

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE LEAMARI CASTRO OSTERNACK

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO ESTRATÉGIA DE AMBIENTALIZAÇÃO
CURRICULAR EM CURSOS DE DIREITO

CURITIBA
2020

CRISTIANE LEAMARI CASTRO OSTERNACK

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO ESTRATÉGIA DE AMBIENTALIZAÇÃO
CURRICULAR EM CURSOS DE DIREITO**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), como requisito parcial para Qualificação junto ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Arlete Rosa

CURITIBA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"

O85 Osternack, Cristiane Leamari Castro.

Educação ambiental como estratégia de ambientalização
curricular em cursos de direito/ Cristiane Leamari Castro
Osternack; orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Arlete Rosa.
132f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba,
2020.

1. Educação ambiental. 2. Ambientalização curricular.
3. Educação superior. 4. Política educacional. I. Tese
(Doutorado) – Programa de Pós- Graduação em Educação/
Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 363.7

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212



UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

CRISTIANE LEAMARI CASTRO OSTERNACK

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO ESTRATÉGIA DE AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR EM CURSOS DE DIREITO

Essa tese foi julgada e aprovada como requisito formal para obtenção do grau de Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Curitiba, 16 de novembro de 2020.

Professora Orientadora Dra. Maria Arlete Rosa
Membro Titular – Presidente da Banca
Universidade Tuiuti do Paraná

Professor Dr. Gerson Luiz Buczenko
Membro Titular – Externo
Centro Universitário Internacional – UNINTER

Professor Dr. José Osório do Nascimento Neto
Membro Titular – Externo
Centro Universitário UNIBRASIL

Professora Dra. Josiane Becker
Membro Titular – Externo
PUC – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Professora Dra. Maria Antônia de Souza
Membro Titular
Universidade Tuiuti do Paraná

Professora Dra. Anita Helena Schlesener

Dedico este trabalho aos meus pais, meu
esposo e ao meu amado filho.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela grande oportunidade e iluminação que sempre nos concede.

À minha mãe, meu filho e meu marido por estarem sempre ao meu lado me incentivando nos momentos mais difíceis, compreendendo meus períodos de ausência de dedicação, fortalecendo e incentivando meu caminhar.

Em especial ao meu pai, por ter sido o meu raio de luz, sempre acreditando em mim, nos meus sonhos e potencialidades, mesmo quando me faltavam forças.

Meu agradecimento aos queridos colegas, parceiros e amigos. Todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que fosse possível a realização dessa pesquisa e a finalização desse estudo.

Meus especiais agradecimentos à minha orientadora Dra. Maria Arlete Rosa, e a todos os mestres que assistiram meu caminhar nesta trilha de sabedoria. Sem a luz de cada um de vocês, certamente seria impossível.

RESUMO

A educação ambiental na educação superior é o tema deste estudo. A educação ambiental como estratégia de ambientalização curricular constitui-se como objeto de pesquisa, tendo como campo de investigação os Cursos de Graduação em Direito de quatro instituições de Ensino Superior de Curitiba e sua Região Metropolitana, localizada no estado do Paraná, Brasil. A questão norteadora dessa pesquisa busca responder: Em que medida a educação ambiental contribuiu para a ambientalização curricular de Cursos de Direito em Curitiba? Os objetivos de pesquisa constituem-se em: objetivo geral que busca analisar a educação ambiental e a sua relação com a ambientalização curricular na educação superior; objetivos específicos: compreender o conceito de educação ambiental em seus fundamentos no enfoque da ambientalização curricular na educação superior; identificar evidências da presença da educação ambiental nos documentos das IES e dos Cursos Graduação de Direito (PDI, PPC e Ementas) no enfoque da ambientalização curricular; analisar a educação ambiental como estratégia de ambientalização curricular nos Cursos Graduação de Direito nas instituições de ensino de Curitiba diante das atuais políticas de educação ambiental; analisar a ambientalização curricular dos Cursos Graduação de Direito na perspectiva da tendência crítica da educação ambiental brasileira. A tese de pesquisa é de que a educação ambiental como uma estratégia de ambientalização curricular ocorre de forma parcial nos Cursos de Direito. A abordagem metodológica de pesquisa qualitativa fundamenta este estudo, em que a visão crítico dialética busca explicitar as contradições presentes no fenômeno em análise. Para compreender a singularidade da educação ambiental como estratégia de ambientalização curricular na educação superior enquanto fenômeno, requer que sejam analisadas as determinações que se manifestam em sua totalidade na realidade do sistema de ensino brasileiro em suas instituições de ensino e seus cursos no âmbito de suas atribuições quanto ao ensino, a pesquisa e a extensão. Assim, foram utilizadas as pesquisas bibliográfica e documental para elaboração do presente texto requisito desta pesquisa, que empregou o método crítico-dialético. Este estudo está dividido em quatro partes em que a primeira aborda a Educação Ambiental e seus fundamentos no enfoque da ambientalização curricular no Brasil. A segunda trata das políticas públicas de Educação Ambiental e sua relação com a ambientalização curricular na educação superior. A terceira é dedicada ao estudo de educação ambiental e ambientalização curricular na educação superior, e a quarta refere-se ao campo de pesquisa e apresenta os dados sistematizados e sua análise sobre as evidências da Educação Ambiental e a ambientalização curricular nos cursos de Graduação de Direito em instituições de ensino de Curitiba e Região Metropolitana. Estas quatro partes constituíram a organização da versão final do texto deste estudo a ser apresentado como requisito para a defesa de tese.

Palavras-chave: Educação ambiental. Ambientalização curricular. Educação superior. Política educacional.

ABSTRACT

Environmental education in higher education is the subject of this study. Environmental education as a strategy of curricular environmentalization is the object of research, having as its field of investigation the Law Degree Courses of four institutions of Higher Education of Curitiba and its Metropolitan Region, located in the state of Paraná, Brazil. The guiding question of this research seeks to answer: To what extent has environmental education contributed to the environmental curriculum of Law Courses in Curitiba? The research objectives are: general objective that seeks to analyze the environmental education and its relationship with the environmental curriculum in higher education; specific objectives: to understand the concept of environmental education in its fundamentals in the approach of the environmental curriculum in higher education; to identify evidence of the presence of environmental education in the documents of the IES and Courses Law Graduation (PDI, PPC and Menus) in the approach of the environmental curriculum; to analyze the environmental education as a strategy of environmental curriculum in the Courses Law Graduation in the educational institutions of Curitiba in face of the current policies of environmental education; to analyze the environmental curriculum of the Law Graduation Courses from the perspective of the critical trend of Brazilian environmental education. The research thesis is that environmental education as a strategy of curricular environmentalization occurs partially in Law Courses. The methodological approach of qualitative research is the basis of this study, in which the dialectic critical view seeks to explain the contradictions present in the phenomenon under analysis. To understand the uniqueness of environmental education as a strategy of curricular environmentalization in higher education as a phenomenon, it requires the analysis of the determinations that are manifested in their entirety in the reality of the Brazilian education system in its educational institutions and its courses within the scope of its attributions regarding teaching, research and extension. Thus, the bibliographic and documental researches were used for the elaboration of the present text, which is a requirement of this research, which used the critical-dialectic method. This study is divided into four parts in which the first deals with Environmental Education and its fundamentals in the approach to environmental curriculum in Brazil. The second deals with the public policies of Environmental Education and its relationship with the environmental curriculum in higher education. The third is dedicated to the study of environmental education and curricular environmentalization in higher education, and the fourth refers to the field of research and presents the systematized data and its analysis on the evidence of Environmental Education and curricular environmentalization in the courses of Law Graduation in educational institutions of Curitiba and the Metropolitan Region. These four parts constituted the organization of the final version of the text of this study to be presented as a requirement for the thesis defense.

Keywords: Environmental education. Curriculum environmentalization. College education. Educational politics.

RESUMEN

La educación ambiental en la educación superior es el tema de este estudio. La educación ambiental como estrategia de ambientalización curricular es objeto de investigación, teniendo como campo de investigación los Cursos de Grado en Derecho de cuatro instituciones de Educación Superior de Curitiba y su Región Metropolitana, ubicadas en el estado de Paraná, Brasil. La pregunta que guía esta investigación trata de responder: ¿En qué medida la educación ambiental ha contribuido al programa de estudios ambientales de los cursos de derecho en Curitiba? Los objetivos de la investigación son: objetivo general que busca analizar la educación ambiental y su relación con el currículo ambiental en la educación superior; objetivos específicos: comprender el concepto de educación ambiental en sus fundamentos en el enfoque del currículo ambiental en la educación superior; identificar evidencia de la presencia de la educación ambiental en los documentos del IES y de los Cursos Graduação de Direito (PDI, PPC y Menús) en el enfoque del currículo ambiental; analizar la educación ambiental como estrategia del currículo ambiental en los Cursos Graduação de Direito en las instituciones educativas de Curitiba en vista de las políticas actuales de educación ambiental; analizar el currículo ambiental de los Cursos Graduação de Direito en la perspectiva de la tendencia crítica de la educación ambiental brasileña. La tesis de investigación es que la educación ambiental como estrategia de ambientalización curricular se da parcialmente en los cursos de derecho. El enfoque metodológico de la investigación cualitativa es la base de este estudio, en el que la visión crítica dialéctica trata de explicar las contradicciones presentes en el fenómeno analizado. Para comprender la singularidad de la educación ambiental como estrategia de ambientalización curricular en la educación superior como fenómeno, se requiere el análisis de las determinaciones que se manifiestan en la realidad del sistema educativo brasileño en sus instituciones educativas y sus cursos en el ámbito de sus atribuciones en materia de enseñanza, investigación y extensión. Así pues, para la elaboración del presente texto se utilizó la investigación bibliográfica y documental, que es un requisito de esta investigación, que utilizó el método de la dialéctica crítica. Este estudio está dividido en cuatro partes en las que la primera trata de la Educación Ambiental y sus fundamentos en el enfoque del currículo ambiental en Brasil. El segundo trata de las políticas públicas de Educación Ambiental y su relación con el programa de estudios ambientales en la enseñanza superior. El tercero se dedica al estudio de la educación ambiental y la ambientalización curricular en la enseñanza superior, y el cuarto se refiere al campo de la investigación y presenta los datos sistematizados y su análisis sobre la evidencia de la Educación Ambiental y la ambientalización curricular en los cursos de Graduación en Derecho en las instituciones educativas de Curitiba y la Región Metropolitana. Estas cuatro partes constituyeron la organización de la versión final del texto de este estudio para ser presentado como un requisito para la defensa de la tesis.

Palabras clave: Educación ambiental. Currículum ambientalización. Educación universitaria. Política educativa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Espaços da educação ambiental.	40
Figura 2 – Ciclo de Políticas Públicas.	51
Figura 3 – As três dimensões da educação ambiental.....	58
Figura 4 – Escola sustentável.	61
Figura 5 – Principais fluxos de um <i>campus</i> universitário.....	78
Figura 6 – Diagrama circular: características do estudo ambientalizado da Rede ACES.	82
Figura 7 – Diagrama circular das características de um currículo ambientalizado..	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Disciplinas de educação ambiental por curso e por carga horária.	45
Quadro 2 – <i>Ranking</i> de sustentabilidade das universidades.....	90
Quadro 3 – Tese pesquisada: organização curricular no Curso de Direito	93
Quadro 4 – Eixos temáticos e essenciais do PDI.....	94
Quadro 5 – Disciplinas relacionadas à temática de Educação Ambiental no curso de Direito da Faculdade Estácio de Curitiba.	97
Quadro 6 – Disciplinas relacionadas à temática ambiental no curso de Direito da Fatec.	97
Quadro 7 – Disciplinas relacionadas à temática ambiental no curso de Direito da Unifacear.....	97
Quadro 8 – Disciplinas relacionadas à temática ambiental no curso de Direito da UFPR.	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução das faculdades de Direito no país.....	28
Tabela 2 – Número de faculdades/universidades com cursos de Direito em Curitiba-PR.	29
Tabela 3 – Faculdades/universidades de Curitiba, autorizadas pelo MEC no estado do Paraná, notas do Enade, média obtida e número de vagas.....	29
Tabela 4 – Cursos de Direito no estado do Paraná e na cidade de Curitiba.	30
Tabela 5 – Diversidade das áreas do conhecimento referentes aos programas de pós-graduação nos quais estão vinculadas as pesquisas sobre a ambientalização no Ensino Superior.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANC	Assembleia Nacional Constituinte
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIMA	Comissão Interministerial de Meio Ambiente
CNE	Centro Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CPP	Ciclo de Políticas Públicas
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Fatec	Faculdade de Tecnologia de Curitiba
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FURB	Fundação Universitária Regional de Blumenau
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
MRE	Ministério das Relações Exteriores
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
Panacea	Plano Andino-Amazônico de Comunicação e Educação Ambiental
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
Placea	Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
Prouni	Programa Universidade para Todos
Rede ACES	Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior
RUPEA	Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis
UFPR	Universidade Federal do Paraná
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicuritiba	Centro Universitário de Curitiba

UTP

Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICA PÚBLICA	31
2.1	CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL	31
2.2	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	39
2.2.1	Educação Ambiental: o estudo de Teixeira e Torales	44
2.3	POLÍTICA PÚBLICA	46
3	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	54
3.1	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR	66
3.2	AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA ARTICULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	75
3.3	AVALIAÇÃO DA AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	79
4	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE CURITIBA.....	91
4.1	EVIDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS GRADUAÇÃO DE DIREITO DE CURITIBA – OS DOCUMENTOS PDI, PPC E EMENTAS	94
4.2	AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE DIREITO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO EM CURITIBA DIANTE DAS ATUAIS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – AS EMENTAS.....	96
4.3	AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE DIREITO EM CURITIBA DIANTE DAS ATUAIS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – O PPC.....	99
4.4	AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE DIREITO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO EM CURITIBA DIANTE DAS ATUAIS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – O PDI	101
4.5	AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE DIREITO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE CURITIBA NA PERSPECTIVA DAS TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA.....	104
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS.....	117

APÊNDICE A – QUADRO DE TESES PESQUISADAS NO BANCO DA CAPES.	127
ANEXO A – DOCUMENTAÇÃO FACULDADE ESTÁCIO DE CURITIBA.....	129
ANEXO B – DOCUMENTAÇÃO FATEC	130
ANEXO C – DOCUMENTAÇÃO UFPR	131
ANEXO D – DOCUMENTAÇÃO UNIFACEAR.....	132

1 INTRODUÇÃO

A natureza só é comandada se é obedecida.

Francis Bacon

No Brasil, na atualidade, o Ensino Superior reflete explicitamente o processo de mecanização e mercantilização da Educação, formando profissionais dissociados do caráter humanitário e descompromissados com questões que afetam a sociedade universalmente. Todos os anos o mercado de trabalho recebe um exército de novos profissionais de diversas áreas, mas, grande parte deles desprovidos de um conhecimento que propicie e desperte durante a vida acadêmica sensibilidade para que exerçam suas atividades lançando olhares à coletividade e voltando seus interesses para o bem comum, nas questões relacionadas ao meio ambiente.

A competitividade do mercado é uma dinâmica da qual a educação superior não escapa. As instituições de educação superior não só têm que formar para a competitividade, como exigência das dinâmicas da globalização neoliberal, como também, pelo mesmo motivo, precisam enfrentar duros processos de competição no interior dos sistemas educativos (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 62).

A formação de profissionais egocêntricos reflete o currículo do Curso, não promotor de um enfoque interdisciplinar, inviabilizando a formação humanística e que centralizando suas atenções na formação meramente tecnicista, voltada para critérios de cunho puramente capitalista, empobrecendo o campo de atuação individual profissional e social.

Assim, ambientalizar e humanizar o currículo é o meio pelo qual as universidades reescrevem sua história, propiciando formação profissional comprometida com uma sociedade sustentável. Para isso, é imprescindível que haja mudança de postura no Ensino Superior em relação às questões curriculares, haja vista que já no século XIX, diversos educadores se preocupavam com a forma pela qual poderia sistematizar-se o processo de ensino-aprendizagem por meio da grade curricular. Segundo Moreira e Silva (2011), o currículo já era alvo da atenção de quem buscava entender, organizar e sistematizar o processo educativo escolar.

Segundo Kliebard (1995), o currículo aparece pela primeira vez como objeto de estudo nos Estados Unidos da América, na década 1920. Nesse sentido, a literatura internacional reconhece algumas obras, como: *The Curriculum* (1918) e *How Make*

the Curriculum (1924), da autoria de Franklin Bobbitt, um marco na área. Na transição de uma América do Norte essencialmente agrária, no século XIX, para um processo de industrialização e divisão de trabalho, somada aos intensos movimentos migratórios no início do século XX, nos EUA, o currículo se efetiva enquanto campo de trabalho na educação (GESSER, 2002; SOUZA; FINO, 2007).

O currículo direciona tudo que é planejado na Universidade, orientando-a, inclui o conteúdo dos cursos, os métodos utilizados, entre outros aspectos, como normas e valores relacionados com a forma como a Universidade encontra-se organizada. É o núcleo gravitacional de um curso e tudo o que se realiza na Universidade a título de ensino-aprendizagem dele se ramifica.

É por meio do currículo que são estabelecidas as características dos profissionais que irão compor a sociedade, atuando em áreas diversas, consequentemente, os ditames de convivência, sobrevivência, respeito e educação dessa mesma sociedade, pois serão os futuros formadores de opinião no meio.

Portanto, por meio dessa concepção passa-se a dimensionar com mais propriedade e transparência a importância da presença da Educação Ambiental como uma estratégia de ambientalização do Ensino Superior, não apenas através da disciplina de Educação Ambiental, já presente nas grades curriculares, desde o advento da Lei nº 9.795/1999, mas, por meio da sensibilização curricular desenvolvida a partir do critério de democratização voltado para as questões que fragilizam a humanidade - natureza e colocam em risco sua existência, sua sustentabilidade e perenidade.

Considera-se a ambientalização no sistema de ensino a partir da diretriz curricular ambiental (BRASIL, 2012a), nas suas três dimensões: espaço físico; gestão democrática; organização curricular.

Para Guerra *et al.* (2017), o movimento pela ambientalização na Educação Superior propicia a abertura de discussões na academia, viabilizando a possibilidade de ambientalizar as práticas nos currículos dos cursos de graduação, articulando a pesquisa, extensão e gestão universitária para que as Instituições de Ensino Superior (IES), possam adequar-se às políticas públicas e diretrizes curriculares nacionais, tornando-se espaços educadores mais sustentáveis.

O reflexo e urgência dessa abordagem na academia, em busca de formação superior reflexiva e aberta à ambientalização traz luzes à formação do ensino básico,

pois a estreita relação entre a formação e prática reflete nas ações do profissional da Educação no sistema de ensino formal.

Vislumbrando o tema Educação Ambiental na Educação Superior, considera-se o ambiente acadêmico o espaço voltado à Educação com foco à formação profissional. É nesse ambiente que são construídos os pilares da sociedade que futuramente terá representatividade e força de atuação no meio ambiente.

Não se pode ignorar a relevância social dessa pesquisa, principalmente, nesse momento em que a universidade vivencia um cenário que requer atenção inigualável e se reflete diretamente no âmbito da sociedade brasileira. Uma realidade desencadeada pela tensão advinda da prioridade na formação de profissionais voltados ao exercício de sua atividade profissional de forma individualista, sem qualquer preocupação e comprometimento com as questões universais e com a sustentabilidade do planeta, o que resulta na triste realidade desse tempo.

No entanto, é possível mudar a realidade no tocante ao distanciamento que muitas vezes se identifica, em relação aos profissionais do Curso de Direito com as questões ambientais e no exercício de suas atividades profissionais. Portanto, é imprescindível valorizar Educação Ambiental na matriz curricular do Curso de Direito, por meio da dimensão da gestão institucional: Ensino, Pesquisa e Extensão, propiciando uma verdadeira ambientalização do Curso de Direito rumo à formação de profissionais humanizados e comprometidos com as questões universais, e para que esse processo de fato ocorra o papel do professor do Curso de Direito é indispensável.

Para que se alcance o objetivo dessa integralização profissional, é preciso que o acadêmico do Curso de Direito atribua significado ambiental sustentável ao seu aprendizado e ao seu mundo, apropriando-se do conhecimento da Educação Ambiental, por meio da educação ambiental, efetivando a ambientalização do Curso, de modo que compreenda o aprendizado como algo valioso não apenas a ele ou àqueles que porventura venham a ser seus futuros clientes ou jurisdicionados, independentemente da seara do Direito na qual atue, mas de modo que seu aprendizado constitua os pilares de sua formação e reflita em sua vida em sociedade potencializando a ambientalização para que sua clareza e compreensão ilumine a sociedade. Essa mudança impactará o meio ambiente, as decisões tomadas e leis elaboradas, porque refletirá para aqueles que dizem o direito e para aqueles que exercem o poder público. Mas, para que se atinja esse objetivo o papel do professor é indispensável e indissociável no processo, porém, precisa ser fomentado pelo

conhecimento das políticas públicas ambientais, fortalecendo assim, a relação teoria-prática.

Este estudo aborda como tema a educação ambiental na educação superior, tendo como objeto de estudo a ambientalização curricular de cursos de Direito. Estuda-se a ambientalização e sua relação com a Educação Ambiental no Curso de Direito em quatro instituições de Ensino Superior em Curitiba, localizada no estado do Paraná, Brasil. O sujeito desta pesquisa será o Curso de Direito em Curitiba visto por seus documentos institucionais: Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Ementas. A questão norteadora dessa pesquisa está expressa pela pergunta: Em que medida a educação ambiental contribui para a ambientalização curricular de Cursos de Direito em Curitiba? Da mesma forma, a Tese que se propõe é de que a educação ambiental como uma estratégia de ambientalização curricular ocorre de forma parcial nos Cursos de Direito.

É importante constar, já no início do presente trabalho, as dificuldades sofridas na obtenção dos documentos das instituições de ensino. Diversas foram as respostas negativas obtidas ao solicitar a documentação para análise da presente pesquisa, situação demonstrada na tabela abaixo.

Contudo, mesmo diante das adversidades constatadas, obteve-se êxito em acessar os documentos de quatro universidades de Curitiba e sua região metropolitana, aptos a ensejar a análise pretendida.

O objetivo geral estabelecido para esta pesquisa foi definido da seguinte forma: analisar a educação ambiental como estratégia de ambientalização curricular na educação superior.

Os objetivos específicos estão assim delineados:

- a) Compreender o conceito de educação ambiental em seus fundamentos no enfoque da ambientalização curricular na educação superior;
- b) Identificar evidências da presença da educação ambiental nos documentos das IES e dos Cursos Graduação de Direito (PDI, PPC e Ementas) no enfoque da ambientalização curricular;
- c) Analisar a educação ambiental como estratégia de ambientalização curricular nos Cursos de Graduação de Direito nas instituições de ensino de Curitiba diante das atuais políticas de educação ambiental;
- d) Analisar a ambientalização curricular dos Cursos Graduação de Direito na perspectiva crítica das tendências da educação ambiental brasileira.

Assim, o local de pesquisa será o Curso de Graduação de Direito de instituições de ensino consideradas referência no município de Curitiba e Região Metropolitana, como: Faculdade Estácio de Curitiba, Faculdade de Tecnologia de Curitiba (Fatec), Centro Universitário Unifacear e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O presente estudo se encontra dividido em quatro partes, fundamentado por meio da abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, por meio de uma visão crítico dialética para explicitar as contradições presentes no fenômeno em análise.

O interesse pessoal e profissional são aspectos de relevância que justificam a escolha da temática de educação ambiental e ambientalização curricular na educação superior para o desenvolvimento dessa pesquisa. No anseio profissional como advogada e coordenadora do Curso de Direito meu interesse e compromisso ético está relacionado com a oportunidade e possibilidade em direcionar a formação de profissionais realmente preocupados em aliar o conhecimento jurídico ao conhecimento da Educação Ambiental, tendo-os como multiplicadores de uma nova visão econômica, jurídica e social em que a natureza engloba a tudo e todos.

Também, um fato perfeitamente compreensível a ser considerado haja vista o perfil profissional desta pesquisadora, que desde os onze anos de idade já tinha em mente o que desejava ser na idade adulta, não hesitava responder quando indagada pelos seus pais, professores, parentes ou amigos: “quero ser advogada”. Tendo estudado em São Paulo (capital), em escola particular até o 2º ano do primário, assim chamado à época, no início de 1983 sua família mudou-se para o litoral do Estado do Paraná, na cidade de Antonina, onde a partir de então passou a estudar em escola pública, até o término do então 2º grau, porém, pública no sentido literal da palavra, uma escola do povo e para o povo, com a oferta de uma educação de qualidade.

Ainda, foi no então 2º grau que seu encontro com o magistério aconteceu, em uma cidade pequena, onde os mais corajosos ousavam fazer dois cursos, um no período da manhã e outro à noite, que a então pesquisadora decidiu fazer magistério pela manhã e educação geral à noite. O magistério representava a garantia de emprego, já a educação geral (propedêutico) era um preparatório para o vestibular, cujo sonho obviamente era ser aprovada no vestibular da UFPR. O Curso de Magistério (o qual perdurou por três anos) levou a pesquisadora a descobrir-se como professora, lembrando-se como se fosse hoje suas primeiras aulas de estágio e do prazer em estar com as crianças, de seu encantamento, da sensação de realizar-se e do envolvimento, mas, ao mesmo tempo, a inquietude de pensar que o que queria era

ser advogada, não professora, embora soubesse que estava desde o primeiro dia de estágio apaixonada pelo Magistério. Na verdade, sabia que havia encontrado sua profissão, mas sabia que jamais abriria mão do sonho do Curso de Direito.

A pesquisadora concluiu ambos os cursos com muita luta, dedicação e honra. No ano seguinte, nada mais tendo a realizar em Antonina, é chegado o momento de “sair de casa”, e em 1992 passa residir em Curitiba, em um pensionato, e a fazer cursinho na Faculdade de Direito de Curitiba, mas, precisava ajudar seus pais a arcarem com as despesas que não eram poucas, foi então que fez um concurso para dar aulas na Prefeitura Municipal de Curitiba, uma vez aprovada passou a dar aulas no Colégio Estadual Guaíra, permanecendo nele durante todo o ano de 1992. Em 1993 passa no vestibular da UFPR, em Pedagogia, concomitantemente, em Direito, na Fundação Universitária Regional de Blumenau (FURB). Foi a hora de decidir o que fazer e optou, então, pelo Curso de Direito na FURB.

Em 1993 a pesquisadora muda a residência para o estado de Santa Catarina e passa a fazer o Curso de Direito no período noturno, conseguindo uma vaga para trabalhar na Faculdade onde estudava, permanecendo lá por dois anos até conseguir um estágio no Fórum da cidade. Porém, certo dia, um colega de sala falou sobre a necessidade de professor em uma escola de uma região vizinha, chamada Barracão, entre Gaspar e Brusque. Não tendo dúvidas, candidatou-se à vaga, uma vez aprovada, passou a dar aulas de História para alunos de 5ª a 8ª série, um reencontro com a sala de aula e com o que amava fazer. Permaneceu na escola até terminar a faculdade, tendo aprendido muito.

Os cinco anos do Curso de Direito passaram rápido, uma vez bacharel em Direito, aprovada no exame de ordem, começa a advogar em um escritório de São José dos Pinhais, Estado do Paraná, Brasil, conquistando experiência, com somente 23 anos. Dois anos após, com escritório próprio, especializa-se em Processo Civil, que sempre lhe atraiu mais fortemente, mas sempre lançando olhares para o Magistério Superior.

