Educação & Sociedade*, 39(145), 1041-1058. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018193956>

United Nations. (2022). Sustainable Development Goals. Disponível em: <https://sdgs.un.org/> (Acessado em 02 Março 2022).

Wang, R.-J.; Lin, S.; Tseng, M.; Tsai, M.-H.; Chang, T.-H. (2022). Measuring College Campus Well-Being with Multidimensional Indices: Sustainability of Higher Education in Taiwan. *Sustainability*, 14, 8260. <https://doi.org/10.3390/su14148260>

Recebido: 23 de agosto de 2022 | **Aceito:** 15 de novembro de 2022 | **Publicado:** 20 de dezembro de 2022



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.