Uma vez concluída a Pós-graduação em Direito a autora dá início à carreira de Magistério Superior, ministrando aulas no Curso de Direito, com carga horária de quarenta horas semanais na época, desde então, o Magistério Superior passa a ser sua profissão, missão e paixão.

Nesse contexto, a pesquisadora atua no Magistério superior desde 2002, se fazendo presente há dezoito anos no ambiente acadêmico, atuando e conhecendo

todas as complexidades pertinentes ao meio, desde a relação professor-aluno, até questões de gestão e durante todos esses anos esteve e continua estando presente em sala de aula, como professora das disciplinas de Processo Civil e Teoria Geral do Processo. Atuou como membro do Núcleo de Desenvolvimento Estruturante, Colegiado, Professora da Pós-graduação em Processo Civil, Coordenadora do Núcleo de Prática Jurídica, chegando a Coordenação do Curso de Direito e Especialização, funções que exerce atualmente em uma faculdade privada da cidade de Curitiba, justificando o local de desenvolvimento da pesquisa de campo.

Ressalta-se também que logo ao iniciar na condição de Aluna no programa de Doutorado, na UTP, criou um grupo de pesquisa na instituição onde atualmente exerce sua profissão docente. Este grupo, por sua vez, passou a desenvolver em uma das instituições pesquisadas inúmeros trabalhos e pesquisas com os alunos com objetivo de propiciar aos mesmos a apropriação do conhecimento em relação à educação ambiental, de modo a adotarem uma postura ativa para que a instituição caminhe no sentido da ambientalização de forma efetiva, refletida na gestão, espaço físico e currículo.

A relevância acadêmica da temática abordada se exaure especialmente no fato da atuação profissional preponderante da pesquisadora se dar no ambiente acadêmico, onde foi possível notar pessoalmente os impactos da ausência da ambientalização no ensino superior na constituição do perfil profissional dos acadêmicos, e a conseqüente necessidade de reestruturar o sistema para sanar esse gargalo. Não obstante, há que se falar, ainda, sobre a profunda relevância social e o poder de transformação por meio da educação ambiental, apta a constituir profissionais melhor preparados e donos de uma visão sistêmica que abarca o meio ambiente como parte intrínseca do todo. Desta forma, tendo em vista o fato de que a ambientalização passa a ter papel ativo na reformulação da estrutura social, entende-se que as mudanças ansiadas pela sociedade assim se iniciam.

O ensejo do trabalho não se encontra restrito meramente ao campo de atuação acadêmico, mas também permeia uma preocupação social. Há um contexto no entorno da Universidade, na sociedade em que está inserida, os traços característicos, culturais e sociais dos que a compõe. Desta forma, não se vislumbra tão somente uma transformação pedagógica ou de currículo propriamente dito, mas viabilizar a transição de um sistema ambientalmente falido, que não se encontra mais condizente a suportabilidade das atuais condutas humanas, propiciando um processo

de ressignificação pessoal, capaz de produzir efeitos tanto dentro da academia, quanto na sociedade em si, formando antes de profissionais mais comprometidos e competentes, cidadãos com um ponto de vista repaginado e mais inclusivo. Prima-se por ir além dos muros da universidade e, de fato, atingir efetivamente as construções sociais que carecem dessas transformações.

A presente pesquisa também se vê dotada de um profundo caráter de originalidade, vez que apesar das discussões acadêmicas permearem a seara da ambientalização, ainda não há uma tese que trate da educação ambiental enquanto estratégia de ambientalização curricular especificadamente focada nos Cursos de Direito.

O quadro (Apêndice A) contém informações disponibilizadas pelo banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que ilustram trabalhos em que o tema em questão foi abordado. Todavia, apesar do constante crescimento da conscientização acerca da necessidade de se debater novas estratégias que rumem à construção de uma postura mais ética em relação ao meio e às formas de vida, ressalta-se que até o presente momento, a educação ambiental para fins de ambientalização não foi trazida à pesquisa como uma estratégia propriamente dita, o que reitera a inovação das ideias postas em tela.

Nota-se que a maior ênfase das pesquisas já realizadas se encontra no campo de políticas públicas e na busca de veículos aptos a proporcionar a inserção da educação ambiental, bem como análise de alguns casos concretos específicos. Todavia, em nenhum dos casos viu-se a educação ambiental enquanto estratégia propriamente dita.

Essa pesquisa pretende analisar quatro instituições referência em termos de IES, no município de Curitiba, incluindo a Faculdade Estácio de Curitiba, FATEC, UFPR e Unifacear, no sentido de analisar como ocorre a ambientalização curricular dos Cursos de Direito, através dos seus documentos institucionais, incluindo o PDI, PPC e suas Ementas.

A presente pesquisa se coloca como uma pesquisa qualitativa sem, no entanto, dispensar os dados quantitativos que serão fundamentais para a análise do fenômeno em investigação.

A abordagem metodológica de pesquisa qualitativa fundamenta esta pesquisa e segundo Carspecken (2011, p. 397), “procura compreender a si mesma como uma

prática que trabalha com pessoas para conscientizar criticamente, em vez de meramente descrever a realidade social”.

Neste sentido também foram utilizadas as pesquisas bibliográfica e documental nesta investigação. No entanto, priorizou-se a análise documental, em que foram coletados dados de documentos obtidos em Cursos de Graduação de Direito e nas instituições de ensino superior.

Os dados foram levantados a partir da combinação de técnicas de pesquisa bibliográfica – fontes secundárias, e pesquisa documental – fontes primárias. A pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, na perspectiva de Marconi e Lakatos (2011, p. 43-44) engloba “todos os materiais ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica”.

A pesquisa bibliográfica trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita (MARCONI; LAKATOS, 2011). Sua finalidade é “colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito sobre determinado assunto [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 44).

Segundo apontamentos inscritos na obra de Cervo, Bervian e Silva (2007), o pesquisador procura documentos convenientes ao preenchimento dos requisitos traçados nos objetivos. Segundo os autores “documento é toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007), classificados segundo sua natureza e forma, sejam manuscritos, impressos na forma de livros, revistas, folhetos, em periódicos, microfilmes, entre outros.

A documentação para pesquisa engloba uma série de recursos, como registros formais disponíveis em instituições público-privadas. Segundo Roesch (2009), essa coleta é normalmente utilizada ao se pesquisar as organizações e podem incluir relatórios anuais, materiais utilizados nas relações públicas, as declarações sobre a missão da empresa, políticas de marketing e recursos humanos, documentos legais e inúmeros outros tipos.

Segundo Calado e Ferreira (2005) a análise de documentos, seguida na maioria das investigações educacionais, pode ser usada segundo duas perspectivas: servir para complementar as informações obtidas por outros métodos esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objeto em estudo;

ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projeto e, neste caso, os documentos são o alvo de estudo por si próprios.

As mesmas autoras afirmam que a análise de documentos pode, então, ser interpretada como sendo constituída por duas etapas, ou seja, uma primeira de recolha de documentos e uma segunda de análise, como a análise de conteúdo.

Segundo ainda Gil (2002, p. 62) a pesquisa em documentos se mostra vantajosa em razão de ser uma “fonte rica e estável de dados”, não implicando em altos custos, não exigindo contato com os sujeitos da pesquisa, além de possibilitar uma leitura mais apropriada das fontes. Semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo “material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 63).

Para se abordar a “análise documental” importa clarificar alguns conceitos como dado, documento e análise (CALADO; FERREIRA, 2005):

dado, um dado suporta uma informação sobre a realidade, implica uma elaboração conceitual dessa informação e o modo de expressá-la que possibilite a sua conservação e comunicação;

documento, impressão deixada num objeto físico por um ser humano e pode apresentar-se sob a forma de fotografias, de filmes, de diapositivos, de endereços eletrônicos, impressa – a forma mais comum, entre outras;

análise, em investigação educativa, de uma forma geral, consiste na constatação de unidades de significado num texto e no estudo das relações entre elas e em relação ao todo.

Assim, o primeiro passo da pesquisa consiste na escolha dos documentos a serem pesquisados, face o foco da presente pesquisa, ou seja, ambientalização curricular e de forma especial, o mesmo processo no curso de Direito das IES pesquisadas. Logo em seguida, procede-se à recolha dos documentos que perpassa, em alguns casos, o contato com as algumas instituições que não dispõem de arquivos online para a pesquisa. Em seguida de posse dos documentos, cabe a devida organização em quadros e tabelas no sentido de materializar as categorias de análise que possam materializar a perspectiva da ambientalização curricular. Para este estudo em particular foram definidas as categorias: ambientalização; sustentabilidade; Educação Ambiental; desenvolvimento sustentável; Gestão Ambiental; estudos socioambientais.

A pesquisa adotou também o enfoque crítico-dialético tendo como base Gamboa (2012) e outros autores. Tal abordagem originou-se a partir do materialismo histórico-dialético de Marx (FRIGOTTO, 1994; GAMBOA, 2012; KONDER, 1995; LUKÁCS, 1979; PAULO NETTO, 2004), tendo como categorias de análise a contradição e a totalidade em que predomina a visão crítico dialética (GAMBOA, 2012) que busca explicitar as contradições presentes no fenômeno em análise, ou seja, a singularidade do fenômeno da educação ambiental como estratégia de ambientalização curricular na educação superior. Ao se buscar as determinações que se manifestam em sua totalidade na realidade do sistema de ensino brasileiro em suas instituições de ensino e seus cursos no contexto de suas atribuições no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

As Categorias são conceitos básicos que refletem aspectos gerais e essenciais do real, as suas conexões e relações surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos, cuja função é ser intérprete da realidade e das estratégias políticas (CURY, 1987).

Cury (1987) apresenta cinco categorias importantes em seu estudo: contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia. A contradição é a base da metodologia dialética, como se fosse um motor da realidade, revela a tensão entre o que foi e o que está por ser, ou seja, está em processo de ser feito, está acontecendo. Segundo o autor, “todo real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários” (CURY, 1995, p. 31). Ignorar isso seria considerar a realidade algo estático, retirando do real o movimento. Por outro lado, a totalidade é a categoria que permite conectar, articular o real a outros processos, permite observar a tensão das contradições na relação todo-parte e perceber o real como um processo histórico. Dessa forma, ignorar seria considerar a realidade uma sequência de níveis autônomos em universos separados. A reprodução revela o caráter de auto conservação da sociedade.

Em um estudo etimológico do termo, Cury conclui que significa dirigir uma ação nova em favor de” ou “tornar menor” e assim restringir – diminuir, e subordinar ser dirigido por (CURY, 1995). Segundo o autor, o sistema capitalista tenta transformar a sociedade em um lugar de reprodução das relações sociais de produção com o abrandamento dos conflitos. A mediação expressa as relações concretas e relaciona dialeticamente os momentos distintos de um todo. Por isso a mediação do conhecimento é importante para que a globalização da consciência seja possível e,

consequentemente, surja a possibilidade da superação das contradições. A hegemonia remete a uma estratégia política, depois da superação do senso comum.

Segundo Cury (1987), as relações econômicas são relações sociais e que estas são relações de classes, portanto, são também ideológicas, já que a representação e a conceituação do mundo passam por discursos de acordo com os interesses das classes dominantes. Conforme o autor, a função educativa deve ser problematizadora.

Cury (1987) faz o caminho inverso ao das categorias, a partir da hegemonia, até chegar ao caráter contraditório da Educação, apresenta uma abordagem dialética da Educação para levar à compreensão do fenômeno educativo. A Educação tem papel de manifestação-produção de valores, costumes, ideias e conhecimentos, nessa relação os homens não são meros produtos, são agentes históricos. Sob essa hegemonia Cury (1987) destaca o papel do Estado na Educação, não somente como organização burocrática, mas como estrutura reguladora e legitimadora do sistema capitalista com o apoio da sociedade civil. Esse processo se dá com o consentimento da classe dominada e passa pela escola.

No entanto, a Educação escolar pode ser ou não o espaço de desocultação das desigualdades, vez que, sob reprodução, enfatiza a condição que tem a Educação de reproduzir não só os meios, mas também as relações de produção, reafirmando os lugares sociais ocupados na sociedade. Ao invés de formar um cidadão dócil e um operário competente (CURY, 1995), pode levar à problematização das ideias dominantes, a partir da conscientização de seus protagonistas.

Em mediação, revela o movimento duplo da Educação de preparar os agentes da reprodução ampliada do capital (mão-de-obra e especialistas) e de filtrar a maneira como podem ser vistas as relações sociais. Todavia, a escola funciona para a desarticulação desses processos, quando desvenda as relações de poder e socializa um saber que instrumentaliza para novas possibilidades de vida em sociedade.

A totalidade traz a força que tem a Educação de representar como uno aquilo que é contraditório, eliminando as contradições. No entanto, a luta existente entre distintas e possíveis concepções de mundo é latente no espaço educativo e pode revelar-se no processo de ação-reflexão do aprender. A contradição passa ser uma marca presente na Educação, em seus vários elementos. O saber disseminado torna-se um veículo de oposição à própria sociedade capitalista e pode contribuir para modificar-se. Cury (1995) defende a dinamização e a fermentação da contradição na Educação, através da superação do senso comum e da rejeição de um modo

determinado de vida. Afirma que cabe ao intelectual um papel importante na direção, organização e difusão de uma nova consciência.

Em termos de dados, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 14% da população brasileira adulta possui o Ensino Superior. Tal percentual é considerado baixo se comparado a média dos países integrantes da OCDE, que fica em torno de 35%.

Quando comparado a outros países Latino-Americanos, o índice nacional é menor: No Chile tem-se 21%, na Colômbia 22% e na Costa Rica 23%. Ainda assim, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou no Censo de 2010 que houve um crescimento no número de brasileiros com diploma universitário na última década.

O percentual geral aumentou em oito anos, indo de 4,4% em 2000 para 7,9% no ano de 2010. Nesse viés, nota-se que o curso superior que mais lança novos profissionais no mercado é o Curso de Direito que, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2015), apresenta o maior número de estudantes universitários do Brasil.

Trata-se de um considerável avanço perante outras graduações, revelando a força da imagem que o Curso consegue projetar perante a sociedade e no imaginário de estudantes do Ensino Médio. O prestígio do Curso é inquestionável, razão pela qual guarda forte correlação com a crise econômica e a visão de que um concurso público, na atualidade, é a melhor opção para os que desejam ingressar no mercado da Administração Pública e outros setores, como justiça, segurança e saúde. O Curso de Direito tem sido o que melhor prepara os concurreseiros para esse tipo de disputa, além de preponderar os fatores históricos.

Dados do INEP de 2015 revelam que de um total 8.531.655 matrículas realizadas no Ensino Superior, isoladamente, o Curso de Direito apresentou um total de 853.221 alunos matriculados. No Brasil, nessa mesma época, 10% dos estudantes matriculados no Ensino Superior eram no Curso de Direito. As instituições particulares de ensino recebem o maior contingente dos estudantes de Direito. Somente nas redes particulares estão matriculados 7.767.039 estudantes, enquanto que na rede pública totaliza 764.616 das matrículas.

A primeira colocação do Curso de Direito é um resultado natural de mais de duas décadas de expansão do ensino privado no país, que em algum momento acaba

se refletindo quantitativamente nas estatísticas e coloca o Curso de Direito como o curso mais procurado no Brasil.

Tabela 1 – Evolução das faculdades de Direito no país.

Ano	Faculdades de Direito
1995	165
2001	505
2014	1284
2015	1308

Fonte: Inep (2015).

Na atualidade, na matrícula do Curso de Direito comparecem mais mulheres se comparado aos homens, totalizando 471.674 estudantes do gênero feminino e 381.537 do gênero masculino, comparado os demais cursos há um maior número de estudantes do gênero feminino.

O assunto tratado contribui para a reflexão e o diálogo na Universidade sobre a ambientalização do Ensino Superior. No caso de uma das IES, objeto de pesquisa nesta tese, a mesma contabiliza 1.358 alunos no Curso de Direito, do maior grupo de Ensino Superior no país, com um corpo docente de 22 professores, entre especialistas, mestres e doutores. Assim, destaca-se que esta pesquisa, pioneira no Estado do Paraná, discutindo a ambientalização do Curso de Direito de uma instituição de ensino privada, tem um grande potencial para gerar novos debates sobre a inserção da temática ambiental no Ensino Superior.

Para tal, faz-se necessário conhecer a realidade dos Cursos de Direito no Estado do Paraná, no caso em questão, quantos cursos existem no Estado, qual a realidade destes e como, efetivamente, funciona a temática ambiental nas instituições privadas de Ensino Superior, e a análise da eficácia das políticas públicas no âmbito privado para que seja possível dimensionar de forma aproximada a realidade e o tratamento que vem sendo dado pelas instituições de Ensino Superior à operacionalização da temática Educação Ambiental.

Segue-se na Tabela 2 a apresentação do número de faculdades/universidades que possuem o Curso de Direito na cidade de Curitiba, Estado do Paraná, Brasil.

Tabela 2 – Número de faculdades/universidades com cursos de Direito em Curitiba-PR.

Quant.	Nome da faculdade/universidade com cursos de Direito em Curitiba
1	Centro Universitário Autônomo do Brasil
1	Centro Universitário Campos de Andrade
1	Centro Universitário Curitiba
1	Centro Universitário Internacional
1	Faculdade Curitibana
1	Faculdade de Educação Superior do Paraná
1	Faculdade Dom Bosco
1	Faculdade Estácio de Curitiba
1	Faculdade Paranaense
1	Centro Univesitário Santa Cruz de Curitiba
1	Faculdade OPET
1	FAE Cento Universitário
1	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
2	Universidade Federal do Paraná
2	Universidade Positivo
1	Universidade Tuiuti do Paraná
18	Total

Fonte: Inep (2015).

A Tabela 3 traz o demonstrativo das faculdades/universidades de Curitiba, autorizadas pelo Ministério da Educação (MEC) no estado do Paraná, respectivas notas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), média obtida e número de vagas existentes.

Tabela 3 – Faculdades/universidades de Curitiba, autorizadas pelo MEC no estado do Paraná, notas do Enade, média obtida e número de vagas.

Instituição	CC	CPC	Enade	Média	Vagas autorizadas
FAE Centro Universitário	5	4	3	4,00	80
Universidade Positivo	5	3	3	3,67	300
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	5	3	2	3,33	480
Centro Universitário Campos de Andrade	5	3	2	3,33	100
Centro Universitário Internacional	5	3	2	3,33	200
Faculdade Estácio de Curitiba	4	3	3	3,33	200
Faculdade Paranaense	3	3	4	3,33	80
Universidade Tuiuti do Paraná	4	3	2	3,00	480
Centro Universitário Santa Cruz de Curitiba	4	3	2	3,00	200
Centro Universitário Autônomo do Brasil	4	3	2	3,00	540
Faculdades OPET	4	3	2	3,00	180
Faculdade de Educação Superior do Paraná	4	2	2	2,67	200
Faculdade Dom Bosco	4	2	2	2,67	250
Universidade Federal do Paraná	4	2	1	2,33	100
Universidade Federal do Paraná	4	2	1	2,33	100
Universidade Positivo	0	0	0	0,00	150
Faculdade Curitibana	0	0	0	0,00	100
Total					44.600

Fonte: Inep (2015).

Segundo a Tabela 4, verifica-se que totalizam 74 cursos em funcionamento no Estado do Paraná, 16 faculdades de Direito em funcionamento em Curitiba.

Tabela 4 – Cursos de Direito no estado do Paraná e na cidade de Curitiba.

Núm.	Cursos em funcionamento
74	Cursos em funcionamento no estado do Paraná
16	Faculdade de Direito em funcionamento na cidade de Curitiba
18	Cursos de Direito em funcionamento na cidade Curitiba

Fonte: Inep (2015).

Assim, o presente estudo está dividido em três partes, sendo o item da introdução onde se demonstra a historicidade que desperta a pesquisa, bem como se explicita a problemática e os norteadores do desenvolvimento, seguido pela primeira destinada à compreender a Educação Ambiental e seus fundamentos no enfoque da ambientalização curricular no Brasil; A segunda busca analisar as políticas públicas de Educação Ambiental e sua relação com a ambientalização curricular na instituição de ensino; A terceira trata do campo de pesquisa, em que apresenta a sistematização e análise dos dados sobre as evidências da Educação Ambiental e a ambientalização curricular, nos cursos de Graduação de Direito em instituições de ensino de Curitiba e Região Metropolitana. O estudo é concluído pelas considerações finais como último item do texto desta tese.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICA PÚBLICA

No presente capítulo serão abordadas, de forma aprofundada, a Educação Ambiental, bem como, as políticas públicas e a política de Educação Ambiental, elementos basilares para se avaliar os avanços obtidos em relação à política de Educação Ambiental no país.

2.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

No Brasil, a política pública de Educação Ambiental começa a ser delineada a partir da década de 1930 e evolui, influenciada pelos organismos internacionais e multilaterais, incluindo organizações tais como: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas (ONU), movimentos ambientalistas (Organizações Não Governamentais – ONGs) e em função dos grandes acontecimentos internacionais ocorridos a partir da segunda metade do século XX (MADRIGAL, 2017). Porém, a retomada das políticas ativas pelo Estado brasileiro ocorre na década de 1970, em resposta à crise ambiental sistêmica em grandes proporções, que atingia os países em nível mundial, com ênfase aos países industrializados, despertando na comunidade internacional a adoção de medidas e atitudes ambientais (LIMA, 2011).

No Brasil decorriam as políticas setoriais que consideravam tangencialmente a questão ambiental, tendo como foco o monitoramento da exploração dos recursos naturais e a preocupação plena com a administração ou o 'controle racional' dos recursos naturais, visando o melhor uso econômico e entendendo que era necessário a consolidação de um modelo que atendesse a demanda. A institucionalização da função pública relativa ao meio ambiente iniciou-se em 1973, com a criação da Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA). A criação de um *locus* institucional específico para tratar das questões ambientais, a partir da absorção de algumas funções de outras instituições existentes, deu mais foco à atuação na temática, que passou a ter 'assinatura institucional' e endereço determinado para as Políticas Públicas Ambientais (MADRIGAL, 2017, p. 1).

As ações políticas são acompanhadas de inúmeros estudos sobre as ações de governo (RAEDER, 2014). Entre as razões que despertaram a consciência da comunidade internacional para a Política Ambiental estão as seguintes:

[...] os próprios obstáculos à reprodução do sistema econômico, via encarecimento ou escassez de energia e matérias-primas essenciais; a geração de poluição de variados tipos com comprometimentos extensos sobre a qualidade da vida humana; os efeitos dos problemas e acidentes ambientais globais com riscos de grande magnitude e a ameaça ou o desaparecimento de espécies animais e vegetais (LIMA, 2011, p. 123).

Segundo Lima (2011), a ideia de uma crise ambiental sistêmica se relaciona com a multidimensionalidade dos problemas ambientais contemporâneos e com o alcance global de sua ocorrência. A crise ambiental associa causas e produz efeitos plurais que transcendem a simples dimensão ecológica em sentido estrito, produz relações que se originam e impactam na economia, na cultura, na sociedade e na política, não mais restrita à esfera local, atravessa níveis territoriais, portanto, se constitui uma crise planetária.

Segundo Moraes, Shuvartz e Paranhos (2008), a humanidade caminha a passos largos, em meio aos interesses econômicos, político-partidários, ideológicos, culturais, entre outros e cabe aos mais sensatos e idealistas buscar soluções e lutar por um futuro comum, visando contribuir para amenizar e, quem sabe, no futuro, reverter a crise ambiental em que se encontra a pátria mãe, chamada Terra.

[...] a crise ambiental deu origem a um questionamento da racionalidade econômica dominante, assim como das ciências, dos conhecimentos e saberes que serviram de suporte teórico e de meios instrumentais ao processo civilizatório, fundado no domínio do homem sobre a natureza (LEFF, 2001, p. 155).

As Conferências Internacionais promovidas pela ONU, a partir da Conferência de Estocolmo, realizada em 1972 e da ação dos movimentos ambientalistas internos, induziram o governo brasileiro a instituir gradualmente um sistema de agências ambientais, fazendo do Estado um agente protagonista na formulação e implementação de políticas e práticas de gestão ambiental no Brasil (MADRIGAL, 2017).

Conforme os comentários de Lima (2011), a crise econômica manifesta-se através da crise fiscal do Estado, a partir de 1980, dos déficits no balanço de pagamentos e no aumento do endividamento público, retraindo os investimentos governamentais e reorientando as prioridades sociais, que afetam negativamente na política salarial, nas políticas públicas sociais e ambientais, atingidas por restrições orçamentárias, de recursos humanos, técnicos e meios para implementar as pesquisas, controles e fiscalização dos bens ambientais.

Dentro desse contexto instável política e economicamente, em 1981 se oficializou a Educação Ambiental no Brasil por meio da Promulgação da Lei nº 6.938, de 31 de agosto do mesmo ano, sendo este um marco histórico na educação ambiental brasileira.

A Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, trouxe uma profunda transição de pensamento ao passo em que tratou de temas de ordem social com um profundo cuidado, passando a integrar as estruturas concernentes à área ambiental com maior ênfase:

Com o advento da Constituição Federal de 1988, ocorre uma maior descentralização da política ambiental e uma consequente estruturação de instituições estaduais e municipais de meio ambiente, com a criação de órgãos e/ou secretarias, bem como de conselhos estaduais e municipais de meio ambiente, resultado da definição da temática ambiental como competência executiva comum entre União, estados e municípios Ambientais (MADRIGAL, 2017, p. 1).

Segundo Madrigal (2017), o surgimento do Capítulo Meio Ambiente dentro da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), contribui para intensificar, em nível internacional, os debates sobre o Meio Ambiente, tendo ocorrido logo após a realização, pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), do Relatório Brundtland, conhecido como *Nosso futuro comum*, em 1987 e estabeleceu o conceito de desenvolvimento sustentável, contribuindo para difundir o conceito.

Em 1987, o Relatório Brundtland (publicado em francês em 1988 sob o título 'O Nosso Futuro Comum') deu origem unânime ao conceito de 'desenvolvimento sustentável'. Esse Relatório popular e amplamente divulgado trouxe novo elemento que pareceu momentaneamente unificador: a preservação da natureza não representava mais um freio ao desenvolvimento e ao crescimento; pelo contrário, determinaríamos como planejar o desenvolvimento futuro da maneira mais econômica possível, mesmo para os pobres. O desenvolvimento sustentável foi como uma nova ideologia. Aqui, a ideologia é entendida como um sistema coerente de ideias, sem necessariamente ser exato, justo, universal ou socialmente aceitável. [...] é uma visão do mundo que não pode reivindicar uma apreensão ou uma reprodução consistente da realidade. E as ideologias são por definição subjetivas; não podem afirmar revelar 'realidade' ou 'o mundo como ele é' (SAUVÉ; BADER, 2011, p. 12).

O Programa "Nossa Natureza", criado em 1989 é um marco institucional para reestruturar os órgãos federais encarregados da questão ambiental, unificando os órgãos que tratavam da questão ambiental setorialmente, através da consolidação da Lei nº 7.735/1989 (MADRIGAL, 2017).

Segundo ainda Madrigal (2017), com o surgimento da crise econômica mundial o ideário neoliberal avança, emergindo novos movimentos sociais no Brasil, como a Assembleia Nacional Constituinte (ANC), por exemplo, que vinha sendo processada entre as décadas de 1980 e 1990, reduzindo a capacidade sistêmica de regulação do Estado, dando margem a novas propostas e práticas de descentralização política,

parcerias crescentes com ONGs e com o setor produtivo que, no plano discursivo e conceitual, se expressam nos termos: gestão compartilhada, governança, responsabilidade social, entre outros.

Durante a década de 1990, o discurso ecológico e ambientalista adotou múltiplas dimensões: social, política, econômica, educacional e cidadã. [...] o filósofo Edgar Morin publicou com Anne-Brigitte Kern o livro 'Terre-patrie' (1993), ligando nosso planeta a um patrimônio universal, a raízes compartilhadas e a um sentimento cidadão. De sua parte, usando os métodos da história comparada, o professor Thomas Dunlap considerou o movimento ambiental como uma espécie de busca religiosa sem deus, mas onde a natureza se tornou sagrada e venerada (SAUVÉ; BADER, 2011, p. 12).

O processo de posicionamento internacional adotado pelo Brasil durante o governo de Sarney, cuja política externa compreende-se como um período de transição entre a autonomia pela distância, marcada especialmente pelo não comprometimento, experimentada nos governos anteriores, e a autonomia pela participação, conhecida como "Renovação de Credenciais" que visava construir uma relação de maior confiabilidade e transparência para o Brasil em suas relações internacionais.

Em 1989 a Secretaria de Meio Ambiente da Presidência da República é criada. Nesse contexto, a questão ambiental ficou em alta com a perspectiva de organizar a Rio-92 no Brasil. O país prepara-se para a Conferência por meio da Comissão Interministerial de Meio Ambiente (CIMA), coordenada pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), com representantes de 23 órgãos públicos, resultando na elaboração de um Relatório explicitando o posicionamento brasileiro frente à temática ambiental (MADRIGAL, 2017). Segundo Guimarães (2016, p. 12),

realiza-se em 1992 a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento no Rio de Janeiro, em que, entre os vários documentos produzidos destaca-se a Agenda 21 que consagra o Capítulo 38: 'a promoção da educação, da consciência política e do treinamento' e apresenta um plano de ação para o desenvolvimento sustentável. Também durante a Rio 92 diversas Organizações da Sociedade Civil elaboraram o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e responsabilidade Global, de caráter não oficial, o qual reconhece a educação como um processo dinâmico em permanente construção cidadã. Deve [...] propiciar a reflexão, o debate e a autotransformação das pessoas e da realidade social. Reconhece que a Educação Ambiental para a sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente baseado no respeito a todas as formas de vida.

Em dezembro de 1997 ocorre a Conferência Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para sustentabilidade, conhecida como Conferência

de Thessaloniki, na Grécia, discutindo o desenvolvimento e os rumos da Educação Ambiental em todo o mundo, oportunidade em que reafirma-se o já apresentado nas duas grandes reuniões intergovernamentais anteriores, Tbilisi (1977) e Moscou (1987), que a Educação Ambiental deve ser implementada segundo a orientação de Tbilisi e sua evolução partindo de questões globais tratadas na Agenda 21 e nas grandes Conferências da ONU, que abordaram a educação para a sustentabilidade ambiental (GUIMARÃES, 2016).

Nesse contexto, mediante a necessidade de autoafirmação internacional, temas relevantes finalmente entraram em pauta com maior comprometimento e empenho brasileiro, como é o caso do meio ambiente, exarado na recepção da Rio+20 em 1992, e a consequente necessidade de criação de uma atmosfera favorável à sua recepção. Influenciados pela dinâmica da sociedade internacional, o processo de educação ambiental no Brasil também passou por transformações, nas palavras de Bezerra (2007, p. 4):

Em 1994, o ministro do Meio Ambiente e da Amazônia Legal determinou ao IBAMA que elaborasse o primeiro Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA. A proposta foi elaborada. A primeira versão foi aperfeiçoada por técnicos do MEC e da UNESCO. As diretrizes de operacionalização foram publicadas pelo IBAMA (1996) e já podem ser otimizadas. A Educação Ambiental no Brasil atingiu forte dinâmica nos anos 90, durante a Rio/92, no Fórum de Educação Ambiental, em Guarapari (ES) e I Conferência Nacional de EA (Brasília), ambas em 1997.

Segundo o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, produzido na Rio-92: “a Educação Ambiental é um processo de aprendizagem permanente [...] que afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social, [...] estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas [...]” (BRASIL, 1992, p. 1).

Segundo Sauv   e Bader (2011), na virada de 2000, após coexistir temporariamente com a Educação ambiental a expressão “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” consagra-se sutil e gradativamente como se essas formas de educação fossem compatíveis, equivalentes e sin  nimas. Porém, existem diferenças profundas que separam de maneira irreconciliável tais concepções de educação. Alguns autores reconhecem o trabalho prático e as possibilidades abertas por esse modo de pensar, as relações entre a natureza e os seres humanos; outros criticamente observam os excessos dessa atitude que não leva em conta os anos de

progresso e reflexão que a Educação Ambiental já teve, bem como, o engajamento do cidadão nesse processo.

De acordo com Sauv  e Villemagne (2015), procura-se identificar valores ambientais proporcionalmente similares às respostas simultâneas e espontâneas que o mundo globalizado oferece: “o respeito, a responsabilidade, a solidariedade [...]”. No entanto, a lista é muito sensível aos fatos do mundo, porém, difícil explic -la com aqueles valores anunciados. Muito dos valores ambientais se perderam, particularmente dentro da Educação. No atual momento, as pessoas caracterizam valores ambientais, mas também a vida, a natureza, a integridade, a estabilidade e a preservação dos ecossistemas, a beleza das paisagens, a sustentabilidade, a viabilidade, a biodiversidade, o equilíbrio planetário, os recursos naturais, a justiça ambiental e outros valores. Mas afinal, qual instrumental e quais seus fundamentos intrínsecos? São valores relacionados à vida individual e coletiva? O que se poderia fazer para promover uma mudança em diferentes contextos? Como fazer ações para ligar cada um desses elos?

Segundo Sauv  e Bader (2011) o século XXI formalizou como sendo a Era do Desenvolvimento Sustentável, por sua vez, se tornou “uma frase universal”, mas também uma ilusão. O desenvolvimento sustentável é a continuação e síntese de quatro grandes movimentos que marcaram o Ocidente desde 1945: paz, democratização, desenvolvimento e meio ambiente. O desenvolvimento sustentável se tornou um lugar comum essencial, usado em todos os sentidos em discursos públicos e documentos oficiais, útil para promover uma imagem corporativa positiva, como tem sido recentemente os termos “em nosso contexto de globalização” e “novas tecnologias”.

Conforme Lima (2009), no Brasil, a Educação Ambiental constituiu um campo de conhecimento, atividade pedagógica e política a partir das décadas de 70, mas, sobretudo, da década de 80 do século passado, nasceu como um campo plural diferenciado, reunindo contribuições de diversas disciplinas científicas, matrizes filosóficas, posições político-pedagógicas, atores e movimentos sociais.

Segundo Leff (2001 *apud* SOUZA; ARAÚJO, 2014, p. 108) no setor

educacional, principalmente, nas universidades, a questão ambiental ainda não foi incorporada na sua complexidade, predominando atividades acadêmicas ou administrativas, uma visão fragmentada e utilitarista dos recursos ambientais [...].

A ideia da natureza a favor do homem faz parte da lógica do modelo de sociedade utilitarista, consumista e tecnicista, que busca apenas o crescimento econômico como solução das questões e ignora, no contexto, questões de ordem socioambientais. Há falta de credibilidade de mudanças através da Educação Ambiental (SOUZA; ARAÚJO, 2014).

Apesar das dificuldades na estrutura departamental das universidades e em diferentes linguagens e entendimentos entre as diversas ciências acredita-se que a busca por esse diálogo é importante e construtiva, especialmente, na Educação para o Meio Ambiente, que é produto desse diálogo permanente entre as concepções sobre conhecimento, aprendizagem, ensino, sociedade e ambiente. Segundo ainda Leff (2001), a Educação para o Meio Ambiente exige novas atitudes dos professores e alunos, bem como o desenvolvimento de novas relações sociais para a produção de novos saberes ambientais.

Para Capra (1999) reconhecer a necessidade de profunda mudança de percepção e pensamento sobre as questões atuais ainda não atingiu a maioria dos líderes das corporações, administradores e professores das grandes universidades. Assim, se faz necessária uma análise preliminar sobre o processo de ambientalização da Educação Superior, da Educação Básica e das políticas implementadas nessa área, no sentido de pensar e estudar sobre a necessidade de ambientalizar os novos profissionais.

A implementação das políticas para formar profissionais, com conhecimento acerca de Educação Ambiental é de suma importância para promover um pensar amplo sobre o momento da atividade profissional, seja em qual for a área. O que se procura é inserir uma consciência de que a preocupação com o Meio Ambiente é responsabilidade de todos e dentro de cada atividade profissional, existem meios para inserir a ambientalização como forma de pensar na coletividade e no futuro de todos os seres inseridos no contexto social.

Nesse raciocínio, a implementação da ambientalização dentro da Educação foi iniciada no país. Um bom exemplo foi no ano de 2010, com a Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, que estabeleceu as diretrizes para um plano Nacional de Educação, incluindo a construção de uma compreensão à Educação Ambiental e à formulação do Plano Nacional de Educação 2011-2020.

O CONAE/2010 elencou dez políticas a serem trabalhadas no âmbito da Educação Ambiental, nos seguintes termos:

a) Garantir por meio de recursos públicos, a implementação e acompanhamento da Lei da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei n. 9795/1999). b) Introduzir a discussão sobre educação ambiental na política de valorização e formação dos/das profissionais da educação. c) Garantir, fortalecer e efetivar a implantação de políticas públicas e de programas de educação ambiental, considerando-a como atividade curricular obrigatória, nas instituições de educação básica, profissional e tecnológica, e em todos os cursos de licenciatura e de bacharelado, na perspectiva dos projetos político-pedagógicos, mediante avaliações contínuas e com profissionais preparados/as. d) Estimular a participação da comunidade escolar nos projetos pedagógicos e nos planos de desenvolvimento institucionais, contemplando as diretrizes da educação ambiental. e) Garantir a oferta do ensino médio, articulado ou integrado à formação técnica profissional nas áreas agroflorestal, ecológica, de sociedade sustentável, para elaboração e gestão de projetos de fortalecimento comunitário nas reservas extrativistas, territórios indígenas, comunidades quilombolas e comunidades tradicionais. f) Assegurar a inserção de conteúdos e saberes da educação ambiental nos cursos de licenciatura e bacharelado das instituições de ensino superior, como atividade curricular obrigatória. **g) Garantir nos estabelecimentos públicos e privados de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades, técnico e superior, uma educação ambiental crítica e emancipatória, com vistas à formação de sociedades com sustentabilidade ambiental, social, política e econômica, e que tenha como finalidade repensar o modo de vida, o sistema de produção, a matriz energética, as relações do ser humano, sociedade e natureza e os seus impactos, de forma a internalizar, no âmbito individual e coletivo, intra e intergeracional, os princípios da sustentabilidade.** h) Articular as ações, projetos e programas de educação ambiental nas esferas federal, estadual e municipal, em sintonia com as diretrizes do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) e da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), de acordo com a Lei Nacional de Educação Ambiental i) Inserir uma concepção de sustentabilidade socioambiental, articulada à política e à orientação nacionais, que vêm sendo apontadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e suas diretrizes, e, no caso específico dos povos do campo, pela Política Nacional de Sustentabilidade Socioambiental dos Povos e Comunidades Tradicionais (Decreto 6.040/07). j) Assegurar a compra direta da merenda das escolas públicas com o/a agricultor/ a familiar e as organizações familiares, produtoras de alimentos orgânicos e agroecológicos, utilizando recursos federais, estaduais e municipais, como uma ação de implementação da educação ambiental (CONAE, 2010, p. 141, grifo nosso).

Ao pensar na inclusão em Educação Profissional pode-se introduzir pensamentos ambientais e coletivos na atividade profissional, facilitando o pensar humano e no meio ambiente dentro de várias formas de atuação, seja por meio do contato direto ou indireto com o meio ambiente, favorecendo propagar o programa e suas atribuições.

As Políticas Públicas inseridas nos programas de Educação Ambiental procuram introduzir e aprofundar a ambientalização no sistema educativo, internalizando o processo no aluno, seja estudando sobre o tema ou do envolvimento prático através da produção local de alimentos na merenda. O principal objetivo é solidificar o conteúdo do programa por vários meios, facilitando sua compreensão e a

ambientalização de várias formas dentro do processo, seja por meio da educação, seja da prática. Materializou-se assim, a construção de uma política pública ambiental e de uma política pública de educação ambiental, ambas necessárias e complementares para atender uma necessidade local regional e global de mudança de paradigmas e construção de uma sociedade reflexiva em relação ao meio ambiente do qual os seres humanos também estão incluídos.

2.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental é um componente essencial da Educação nacional, deve se fazer presente de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal, à luz do art. 2º da Lei nº 9.795/1999. É apenas a partir da concretização dessa realidade que será possível vislumbrar uma sociedade consciente, comprometida com a transformação das relações entre a sociedade e a natureza. “A educação ambiental que desejamos está para além da análise das relações naturais. Contempla questões políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza, e as relações entre os seres humanos” (REIGOTA, 2009).

A Educação Ambiental foi inserida na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em seu art. 225, Inciso VI, enfatizando que se deve: “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988). Nesse viés político-legal, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) estabeleceu o princípio da Educação Ambiental, desde então tornou-se cada vez mais um instrumento de transformação social, essencial à discussão em diferentes âmbitos e contextos das questões ambientais.

A pesquisa em Educação Ambiental, em conjunto com o papel do educador, no atual contexto, revela a importância de formar educadores ambientais que possam atuar e instaurar processos de transformação frente a inexorável fragilidade oriunda da crise socioambiental que assola o planeta (CARPOLINGUA, 2012).

Segundo Caporlingua e Costa (2011), nesse contexto de ação e transformação deve-se definir o perfil de ação profissional do educador ambiental, clarificando as atividades a serem desenvolvidas, somente assim será possível propor um currículo

adequado que se concretize na prática, com eficácia, formando profissionais harmonicamente ambientalizados.

Figura 1 – Espaços da educação ambiental.



Fonte: Carpolingua (2012, p. 75).

A escola, na modalidade de instituição de ensino, trabalha com os processos de formação humana e em seu contexto, nota-se que o professor é o elemento norteador na formação humana, conforme assegura Lima (1999, p. 19):

Compreende-se [...] a escola e a comunidade como protagonistas de mudanças ambientais. Nessa perspectiva, fica notório que é por meio da educação que podemos edificar uma sociedade justa e sustentável, além de buscar valorizar os aspectos culturais, éticos, ecológicos e sociais.

Alguns países discutem e realizam diretrizes que confirmam à escola seu real papel. Nesse contexto, nota-se que no Brasil, a Coordenação-Geral de Educação Ambiental, na condição de Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, ao encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), retrata a existência de grande demanda do sistema de ensino: seja educadores, alunos ou cidadãos, a respeito da

Educação Ambiental no ensino formal. Isso ocorre devido a urgência no enfrentamento dos desafios ambientais, considerando as necessidades planetárias, as discussões e avanços históricos internacionais no Brasil (BRASIL, 1997a).

Esse debate para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental coincide com a iniciativa da UNESCO em implementar a Década da Educação para o desenvolvimento sustentável (2005-2014). O Brasil junto dos países da América Latina e do Caribe assumiu compromissos internacionais com a implementação do Programa Latino-americano e Caribenho de Educação Ambiental (PLACEA) e do Plano Andino-amazônico de Comunicação e Educação Ambiental (PANACEA) que incluem os Ministérios do Meio Ambiente e de Educação dos países. Na educação básica os compromissos e desafios firmados resultaram em ações para o crescimento da Educação Ambiental nos estabelecimentos de ensino no país, e sua universalização nos sistemas de ensino. Pesquisas realizadas pelo Censo escolar de 2001 a 2004 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelaram dados obtidos em 2001, da existência de 25,3 milhões de crianças matriculadas com acesso à Educação Ambiental. Em 2004 esse valor passou para 32,3 milhões de crianças o que significa um aumento de 28% de escolas que oferecem Educação Ambiental. Além disso, os Estados brasileiros em sua maioria cerca de 90% apresentam a Educação Ambiental em suas escolas, esses dados foram obtidos no Censo de Educação Básica em 2004. A média ficou abaixo apenas nos estados do Maranhão e do Acre (85%) e em Rondônia e Roraima (89%) em pequeno percentual. Os avanços foram relevantes ao compararmos os dados com o ano de 2001, onde apenas três estados brasileiros possuíam Educação Ambiental em mais de 90% das escolas: Ceará, Espírito Santo e Goiás (BRASIL, 1997a, p. 4-6).

A aplicação da Educação Ambiental nesses estabelecimentos não aconteceu como uma disciplina curricular, por se tratar de uma temática transversal, de um conteúdo interdisciplinar e poder ser contemplada em todas as disciplinas, respeitando a liberdade da comunidade escolar quanto ao conteúdo pedagógico a ser desenvolvido (BRASIL, 1997a).

Em consonância com o parecer, Lima (2009, p. 147) entende que a Educação Ambiental: “[...] já nasceu como um campo plural e diferenciado, que reúne contribuições de diversas disciplinas científicas, matrizes filosóficas, posições político-pedagógicas, atores e movimentos sociais”. Tal afirmação sobre a Educação Ambiental reflete na abrangência epistemológica, no entrelaçamento de saberes, nas redes de conhecimento criadas, conforme explica Capra (2006, p. 23):

Quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos o que significa que estão interligados e são interdependentes.

A função escolar na aprendizagem é trabalhar a formação individual por meio do principal ator no processo, o professor. Nesse mesmo sentido

Compreende-se [...] a escola e a comunidade como protagonistas de mudanças ambientais. Nessa perspectiva fica notório que é por meio da educação que podemos edificar uma sociedade justa e sustentável, além de buscar valorizar os aspectos culturais, éticos, ecológicos e sociais (LIMA, 1999, p. 19).

A escola é um dos principais veículos de modificação cultural e propagador dos programas de ambientalização e transformação da sociedade como um todo, mas demanda o aperfeiçoamento dos profissionais que atuam na Educação. No Brasil, a Coordenação-Geral de Educação Ambiental, como Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, quando do encaminhamento ao CNE, às DCNEA, retratam a existência da grande demanda do sistema de ensino, educadores, alunos e cidadãos à respeito da Educação Ambiental no ensino formal, devido a necessidade e urgência no enfrentamento dos desafios ambientais, considerando as necessidades planetárias, discussões, avanços históricos nacionais e internacionais (BRASIL, 1997a).

Tal debate para elaboração das DCNEA coincide com a iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em implementar a década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005 – 2014).

O Brasil, junto com os países da América Latina e do Caribe compromete-se no meio internacional em implementar o Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental (Placea) e do Plano Andino-Amazônico de Comunicação e Educação Ambiental (Panacea), incluindo os Ministérios do Meio Ambiente e de Educação dos países (BRASIL, 1997a)

Na Educação Básica, o compromisso firmado e os desafios enfrentados resultaram em ações para o desenvolvimento e crescimento da Educação Ambiental em estabelecimentos de ensino e sua universalização nos sistemas de ensino no país. Pesquisas realizadas pelo Censo Escolar 2001-2004, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e pelo Inep revelaram através de dados coletados em 2001, a existência de 25,3 milhões de crianças matriculadas com acesso à Educação Ambiental. Em 2004 esse número passou para 32,3 milhões de crianças,

um aumento de 28% de escolas que oferecem a Educação Ambiental no currículo, seja qual for o curso (BRASIL, 1997a).

A maioria dos Estados brasileiros (90%) apresentam a Educação Ambiental em suas escolas. Esses dados foram obtidos no Censo de Educação Básica em 2004, a média ficou abaixo apenas dos Estados do Maranhão e Acre (85%), Rondônia e Roraima (89%). Esses avanços foram relevantes ao comparar dados com 2001, onde apenas três Estados brasileiros possuíam Educação Ambiental em mais de 90% das escolas: Ceará, Espírito Santo e Goiás (BRASIL, 1997a).

Aplicar a Educação Ambiental nesses estabelecimentos não ocorreu como disciplina curricular, por tratar-se de temática transversal, conteúdo interdisciplinar, poder ser contemplada em todas as disciplinas, respeitando a liberdade da comunidade escolar quanto ao conteúdo pedagógico a ser desenvolvido (BRASIL, 1997a).

Em consonância com o exposto, Lima (2009, p. 147) aponta que a Educação Ambiental “já nasceu como um campo plural e diferenciado, que reunia contribuições de diversas disciplinas científicas, matrizes filosóficas, posições político-pedagógicas, atores e movimentos sociais”.

Essa afirmação sobre a Educação Ambiental reflete na abrangência epistemológica, no entrelaçamento de saberes, sobre as redes de conhecimento criadas, conforme explica Capra (2006, p. 23): “quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e são interdependentes”.

A complexidade que envolve a Educação Ambiental e a não linearidade da Educação Ambiental exige formação aprimorada dos professores, segundo Torales (2013, p. 12): “o professor é o responsável pela Educação Ambiental e o faz a partir de seus conhecimentos, representações e intencionalidades no que se refere à Educação e à problemática ambiental”. Diante dessa afirmação, questiona-se: o professor da Educação Básica teria a formação necessária em Educação Ambiental para assumir tal responsabilidade? Os cursos de Licenciatura e Pedagogia estão preparando-os?

No contexto hodierno, a nova Base Nacional Comum Curricular fora aprovada pelo governo federal em 2017, todavia a educação ambiental se encontra praticamente suprimida da nova diretriz, o que evidencia um profundo retrocesso em

relação às legislações anteriores. Apesar de indispensável, depara-se com a possibilidade da temática não permear mais o cenário escolar, ante a ausência de obrigatoriedade advinda do diploma legal. As ações legislativas contemporâneas, infelizmente, estão na contramão da luta e dos objetivos da educação ambiental.

2.2.1 Educação Ambiental: o estudo de Teixeira e Torales

A complexidade que envolve a Educação Ambiental e sua não linearidade pode exigir formação aprimorada dos professores, pois segundo Torales (2013): “o professor é responsável pela Educação Ambiental e o faz a partir de seus conhecimentos, representações e intencionalidades no que se refere a educação e à problemática ambiental”. Diante dessa afirmação, questiona-se: O professor da Educação Básica teria a formação necessária em Educação Ambiental para assumir tal responsabilidade? Afinal, os cursos de Licenciaturas e Pedagogia estão preparando-os?

A esse respeito, Teixeira e Torales (2014) explicam que: “diante do avanço da Educação Ambiental na Educação Básica, o professor é colocado perante exigências às quais responde com dificuldade e às quais os cursos de licenciaturas pouco contribuem”. Esse é o ponto fundamental do distanciamento dos professores em relação à Educação Ambiental, assim como as dificuldades apresentadas nas condições de trabalho que dificultam inovações.

Teixeira e Torales (2014) avaliam também a preparação dos cursos de licenciatura em relação à Educação Ambiental, caracterizando aspectos político-epistemológicos desse conhecimento, importante na construção de novos bens simbólicos nas universidades, “uma vez que condicionam o olhar dos professores sobre os sentidos da Educação Ambiental”.

O perfil político epistemológico das disciplinas indica afinidade destas com os assuntos e abordagens que apresentam a Educação Ambiental contextualizada na problemática ambiental construída a partir da constatação da crise ambiental e da reconstrução da relação entre a sociedade e a natureza em todas as suas dimensões. Indica também a complexidade e a reconstrução paradigmática do conhecimento, ou ainda a construção de um saber ambiental, é colocada como ‘referencial epistemológico’ do conhecimento ao qual está imbricada a perspectiva de mudança social ou civilizacional (TEIXEIRA; TOLARES, 2014, p. 140).

A opção das autoras em olhar para disciplinas que tratem da Educação Ambiental vem ao encontro das aspirações de que possam colaborar para as ações

educativas de futuros profissionais da Educação. Assim, ao considerar a presença de disciplinas com atributo ambiental no currículo nacional, nas licenciaturas foram seis já nos bacharelados foram quinze. Essas disciplinas não têm relação com a Educação Ambiental, mas são de importância vital na formação do conhecimento ambiental, segundo as autoras.

Na UFPR, os cursos de licenciatura são 22, distribuídos nos quatro *campi*. Um deles na modalidade à distância, que se encontram descritos no Quadro 1, assim como as disciplinas e respectivas cargas horárias.

Quadro 1 – Disciplinas de educação ambiental por curso e por carga horária.

Disciplina	Curso de licenciatura	Carga
Vivências de docência, relação entre Ciência, Meio Ambiente e prática de ensino	Ciências (Campus Matinhos)	160 h/a
Fundamentos de Educação Ambiental	Ciências Biológicas (Campus Curitiba)	90 h/a
Educação Ambiental	Ciências Biológicas (Campus Palotina)	36 h/a
Educação Ambiental	Ciências Exatas (Campus Pontal) Ciências Exatas (Campus Palotina)	36 h/a
Estágio em Processos Interativos da Educação	Artes Visuais (Campus Curitiba) Ciências Biológicas (Campus Curitiba) Filosofia (Campus Curitiba) Geografia (Campus Curitiba) Química (Campus Curitiba)	120 h/a
Meio Ambiente (optativa)	Ciências Biológica (Campus Curitiba) Pedagogia presencial (Campus Curitiba)	30 h/a

Fonte: UFPR (2015).

Pelo que evidenciaram os dados relatados por Teixeira e Torales (2014) as disciplinas refletem a pressão social sofrida pelos professores que as ministram para atender a formação do professor para o exercício de uma ação educativa ambiental. Embora constitua uma disciplina tradicional, contrário ao que é recomendado pelas políticas públicas da Educação Ambiental, a disciplina se reflete na capacidade de garantir sua presença estratégica mesmo que requeira transfigurá-la, ressaltam as autoras.

Os assuntos identificados no conteúdo das disciplinas relacionados à sua orientação político-epistemológica são, segundo Teixeira e Torales (2014), os seguintes: - Histórico da educação ambiental, onde estão contidas as características teórico-metodológicas da Educação Ambiental; - As políticas públicas para a educação ambiental; - A heterogeneidade da educação ambiental, onde se encontram as diferentes possibilidades de abordagens político-epistemológica da educação ambiental; - A transformação da racionalidade ou paradigma do conhecimento para

enfrentar a problemática ambiental e a decorrente da relação entre disciplinas e saberes; - A mudança social como mudança da relação entre a sociedade e a natureza em suas dimensões econômica, política e cultural considerada também uma mudança civilizacional (TEIXEIRA; TORALES, 2014).

A análise dos conteúdos das disciplinas contempladas nas ementas das licenciaturas revela que o histórico da Educação Ambiental, está presente em quase todas as disciplinas e na pesquisa sobre as bibliografias utilizadas. Essas disciplinas vinculam o histórico às conferências internacionais sobre o meio ambiente e as diretrizes para a Educação Ambiental, constituindo o ponto de partida para estruturar uma proposta acadêmica de trabalho.

Segundo a Figura 6, verifica-se a necessidade do correto planejamento quanto ao perfil do educador e às atividades utilizadas para formular um currículo eficiente à formação de profissionais e à correta ambientalização curricular.

2.3 POLÍTICA PÚBLICA

Segundo Andrade (2013), os mecanismos de ação política do Estado Brasileiro se expressam por meio da auto-organização popular. Gramsci (2013) descreveu como organismos que naturalmente integram a sociedade civil organizada e que no conceito de Andrade (2013, p.116), se configuram como: “[...] partidos de massa, sindicatos, associações de profissionais, comitês de empresa e de bairro, organizações culturais, conselhos [educacionais], entre outros”.

Em entendimento semelhante, Coutinho (1992, p. 23) afirma que

é por meio [dessas estruturas sociais, conhecidas como entorno, as quais não são independentes uma da outra, mas dependentes de um sistema que comanda – o Estado] que as massas populares [...] se organizam de baixo para cima e a partir dessas bases, constroem o que se poderia chamar de sujeitos políticos coletivos [nascendo novas organizações que movimentam a base do Estado e da sociedade].

É assim que, por exemplo, o processo histórico entre educação e Estado se encaminha rumo às conquistas, à democracia, à autonomia, à promoção da emancipação (ANDRADE, 2013).

Segundo Lima (2011), caracterizam-se como Políticas Públicas todas as ações e programas desenvolvidos pelo Estado, direcionadas a atender aos direitos e garantias constitucionais e infraconstitucionais, positivadas no ordenamento jurídico

brasileiro, que visem promover o bem-estar da população em geral, em determinada área ou território nacional (LIMA, 2011).

Segundo Raeder (2014), discussões envolvendo a definição de Política Pública, à luz de Secchi (2003) orientam-se em três questionamentos fundamentais: as Políticas Públicas são elaboradas exclusivamente por atores estatais ou não estatais? As Políticas Públicas também se referem à omissão ou à negligência? Apenas diretrizes estruturantes, de nível estratégico, são Políticas Públicas ou as diretrizes mais operacionais também podem ser consideradas Políticas Públicas?

Em se tratando da primeira questão, duas perspectivas são identificadas e reconhecidas: (I) abordagem estatista (estadocêntrica) e (II) abordagem multicêntrica (policêntrica). Na primeira, a Política Pública emana através do ator estatal. Nessa linha de entendimento, Saraiva identifica a definição nos dicionários de ciência política e assim conceitua: “[...] a política é elaborada ou decidida por uma autoridade formal, legalmente constituída no âmbito de sua competência e é coletivamente vinculante” (SARAVIA; FERRAREZI, 2006, p. 31). Nota-se assim, que o poder imperativo do Estado é a característica basilar encontrada em grande parte das definições das Políticas Públicas.

Na abordagem multicêntrica Raeder (2014) admite o protagonismo das organizações privadas e das ONGs na constituição das Políticas Públicas. Nessa perspectiva, identifica diversos centros de decisão no processo de formulação da política, ancorada em Teorias como da governança pública, coprodução do bem público e das redes de Políticas Públicas. É o protagonismo no processo decisório que envolve a formulação de uma Política Pública que distingue as abordagens assinaladas (SECCHI, 2013).

Na perspectiva estatista admite-se a participação de entes privados ou não governamentais na fase de implementação ou avaliação. No entanto, não cabe aos tais entes liderar a constituição da Política Pública. Dentre as argumentações da abordagem multicêntrica está o fato de a Política Pública ser definida como tal por procurar resolver um problema público, sendo secundário o fato de ter como protagonista da ação um ente estatal ou não (SECCHI, 2013).

Dessa forma, segundo Raeder (2014), considerar a Política Pública a partir de um problema público não parece algo trivial, haja vista a dificuldade de definir o caráter público de determinado problema.

A abordagem institucionalista proposta por Dye (2010) contribui com tal argumento, ao propor que as instituições governamentais conferem às Políticas Públicas três características específicas e distintas: o governo empresta legitimidade às políticas; políticas governamentais envolvem universalidade; o governo monopoliza a coerção na sociedade.

Segundo Raeder (2014), favorável à abordagem institucionalista Dye defende que as instituições governamentais apresentam padrões de comportamento que tendem a persistir ao longo do tempo e defende a criação de uma agenda de pesquisa comparativa às relações entre os arranjos institucionais e o conteúdo das Políticas Públicas.

Conforme Secchi (2013), a definição de Política Pública está intimamente relacionada a clássica definição de Política Pública proposta por Dye (1972, p.1): “tudo aquilo que os governos escolhem fazer ou não fazer”. No entanto, deve-se distinguir a falta de uma Política Pública e a inação do ator durante uma das fases da política. Segundo Secchi (2013, p. 6): “a Política Pública deve ser entendida como uma diretriz [...] uma diretriz pode ou não ser implementada”. Entretanto, não se pode aceitar a ausência de diretriz como uma Política Pública (RAEDER, 2014).

Souza (2006), em sua obra *Políticas públicas: uma revisão da literatura*, apresenta um estudo histórico sobre as Políticas Públicas, levantando a origem dos estudos e sua formação para definir a expressão Políticas Públicas, à luz do conceito de H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton:

Considera-se que a área de políticas públicas contou com quatro grandes ‘pais’ fundadores: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton. Laswell (1936) introduz a expressão *policy analysis* (análise de política pública), ainda nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo. Simon (1957) introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*), argumentando [...] que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional. Para Simon, a racionalidade dos decisores públicos é sempre limitada por problemas tais como informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, auto interesse dos decisores, etc., mas a racionalidade, segundo Simon, pode ser maximizada até um ponto satisfatório pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que enquadre o comportamento dos atores e modele esse comportamento na direção de resultados desejados, impedindo, inclusive, a busca de maximização de interesses próprios. Lindblom (1959; 1979) questionou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon e propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e integração entre diferentes fases do processo decisório o que não teria necessariamente um fim ou um princípio. Daí por que as políticas públicas precisariam incorporar outros

elementos à sua formulação e análise além das questões de racionalidade, como o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse. Easton (1965) contribuiu para a área ao definir a política pública como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente. Segundo Easton, políticas públicas recebem inputs dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos (SOUZA, 2006, p. 23).

No Brasil, a construção das Políticas Públicas é feita ainda de forma fragmentada, seguindo cada estudioso da área, com determinado foco de pesquisa até que gradativamente se tenha criado um conceito global. Outro ponto que merece destaque é a forma pela qual são abordadas as Políticas Públicas. Requer-se a

compreensão de sua origem e da ontologia, a Política Pública, enquanto área do conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para o estudo sobre a ação dos governos, já na Europa as Políticas Públicas surgem como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado - o governo (SOUZA, 2006, p. 22).

O desenvolvimento de estudos sobre as Políticas Públicas, seja nos Estados Unidos ou Europa, mostra que o desenvolvimento da definição das Políticas Públicas foi realizado de forma gradual, de acordo com as características de cada país e dos estudos apresentados por cada pesquisador local. Nesse sentido, Souza (2006, p. 20) afirma que

pode-se [...] resumir Política Pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, 'colocar o governo em ação' e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de Políticas Públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Souza (2006, p. 26) se posiciona enfatizando que as Políticas Públicas compõem um campo do conhecimento e seu propósito é movimentar o Estado rumo a realizar ações sobre determinado assunto, analisando o instituto da seguinte forma:

Se admitirmos que a Política Pública é um campo holístico, isto é, uma área que situa diversas unidades em totalidades organizadas, isso tem duas implicações. A primeira é que [...] a área torna-se território de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos. Assim, apesar de possuir suas próprias modelagens, teorias e métodos, a Política Pública, embora seja formalmente um ramo da ciência política, a ela não se resume, podendo também ser objeto analítico de outras áreas do conhecimento, inclusive, da econometria, já bastante influente em uma das subáreas da política pública, a da avaliação que também vem recebendo influência de técnicas quantitativas. A segunda é que o caráter holístico da área não significa que

ela careça de coerência teórica e metodológica, mas sim que ela comporta vários 'olhares'. Por último, políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

Segundo Souza (2006), as Políticas Públicas não se resumem apenas no estudo de um ramo específico da ciência política, mas pode ser objeto analítico de outras áreas do conhecimento, pela sua importância em várias áreas do estudo e pesquisa. Outro ponto a ser observado é a transformação dos planos em ação, por parte do Estado, em programas, projetos, base de dados ou sistemas de informação e pesquisa. Esse desenvolvimento pode diagnosticar de forma efetiva o problema a ser enfrentado e promover uma busca efetiva à solução.

O conteúdo manifestado pelas Políticas Públicas materializa-se em alguns campos sociais importantes, como: saúde, educação, economia, justiça e cidadania:

[...] a Política Pública é um conceito abstrato, isso requer um esforço intelectual para conseguir torná-lo concreto, palpável. Podemos comparar a Política Pública à alma e para tomar forma precisa de um corpo. As políticas públicas 'tomam forma' por meio de programas públicos, projetos, leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, rotinas administrativas, decisões judiciais, coordenação em rede atores, gasto público direto, contratos com *stakeholders*, dentre outros. Alguns exemplos tornarão tudo isso mais claro: Saúde: programa de distribuição gratuita de preservativos em parceria com Sistema Único de Saúde (SUS) e Organizações Não-Governamentais locais; Educação: programa de reforço escolar para alunos com dificuldades em Matemática do Ensino Fundamental do Estado de Roraima; Economia: regime de câmbio flutuante definido pelo Banco Central, que permite que a taxa de câmbio varie de acordo com a oferta e demanda de moeda estrangeira; Justiça e cidadania: Portaria emitida pelo Juiz da Comarca do município de Paineiras do Sul, no Estado do Paraná, que proíbe o funcionamento de bares e restaurantes após às 22h em dias de semana (BRANCALEON *et al.*, 2015, p. 1).

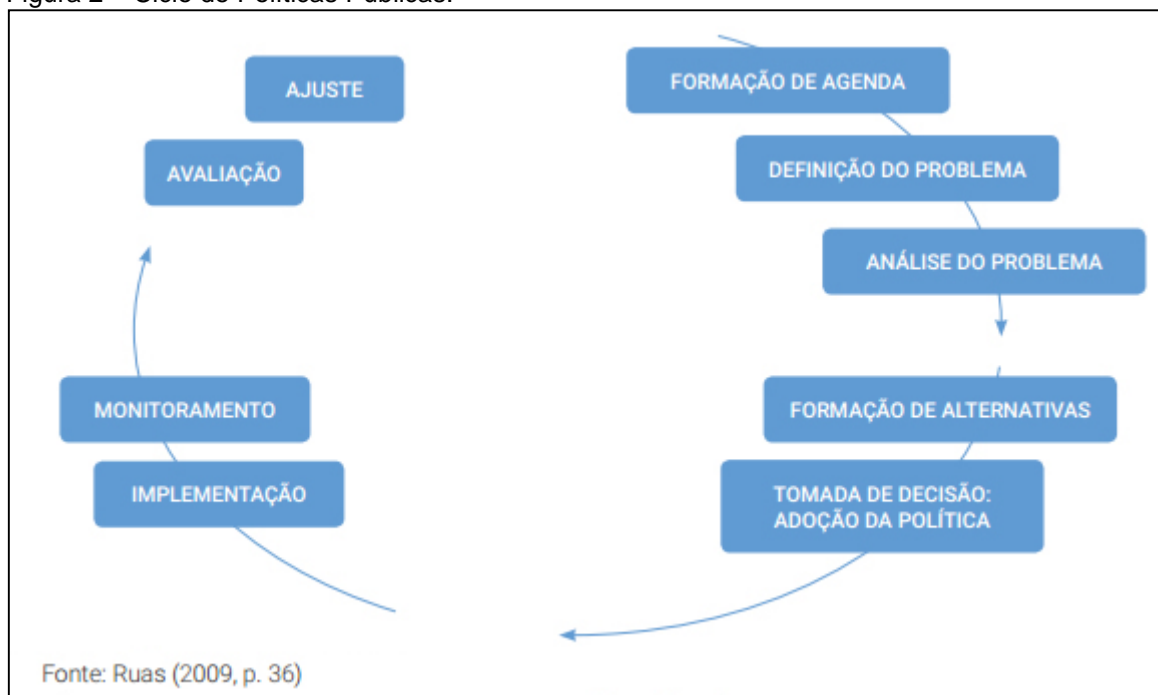
Para uma correta execução das Políticas Públicas promulgou-se a Lei nº 7.834/1989, que cria a carreira e o cargo de especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental¹. De acordo com o Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, a função de especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental é definida da seguinte forma, à luz do Decreto nº 5.176/2004:

¹ Esse profissional passa a ser responsável pela formulação, planejamento e avaliação dos resultados das Políticas Públicas, revogado pela Lei nº 8.216/1991 e torna a vigir diante do efeito repristinatório da Lei nº 8.460/1992.

Art. 1º. Aos titulares dos cargos de provimento efetivo da carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental - EPPGG compete o exercício de atividades de gestão governamental nos aspectos técnicos relativos à formulação, implementação e avaliação de políticas públicas, bem assim de direção e assessoramento em escalões superiores da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, em graus variados de complexidade, responsabilidade e autonomia. Art. 2º. A carreira de EPPGG é estruturada em classes e padrões. § 1º. Para efeitos deste Decreto consideram-se: I - carreira, o conjunto de classes de cargos de mesma profissão, natureza do trabalho ou atividade, escalonadas segundo a responsabilidade e complexidade inerentes às suas atribuições; II - classe, a divisão básica da carreira integrada por cargos de idêntica denominação, atribuições, grau de complexidade, nível de responsabilidade, requisitos de capacitação e experiência para o desempenho das atribuições; e III - padrão, a posição do servidor na escala de vencimentos da carreira. Art. 3º. A investidura no cargo de EPPGG far-se-á mediante aprovação em concurso público de provas e títulos, que incluirá curso específico de formação promovido pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, na qualidade de Órgão Supervisor, e ministrado pela Fundação Escola Nacional de Administração Pública – ENAP (BRASIL, 2004).

Por serem direitos e garantias do cidadão, as Políticas Públicas tratam de várias áreas, dentre às quais estão a Educação, Saúde, Trabalho, Lazer, Assistência Social, Meio Ambiente, Cultura, Moradia e Transporte. A etapa para implantar as Políticas Públicas é conhecida como Ciclo de Políticas Públicas (CPP) que, também segundo Ruas (2009, p. 36), divide-se em fases, conforme dispostas na Figura 2.

Figura 2 – Ciclo de Políticas Públicas.



Fonte: Adaptado de Ruas (2009).

O CPP pode variar segundo o autor, mas conforme Lenzi (2018), o CPP compõe-se dos seguintes elementos: formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisões, avaliação e extinção das Políticas Públicas.

Formação da agenda: definição pelo governo de quais questões têm mais importância social ou urgência para serem tratadas; Formulação de alternativas: fase de estudo, avaliação e escolha das medidas que podem ser úteis ou mais eficazes para ajudar na solução dos problemas; Tomada de decisão: etapa em que são definidas quais as ações serão executadas. São levadas em conta análises técnicas e políticas sobre as consequências e a viabilidade das medidas; Implementação: momento de ação, é quando as políticas públicas são colocadas em prática pelos governos; Avaliação: depois que a medida é colocada em prática é preciso que se avalie a eficiência dos resultados alcançados e quais ajustes e melhoria podem ser necessários; Extinção: é possível que depois de um período a política pública deixe de existir. Isso pode acontecer se o problema que deu origem a ela deixou de existir, se as ações não foram eficazes para a solução ou se o problema perdeu importância diante de outras necessidades mais relevantes, ainda que não tenha sido resolvido (LENZI, 2018, p. 2)

Independentemente da forma como o CPP é apresentado, a estrutura básica de atuação é a mesma. Sempre com a identificação do problema, formação da agenda decisória, do programa, implementação das políticas, monitoramento e avaliação das ações adotadas. Na última fase, caso haja a necessidade o modelo pode ser alterado para atingir o objetivo desejado, pois a adequação do programa é um processo natural.

O CPP contribui para uma análise integrada das políticas públicas, na medida em que é possível reconhecer, nos estágios propostos, os atores e processos sobre os quais se deseja aprofundar o conhecimento. Esforço importante neste sentido é a definição das escalas de análise que viabilizem o avanço da compreensão sobre a temática (RAEDER, 2014, p. 137).

Segundo Raeder (2014), ao considerar o CPP, verifica-se tratar-se de um caminho para implementar as Políticas Públicas almejadas e que cada etapa deve viabilizar sua evolução no caso concreto. Desta forma, o CPP assume um papel de suma importância no âmbito da implementação das políticas públicas, razão pela qual se dá a sua relevância.

Os direitos e garantias constitucionais, por exemplo, podem tornar-se objeto das Políticas Públicas, mas nem sempre estar positivados no ordenamento jurídico brasileiro, ainda assim esses direitos são garantidos através de Políticas Públicas já implantadas, considerados, futuramente, uma necessidade da sociedade.

Assim, para fins dessa pesquisa a opção foi pelo conceito de Lenzi em razão do alinhamento que se pretende obter ao analisar a política pública de Educação Ambiental em sua totalidade.

Em relação às políticas públicas de Educação ambiental, conforme Raymundo *et al.* (2017, p. 54):

As políticas públicas de EA se posicionam ao lado das diversas políticas que almejam transformações socioambientais. O desafio se amplia a cada dia, os problemas são cada vez mais complexos e a desesperança pode gerar um sentimento de impotência. Educadoras e educadores podem desenvolver políticas públicas que alimentem o potencial de ação e de indignar-se buscando: desvelar, enraizar, conectar, integrar, diagnosticar, emocionar, encontrar, se empoderar, iluminar, diversificar, transformar, refletir, problematizar, resistir, se indignar, lutar, questionar o óbvio, resgatar histórias e trajetórias, acolher, democratizar, libertar, facilitar, educar, territorializar, moderar conflitos, intervir, poetizar, engrandecer, ouvir, compreender, desconstruir, reconstruir, reafirmar identidades e valores, sonhar, amplificar vozes, incluir, humanizar, protagonizar, rebelar, pulsar, reflorestar, esperar.

O desafio, portanto, se mostra muito complexo ao passo em que se busca a criação de uma expansão crítica de consciência para que as transformações socioambientais possam ser alcançadas.

No capítulo a seguir, se abordarão os processos de educação ambiental e ambientalização curricular na Educação Superior, bem como seu histórico, conceito e configuração do contexto contemporâneo.

3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Na década de 1990, no período transcorrido sob o manto do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), surgiram inúmeros elementos contextuais que se tornaram essenciais para incrementar as políticas da Educação Superior conformando condições de acesso, permanência, democratização e universalização da educação superior pública no Brasil (LIMA, 2009). Não obstante, para adentrar-se à análise das políticas de educação superior requer-se uma breve abordagem da visão histórica do ensino superior no Brasil.

Ao conhecer a história da Educação Ambiental visualiza-se uma evolução das políticas públicas, especialmente, ao perceber os apelos da sociedade devidamente organizada, no sentido de atender aos clamores da população, pelo menos em parte (BUCZENKO; ROSA, 2018). Conforme afirma Souza (2007), a Política Pública coloca o governo em ação, possibilitando as ações desse governo, propondo ou não as mudanças necessárias.

[...] uma Educação Ambiental que assume seu caráter político exige a problematização da realidade, a crítica e a autocritica permanente, a construção dialógica e democrática de alternativas, posicionamento e intervenção na esfera pública e um conhecimento complexo da totalidade socioambiental.

Para os fins que se almejam, pensando em uma sociedade democrática e que caminhe para um equilíbrio socioambiental, há a necessidade de constante análise das ações do Estado e do engajamento da sociedade, para que, se necessário, amplie-o e se redirecione suas ações (BUCZENKO; ROSA, 2018).

Por outro lado, Morales (2009) ao analisar a Política Pública, entende que com a publicação da Lei nº 9.795/1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, houve um grande impulso para as questões ambientais no Território nacional, reafirmando-se no texto legal um caráter integrador e sistêmico da Educação Ambiental. No entanto:

[...] apenas em 2002 há a regulamentação da Lei n. 9795/99 e do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, que definem as bases para sua execução. [...] a Educação Ambiental é ainda muito inconsistente no ambiente político, dependendo do interesse de cada representante político e partidário vigente no âmbito nacional (MORALES, 2009, p. 46).

É notório a importância do movimento, da união de esforços da sociedade ou de parcela desta, para reivindicar as ações do Estado no sentido de melhor encaminhar os anseios para uma Educação Ambiental (BUCZENKO; ROSA, 2018).

De acordo com Loureiro (2012), ao favorecer o direito democrático da sociedade, na elaboração e execução de políticas públicas que venham interferir no ambiente e em empreendimentos que possam alterar as condições do território, que é comum a todos, o Estado assegura uma condição necessária e vital à vida humana.

Para Loureiro (2012), a Educação Ambiental exige projeção em âmbito social, devido seu reconhecimento público na década de 1990, no Brasil, ao figurar de forma substancial na Carta Constitucional (1988), quando lhe dedica um capítulo específico. Nesse mesmo raciocínio, ocorre uma busca por coerência por meio de princípios e de sua implementação em condições alinhadas com as diretrizes mundiais já estabelecidas, como, por exemplo, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA/1994), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), a Conferência Nacional de Educação Ambiental (1997) e a Política Nacional de Educação Ambiental, implementada pela Lei nº 9.795/1999.

Em termos genéricos e conceituais, a Educação é essencialmente política, pois político é o espaço de atuação humana em que nos formamos e moldamos as características objetivas que nos cercam. Uma das graves falhas dos processos educativos denominados temáticos ou transversais (educação sexual, em saúde, etc.), que reproduz na Educação Ambiental, é a falta de significado da dimensão política em Educação. Esse fato se verifica se observarmos que a atuação dos educadores vem tomando as iniciativas educacionais ambientalistas, limitados à instrumentalização e à sensibilização para a problemática ecológica, mecanismo de promoção de um capitalismo que busca se afirmar como verde e universal em seu processo de reprodução, ignorando-se, assim, seus limites e paradoxos na viabilização de sociedade sustentável.

Conforme Saito (2012), a Política Nacional de Educação Ambiental resulta de um longo processo de conflitos dentro do Estado e da sociedade, expressando, dessa forma, em função do momento histórico, uma concepção de ambiente e sociedade dentro das possibilidades que a realidade brasileira permite. Segundo esses fundamentos, identificam-se quatro importantes desafios na Educação Ambiental no Brasil, à saber: busca de uma sociedade democrática e socialmente justa; desvelamento das condições de opressão social; prática de uma ação transformadora intencional; necessidade contínua de busca de conhecimento.

Por outro lado, percebe-se um cenário em que a opressão social ainda está presente no cotidiano das grandes cidades, que demarca espaços até então coletivos,

para determinadas classes sociais, favorecendo todos os tipos de preconceito. A prática de uma ação transformação e intencional é pouco percebida, porém, a escola é um ponto fundamental para esse protagonismo, despertado nas futuras gerações, a necessidade de contínua busca de conhecimento, firmada como princípio básico da Educação Ambiental na Lei nº 9.795/1999, da seguinte forma: a garantia da continuidade e permanência do processo educativo e a permanente avaliação crítica do processo (BRASIL, 1999).

Verifica-se que os desafios estão presentes e materializam-se dia após dia no contexto político, econômico, social e educacional, reforçando a ideia de que há necessidade de um grande empenho, principalmente, da educação, no sentido de desvelar essa realidade para as futuras gerações, impulsionando-as para a busca do conhecimento, que pode, pouco a pouco, vencer os desafios presentes (BUCZENKO; ROSA, 2018).

A Educação Ambiental tem a responsabilidade de formar cidadãos e cidadãs do Brasil e do mundo, que saibam que a natureza-projeto somente poderá se tornar realidade pela política. E se essa está sendo desvirtuada, pertence à nova geração de lhe devolver a natureza de ferramenta voltada a construir no planeta solidariedade, liberdade, igualdade, cuidado, carinho, humildade (LEROY; PACHECO, 2006, p. 68).

Assim, a política de Educação Ambiental manifesta-se através do aparato legal que se estende a todos os Estados da federação, recepcionada também pelo Estado do Paraná, o qual, por meio de ações imbuídas no sentido de fortalecer uma política estadual de Educação Ambiental, levou a conclusão de uma Deliberação nº 04/2013, (PARANÁ, 2013a) por parte do Conselho Estadual de Educação, que institui normas complementares às diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental, destinadas às instituições de ensino públicas e privadas que atuam nos níveis e modalidades do sistema estadual de ensino do Estado. No Paraná ainda, aprovou-se a Lei nº 17.505/2013 (PARANÁ, 2013b), que instituiu a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental, em consonância com os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental e do ProNEA. O texto dessa política pública de Educação Ambiental expressa

avanços importantes em relação ao estabelecido pela Diretrizes Curriculares Nacionais, ao considerar que a educação ambiental deve buscar o cuidado e conservação das comunidades de vida, como sujeitos de direito, visando à integração da Educação Ambiental formal e não formal, a partir da Lei da Política Estadual de Educação Ambiental; a territorialidade da bacia

hidrográfica para integração das ações de Política Pública; a articulação de ações entre Educação Básica e Ensino Superior, fortalecimento do papel da escola; participação e controle social no monitoramento dos resultados das Políticas Públicas; constituição de redes socioambientais para divulgação e socialização de ações (ROSA; CARNIATTO, 2015, p. 347).

Destaca-se o aspecto da integração mencionado na deliberação estadual, fato que reforça a ideia de que as ações por políticas públicas não ocorrem de forma solitária, mas de forma unificada, pela ação em conjunto dos vários sujeitos envolvidos dentro do espaço territorial delimitado pela bacia hidrográfica, principalmente, daqueles que representam as instituições de ensino (BUCZENKO; ROSA, 2018).

Na Deliberação (PARANÁ, 2013a) ressalta-se o Capítulo II “Dos objetivos da Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, para a Educação Básica e Superior”, o § 3º, que define as funções do coletivo da bacia hidrográfica como:

I – Articular regionalmente a representação dos Comitês Escolares de Educação Ambiental, por Bacia Hidrográfica, território onde se processam todas as ações humanas relativas às suas modificações (naturais e antrópicas) e que permitem a análise qualitativa e quantitativa dos fluxos de matéria e energia, a fim de que os impactos ambientais sejam minimizados; II – promover o diálogo e a integração das ações realizadas pelo Comitê Escolares de Educação Ambiental e demais representatividades dos segmentos sociais, públicos e privados, no âmbito da bacia hidrográfica; III – contribuir para a articulação e interface entre as ações do Grupo Gestor SEED/SETI de Educação Ambiental e o Comitês Escolares de Educação Ambiental; IV – acompanhar, integrar e monitorar os resultados das ações da Educação Ambiental e de Políticas Públicas que expressem a melhoria das condições socioambientais no território da bacia geográfica (PARANÁ, 2013a).

Na Deliberação é destaque ainda, o Capítulo III “Das dimensões da Educação Ambiental”, em que há a afirmação de que a Educação Ambiental tem como base três dimensões importantes: o espaço físico, a gestão democrática e a organização curricular, seguindo o preconizado em âmbito federal relativo a escolas sustentáveis. Essa condição, segundo a referida Deliberação, deve ser alcançada pelas IES e instituições da Educação Básica no Estado do Paraná, em curto, médio e longo prazo (BRASIL, 2013a).

As três dimensões (Figura 3) são inter-relacionadas, vez que o objetivo é tornar o ambiente acadêmico um espaço coletivo, que une esforços para que a instituição de ensino abra espaço para uma comunidade mais ampla, abrindo margem para resolução de conflitos socioambientais (MEYER *et al.*, 2017). Não há como dissociar as dimensões, ainda, pelo fato de sua conexão intrínseca, onde o currículo promove

a prática de um conteúdo visto em sala de aula e que reflete em ações no espaço físico.

Figura 3 – As três dimensões da educação ambiental



Fonte: Adaptado de Brasil (2012a).

Ao se falar em espaço físico, deve-se levar em conta o contexto ambiental onde a universidade está inserida, como seus ecossistemas locais, biomas e cultura. Um ambiente pode ser considerado sustentável quando consegue aliar em si uma gestão eficaz sobre consumo elétrico e hidráulico, promove acessibilidade, conforto acústico e térmico, possui uma gestão eficaz de resíduos e busca exercer um papel ativo na preservação. O espaço físico contempla o local onde se realizará o ensino e as trocas interpessoais, ensinando constantemente, além de ser o local onde os alunos dispõem de anos em sua formação.

A gestão democrática pauta-se em estreitar o contato entre a instituição e a comunidade, visando constituir processos e atos democráticos. Trata-se de compartilhar as decisões relacionadas à rotina e administração da instituição de ensino, a fim de promover um ambiente que receba, integre e respeite as diversidades no intuito de promover os direitos humanos (MEYER *et al.*, 2017).

A educação ambiental é, sem dúvidas, um dos maiores desafios para professores e instituições de ensino, visto que se trata de uma temática em constante

discussão e de suma importância para a sociedade de uma maneira ampla, porém raramente chega às escolas e universidades.

Um ponto importante a ser questionado é que omissão da aplicação dessa educação ambiental - e suas diversas áreas de ensino pelos profissionais, docentes e instituições - é de certa forma inadmissível do ponto de vista da magnitude de seus efeitos, que não deveriam ser ignorados. Essa disciplina ambiental acaba ausente em áreas como nos cursos do Direito ou como de Administração. Devido a sua relevância, não poderia ser normal sua ausência, pois ao abordarem essa temática nas instituições de ensino, são envolvidos em seus currículos não somente o entendimento quanto à problemática ambiental, mas também uma discussão política, econômica, social e ideológica que são de suma importância para a formação de pessoas conscientes, tanto âmbito profissional quanto no desenvolvimento pessoal dos indivíduos.

Conforme dispõe o Manual Escolas Sustentáveis, do MEC, são considerados espaços sustentáveis aqueles que têm - dentre diversos objetivos - o de manter um relacionamento equilibrado com o meio ambiente de forma a amenizar quaisquer impactos por eles causados. Da mesma forma objetiva uma garantia de melhores condições de vida para a comunidade. O MEC (BRASIL, 2012b), aduz que um espaço educador sustentável nada mais é do que “um local onde se desenvolvem processos educativos permanentes e continuados, capazes de sensibilizar o indivíduo e a coletividade [...] uma escola inclusiva, que respeita os direitos humanos e a qualidade de vida, e que valoriza a diversidade[...]”.

Desta feita, esses espaços sustentáveis devem envolver, em síntese, as três dimensões que estão interrelacionadas, a saber o espaço físico, a gestão e o currículo. Somente com a união dessas três dimensões é possível a interação com a comunidade de uma forma ampla: encontrando questões e soluções para a atual crise ambiental que a sociedade vive.

A primeira das três dimensões, denominada currículo, nada mais é do que a inserção de saberes, conhecimentos e práticas sustentáveis; a segunda, a gestão democrática, é a relação da universidade com a diversidade, os direitos humanos, a saúde ambiental, bem como a alimentação e o consumo sustentável de uma forma geral. Veiga (2002) entende que a gestão democrática envolve principalmente a reestruturação do poder da instituição de ensino, visando a participação coletiva, a reciprocidade, a solidariedade e a autonomia, tudo isso através da comunidade, que

deverá ter seu espaço para a construção do relacionamento socioambiental; por fim, o espaço físico nada mais é do que a aplicação de todo o conhecimento de forma a otimizar a eficiência de água e energia, da destinação dos resíduos, a existência de áreas verdes, bem como o respeito ao patrimônio cultural, entre outras coisas.

É preciso afirmar que o funcionamento da educação ambiental somente se dá com a união dessas três dimensões que, trabalhando juntas, tornam possível a educação ambiental eficiente.

Para melhor compreensão da indissociabilidade das três dimensões, basta que elas sejam analisadas passo a passo, esmiuçadamente: o que se passa no currículo, sendo aprendido em aulas, modifica as práticas da própria instituição de ensino que, por conseguinte, acabará afetando o espaço físico de forma direta. Com a educação ambiental completa em suas três dimensões, gera-se uma eficaz corrente de conhecimento. A aplicação desta prática pelas instituições acabará, inclusive, deixando o ambiente desta mais sustentável, e levará seus princípios para as residências de convivência dos alunos, além de outros ambientes em que frequentam.

Aduz Meyer (2017) que são dois os instrumentos que se fazem necessários para a concretização da gestão democrática. O PDI e o Projeto Político-Pedagógico que, segundo a autora, devem contemplar a educação ambiental de uma forma geral, em quaisquer etapas e modalidades de ensino.

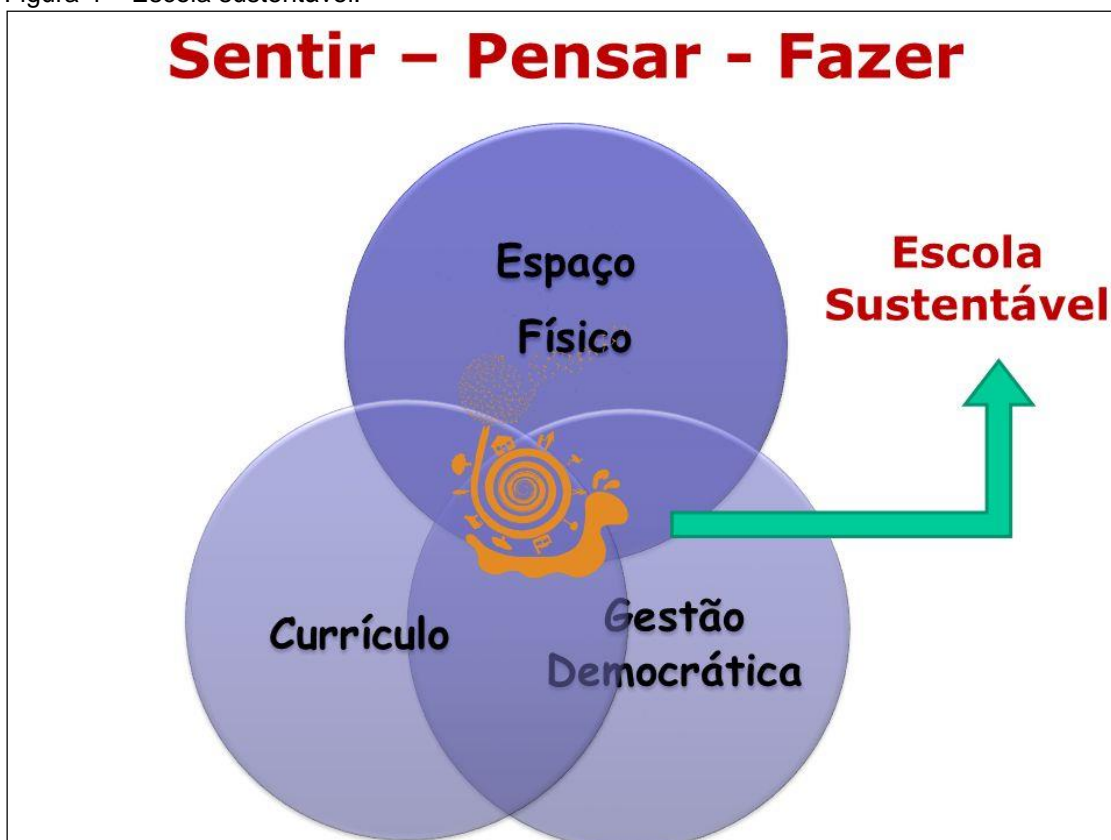
Dal Magro e Rausch (2012), citados por Meyer (2017), descrevem o PDI como um documento de extrema importância, visto que pode ser usado como apoio para controlar os recursos financeiros e os planejamentos quanto aos investimentos no desenvolvimento da instituição.

Para Veiga (2002), o Projeto Político-Pedagógico, por sua vez, envolve questões de consciência crítica da sociedade, abrangendo questões relacionadas ao envolvimento entre a instituição de ensino e sua comunidade, englobando muito mais do que o agrupamento de planos de ensino e atividade diversas. É um plano construído e vivenciado. Ademais, o PDI tem reflexo direto na primeira dimensão, da organização curricular, sendo de suma importância para a construção social do conhecimento de forma efetiva, bem como para a transmissão dos conhecimentos.

Ante a esta discussão, resta claro que somente a criação de um bom currículo não seria eficiente sem a sua estruturação na gestão democrática, bem como aplicação no espaço físico. É o conjunto que faz a engrenagem girar e dá início à cadeia de educação ambiental.

Cabe neste momento refletir sobre a importância dos eixos reafirmados na Política Estadual de Educação Ambiental, como se percebe no processo SENTIR – PENSAR – FAZER que produz sustentabilidade na universidade, por ultrapassar a capacidade de suporte e regeneração natural na perda da biodiversidade, por estender-se à comunidade como um todo, ao ambientalizar o ensino (Figura 4).

Figura 4 – Escola sustentável.



Fonte: Brasil (2012b, p. 13).

Dessa forma o currículo diz respeito à inclusão de conhecimentos, saberes e práticas sustentáveis no projeto político-pedagógico, relações entre o contexto local e a sociedade global. A gestão democrática diz respeito ao planejamento compartilhado (convida), relação escola/universidade-comunidade, respeito aos direitos humanos e à diversidade, saúde ambiental, alimentação e consumo sustentável. E o espaço físico: diz respeito aos materiais e ao desenho arquitetônico adaptados às condições locais (bioma e cultura), conforto térmico e acústico, acessibilidade, eficiência de água e energia, saneamento e destinação adequada de resíduos, áreas verdes e mobilidade sustentável, respeito ao patrimônio cultural e aos ecossistemas locais (BUCZENKO; ROSA, 2018).

Percebe-se, assim, um cenário de muitas conquistas para a Educação Ambiental, tanto em âmbito federal, quanto estadual, como no caso do Estado do Paraná, decorrente dos esforços para implementar uma Política Pública em Educação Ambiental, com somatório de diversos segmentos, culminando nos documentos já elencados, norteadores da Política em Educação Ambiental no Estado do Paraná (BUCZENKO; ROSA, 2018). Segundo Torales (2013, p. 15), pode-se concluir que:

[...] a ação dos professores é imperativa para o processo de inserção da Educação Ambiental no âmbito escolar, visto que sua prática profissional comporta situações problemáticas, que exigem o estabelecimento constante de posições e enfrentamentos de forças e de poder, que reproduzem as mesmas características da dinâmica social. Esses processos decisórios cotidianos caracterizam a própria identidade profissional dos docentes, considerando que está é consequente da interação entre os processos internos e externos que determinam e/ou influem em sua socialização, sem desconsiderar, a inerência da capacidade de agir e refletir sobre a própria ação, em analogia, ao fazer docente e suas características.

Falando em Política de Educação Ambiental no Brasil, de forma específica no Estado do Paraná, notam-se avanços significativos, porém, esses avanços devem materializar-se em políticas municipais de Educação Ambiental e em práticas objetivas nas IES, principalmente, na ação daqueles que estão na frente da gestão escolar e da sala de aula (BUCZENKO; ROSA, 2018).

Voltando-se de forma mais específica à organização da Educação Superior à luz da legislação vigente., verifica-se que de acordo com o disposto na Lei nº 9.394/1996, em seu art. 43 e incisos seguintes, Educação Superior procura:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a

realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

De acordo com os parâmetros legais tem-se a graduação para estudantes que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e que tenham sido classificados em processo seletivo, a pós-graduação, que compreende os cursos de especialização, disponível para estudantes diplomados em cursos de graduação, por fim, a extensão, aberta a todos os candidatos que preencham os requisitos impostos pelas IES (CAVALCANTI *et al.*, 2000). As IES compreendem as universidades, as universidades especializadas, os centros universitários, os centros universitários especializados e os centros de educação tecnológica.

Embora revogado pelo Decreto nº 3.860/2001, os conceitos apresentados pelo Decreto nº 2.306/1997, que regulamentava o Sistema Federal de Ensino, acerca da organização das IES são utilizados atualmente, à saber: as universidades “são instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior e caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (CAVALCANTI *et al.*, 2000).

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em seu art. 207 preconiza que as universidades: “gozam de autonomia didático-científica, administrativa, gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Por sua vez, as universidades especializadas, de acordo com a Portaria nº 639/1997, à qual dispõe sobre o credenciamento dos centros universitários para o sistema federal de Ensino Superior coloca que: “são organizadas por campo de saber, nas quais deve ser assegurada a existência de atividades de ensino e pesquisa em áreas básicas e/ou aplicadas” (BRASIL, 1997b).

Porém, os centros universitários são “IES pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido”, sendo tal excelência “comprovada pela qualificação de seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministério de Estado da Educação e do Desporto para o seu credenciamento”, conforme dispõe o mencionado Decreto nº 3.860/2001 (BRASIL, 2001a).

Os centros universitários especializados: “deverão atuar em uma área de conhecimento específica ou de formação profissional”, obedecendo o previsto pela Portaria nº 639/1997 (BRASIL, 1997b).

Por fim, de acordo com o Decreto nº 2.406/1997, que regulamenta a Lei nº 8.948/1994, o qual dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, os centros de educação tecnológica são “instituições especializadas de educação profissional, públicas ou privadas, com a finalidade de qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades do ensino”, voltando-se “para os diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e com a sociedade” (BRASIL, 1997c).

Vê-se, portanto, que os textos legais fornecem referências e definições claras sobre o que vem a ser as universidades e sua organização, mas há que se dizer que existe confusão quanto ao uso das expressões “instituições superiores” e “escolas superiores”, pois a legislação vigente não afeta significativamente a realidade das IES (CAVALCANTI, 2000).

O Decreto nº 2.306/1997 (revogado), em seu art. 5º. prescreve que as IES do Sistema Federal de Ensino classificam-se quanto à sua natureza jurídica: “em [instituições] públicas quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pela União; ou privadas quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de Direito Privado” (BRASIL, 1997d).

Na atualidade, vige o Decreto nº 5.773/2006, o qual dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES, dos cursos superiores de graduação e sequenciais no Sistema Federal de Ensino, segundo o qual o ensino federal de Ensino Superior, de acordo com o art. 2º.: “compreende as instituições federais de Educação Superior, as Instituições de Educação Superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de Educação Superior” (BRASIL, 2006).

Segundo Bizerril, Rosa e Carvalho (2018), nas últimas duas décadas acentua-se o reconhecimento do papel que as universidades desempenham no apoio à transformação das sociedades em sociedades mais sustentáveis. Dentre as ações possíveis destaca-se a institucionalização da sustentabilidade no Ensino Superior com vistas à transição para um modelo chamado Universidade Sustentável. Em relação ao

assunto, Velazquez et al. (2006, p. 811) apresentam a seguinte definição para a Universidade Sustentável:

Instituição de ensino superior, como um todo ou em parte, que busque a promoção, a nível regional ou global, da minimização de impactos negativos ambientais, sociais, econômicos e à saúde gerados pelo uso dos seus recursos quando do cumprimento de suas funções de ensino, pesquisa, extensão e manutenção de forma a ajudar a sociedade a fazer a transição para estilos de vida sustentáveis.

Ao analisar a visão histórica da Educação Superior no Brasil percebe-se que houve uma evolução social e legal das universidades, levando a afirmar que o Ensino Superior, a partir de meados da década de 1990, evoluiu significativamente, culminando na adoção de políticas de diversificação e diferenciação da Educação Superior, reconfigurando o sistema nacional, acentuando o neoliberalismo, subordinando o ensino ao mercado, ao formar profissionais e produzir bens e serviços acadêmicos, ao mesmo tempo que no Estado institucionalizam-se instrumentos legais e burocráticos que permitem controlar o sistema educacional no Brasil (OLIVEIRA, 2000).

Nota-se que diversas tem sido as políticas educacionais adotadas pelo governo para atender a expansão do sistema de Ensino Superior Nacional, como, por exemplo:

a) a criação de centros universitários, com autonomia para o desenvolvimento de atividades na área de ensino e formação profissional; b) regulamentação dos chamados cursos sequenciais, cursos superiores de curta duração, voltados para uma formação profissional específica ou para complementação de estudos, como alternativa ao acesso da sociedade ao ensino de terceiro grau; c) flexibilização curricular que incentive o desenvolvimento de projetos pedagógicos mais específicos, procurando atender aos interesses regionais, combater a evasão, aumentar a participação de setores que integram a formação e ampliar o espaço do aluno na definição de seu currículo, além de adequar os cursos às demandas do mercado de trabalho; d) instituição e consolidação do ENEM, com finalidade de diversificar o processo de acesso, oferecendo alternativas(s) de associação ou substituição do vestibular; e) incentivo aos programas de ensino a distância, os chamados curso virtuais, incluindo os cursos de graduação; f) definição de nova matriz de distribuição de recursos orçamentários que privilegia o número de aluno efetivos na graduação (OLIVEIRA, 2000, p. 12).

Uma política importante aplicada à Educação Superior, mas que ainda deve ser abordada é a diversificação das fontes de financiamento que, além de garantir o acesso às IES, por aqueles que não possuem condições financeiras, acaba fomentando a competitividade entre as próprias instituições (VIEIRA, 2009). Nessa esteira, pode-se citar dois meios de financiamento estudantil relevantes, garantidos

pelo governo brasileiro: Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e Programa Universidade para Todos (Prouni).

Instituído pela Lei nº 10.260/2001, o FIES,

de natureza contábil, encontra-se vinculado ao Ministério da Educação, destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério, de acordo com regulamentação própria (BRASIL, 2001b).

O Prouni foi instituído pela Lei nº 11.096/2005, não é um empréstimo nem vincula nenhuma outra contraprestação por parte do estudante, fora “destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% ou 25% para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em IES privadas com ou sem fins lucrativos” (BRASIL, 2005).

Não obstante, fomentados por meio de incentivos de financiamento estudantil, há que se falar em privatização da Educação Superior no contexto da crise do capital, o projeto dos organismos multilaterais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional atuam no sentido de que haja aprofundamento da privatização, desnacionalização da educação e que seja consolidado um novo mercado educativo com caráter global (CHAVES, 2016).

Diante das considerações apresentadas, sobre as políticas adotadas pelo governo em favor da Educação Superior, nota-se que “[...] se está diante de um Estado forte e centralizador para o capital pautado na racionalidade, fiscalização e regulação” (VIEIRA, 2009).

3.1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR

Deve-se observar a Educação Ambiental em seu todo, o Art. 2º da referida Lei (9.795/1999) assinala que a: “Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999).

Para que qualquer Política de Educação Ambiental tenha sucesso na sua aplicação prática em sede do Ensino Superior faz-se necessário haver a interdisciplinaridade de diversos ramos da Educação.

De acordo com a Resolução nº 2/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, a Educação Ambiental vem ser

uma: “atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com outros seres humanos” de modo que potencialize essa “atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental” (BRASIL, 2012a).

Assim a inserção da Educação Ambiental no Ensino Superior pode ocorrer por meio de Disciplina Isolada, ou ainda de forma interdisciplinar, potencializando a abordagem da Educação Ambiental em Disciplinas já presentes na Grade Curricular dos Cursos Superiores, ambas as condições são requisitos quando da Avaliação do MEC, seja para autorização, seja para o reconhecimento e renovação do Curso Superior.

Segundo entende Japiassu (1976 *apud* FRANCISCHETT, 2005, p. 8): “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade de trocas entre especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”, o que não significa dizer que não surjam dificuldades inerentes a essa necessidade básica:

O recorte disciplinar deu nascimento a territórios de poder, territórios de identificação, que fazem com que seja difícil ultrapassar as barreiras e promover a colaboração. Outro desafio é mais intelectual, trata-se de fazer colaborar disciplinas que não vão enxergar os mesmos níveis de realidade. Em particular, fazer colaborar disciplinas que trabalham questões concretas, práticas e materiais da realidade com outras que trabalham com dimensões não tão palpáveis, imateriais, conceituais (RAYNAUT, 2010 *apud* CESCO, 2011, p. 1).

É necessário apreender a interdisciplinaridade como necessidade e historicamente impõe-se como um imperativo, mas ultrapassada essa etapa deve-se encarar a interdisciplinaridade como um problema, um desafio a ser vencido. Partindo disso, usar a interdisciplinaridade como possibilidade de pesquisa significa desvendar, em um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui (CESCO, 2011).

Dados fornecidos pela CONAE (2010) estabeleceram novas diretrizes à construção de um novo Plano Nacional de Educação que contribuem para compreender a realidade da Educação Ambiental no contexto da Educação Superior.

De acordo com a proposição desse órgão deve-se: “assegurar a inserção de conteúdos e saberes da Educação Ambiental nos cursos de licenciatura e bacharelado das IES, como atividade curricular obrigatória”. Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais da Educação Ambiental devem apontar para a inserção da

dimensão socioambiental nos diferentes cursos da Educação Superior. Segundo Guimarães (2016, p. 13):

A Educação Ambiental vem se concretizando, principalmente, a partir da década de 80. Na Constituição Federal de 1988, no Capítulo VI sobre o meio ambiente, é instituído como competência do poder público a necessidade de 'promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino' (art. 225, parágrafo 1º, Inciso VI). A abertura dada à Educação Ambiental pela Constituição Federal vem favorecendo sua institucionalização perante a sociedade brasileira, tanto que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que esta perspectiva de Educação seja considerada uma diretriz para os conteúdos curriculares da Educação Fundamental. Desta forma, o Ministério da Educação e desportos (MEC) elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no qual o meio ambiente (Educação Ambiental) é apresentado como tema transversal para todo o currículo, tratado de forma articulada entre as diversas áreas do conhecimento, de forma a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criando uma visão global e abrangente da questão ambiental. Em 1997, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Educação, o Ministério da Ciência e da Tecnologia e o Ministério da Cultura apresentaram, conjuntamente, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), revisado por consulta pública em 2005, que busca, por meio de seus princípios e linhas de ações propostos, intensificar a implantação da Educação Ambiental na sociedade nacional.

Em 1999 outorga-se a Política Nacional de Educação Ambiental expondo no art. 2º., que: “a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (GUIMARÃES, 2016, p. 13).

Durante os anos 2000 o Ministério do Meio Ambiente implantou o Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis bem como a formação de coletivos educadores; municípios sustentáveis e seus educadores ambientais populares. No MEC, implantou o programa “Vamos cuidar do Brasil com as escolas”; a formação das Com-vidas nas escolas; as Conferências de Meio Ambiente promovidas pelo Órgão Gestor do ProNEA, entre outras iniciativas institucionais (GUIMARÃES, 2016).

Existiu um constante mapeamento com um grupo de instituições, coordenado pela Rede Universitária de Programas, de Educação Ambiental às Sociedades Sustentáveis, apoiado pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental. Entre dezembro de 2004 e junho de 2005, para atender as demandas existentes, foram elaboradas diretrizes para implementar a Política Nacional de Educação Ambiental e estratégias para consolidar a Educação Ambiental no Ensino Superior.

No mapeamento realizado à época, entre dezoito IES treze afirmaram oferecer cursos de especialização na modalidade *lato sensu*. O mapeamento identificou quinze cursos de extensão. Foram mapeados 29 cursos de Educação Ambiental, revelando quatorze cursos de especialização e quinze de extensão, uma proporção equilibrada entre as duas modalidades. Das 22 IES respondentes dezoito propuseram cursos de uma ou outra modalidade, representando uma atividade comum à maioria das IES participantes.

Indicaram-se 118 projetos propostos por 23 representantes de dezenove IES, descritas 56 disciplinas de Educação Ambiental não foram inseridas em cursos específicos de Educação Ambiental, tendo em vista que essas foram solicitadas na questão específica sobre os cursos na área de especialização e extensão.

As disciplinas de Educação Ambiental aparecem distribuídas nos níveis de graduação e pós-graduação: mestrado, doutorado e especialização. A graduação destaca-se por maior inserção de disciplinas de Educação Ambiental, com 38 disciplinas, entre as quais 23 obrigatórias, doze optativas e apenas três eletivas.

Nos cursos de mestrado e doutorado, diferente dos cursos de graduação, as disciplinas de Educação Ambiental são dez predominantemente eletivas, cinco predominantemente optativas e apenas duas oferecidas de modo obrigatório.

O documento apresenta recomendações e prioridades às IES, concernentes ao desenvolvimento da Educação Ambiental. As prioridades levantadas foram agrupadas em três categorias principais, apresentadas sinteticamente a seguir: Institucionalização da Educação Ambiental na Educação Superior: compreende medidas e instrumentos de ambientalização das IES, em todas as suas esferas de atividade do ensino, pesquisa e extensão; Mapeamento da Educação Ambiental em IES brasileiras: elementos para as políticas públicas.

Assim, verifica-se que o conceito de ambientalização curricular, está ligado diretamente às concepções de ambiente e de Educação Ambiental. Nota-se assim, que a ambientalização curricular é um processo contínuo de produção cultural,

[...] voltado à formação de profissionais comprometidos com a busca permanente das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, atendendo aos valores da justiça, solidariedade e da equidade, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos e o respeito às diversidades (REDE ACES, 2000 *apud* FIGUEIREDO; GUERRA, 2014, p. 2).

Ambientalizar um currículo significa instaurar no sistema educativo, uma série de mudanças complexas, dentre as quais podem-se incluir a realização de inovações nos conteúdos conceituais, procedimentais (metodológicos) e atitudinais nos currículos (FIGUEIREDO; GUERRA, 2014).

Segundo Figueiredo e Guerra (2014), ambientalizar significa também formar profissionais pensantes que não se limitem a simplesmente reproduzir as informações recebidas, mas desenvolver a capacidade de enriquecer-se e enriquecer a sociedade através da propagação de ideias alicerçadas no exercício de uma cidadania consciente, na qual a preocupação profissional não se limite apenas no desempenho de sua função profissional no âmbito da individualidade, mas no desempenho de uma atividade harmonizada com os interesses da coletividade.

[...] inovações conceituais, metodológicas e atitudinais, mas também estruturais e organizacionais, que permitam um enfoque interdisciplinar no currículo, que facilite um planejamento global de objetivos e conteúdos, que se aproxime da compreensão da complexidade e da visão planetária [...] que facilitem a descentralização e a flexibilidade do currículo necessárias para adaptar-se ao entorno e dar respostas as suas inquietudes (GONZÁLES MUÑOZ, 1996, p. 37).

Os desafios incluem desde a Pedagogia à política pública, da sala de aula aos objetivos institucionais, das políticas de ensino às políticas de governo, dos debates sobre ciência e política ao papel do movimento ambientalista e do chamado desenvolvimento sustentável. A missão não é fácil, extremamente árdua, porém, faz-se necessária sua concretização (SORRENTINO; NASCIMENTO, 2010).

Uma abordagem interdisciplinar, multidisciplinar e integradora dos temas em questão é indispensável e importante à formação de profissionais mais capacitados para lidar com tais questões, preparados para questionar a empresa/instituição à qual estão inseridos em relação à problemática ambiental.

A política de ambientalização curricular já é uma realidade, porém, para que tenha efetividade ainda demanda diversas ações para as quais necessitamos de subsídios, estratégias e identificação de indícios de ambientalização com base em suas quatro dimensões, ensino, pesquisa e extensão, portanto ambientalizar consiste em inserir a educação ambiental onde ela não existe ou está tratada de forma inadequada (FIGUEIREDO *et al.*, 2017, p. 12).

Avança-se através da difusão de informações sobre a ambientalização, com um aumento no número de pesquisadores na área dos cursos de especialização, mestrado, doutorado, grupos de pesquisa e acima de tudo, para conscientizar as IES e os próprios acadêmicos, para que o currículo seja ambientalizado, que os alunos se

apropriem do conhecimento e humanizem o seu aprendizado. É somente assim, que se formam profissionais mais capacitados para o exercício da atividade, identificando-se não somente com um profissional de determinada área, mas como um agente social transformador. E quanto à presença das políticas públicas para a Educação Ambiental nessa formação verifica-se que as políticas públicas

Para a Educação Ambiental representam um item das ementas das disciplinas 'Educação Ambiental' e 'Fundamentos da Educação Ambiental' e estão presentes nas biografias das disciplinas de 'Fundamentos da Educação Ambiental', 'Estágio Supervisionado' e 'Meio Ambiente e Educação' (TEIXEIRA; TORALES, 2014, p. 139).

Outro aspecto ressaltado por Teixeira e Torales (2014), está relacionado ao contato do licenciando com essas disciplinas, e se suas abordagens podem introduzi-lo nos fundamentos da educação ambiental e no caminho do potencial transformador que ele carrega, pois a temática ambiental é menos presente nos cursos de licenciaturas, seis disciplinas, se comparadas aos cursos de bacharelado, com quinze disciplinas. São disciplinas que não tem relação com a educação ambiental, mas sua importância está na formação do conhecimento ambiental.

A constatação de que apenas duas disciplinas tratam da dimensão didático-pedagógica, significa para as pesquisadoras que nada pode garantir que as abordagens teóricas das disciplinas possam conferir a capacitação necessária para o professor no exercício da Educação Ambiental do Ensino Básico.

Segundo as Autoras ainda, a necessidade de capacitação dos professores do Ensino Básico em Educação Ambiental foi tratada pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Fundamental, em uma Oficina realizada em Brasília, em 2000. O objetivo dessa Oficina foi estabelecer um diálogo sobre as possibilidades de concretizar a Educação Ambiental nas escolas com pessoas cuja história, conhecimento, compromisso e experiências em Educação Ambiental pudessem contribuir para a definição de alguns programas para a atuação da Coordenação-Geral de Educação Ambiental, particularmente, sobre a formação de professores e projetos de trabalho em Educação Ambiental.

A percepção sobre a urgência de estudos sobre a formação do professor veio da avaliação de projetos e materiais enviados pelos professores do ensino básico, aos representantes das Secretarias Estaduais, responsáveis pela Educação Ambiental dos Estados, trouxe reflexões sobre as lacunas existentes nesses projetos em relação

ao repertório ambiental, por parte dos professores e de suas dificuldades em realizar um projeto sistemático. Também se evidencia a dificuldade apresentada pelas escolas em realizar um projeto coletivo para trabalhar a questão ambiental (BRASIL, 2001).

Relevância de focar as ações da COEA nos projetos de trabalho de Educação Ambiental e apontou a formação de professores como estratégia fundamental e prioritária para garantir práticas de qualidade de Educação Ambiental nas escolas que contemplem a inserção do tema transversal meio ambiente nos conteúdos de diferentes áreas e no convívio escolar. Vale lembrar que a capacitação de recursos humanos está contemplada no artigo 8º da Política Nacional de Educação Ambiental como estratégias para o desenvolvimento das atividades de Educação Ambiental (BRASIL, 2001, p. 5).

A prática da qualidade depende, como o próprio MEC relata, sobre a capacitação em Educação Ambiental dos professores do Ensino Básico.

[...] implica, principalmente, fazer com que eles vivam, no próprio curso de capacitação, uma experiência de Educação Ambiental. Ou seja, dar-lhes os instrumentos necessários para serem os agentes de sua própria formação futura (BRASIL, 2001, p. 5).

Segundo Castro (2001 *apud* BRASIL, 2001, p. 3), “[...] a formação de educadores ambientais implica uma reformulação metodológica, conceitual e curricular ou um novo tipo de docente”. O entendimento que se tem sobre essa formação é que a capacitação pode existir no curso de Pedagogia de maneira mais aprofundada, pois num primeiro momento, o professor ao terminar sua graduação parte para a prática escolar e depois pensará, se for de sua vontade, em um curso de especialização. Sobre a capacitação dos professores, segundo Castro (2001 *apud* BRASIL, 2001, p. 4),

Antes de mais nada, devemos partir do pressuposto de que não existe um modelo de capacitação, mas princípios norteadores, que devem estar coadunados com os pressupostos da Educação Ambiental. Assim, os objetivos e o conteúdo devem ser definidos de acordo com a especificidade local, mas em sintonia com a dimensão global.

Sugere-se, assim, a capacitação do professor para os cursos mais longos, com maior sistematização dos conteúdos, embora seja importante também a realização de seminários para os cursos mais curtos e para os encontros periódicos, por meio da educação formal e não formal. Diante do exposto, nota-se que muito há que se avançar no Brasil em relação à formação do professor em Educação Ambiental, mesmo que não se constitua uma disciplina curricular, se torna necessário a presença de propostas com temas transversais nas diretrizes que regem a Educação brasileira.

Conforme se percebe nas palavras de Antunes de Sá (2008, p. 2) as transformações ocorridas no mundo:

Da ciência (paradigmas emergentes); a incorporação da tecnologia da informação e da comunicação aos processos de formação e qualificação humanas; as relações sociais que se configuram num emaranhado de novos atores e personagens que pleiteiam seus direitos, frente ao Estado; os processos de organização e produção flexível das mercadorias; a globalização econômica e as contradições do capitalismo; a complexificação das relações familiares e culturais e a ambivalente influência das mídias sobre os processos de disseminação da informação sobre a sociedade mundializada têm trazido novas questões e debates sobre a formação de professores e, em especial, sobre a formação do pedagogo.

Segundo Marcomim *et al.* (2016), o agravamento das alterações geradas no conjunto do ambiente natural configura, cada vez mais, uma questão emergencial a ser tratada em todos os âmbitos da sociedade em geral. E, diante dessa realidade premente, as universidades devem assumir suas responsabilidades para que possam atuar na formação de profissionais mais competentes e comprometidos com a sustentabilidade socioambiental planetária.

A ambientalização na Educação Superior vem sendo objeto de pesquisa em oito instituições de Educação Superior do Estado de Santa Catarina, Brasil, a partir da ocorrência de dimensões de ambientalização, oriundas de adaptações da Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior (Rede ACES) e outros estudos, no âmbito da gestão, ensino, pesquisa e extensão, através de um programa computacional e da análise de pesquisadores (MARCOMIM *et al.*, 2016).

Conforme salienta Marcomim *et al.* (2016), tratar da questão ambiental na universidade constitui responsabilidade e compromisso com a civilização humana e com a era planetária, sendo esta última concepção criada por autores como Morin, Ciurana e Motta (2003).

Segundo Antunes de Sá (2008), a Teoria da Complexidade, sistematizada por Edgar Morin pretende construir um conhecimento capaz de religar os saberes no intuito de superar o pensamento disjuntivo, reducionista e linear produzido pela ciência moderna. Essa Teoria, que pode ser compreendida como um elemento a mais ao se pensar em ambientalização curricular, procura superar a visão fragmentada do universo, reaproximando as partes para reconstituir um todo de áreas do conhecimento diversas (BEHRENS, 2006)

Nesse sentido, nota-se que a produção intelectual de Morin (1993, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b, 2005a, 2005b) vem se aprimorando desde a década de 1950,

para construir um método que possa rejunta, articular e fazer com que as ciências naturais e humanas dialoguem entre si. As suas ideias se traduzem em uma síntese aberta e inacabada, porém, bastante radical no tocante ao papel ético-social da ciência e da Educação (ALMEIDA, 2005). Ressalta Rodrigues (2003 *apud* ANTUNES DE SÁ, 2008, p. 62) que os estudos de Morin:

[...] certamente repercutirão na Educação e nos currículos escolares à medida que propõem uma mudança paradigmática que contemple a articulação dos conhecimentos, questionando as Teorias que se fecham para o diálogo, para a incerteza, permitindo contestar as próprias estruturas já estabelecidas, abrindo possibilidades inusitadas e corajosas na busca de conhecer a teia, a trama complexa do real.

O pensar complexo remete compreender cientificamente a interdependência e a interconexão entre todos os fenômenos físicos, naturais e sociais. Dessa forma, o pensamento complexo procura superar uma visão linear, reducionista e disjuntiva do conhecimento, do processo de (re)construção dos saberes científicos (ANTUNES DE SÁ, 2008). Segundo Morin (2001a), o problema da reforma do pensamento: “é que se aprendeu a separar, mas é preciso (re)aprender a (re)ligar, estabelecer uma conexão completa que faça um círculo completo”.

Entende-se por complexidade a trama dos acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o mundo fenomênico (MORIN, 2005a), a incerteza e as contradições como parte da vida e da condição do homem na terra, ao mesmo tempo, Morin sugere a solidariedade e a ética como caminho para a (re)ligação dos seres e dos saberes (PETRAGLIA, 2005). Para fundamentar paradigmaticamente a construção do pensar de maneira complexa, Morin (2001a, p. 25) utiliza a reflexão de Blaise Pascal (1623-1662), ao afirmar:

Sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas, mediatas e imediatas, e todas elas mantidas por um elo natural e insensível, que interliga as mais distantes e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes [...].

Os fenômenos naturais, físicos, sociais, educacionais se manifestam por meio de ações integradas, de inter-retroações entre cada uma dessas dimensões e seu contexto, nas relações de reciprocidade e tensionamento que permitem verificar como a modificação de um todo repercute sobre as demais dimensões envolvidas e de que forma modificar tais dimensões repercute no conjunto (ANTUNES DE SÁ, 2008).

3.2 AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA ARTICULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Em 2002 surge a Rede ACES, com o objetivo de apresentar o Programa de Ambientalização Curricular do Ensino Superior, composta de uma proposta de intervenções e análises ao processo.

Dentre as universidades envolvidas cinco eram Europeias, seis Latino-americanas, incluindo três universidades brasileiras (Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Federal de São Carlos), tendo o projeto a finalidade de elaborar metodologias de análise para avaliar o grau de ambientalização curricular na América Latina e Europa (FIGUEIREDO; GUERRA, 2014). Nesse sentido, destaca-se que a

ambientalização curricular é um processo contínuo de produção cultural voltado à formação de profissionais comprometidos com a completa busca das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, atendendo aos valores da justiça, da solidariedade e da equidade, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos e o respeito às diversidades (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003).

O processo de ambientalização curricular deve ser norteado por critérios e princípios definidos de forma clara, abrangente e sistemática, considerando a reforma curricular e institucional para garantir adequada implementação no sistema de ensino (KITZMANN, 2007).

[...] a ambientalização da universidade envolve não só o currículo, mas a pesquisa, a extensão e a gestão ambiental do *campus* universitário, como um processo contínuo e dinâmico, que pode auxiliar na transição das instituições de ensino para tornarem-se autênticos 'espaços educadores sustentáveis' (FIGUEIREDO; GUERRA, 2014, p. 23).

Percebe-se um cenário de discussão sobre o tema ambientalização no Ensino Superior, envolvendo diferentes estudiosos de países diversos, gerando “reflexão sobre a importância da retomada dos estudos sobre ambientalização nas IES e do compromisso das universidades com a sustentabilidade socioambiental em suas políticas” (FIGUEIREDO; GUERRA, 2014). Segundo Nóbrega e Nascimento (2017, p. 1):

Ambientalização é a internalização das temáticas socioambientais nos diversos segmentos sociais, com intuito de melhorar a relação humana com o ambiente. Ambientalização acadêmica [...] é a institucionalização desse processo no âmbito universitário, por meio de mobilizações, produção

sociotecnológica, preservação dos recursos naturais e convivência com o meio.

Em novembro de 2011 surge o III Seminário Sustentabilidade nas Universidades, resultou do projeto de cooperação internacional, envolvendo o Programa USP Recicla, na Universidade de São Paulo, o Departamento de Ecologia da Universidade Autônoma de Madri (Espanha) e uma parceria da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (FIGUEIREDO; GUERRA, 2014).

A reunião de todos esses atores, iniciativas, redes e pesquisas no IV Seminário é parte de um processo de produção de conceitos e indicadores de sustentabilidade na universidade que está em curso, que nesse momento, agrega uma nova rede (ARIUSA/GUPES) e que promete a abertura de novos estudos sobre indicadores de sustentabilidade na América Latina e Caribe, em diálogo com um estudo realizado na Espanha (CARVALHO, 2014, p. 12).

Em dezembro de 2012, pesquisadores da Universidade do Vale do Itajaí, da Universidade de São Paulo – São Carlos, Estado de São Paulo, Brasil, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e do Centro Universitário de Brusque, organizaram o IV Seminário Sustentabilidade na Universidade: Desafios à Ambientalização nas Instituições de Ensino Superior (FIGUEIREDO; GUERRA, 2014).

Em 2013 um projeto da Red RISU 14 discutiu e adaptou indicadores da Comisión Sectorial de Calidad Ambiental, Desarrollo Sostenible y Prevención de Riesgos ao contexto das universidades Latino-americanas e do Caribe (FIGUEIREDO; GUERRA, 2014).

Sem prejuízo de outros eventos que estimularam e fomentaram a discussão sobre a importância da ambientalização curricular das IES brasileiras e estrangeiras, esses trabalhos demonstraram preocupação da universidade enquanto instituição social e comunitária em inserir a sustentabilidade na comunidade universitária, nesse estudo, com ênfase no Curso de Direito, visando alcançar seus objetivos (FIGUEIREDO; GUERRA, 2014).

Segundo Ruscheinsky (2014), para averiguar o significado da ambientalização da vida universitária convém atentar para o caráter polissêmico dos fenômenos discursivos associados às noções de sustentabilidade, meio ambiente, natureza, entre outros aspectos. O fato de considerar o lugar social do discurso relaciona as noções aos interesses e visões de mundo dos diferentes agentes sociais, bem como a possibilidade de mudança de percepção de uma trajetória temporal. O fato de ponderar o cunho polissêmico implica conhecer a inexistência de problemas

ambientais como fatos dados a priori, senão que a sua apreensão depende de outro olhar e interpretação.

As questões ambientais reportam-se a um processo socialmente construído, uma comunicação para expressar múltiplos conflitos socioambientais. Porém, de outro lado, existe uma materialidade independentemente da vontade humana: o ecossistema, cujo ordenamento preexistente é detectado em suas peculiaridades pelo conhecimento humano (RUSCHEINSKY, 2014).

A relevância da temática busca articular projetos de ensino e as políticas públicas de gestão de riscos ambientais, bem como fortalecer a socialização de temáticas socioambientais (RUSCHEINSKY, 2014).

Incorporar a dimensão ambiental a determinadas atividades endossa uma retórica ambiental por diferentes grupos sociais ou a incorporação de sinalizações ambientais em práticas institucionais, políticas e científicas. Os diferentes atores sociais ambientalizam discursos ou remodelam ações coletivas, caracterizando processos em contextos históricos de âmbito universitário, inclusive, velhas práticas ou fenômenos podem ser renomeados em um esforço para proteger os recursos ambientais (FERRARO; SORRENTINO, 2011).

Segundo Guerra *et al.* (2017) no Brasil, até o presente inexistem Políticas de ambientalização curricular claras para o ensino superior, em meio à uma crise planetária que exige medidas de resolução urgentes. Pesquisas sobre a ambientalização acadêmica questionam: qual o compromisso da comunidade universitária, incluindo docentes, discentes, funcionários, técnicos administrativos e gestores com o processo de formação a ambientalização curricular e a sustentabilidade no Brasil?

Assim, qual seria a compreensão de ambientalização na Educação Superior, especialmente do Curso de Direito, foco da presente pesquisa, sua participação e o que a comunidade acadêmica tem a ver com essa questão? Dessa forma, deve-se ampliar a discussão sobre a ambientalização a toda comunidade universitária, com a abertura de novos espaços de discussão, realização de formação continuada envolvendo acadêmicos, professores, técnicos administrativos e gestores, criação de comitês para planejamento da gestão ambiental nas IES e fortalecimento dos centros e espaços de organização estudantil (GUERRA, 2015). A criação de Políticas Públicas deve centrar-se nos principais fluxos a serem estudados e debatidos pelos universitários, mas também ter como base seu respaldo social.

Figura 5 – Principais fluxos de um *campus* universitário.



Fonte: Guerra *et al.* (2017, p. 26).

A Figura 5 expressa diferentes dimensões da ambientalização na universidade, uma vez que a comunidade universitária interage com os fluxos materiais e energéticos, consomem bens e serviços naturais, produzem resíduos e impactos ambientais como um município pequeno, médio ou de grande porte, a depender do tamanho do *campus*². Em relação a articulação entre Políticas de Educação Ambiental, com as Diretrizes Curriculares da Educação Ambiental:

[...] podemos entender a ambientalização referindo-se à necessidade do tratamento dado às questões ambientais, pelas diferentes disciplinas dos cursos de graduação, com vistas a subsidiar movimentos de ambientalização curricular e implantação de processos formativos que contemplem a Educação Ambiental, no âmbito das Instituições de Ensino. Refere-se então a uma reflexão crítica que problematiza a realidade com vistas à resolução ou minimização de tais problemas (ROTTA; BATISTELA; FERREIRA, 2017, p. 4).

Segundo Santos (2010), para entender o processo de ambientalização nas universidades, deve-se inicialmente descolonizar o pensamento, construir uma

² Na visão de Disterheft *et al.* (2012), um *campus* sustentável deve associar os aspectos operacionais do ensino, da pesquisa e da gestão institucional – inclusive, de recursos e resíduos - com a educação para a sustentabilidade, de forma que tanto a comunidade interna quanto externa venham a reconhecer e praticar estilos de vida que promovam o bem-estar da atual e das futuras gerações.

“Ecologia de Saberes” e a possibilidade de estabelecer um diálogo entre os saberes de Leff (2002). De acordo com Paulo Freire: “é preciso que cada educador ambiental se pergunte a si mesmo o seguinte: Por quê? Para quê? Para quem? A favor de quem? E contra quem? E somente dessa forma que se estaria educando ambientalmente para as habilidades serem sustentáveis. Mas afinal, o que seria ambientalizar um currículo?”

3.3 AVALIAÇÃO DA AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Figueiredo e Guerra (2014) explicam a gênese do conceito a partir do modelo das características de um currículo ambientalizado, elaborado pelos pesquisadores da Rede ACES. De acordo com esses pesquisadores:

[...] a ambientalização pode ser entendida como um processo contínuo de produção cultural voltado à formação de profissionais comprometidos com a busca permanente das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, atendendo aos valores da justiça, solidariedade e equidade, aplicando princípios éticos universalmente reconhecidos e o respeito às diversidades (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003, p. 21).

A expressão ambientalizar o currículo remete-se à instauração de mudanças significativas incluindo:

[...] inovações conceituais, metodológicas e atitudinais, mas também estruturais e organizacionais, que permitam um enfoque interdisciplinar no currículo, que facilite um planejamento global de objetivos e conteúdos que se aproxime da compreensão da complexidade e da visão planetária [...] que facilitem a descentralização e a flexibilidade do currículo, necessárias para adaptar-se ao entorno e dar respostas às suas inquietudes (GONZÁLES MUÑOZ, 1996, p. 37).

Ambientalizar um sistema abrange ambientalizar o currículo, a pesquisa, a extensão e a gestão de um *campus* enquanto processo contínuo e dinâmico, possibilitando inserir a sustentabilidade socioambiental na gestão, na organização curricular, na formação do professor, nos materiais didáticos e no fomento da cidadania, como instrui a Lei 13.005/2014, do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) e das DCNEA (BRASIL, 2012).

De acordo com Figueiredo e Guerra (2014), embora as Diretrizes não utilizem diretamente o conceito ambientalizar nota-se que o art. 21 se aproxima do conteúdo da Resolução do Conselho Nacional de Educação e define o seguinte:

Os sistemas de ensino devem promover condições para que suas instituições educacionais se constituam em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, **integrando currículos**, gestão e edificações, em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território (BRASIL, 2012a, p. 7, grifo nosso).

O processo contínuo de ambientalização propicia à comunidade universitária e ao próprio curso superior a vivência de práticas, princípios, atitudes e valores de sustentabilidade ambiental, os quais serão incorporados pela comunidade em que vive, além dos muros que o cerceiam (FIGUEIREDO; GUERRA, 2014).

Ambientalizar possibilita inserir a sustentabilidade socioambiental na gestão do Curso de Direito, em sua organização curricular, na formação do professor, nos materiais didáticos e no processo de fomento da cidadania, tornando as IES em espaços educadores sustentáveis mais autênticos, com intencionalidade pedagógica de constituir-se em referência concreta de sustentabilidade socioambiental (TRAJBER; SATO, 2010). Segundo Nóbrega e Nascimento (2017, p. 6):

Ambientalização indica uma internalização da temática socioambiental nas estruturas sociais, implicando transformações no Estado, nas organizações e nos indivíduos, consequentemente influenciando todas as áreas da sociedade. Segundo Lopes (2006), o termo é um neologismo que designa um processo fenomenológico de promoção de novos comportamentos. Sua gênese está ligada a cinco fatores: 1. A institucionalização da temática socioambiental, a partir de 1970, e a realização das conferências (Estocolmo, Tbilisi, Rio-92 e outras); 2. Os conflitos locais em torno dos recursos naturais, que demandam ações de adaptação e novas relações sociais; 3. A Educação Ambiental (EA) como um código de conduta individual e coletivo; 4. A participação social nas questões socioambientais; 5. Os aspectos ambientais como fonte de legitimidade e argumentação nos conflitos.

Segundo Gonzáles-Muñoz (2008), a ambientalização liga-se ao plano educacional, cuja prática escolar atua na interdisciplinaridade e transversalidade indissociadas.

Dentro de uma visão sistêmica, própria à Educação Ambiental, todos os elementos do currículo devem preocupar-se com a ambientalização e a forma que será projetada. A cooperação de todas as disciplinas é exigida, por isso todas devem ter algumas referências comuns, tendo isso como finalidade ou objetivos gerais do sistema educativo (GONZÁLES-MUÑOZ, 2008, p. 34).

Uma aplicação prática do conceito na área educacional chama-se ambientalização curricular. O conceito foi elaborado em 2002, a partir da iniciativa do Programa Alfa, promovido pela União Europeia. Nesse contexto, foi criada a Rede ACES no Brasil, cujos pesquisadores elaboraram o Programa de Ambientalização

Curricular do Ensino Superior, incluindo a proposta de intervenções e análises do processo, com a finalidade de propor metodologias de análise para avaliar o grau de ambientalização curricular de suas instituições. Segundo a Rede ACES, o termo ambientalização remete-se a um processo complexo ligado ao ensino (GONZÁLES-MUÑOZ, 2008). A Rede ACES reporta-se a marcos legais – planos, programas, políticas e resoluções – consolidados em cada país (NÓBREGA; NASCIMENTO, 2017).

O enfoque da Rede ACES (Figura 6) associa o marco teórico da ambientalização à reorientação curricular privilegiando a discussão de práticas pedagógicas e metodológicas em um processo de internalização constante das questões ambientais nas instituições de ensino (NÓBREGA; NASCIMENTO, 2017). A ambientalização não pode ser uma ação de âmbito isolado, das práticas educacionais somente ou da universidade, deve constituir um conjunto de ações diversificadas e articuladas entre as instâncias acadêmicas – ensino, pesquisa e pós-graduação, extensão e gestão –, a universidade e a sociedade. É necessário que as práticas sustentáveis sejam mensuradas, avaliadas, revisitadas e atualizadas constantemente, contribuindo no estabelecimento de padrões e orientações de postura, assim como na formação de conceitos, trazendo aportes e agregando novos entendimentos (FARIA; FREITAS, 2008).

Figura 6 – Diagrama circular: características do estudo ambientalizado da Rede ACES.



Fonte: Nóbrega e Nascimento (2017, p. 8).

Entre as características do estudo ambientalizado deve-se: considerar os aspectos cognitivos, afetivos, éticos, estéticos; considerar o sujeito na construção do conhecimento; contextualização local-global-local-local-global; ordem disciplinar-flexibilidade e permeabilidade; complexidade; compromisso com a transformação das relações sociedade-natureza; espaços de reflexão e participação democrática; adequação metodológica; orientação prospectiva de cenários alternativos que se respeitem as gerações futuras e coerência e reconstrução entre teoria e prática.

Segundo Sorrentino e Biasoli (2014), a ambientalização deve integrar as instâncias acadêmicas, não somente às mudanças curriculares e pedagógicas, mas influenciar a produção acadêmica advinda da pesquisa e da pós-graduação. A

ambientalização deve exercer função retroalimentadora: trazer as demandas socioambientais à universidade, influenciar as práticas acadêmicas e dotar a sociedade de inovações sustentáveis e sociotecnológicas.

Para garantir que as universidades se tornem agentes de mudança de comportamento na questão socioambiental, é necessário definir instrumentos de promoção e avaliação de suas práticas ambientalizadas (NÓBREGA; NASCIMENTO, 2017).

O caminho é promover a sustentabilidade em todos os níveis: social, ambiental, econômica, política, em consonância com a proposta da sustentabilidade do sistema internacional para “[...] o estabelecimento de um sistema de administração para o patrimônio comum da humanidade” (SACHS, 2002, p. 72). É necessário o estabelecimento de critérios de sustentabilidade, que podem auxiliar na construção de indicadores, baseados em oito dimensões ou aspectos promotores de qualidade: social, cultural, ecológica, ambiental, territorial, econômico, política nacional e política internacional.

A lógica dos critérios de avaliação da sustentabilidade pode assessorar as universidades na verificação de suas ações nesse campo, avaliando sua contribuição no estabelecimento de um marco regulatório, proposto inicialmente pela Educação Ambiental e também seguido pela Ambientalização Acadêmica (NÓBREGA; NASCIMENTO, 2017).

O desenvolvimento local: “[...] leva ao dinamismo econômico e à melhoria da qualidade de vida da população” (BUARQUE, 2008, p. 27). O desenvolvimento sustentável busca a sinergia entre qualidade de vida da população local, eficiência econômica e uma gestão pública eficiente. Três princípios garantem essa sinergia: governança; organização da sociedade; distribuição de ativos sociais. Essas medidas culminam na reorganização da economia, das sociedades locais e na conservação ambiental. Similar ao processo de desenvolvimento, a problemática socioambiental é complexa, requerendo ações interinstitucionais para promover soluções factíveis. E sob a perspectiva da responsabilidade compartilhada as universidades desempenham um importante papel nos planos de desenvolvimento regional e local, mas é no território que as coisas acontecem.

A universidade deve assumir sua responsabilidade dentro do processo de fortalecimento da democracia e formação de cidadãos autônomos. Para isso,

o diálogo entre as disciplinas, a sustentabilidade e o compromisso social são conceitos de referência permanente (BARBIERO, 2012, p. 7).

A demanda pelo protagonismo e eficiência das universidades no enfrentamento à crise socioambiental é crescente. Pois sua inovação e formação podem contribuir efetivamente em dois pilares de desenvolvimento regional: subsidiando a organização da sociedade, construção e distribuição dos ativos sociais, dentre os quais o conhecimento. Outra demanda é a atuação na prevenção, precaução, mitigação e combate de diversos impactos socioambientais (BRASIL, 2012).

A partir dos novos conhecimentos e da inter-relação com demais órgãos e instituições que tratam dos diversos problemas socioambientais, entre eles – segurança hídrica, produção de tecnologias sociais, combate às mudanças climáticas, preservação da biodiversidade, dentre outros –, é possível construir uma rede de informações e utilizá-la na ambientalização da formação acadêmica (NÓBREGA; NASCIMENTO, 2017).

As universidades serão cada vez mais ambientalizadas, segundo tratam os recursos naturais em todas as suas atividades, tornando-se sustentáveis e à medida que essa busca direcione suas práticas, sua inovação e produção acadêmica, em especial, a pesquisa e a pós-graduação, será mais amplo. Será mais ambientalizada uma universidade que reduz permanentemente o uso de recursos naturais em suas práticas acadêmicas e, quando possível, os reutiliza, reciclando ou promovendo a destinação correta dos dejetos não reutilizáveis. O resultado esperado é que essas práticas desenvolvidas promovam a defesa do meio ambiente por meio do uso racional e parcimonioso dos recursos naturais (NÓBREGA; NASCIMENTO, 2017).

A ambientalização acadêmica trata do processo de disseminação de práticas de defesa do meio ambiente e uso sustentável dos recursos naturais no âmbito universitário, por meio do ensino e extensão contextualizadas, da pesquisa e pós-graduação que priorize tecnologias sociais e a gestão institucional eco eficiente, cuja prática beneficie toda a sociedade (NÓBREGA; NASCIMENTO, 2017).

É necessário indagar se as universidades estão cientes – e atuantes – quanto ao papel que lhes é conferido, de ser um “espaço educador sustentável” (TRAJBER; SATO, 2010). Como identificar e estimular seu protagonismo no desempenho e disseminação de ideias e posturas sustentáveis? Como implantar nas universidades a “cultura do planejamento e resultados” quanto às soluções ecológicas? Como saber se há uma práxis sustentável, além da retórica? Uma das formas é analisar sua

atuação por meio da perspectiva da ambientalização acadêmica, procurando observar prerrogativas, como: exercer protagonismo quanto à promoção da cultura da sustentabilidade, ao estímulo à pesquisa, desenvolvimento e inovação sociotecnológica, convivência com o meio e envolver todas as instâncias acadêmicas: ensino, pesquisa e pós-graduação, extensão e gestão (NÓBREGA; NASCIMENTO, 2017).

O processo de acolher questões ambientais sob a lógica do nexo entre sociedade e natureza, integradas a uma perspectiva interdisciplinar no Curso de Direito, tem sido denominado pela noção de ambientalização, por vezes, associado à educação ambiental. Sob o impacto da proposta de incluir nas atividades acadêmicas a reflexão sobre as consequências ambientais e as ações de risco produzidas como contraponto das inovações tecnológicas, cabe refletir sobre o papel da universidade como potencial agente dinamizador de mudanças (RUSCHEINSKY, 2014).

Ao mesmo tempo, a referência à noção socioambiental deve-se ao fato de compreender que usualmente as questões ambientais possuem implicação social, mas por outro lado, a resolução das questões sociais contemporâneas incide sobre o uso conflituoso dos bens naturais (RUSCHEINSKY, 2014).

As complexas relações entre a universidade do conhecimento e a incorporação de temáticas ambientais se inserem em um processo de democratização ou afirmação das relações horizontais, multiplicando os direitos reconhecidos, inclusive, os direitos ambientais. De acordo com Guerra *et al.* (2014), entre os temas de estudo, objetivos e tendências teórico-metodológicas encontram-se os seguintes no Brasil (Tabela 5):

Tabela 5 – Diversidade das áreas do conhecimento referentes aos programas de pós-graduação nos quais estão vinculadas as pesquisas sobre a ambientalização no Ensino Superior.

Grande área	Área do conhecimento (área básica)	Quantidade
Ciências Humanas (35)	Educação	35
	Interdisciplinar	10
Multidisciplinar (20)	Ensino	4
	Ciências ambientais	4
	Administração, Ciências contábeis e Turismo	3
Ciências Sociais Aplicadas (10)	Arquitetura e Urbanismo	3
	Direito (Grifamos)	3
	Ciências Sociais Aplicadas I	1
Ciências Agrárias (05)	Ciências Agrárias I	5
Engenharias (05)	Engenharia I/IV	5
Ciências Biológicas (02)	Biodiversidade	2
Ciências da Saúde (01)	Saúde Coletiva	1

Fonte: Guerra *et al.* (2014, p. 54).

Os dados apresentados na Tabela 5 evidenciam predominância de trabalhos que tomam como tema estudos sobre currículos, programas e projetos, isto significa que aproximadamente 40% dos trabalhos analisados caracterizam-se por pesquisas que propõem, analisam ou avaliam projetos, programas e currículos em IES nacionais (GUERRA *et al.*, 2014).

De acordo com a Política Nacional de Educação (2011-2020), diante da ampla difusão da questão ambiental pode-se compreender como tarefa primordial da universidade e da sociedade que amplos setores incorporam a temática como relevante desde o sentido macro do cotidiano. O Plano Nacional de Educação prevê a inserção da sustentabilidade socioambiental na gestão, na organização curricular, na formação de professores, nos materiais didáticos e no fomento da cidadania (KITZMANN; ANELLO, 2014).

Dessa forma, sensibilizar o ensino envolve as relações humanas e a gestão ambiental do *campus*, como processo dinâmico de espaços educadores sustentáveis. De acordo com Freitas *et al.* (2003), a partir desse patamar brota o diagnóstico sobre o grau de envolvimento nos setores universitários, especialmente, no Curso de Direito (KITZMANN; ANELLO, 2014).

A universidade planeja áreas estratégicas após um prévio diagnóstico, em consonância com as novas prioridades institucionais do Curso de Direito (AMORIM *et al.*, 2003). No exame das características, dos significados de medidas adotadas em prol do ambiente pelas instituições universitárias, do discurso em seu planejamento estratégico e dos rumos apontados pelas reformulações curriculares incorporam noções de sustentabilidade, de temáticas ambientais e de campus sustentáveis (LIMONAD, 2010).

A inserção em programas de ambientalização dentro da grade curricular faz com que os alunos aprendam de forma efetiva o que vem a ser o ambiente e a própria Educação Ambiental. Faz com que haja mudanças significativas na Educação para formar futuros profissionais com conhecimento para desenvolver as atividades pensando na coletividade, de uma forma humanizada, não apenas individual. Segundo Sorrentino e Nascimento (2010 *apud* OSTERNACK; PIZYBLSKI, 2018, p. 2):

Os desafios vão da pedagogia à Política Pública, da sala de aula aos objetivos institucionais, das políticas de ensino às políticas de governo, dos debates sobre ciência e política ao papel do movimento ambientalista e do chamado

desenvolvimento sustentável. A missão não é nada fácil, pelo contrário é extremamente árdua, porém, faz-se necessária à sua concretização.

Introduzir o processo de ambientalização na Educação no sentido de promover o conhecimento dos profissionais e da população nem sempre é tarefa fácil, sua abordagem deve ser realizada por diversas fontes e meios instrumentais. A ambientalização é um processo de inclusão da Educação Ambiental no processo de Educação.

O trabalho para formar profissionais que conviverão com a ambientalização deve ser interdisciplinar, multidisciplinar e integrativo, visando aumentar o contato diário com o tema, no sentido de facilitar questionamentos sobre os problemas ambientais.

A política de ambientalização curricular já é uma realidade, porém, para que tenha efetividade ainda demanda diversas ações para as quais necessitamos de subsídios, estratégias e identificação de indícios de ambientalização com base em suas quatro dimensões, ensino, pesquisa e extensão, portanto ambientalizar consiste em inserir a educação ambiental onde ela não existe ou está tratada de forma inadequada (FIGUEIREDO *et al.*, 2017 *apud* OSTERNACK; PIZYBSKI, 2018, p. 2).

Houve um aumento significativo nos estudos envolvendo a ambientalização, como linhas de pesquisa de cursos de especialização, mestrado, doutorado e outros, que permitiram aumentar o reconhecimento das instituições de ensino e propagar a absorção do conhecimento, humanizando o aprendizado entre os acadêmicos.

A Lei nº 9.795/1999, em seu art. 2º, determina que a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da Educação Nacional, devendo fazer-se presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal, não-formal e informal. Mas apesar da Educação Ambiental crescer ainda é insatisfatória sua aplicação, pois com a presença efetiva da política pública será possível antever uma sociedade mais consciente em relação a natureza.

No entanto, apesar da Lei nº 9.795/1999 dispor sobre a Educação Ambiental no ordenamento pátrio, foi inserida por intermédio da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), no art. 225, no Título Ordem social, com atenção especial ao Meio Ambiente.

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para

as presentes e futuras gerações. § 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público: [...] VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988).

O principal efeito do artigo mandamental (225) é criar o princípio da Educação Ambiental, estabelecer a possibilidade de discussão e transformação da sociedade quanto às questões ambientais. A introdução dos verbos assegurar, preservar, restaurar, controlar, exigir, promover e proteger no artigo da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) pretendeu estabelecer enfoque à preservação ambiental e à sustentabilidade, que nada mais seria que a criação consciente de efeitos para reduzir a destruição do Meio Ambiente e criar meios para preservá-lo em sua total integralidade.

Conforme Carpolingua (2014) tanto a pesquisa quanto o educador possuem um papel importante na formação de uma Educação Ambiental qualitativa. Estudar a matéria de forma mais aprofundada facilita e propicia a produção de processos de transformação na sociedade quanto a ambientalização, contrapondo-se a atual crise entre o desenvolvimento econômico e a preservação do Meio Ambiente.

Segundo Ruscheinsky (2014), as complexas relações entre a universidade do conhecimento e a incorporação de temáticas ambientais inserem-se em um processo de democratização ou afirmação de relações mais horizontais, em que se multiplicam os direitos reconhecidos, especialmente, os direitos ambientais. Nesse processo, a universidade do conhecimento passa por mudanças nas orientações de setores estratégicos, no sentido de construir uma nova abordagem com endosso às múltiplas sustentabilidades, incluindo, o Curso de Direito. O intuito de incorporar a dimensão ambiental (ambientalizar) é contar com o comprometimento da direção da universidade.

Entre as estratégias utilizadas para que seja possível inserir as questões ambientais nas ementas curriculares do Curso de Direito estão as seguintes: estabelecimento de mecanismos de participação, concorrer a editais voltados para seu equacionamento, criar um setor ambiental nas instituições, elaborar programas setoriais de sustentabilidade.

Dessa forma, ambientalizar o ensino do Curso de Direito significa inserir a dimensão socioambiental onde ainda não exista, onde seja tratada inadequadamente essa integração, para isso, requer-se educar para a sustentabilidade socioambiental, com a inclusão e integração de conhecimentos, critérios e valores sociais, éticos,

estéticos e ambientais, em diferentes níveis e espaços educativos (FIGUEIREDO; GUERRA, 2014). E assim sendo, retoma-se o conceito clássico de que ambientalizar demanda ações de caráter político, administrativo e curricular, exigindo reformas em todos os âmbitos, de maneira que a ambientalização se institucionalize como política em cada instituição de ensino e no próprio Curso de Direito. Com isso, o processo de ambientalização se estabelece como fruto de muitos caminhos e parcerias.

Para ambientalizar o Curso de Direito deve-se mudar o posicionamento das instituições e dos indivíduos frente à necessidade de adaptação às realidades socioambientais. As instituições devem promover: “[...] eixos transversais propiciadores de ambientalização” (SORRENTINO; BIASOLI, 2014, p. 40). O primeiro eixo deve corresponder ao diálogo sobre as utopias e valores. O segundo eixo deve corresponder ao método, às regras e aos procedimentos claros de como fazer essa ambientalização. É necessário que as universidades compreendam sua contribuição à sustentabilidade e que as expectativas e demandas por soluções ambientalizadas sejam atendidas de fato.

Na atualidade temos um Ranking de Universidades sustentáveis e a Universidade de São Paulo ocupa o 1º Lugar. A Universidade de São Paulo é uma das 28 instituições de ensino superior do Brasil que mais se destacam mundialmente, nomeadamente em termos de sustentabilidade em seus campi, assim indica o denominado UI GreenMetric World University Ranking, elaborado pela Universidade da Indonésia, em 2019, um ranking que existe desde 2010.

Divulgado no final do ano passado, o UI GreenMetric é o único ranking universitário que mede a participação e o compromisso das universidades em desenvolver uma infraestrutura “ambientalmente amigável” e um campus que dá espaço para práticas sustentáveis. Ano passado, o ranking contou com 780 universidades de 85 países.

Vinte e oito instituições do ensino superior do Brasil (públicas e privadas) estão representadas nesse ranking, onde quatro delas estão no top 100 das mais sustentáveis do mundo. A Universidade de São Paulo aparece na primeira posição (18º lugar no ranking mundial), liderando igualmente o grupo constituído pelas noventa e cinco universidades da América Latina, presentes na lista, seguindo-se a Universidade Federal de Lavras (29º lugar no ranking), a Universidade Positivo (73º lugar), e a Universidade Estadual de Campinas (80º lugar) (Quadro 2).

Quadro 2 – *Ranking* de sustentabilidade das universidades.

Ranking Brasil	Universidade	Ranking América Latina	Ranking Mundo
1º	Universidade de São Paulo (USP)	1º	18º
2º	Universidade Federal de Lavras (Ufla)	2º	29º
3º	Universidade Positivo (UP)	8º	73º
4º	Universidade de Campinas (Unicamp)	9º	80º
5º	Centro Universitário do Rio Grande do Norte (UNI-RN)	14º	149º
6º	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	17º	162º
7º	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)	27º	228º
8º	Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)	28º	235º
9º	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	29º	238º
10º	Universidade do Vale do Itajaí (Univali)	32º	260º
11º	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	42º	307º
12º	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	44º	313º
13º	Universidade Federal de Itajuba (Unifei)	48º	340º
14º	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	49º	349º
15º	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	51º	361º
16º	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	56º	395º
17º	Universidade Federal Fluminense (UFF)	57º	398º
18º	Senac	58º	405º
19º	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	62º	430º
20º	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)	63º	435º
21º	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)	66º	474º
22º	Universidade Federal de Alenas (Unifal-MG)	67º	479º
23º	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	72º	507º
24º	Universidade Federal do Ceará (UFC)	75º	529º
25º	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	85º	604º
26º	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	87º	641º
27º	Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)	89º	656º
28º	Instituto Toledo de Ensino (ITE)	92º	731º

Fonte: Assessoria de Comunicação – IFSC/USP (2020).

Por seu turno, as 10 universidades mais sustentáveis do mundo, são, por ordem crescente: Universidade de Wageningen (Holanda); Universidade de Oxford (Inglaterra); Universidade da Califórnia em Davis (Estados Unidos); Universidade de Nottingham (Inglaterra); Nottingham Trent University (Inglaterra); Universidades de Ciências Aplicadas de Trier (Alemanha); Universidade de Leiden (Holanda); Universidade de Groningen (Holanda); University College Cork (Irlanda); Bangor University (País de Gales).

4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE CURITIBA

Inicialmente, buscou-se elaborar o contexto histórico do Curso de Direito, bem como coletar dados que justificam a pesquisa, em documentos como: PDI, PPC e Ementas. Analisar seus conteúdos permitiu compreender a necessidade de humanizar o Curso de Direito e sua importância à coletividade, buscando na gênese enraizada no Curso de Direito no Brasil, inspirada na Revolução Francesa e seus desdobramentos ideológicos.

Um desses desdobramentos consiste na implantação do Código Civil Francês (1804), elaborado sob a tutela do imperador Napoleão Bonaparte, durante a evolução dos poderes bélico-político. Esse Código ficou conhecido como o Código de Napoleão e passou a ser considerado pelos franceses como um Código “imutável e sagrado”, haja vista sua imperiosidade (DI PIETRO, 2001).

O Império Napoleônico obteve domínio jurídico sobre o povo francês, por meio de seu Código de Leis, tornando-se necessário um ato subsequente, formar agentes reprodutores do pensamento jurídico-político da classe dominante, valendo-se Napoleão do aparelhamento das universidades, conforme relatado por Trindade (2000, p. 124):

Em pleno expansionismo militar, Napoleão, fundou em 1806, a Universidade francesa, subdividida em academias, articulando as faculdades profissionais isoladas que se tornaram um poderoso instrumento para criar quadros técnicos e políticos. O novo modelo se instituiu pelo poder do governo de nomear professores, assistido por um conselho central, fazendo da educação um monopólio. A Universidade Napoleônica e suas academias se estenderam aos países Baixos e à Itália.

Afastou-se o ensino jurídico a partir de uma visão crítico valorativa, passando a desenvolver como objetivo central, o enquadramento da vida social nas disposições contidas no Código Civil Francês - a norma estatizada pelos burgueses que haviam ascendido ao poder, apropriando-se do aparelho ideológico incipiente do Estado, notadamente: o legislativo, o judiciário e escolar. Necessitava então a classe dominante eliminar do Direito sua visão ainda platônica e em consequência imprimir um caráter técnico ou científico como se apregoava e se apregoa ainda na atualidade.

No mesmo período histórico, no Brasil Colônia, influenciado diretamente em sua História jurídica até então, pelas ordenações Manuelinas, Filipinas e Afonsinas, a instalação dos primeiros cursos superiores ocorreu ao mesmo tempo em que se

construía o Estado Nacional, a partir da vinda e permanência da Família Real Portuguesa para o Brasil (1808), que fugiu das perseguições de Napoleão Bonaparte, dando início ao processo de Independência da Colônia Brasileira em relação à Coroa Portuguesa.

Procurando criar uma estrutura cultural à altura da nobreza aqui instalada, embora a contragosto, D. João VI tomou a iniciativa de instalar cursos superiores, uma tendência que prosseguiu mesmo após seu retorno às terras lusitanas.

Em 1827, sob o reinado de seu filho Dom Pedro I (1822-1831), surgiram dois cursos de Direito, um em São Paulo, capital de mesmo estado e outro em Olinda, estado de Pernambuco, com enorme influência na cultura e no currículo do Ensino Médio. Ambos os cursos passaram a ser os mais procurados pela elite aristocrática brasileira, conferindo prestígio, que levou Joaquim Nabuco afirmar que a Faculdade de Direito era considerada a antessala da Câmara, tendo os portadores desse diploma um futuro garantido.

De senador a presidente de província, o certo era que o currículo do curso, com forte teor humanístico, proporcionava uma cultura geral adequada ao exercício de cargos políticos. Para alguns estudiosos obtinha-se nesses cursos muito mais uma retórica, um verniz de cultura, uma capacidade discursiva muito apropriada a uma sociedade de “desocupados sociais”.

Afinal, por que razão o currículo da Faculdade de Direito influenciou no Ensino Médio? Para entender a questão basta lembrar que na época esse grau de ensino não era seriado e nem exigia a presença do aluno. Tratava-se de um preparatório para o curso superior, praticamente entregue a iniciativa privada, uma vez que apenas algumas províncias mantinham um Liceu, chamado curso médio público. No entanto, desde o Ato Adicional (1834), o governo central passou a ser responsável pelo Ensino Superior, enquanto o governo provincial deveria manter o ensino primário e secundário.

Com o passar do tempo, o Curso de Direito adquiriu tradição e passou a constituir a principal ocupação dos filhos da elite burguesa e aristocrática brasileira, que por sua vez passou a ser influenciada pelos ditames culturais e políticos da Europa, como o Positivismo, por exemplo, que vai possibilitar, aos poucos, os vislumbres de uma república no Brasil, condição que se consolida a partir de 1889.

Estudar o histórico do Curso de Direito permite compreender sua realidade e influência na atual dinâmica do país, com intensa representatividade nos poderes ora

instituídos. Assim, o Curso de Direito em razão de sua história e relevância, ainda é muito procurado por jovens da sociedade brasileira.

Buscando compreender como se encontram as discussões acerca da implementação da educação ambiental no currículo dos Cursos de Direito no Brasil, depara-se com uma realidade pouco explorada, o que reitera o fato de que as discussões primam por se iniciarem nas últimas décadas.

O Quadro 3 ilustra o extrato da pesquisa no banco de teses da Capes que tratam acerca da educação ambiental na grade curricular do curso de Direito. Localizou-se apenas uma tese tratando acerca da temática.

Quadro 3 – Tese pesquisada: organização curricular no Curso de Direito

Ano	Autor	Título	Objetivo
2009	LINHARES, Mônica Teresa Mansur	Educação, Currículo e Diretrizes Curriculares no Curso de Direito: Um Estudo de Caso	Objetiva estudar as diretrizes curriculares nacionais fixadas para o curso de graduação bacharelado em Direito, bem como propor uma desconstrução dos atuais paradigmas com foco em interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Fonte: A autora (2020).

Destaca-se que, na tese em questão, se demonstra a ausência de preocupação com a educação ambiental no contexto contemporâneo dos currículos atualmente praticados. Ainda, tal temática se encontra no campo de “sugestões de inclusão”, o que demonstra a existência de uma breve uniformidade de pensamento quanto à real necessidade de reavaliar os moldes hodiernos para adequar o currículo às novas demandas sociais, que naturalmente, se modificam ao longo do tempo.

Todavia, a ausência de estudos direcionados dentro do campo específico de reavaliação curricular do Curso de Direito reiteram o fato de que este ainda é um conteúdo pouco debatido, e que precisa ser posto à rigor na seara educativa para que efetivamente promova as mudanças que se aspiram com estas discussões, tanto dentro do círculo educacional propriamente dito, como alcançando uma alteração legislativa que promova de forma mais assídua o debate ambiental, quanto também por ser uma demanda apta a promover profundas transformações a médio prazo, haja vista que a situação de degradação ambiental é uma realidade circundante.

Desta forma, é possível constatar que a discussão busca uma efetivação dentro do contexto educacional, ainda que de forma menos enfática do que o tema realmente requer. Portanto, a curtos passos, dá-se início a um caminhar da integração ambiental efetivamente dentro da academia.

4.1 EVIDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS GRADUAÇÃO DE DIREITO DE CURITIBA – OS DOCUMENTOS PDI, PPC E EMENTAS

A opção por pesquisar o PDI, o PPC e as Ementas do Curso de Direito de quatro instituições privadas de Curitiba deveu-se ao fato de aqui considerar os professores dos Cursos de graduação responsáveis pela formação inicial do aluno no âmbito do Ensino Superior, além de buscar compreender de que forma a educação ambiental se encontra inserida no âmbito do ensino superior.

OPDI é elaborado para um período de 5 (cinco) anos. É o documento que identifica a IES, em relação à filosofia de trabalho, missão a que se propõe, diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, estrutura organizacional e atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver.

A elaboração do PDI deve explicitar o modo pelo qual o documento foi construído e a interferência que exercerá sobre a dinâmica da IES, tendo como pressuposto o atendimento ao conjunto de normas vigentes. É imprescindível na elaboração do PDI considerar como princípios, a clareza e objetividade do texto, a coerência, forma de expressar a adequação entre todos os elementos e a factibilidade, forma a demonstrar a viabilidade de seu cumprimento integral.

A recomendação do PDI não autoriza as IES a implementarem a expansão nele prevista, devendo as mesmas, de acordo com os cronogramas apresentados no PDI, proceder às solicitações necessárias, encaminhando seus pedidos, pelo Sistema SAPIENS, utilizado para protocolar eletronicamente solicitações institucionais. Os Projetos Pedagógicos, incluindo a denominação de curso e perfil proposto devem ser objeto de avaliação posterior.

No sentido de apoiar as IES no trabalho de elaboração do PDI foram criadas instruções com as dimensões a serem analisadas pela Secretaria de Educação Superior e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Quadro 4).

Quadro 4 – Eixos temáticos e essenciais do PDI.

INSTRUMENTO - EIXOS TEMÁTICOS ESSENCIAIS DO PDI	
PERFIL INSTITUCIONAL	
Breve Histórico da IES	
Missão	
Objetivos e Metas (Descrição dos objetivos e quantificação das metas com cronograma)	
Área (s) de atuação acadêmica	
PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL – PPI	

Inserção regional
 Princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição
 Organização didático-pedagógica da instituição:
 Plano para atendimento às diretrizes pedagógicas, estabelecendo os critérios gerais para definição de:
 1) Inovações consideradas significativas, especialmente quanto à flexibilidade dos componentes curriculares;
 2) Oportunidades diferenciadas de integralização curricular;
 3) Atividades práticas e estágio;
 4) Desenvolvimento de materiais pedagógicos;
 5) Incorporação de avanços tecnológicos.
 Políticas de Ensino
 Políticas de Extensão
 Políticas de Pesquisa (para as IES que propõem desenvolver essas atividades acadêmicas)
 Políticas de Gestão
 Responsabilidade Social da IES (ênfase na contribuição à inclusão social e ao desenvolvimento econômico e social da região)

Fonte: SESu/MEC e SETEC/MEC (2018).

Em relação aos PDIs, o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e sobre os cursos superiores de graduação e sequenciais no Sistema Federal de Ensino, exige uma nova adequação dos procedimentos de elaboração e análise do PDI.

A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o MEC iniciou um processo de revisão das atribuições e competências da Secretaria de Educação Superior, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Conselho Nacional de Educação e do Inep, objetivando consolidar o trabalho realizado e conferir maior eficiência e eficácia aos dispositivos contidos na Lei nº 9.394/96 (LDB), motivando a alteração.

Como dispositivos legais de orientação à elaboração de PDI, destacam-se: Lei nº 9.394/1996, Decreto nº 5.773/2006, Lei nº 10.861/2004, Decreto nº 2.494/1998, Decreto nº 5.224/2004; Portaria MEC nº 1.466/2001, Portaria MEC nº 2.253/2001, Portaria MEC nº 3.284/2003, Portaria MEC nº 7/2004, Portaria MEC nº 2.051/2004, Portaria MEC nº 4.361/2004, Portaria Normativa nº 1/2007, Portaria Normativa nº 2/2007, Resolução CES/CNE nº 2/1998, Resolução CNE/CP nº 1/1999, Resolução CES/CNE nº 1/2001, Resolução CP/CNE nº 1/2002 (art. 7º) e Parecer CES/CNE nº 1.070/1999.

O PPC é um documento pertencente a instituição de ensino que fundamenta e sistematiza a organização do conhecimento no currículo, expressa fundamentos conceituais, metodológicos e avaliativos de cada disciplina/componente curricular ou área do conhecimento, elencados na Matriz Curricular, assim como os conteúdos de ensino considerados imprescindíveis à formação e emancipação do aluno. Conforme a Universidade Federal do Amapá:

O PPC é o instrumento que concentra a concepção do curso de graduação, os fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa, os princípios educacionais vetores de todas as ações a serem adotadas na condução do processo de ensino-aprendizagem da Graduação. O PPC deve contemplar diversos elementos, dentre eles os objetivos gerais do curso, as suas peculiaridades, sua matriz curricular e a respectiva operacionalização, a carga horária das atividades didáticas e da integralização do curso, a concepção e a composição das atividades de estágio curricular, a concepção e a composição das atividades complementares, etc.

Ementa é uma forma de registro que destaca os pontos essenciais sobre determinado assunto, listando ou não os principais conteúdos a serem observados quando da abordagem da Disciplina da referida ementa. Para alguns também é um resumo ou sinopse do que deve ser observado para a abordagem de determinado assunto.

Partindo desse pressuposto, é que se elencaram os documentos-base da presente pesquisa, vez que objetivou-se compreender como se dá o PPC de cada um dos cursos analisados, qual o enfoque de cada uma das instituições ao prover os objetivos, bem como verificar se as ementas com suas respectivas cargas-horárias de fato alcançam seus objetivos iniciais, e como se dá a relação desses pensamentos com a temática da educação ambiental propriamente dita.

4.2 AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE DIREITO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO EM CURITIBA DIANTE DAS ATUAIS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – AS EMENTAS.

Analisando as ementas curriculares do curso de Direito nas instituições elencadas, foi possível verificar a presença das disciplinas nominadas Sustentabilidade, Direito Ambiental e Educação Ambiental que vão ao encontro das previsões das atuais diretrizes de educação ambiental.

Na Faculdade Estácio de Curitiba o primeiro contato dos acadêmicos com a temática de educação ambiental ocorre logo no início do curso, no segundo semestre, por meio da disciplina intitulada Sustentabilidade. De forma subsequente, no período seguinte, os acadêmicos têm a oportunidade de cursar a disciplina de Educação Ambiental propriamente dita. Após um lapso temporal significativo, apenas no décimo período o assunto é abordado novamente, por meio da disciplina de Direito Ambiental. Ilustrando esse cenário:

Quadro 5 – Disciplinas relacionadas à temática de Educação Ambiental no curso de Direito da Faculdade Estácio de Curitiba.

Período	Disciplina	Categoria	Carga horária
2º	Sustentabilidade	Eletiva G1	36
3º	Educação Ambiental	Optativa	36
10º	Direito Ambiental	Obrigatória	36

Fonte: A autora (2020).

Situação semelhante se vislumbra no PPC da Fatec, onde o contato com as temáticas relacionadas a educação ambiental se dá em três momentos, logo no início do curso, e posteriormente, no último período:

Quadro 6 – Disciplinas relacionadas à temática ambiental no curso de Direito da Fatec.

Período	Disciplina	Categoria	Carga horária
2º	Sustentabilidade	Eletiva G1	36
3º	Educação Ambiental	Optativa	36
10º	Direito Ambiental	Obrigatória	36

Fonte: A autora (2020).

A disciplina de Direitos Humanos, cujo estudo está previsto para o 5º período, na categoria optativa e dispendo de carga horária de 36h, também aborda de forma tangencial o conteúdo relacionado ao meio ambiente, ao passo em que trata sobre os sistemas internacionais de proteção aos direitos humanos, vez que o tema permeia a esfera dos direitos fundamentais.

A Unifacear apresenta em sua ementa a temática ambiental apenas no que concerne a disciplina de Direito Ambiental, no último período do curso. Não foram identificadas disciplinas afins que caracterizem um currículo ambientalizado.

Quadro 7 – Disciplinas relacionadas à temática ambiental no curso de Direito da Unifacear.

Período	Disciplina	Categoria	Carga horária
10º	Direito Ambiental	Obrigatória	80

Fonte: A autora (2020).

É certo que as ementas ora analisadas cumprem integralmente com todos os requisitos que constam nas políticas de educação ambiental, porém certamente é questionável a eficácia material da realização desses estudos. Pois, apesar de estarem à disposição dos acadêmicos, duas de três disciplinas não são obrigatórias,

ou seja, se encontram disponíveis em um leque que traz também outras opções de cunho não ambiental. Desta forma, o índice de alcance das informações pertinentes a educação ambiental se encontra comprometido, vez que cabe aos alunos optar ou não por realizar esse estudo.

No que tange à ementa da UFPR, o cenário não se mostra divergente do praticado nas universidades da rede privada da capital paranaense. A primeira disciplina que dispõe do caráter ambiental se trata de Direito Ambiental, a qual compõe o último ano de estudos dos acadêmicos. Aos alunos são facultadas duas disciplinas optativas que tratam acerca do tema de meio ambiente, quais sejam Ruralidade e Meio Ambiente I e Ruralidade e Meio Ambiente II, ambas com carga horária de 30h. Não foram encontrados nos documentos analisados quaisquer disciplinas que versem sobre sustentabilidade, educação ambiental, ou que detenham o objetivo de despertá-la, o que configura um cenário ainda mais desfavorável no que concerne ao desenvolvimento de uma consciência ambiental quando comparado às demais instituições.

Quadro 8 – Disciplinas relacionadas à temática ambiental no curso de Direito da UFPR.

Período	Disciplina	Categoria	Carga horária
5º ano	Direito Ambiental	Obrigatória	Informação Indisponível
Livre	Ruralidade e Meio Ambiente I	Optativa	30
Livre	Ruralidade e Meio Ambiente II	Obrigatória	30

Fonte: A autora (2020).

A única disciplina que dispõe do caráter de obrigatoriedade, nas quatro instituições de ensino analisadas, é Direito Ambiental. Todavia, conforme informações da ementa da disciplina, esta é amplamente teórica no sentido de tratar meramente das questões regulamentares dentro do aspecto jurídico positivado, indispondo de qualquer reflexão acerca do meio ambiente propriamente dito. Por essa razão, entende-se que o estudo de direito ambiental no contexto acadêmico do curso de direito é meramente propedêutico e atinente à legislação, desconsiderando os debates tão necessários aptos a constituir profissionais ambientalizados e preparados para atuar em um cenário social em que o meio ambiente precisa ser tratado com o rigor necessário por uma questão de manutenção da vida.

Além do tratamento propriamente dito acerca da educação ambiental, seria importante repensar pedagogicamente a questão da distribuição da carga-horária dos conteúdos a fim de promover adaptações que veiculassem essa integração na grade, que naturalmente já é bastante teórica e vasta. Trazer uma nova proposta dentro dessa seara, muito provavelmente, além dos efeitos objetivos que se espera, tornaria a rotina acadêmica dos alunos mais flexibilizada, proporcionando a realização de discussões que fogem à tradicional rotina jurídica.

Outro fator a ser elencado é sobre a formação dos Docentes responsáveis pelas Disciplinas que pretendem abordar a Educação Ambiental, posto que é necessário que este tenha uma adesão ao tema para evitar uma abordagem meramente pragmática, visto que é necessário trazer efetividade ao tema.

O debate acerca da educação ambiental no contexto acadêmico é fundamental para se formar profissionais com um senso de ambientalização mais efetivo, no qual os juristas possuem uma postura ativa na lida com crimes e desastres ambientais, tornando, por conseguinte, a própria justiça brasileira mais efetiva no que concerne às situações de violação. Muito além de atender as políticas públicas, é preciso repensar na efetividade desses projetos a fim de construir uma grade que supra a necessidade de reconstruir a visão ambiental com a finalidade de não a ver como algo apartado, mas parte de um equilíbrio vital fundamental.

4.3 AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE DIREITO EM CURITIBA DIANTE DAS ATUAIS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – O PPC

Partindo-se do pressuposto de que o PPC concentra a concepção do curso, estima-se que seja um dos instrumentos aptos a demonstrar a situação em que se desenvolve a dinâmica do curso, inclusive no que tange à ambientalização curricular.

Analisando o PPC da Faculdade Estácio, nota-se a presença de uma preocupação em trazer a educação ambiental como prática educativa integrada, buscando propor atividades curriculares num eixo transversal. Ao prever a disciplina de Sustentabilidade em sua matriz curricular, busca trazer um reflexo prático de seu objetivo de criar uma educação “responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras” (FACULDADE ESTÁCIO, 2019, p. 53).

Percebe-se também uma maior assiduidade em relação à temática, ao passo em que esta permeia as propostas de atividades extracurriculares que conferem experiências práticas aos acadêmicos, de modo que o conhecimento não se atine meramente aos fatores teóricos, mas sim proporcionando uma visão macro quando se trata de meio ambiente.

É importante ressaltar, todavia, que o Curso de Direito não dispõe da disciplina de “Educação Ambiental”, presente em outros cursos, como é o caso de Ciências Contábeis. Possivelmente, se obteriam melhores resultados práticos em relação às condutas profissionais ambientalmente conscientes caso esse tipo de conhecimento fosse universal, ou seja, aplicado a todos os cursos. Outra possibilidade, ainda, seria ver a educação ambiental como um tema de caráter interdisciplinar, trazendo situações fáticas que proponham ao acadêmico o desenvolvimento de um senso crítico que equilibre as demandas ambientais com o seu exercício profissional.

Desta forma, muitas das grandes tragédias ambientais vislumbradas no Brasil nas últimas décadas e que ainda padecem de uma decisão judicial equânime seriam sanadas com uma maior celeridade, afinal de contas, a ausência de responsabilização e constantes atrasos nas decisões de reparação de dano ambiental são reflexos de profissionais juristas não ambientalizados.

Situação semelhante à da Faculdade Estácio é auferida no PPC da Fatec. Percebe-se uma preocupação da instituição em promover disciplinas que tratem de despertar uma consciência ambiental, além dos incentivos na disponibilização de atividades acadêmicas complementares que enfatizem as questões abordadas na teoria.

Pode-se dizer que a ambientalização curricular, nessas instituições em especial, existe. Ainda que seja necessária uma intensificação, como por exemplo, tornar as disciplinas obrigatórias, e não apenas eletivas, a educação ambiental está presente dentro das diretrizes traçadas pelas instituições. Ou seja, existe uma preocupação em trazer à tona esse tipo de conhecimento e conteúdo, não meramente por força normativa, mas sim por uma consciência de desenvolvimento integral do profissional que estão formando.

No que concerne à análise do PPC da Unifacear, depara-se com um cenário divergente. As disposições se atêm a demonstrar o cumprimento das diretrizes normativas vigentes, ao passo em que prevê a Disciplina de Direito Ambiental. Porém esse conteúdo é meramente teórico e pragmático, ao passo em que estuda a

legislação vigente concernente ao meio ambiente. Não há, de fato, elementos que sugiram um trabalho educacional propriamente dito, ou sequer questionador quando se trata de meio ambiente. Por essa razão, é possível perceber que não se está diante de uma instituição cujo currículo possa ser definido como ambientalizado.

Ainda, não há qualquer menção a atividades extracurriculares, atividades acadêmicas ou projetos de cunho ambiental, o que leva a concluir que o único contato que os acadêmicos têm com a temática seja apenas no décimo período e de forma técnica, não conscientizadora.

Ao observar o PPC da UFPR nota-se uma ênfase na afirmação de haver uma preocupação com a promoção da sustentabilidade. Todavia, não apresenta nenhuma ação de incentivo à educação ambiental, tratando meramente da disciplina de Direito Ambiental, que como na maioria dos cursos, é meramente legal, não dispondo de espaços para reflexões que caracterizariam um currículo ambientalizado. Não há, também, qualquer menção a educação ambiental praticada de forma interdisciplinar.

Analisando o PPC em conjunto com as Ementas é possível perceber que a ambientalização curricular caminha a passos lentos dentro do contexto institucional de ensino superior nos cursos de Direito em Curitiba. Ainda que se note sua tímida presença exaurida em projetos de pesquisa desenvolvidos, eventos e atividades extracurriculares em geral ainda se está diante de uma realidade muito escassa para promover os objetivos de transformação socioambiental ansiados para as próximas gerações. Em nenhuma das Instituições pesquisadas foi constatada a conexão e harmonização, envolvendo as três dimensões da educação ambiental.

4.4 AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE DIREITO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO EM CURITIBA DIANTE DAS ATUAIS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – O PDI

Em relação aos PDIs dos Cursos, a responsabilidade ambiental da instituição foi um compromisso estabelecido por todas as instituições pesquisadas. Em contrapartida, vale ressaltar que é um tema pouco aparente e tratado com certa superficialidade. É notória a existência de uma preocupação com a função social da instituição de ensino num contexto generalista, não propriamente ambiental. Tal fator pode ser vislumbrado no PDI da Faculdade Estácio (2019, p. 128):

A responsabilidade social, a partir de um referencial organizacional, refere-se ao desenvolvimento de ações sustentáveis que envolvam colaboradores, clientes, fornecedores, governo, meio ambiente e comunidade. Esta sustentabilidade, conforme a CMMAD (Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento) criada pelas Nações Unidas, compreende “o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações”, a partir de três pilares: ambiental, econômico e social.

Nos casos específicos da Faculdade Estácio e Fatec, visando alcançar esse objetivo, as IES, ainda, propõem palestras anuais relacionadas à preservação ambiental como veículo de fomentação da preservação na prática, contando com profissionais especialistas na área.

Todavia, ao se pensar em responsabilidade social, contexto onde o meio-ambiente aparece no PDI, é possível perceber que outros tópicos basilares recebem uma maior ênfase quando se trata de buscar materializar os objetivos da instituição, como por exemplo o fator social, amplamente difundido na prática por meio de ações afirmativas e constantes, e o financeiro, traduzido em diversos incentivos que busquem assegurar a manutenção do acadêmico até a conclusão de sua graduação. Ainda que tais assuntos sejam de suma importância para que a instituição cumpra seu papel com êxito, ao se tratar de pilares, é passível de questionamento a desatenção que circunda o fator ambiental, que recebe menos incentivo que os demais.

O comprometimento das instituições com a responsabilidade social consta como um objetivo, porém suas estratégias de efetivação ainda se encontram muito superficiais para que estes sejam atingidos com excelência, a ponto de nos depararmos com instituições, de fato, ambientalizadas.

Figura 7 – Diagrama circular das características de um currículo ambientalizado.



Fonte: Adaptado de Oliveira Junior *et al.* (2003).

A realidade encontrada nos ambientes acadêmicos pesquisados, demonstra que as Universidades assumem um papel de máxima importância no processo de ambientalização, entretanto ao desvelarmos os seus documentos se constata uma fragilidade impactante entre as diretrizes normativas traçadas em seus PPCs, PDIS e Ementas, como se a exteriorização fática ainda fosse algo distante, de certo modo até mesmo intangível.

Os caminhos da pesquisa se tornam cada vez mais desafiadores na medida que há uma percepção de que é necessário uma construção sólida para que os documentos institucionais sejam realmente o motor que propaga o movimento institucional rumo a ambientalização operacionalizada e não meramente retórica, ainda é necessário, fugirmos do discurso de certo modo genuíno e partirmos para políticas públicas efetivas que proporcionem não a simples materialização de informações e o cumprimento de determinações legais, objetivando atender as expectativas do MEC, mas, o cumprimento e respeito as características do estudo ambientalizado que propiciem lançar sobre o tema um olhar rizomático, devendo ser

a ambientalização vislumbrada de uma forma mais ampla, como um sistema de conexões, sem início e nem fim, permeado por linhas, estratos, intensidades e segmentaridades. O vácuo existente entre a teoria e a prática está exposto e os documentos institucionais servem de instrumento comprobatório dessa falibilidade.

Nota-se que esse distanciamento é diferente entre uma instituição e outra, algumas das instituições pesquisadas buscam de forma mais contundente caminhar rumo a materialização de seus projetos no âmbito das 3 dimensões, enquanto outras se limitam única e exclusivamente ao cumprimento das diretrizes legais demonstrando indiferença com a eficácia, ignorando que a Educação ambiental é estratégia indispensável e indissociável na busca pela ambientalização.

4.5 AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DE DIREITO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE CURITIBA NA PERSPECTIVA DAS TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA

Sobre as tendências da educação ambiental brasileira, pode-se dizer que esta se encontra como um campo social, precisamente como um subcampo derivado do campo ambientalista e também como um campo relativamente autônomo de atividade e de saber (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Ao mesmo tempo, não é um campo preciso por envolver diversos fatores incidentais que o tornam homogeneizado.

A educação ambiental no Brasil surgiu em um momento de crise durante o século XX, “e estruturou-se como fruto da demanda para que o ser humano adotasse uma visão de mundo e uma prática social capazes de minimizar os impactos ambientais” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 4). Trata-se, todavia, de um universo multidisciplinar que gira em torno do indivíduo, sociedade, educação e meio ambiente. Nesse contexto, depara-se com a classificação do estudo na forma de macrotendências, divididas entre conservacionista, que inicialmente pregava o despertar de uma sensibilidade humana para com a natureza, no sentido de “amar para preservar”. A vertente pragmática, que inaugurou o debate acerca do consumismo exacerbado, fomentado pelo capitalismo, e trouxe à tona termos como economia e consumo verde, responsabilidade socioambiental, mecanismos de desenvolvimento limpo e ecoeficiência produtiva, e a vertente crítica, que busca politizar o debate ambiental e problematizar as contradições dos modelos de

desenvolvimento e sociedade, impulsionada pelo processo de redemocratização no Brasil após a Ditadura. Nas palavras de Layrargues e Lima (2014, p. 23-40):

No caso da Educação Ambiental, pela escassez de pesquisas e de dados, sempre fica difícil identificar e diagnosticar as hegemonias discursivas e práticas. Sabemos que as forças críticas conquistaram um espaço significativo no interior do campo, mas essas forças são constantemente erodidas por esse pragmatismo dominante que tende a converter e a deslocar as intenções educativas no sentido pragmático do mercado, da formação de mão de obra, da geração de emprego e renda, do consumo e, nesse processo, a educação é instrumentalizada como um meio de ascensão social, de capacitação para o trabalho, de promoção dos salários das novas classes médias. Ou seja, os objetivos econômicos são claramente os dominantes em detrimento dos objetivos de cidadania, da vida pública e educação política.

A Educação Ambiental, em sua vertente crítica “é vista, muitas vezes, como sinônimo de EA transformadora, popular, emancipatória e dialógica” (SANTOS; TOSCHI, 2015). Ainda conforme as autoras, “Isto ocorre porque a educação crítica se origina de ideais democráticos e emancipatórios da educação popular, contrária à educação tecnicista com vistas à simples transmissão de conhecimento” (SANTOS; TOSCHI, 2015).

Carvalho (2004) diz que “o projeto da EA crítica deve ser o de contribuir para a formação de um sujeito ecológico, por meio da mudança de valores e atitudes e reorientação de modos de vida coletivos e individuais”. Já Reigota (2009) pondera que “a perspectiva crítica adota a ideia de mudar radicalmente as relações existentes atualmente, tanto as relações entre a humanidade quanto entre humanidade e a natureza”.

A Educação Ambiental tratada com enfoque crítico a distância do senso comum, a partir do ponto em que não considera apenas como resolver as questões, mas sim observar as suas causas, não reproduzindo os padrões da sociedade. Ainda, não observa apenas o indivíduo, ou um pequeno complexo de indivíduos, mas um todo.

Para Medina (2001), a Educação consiste em propiciar às pessoas a compreensão global e crítica do ambiente como um todo, elucidando valores que formarão base para desenvolverem por iniciativa atitudes e posições conscientes, além de ações participativas em relação a conservação e utilização adequada de recursos naturais, resultando na melhora da qualidade de vida e eliminando o consumismo desenfreado. Compreende assim como uma educação que coleta um

conjunto de valores e visa a melhora na qualidade de vida das pessoas, por isso atinge um complexo de indivíduos.

A construção das políticas ambientais atualmente vigentes no país se desdobrou em diversos projetos em instituições de ensino, havendo um novo foco em eventos relacionados ao tema. Para Pena (2020), entende-se política ambiental como um conjunto de ações públicas, assim como normas e leis, que visam preservar o meio ambiente de um determinado território. Essa prática que só teve início no Brasil na década de 1930, fato que ressalta a importância de sua valoração, bem como de sua abrangência na sociedade.

Estudos apresentados no evento IV Seminário Sustentabilidade na Universidade remetem à reflexão quanto a inclusão de disciplinas focadas na relação e interação entre a sociedade e a natureza, demonstrando, entretanto, a ausência de espaço para a estruturação de ações educativas nas grades horárias de instituições e a ausência de participação do corpo discente nesse projeto.

Para Figueiredo, Guerra e Carletto (2014), algumas instituições ainda se encontram em estágios iniciais de incorporação dessa temática em suas grades curriculares, restringindo esse tipo de conhecimento a alguns cursos específicos de graduação, deixando de lado a importância da aplicação do conhecimento ambiental como uma base para a formação do profissional. Por conta disso, apesar de haver consciência quanto a importância da matéria, ela não é aplicada e se limita aos cursos focados na área ambiental, principalmente, na maioria das instituições de ensino.

As prioridades se encontram conflitantes nesses ambientes, enfrentando obstáculos para a integração, segundo Lima (1997), da justiça social, da viabilidade econômica, da ética comportamental e da sustentabilidade ambiental. São inúmeros os questionamentos quanto às opções políticas e as disponibilizações de soluções. No seminário acima referido, foram apresentadas problemáticas relacionadas à inclusão da sustentabilidade como parte do currículo das IES que foram destacadas por Figueiredo, Guerra e Carletto (2014), a saber: a falta de apoio técnico e financeiro, a ausência de estruturas facilitadoras de apoio a professores e coordenadores, a inexistente formação socioambiental para professores, gestores e técnicos universitários, bem como a também inexistência de políticas estruturantes. Ademais, ainda destacam a falta de estímulo à construção de políticas indutivas e de fornecimento de recursos para pesquisas quanto à sustentabilidade socioambiental e o desinteresse dos alunos pela participação em projetos como este.

Deduz-se, portanto, que a falta da política ambiental nos currículos é preocupante, como corrobora Ahlert (2003), a educação passou a ter um papel estratégico e fundamental para o projeto neoliberal de ensino e conhecimento. Os governos até então liberais passaram a intervir no sistema educacional em conjunto com as empresas privadas, direcionando a formação para atender aos objetivos de mercado. Desta forma, a educação é fundamental para a conscientização coletiva das problemáticas referentes ao Ambiente, pois é através dela que se difundem os conhecimentos necessários, e estimulam o mercado e intervenções governamentais.

Leff (2009), entende que os alunos e professores não são os únicos agentes indispensáveis neste processo de mudança, reconhecendo que é necessária a construção de caminhos distintos como forma de criação para a elaboração do conhecimento como um todo, integrando a ambientalização e não apenas a deixando como um conteúdo adicional e isolado.

As instituições de ensino, em sua maioria, permanecem em inércia, não buscando encontrar métodos eficientes para essa inclusão e integração. Não há interesse em acrescentar um corpo discente para disciplinar esta matéria, nem mesmo estruturas curriculares que possam abranger o conteúdo ambiental, permanecendo as cadeiras ordinárias de forma fixa. Já em relação à formação dos profissionais voltados para a área ambiental, Souza, Kelecom e Araujo (2011), demonstram através de suas pesquisas que cursos de licenciatura e pedagogia não tratam temas ambientais e também não preparam seus alunos para trabalhar com esse tópico. Por resultado, os discentes não obtêm o mínimo necessário de conteúdo ou técnicas para a compreensão do real significado da educação ambiental e sua aplicabilidade no trabalho como docente. Isso demonstra o despreparo para lidar com um assunto desta amplitude e valor.

Essa questão torna-se bastante clara ao analisar a instabilidade no interesse dos trabalhos relacionados à temática ambiental. Houve, segundo o Banco de teses e dissertações, um aumento no interesse, de uma forma geral, quanto a realização de pesquisas, de 1999 até os dias atuais, mas ainda oscilante e insuficiente tendo em vista a relevância da temática.

Carvalho, Cavallari e Santos Silva entendem que são promissores os avanços da ambientalização nas IES e enfatizam o empobrecimento da diversidade dos grupos em que se tenta constituir o conhecimento ambiental. Questionam, ainda, as abordagens propostas quanto à ambientalização e o possível reforço trazido quanto

ao domínio dos humanos sobre os animais não-humanos. É urgente a transformação social de que trata a educação ambiental, pois busca e visa vencer as injustiças ambientais, também a desigualdade social, e da própria humanidade, segundo Brügger (1994). Educação Ambiental é questão de saúde pública, desigualdade social, empatia e a própria dignidade da pessoa humana.

É de suma importância a participação popular no âmbito ambiental, visto que cria uma situação favorável para que maus hábitos sejam repensados pela população em geral, sendo substituídos por outros mais benéficos a natureza. Para Burgess, Harisson e Filius (1998) acreditava-se que apenas ter conhecimento dos problemas ambientais através da divulgação de informações e através de recomendações por parte dos cientistas, era suficiente para promover pensamentos sustentáveis. Ocorre que não se trata de uma afirmação verídica, visto que essa era a abordagem utilizada há muitos anos e não houve eficácia; o assunto continua inexplorado, principalmente para aqueles que não possuem acesso à informação ou se encontram em estado de miséria.

Contudo, para Seethaler e Rose (2004), há a necessidade do debate sobre o assunto, para que influencie a substituição dos hábitos maléficos a natureza, necessitando da participação popular nas decisões.

Desta forma, é possível perceber mais uma razão para trazer aos currículos as problemáticas ambientais, assim como ter o corpo docente preparado para transmitir conhecimento em relação a essas informações e debater dados com os alunos, visto que a simples conscientização dos impactos ambientais negativos não basta para modificar o pensamento de uma população.

Para Moreira Silva (2009), selecionar um conhecimento em detrimento de outro demonstra uma operação de poder, pois privilegia uma matéria e a outra torna-se esquecida. Para este, é uma operação de poder, pois transmite as visões sociais particulares, revelando quem detém o poder na sociedade.

De forma parecida pensa Silva (2005), que considera tomar decisões curriculares como tomar decisões de valor, como compromissos sociais e políticos, justificando, portanto, a exigência de novas atitudes tanto dos professores quanto dos alunos nas novas relações sociais referente a produção do saber ambiental, conforme pensa Leff (2000). Este sociólogo ambientalista, aduz ainda que a construção da sustentabilidade necessita de forma imprescindível da participação das Universidades, uma vez que produzem conhecimento, formam profissionais, realizam

a difusão de culturas e são centros de pesquisas. Com este pensamento, Leff (2000) é um dos principais pensadores sobre o tema, encabeçando as pesquisas e artigos científicos, estimulando o debate sobre a participação dos docentes e instituições de ensino e a inclusão da matéria de política ambiental em seus currículos.

Ademais, Dias (1991) sabiamente exprime a ideia de que não basta a mudança na forma da condução das aulas, inserindo ou retirando conteúdo do currículo, mas sim seria necessário um rompimento de antigos paradigmas, revendo conceitos e concepções hoje aceitas, aliando com atitudes que mudariam o cotidiano das interações sociais, e somente assim resultando na mudança das relações de poder. Diante do que é dito pelos pensadores acima, o currículo acaba sendo uma demonstração de superioridade pelas autoridades que desprezam a importância da educação ambiental.

Seria de suma importância o investimento para implementar temas ambientais nos currículos das IES, bem como aumentar o entendimento e compreensão dos estudantes e professores quanto ao tema e estipular compromissos para a efetiva construção de políticas institucionais que permitam o fornecimento de recursos efetivos para pesquisadores no que tange a sustentabilidade socioambiental.

A demora e a dificuldade encontradas na incorporação da dimensão ambiental dentro das IES podem ser explicadas pelo estudo da Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (RUPEA, 2005) que remete a fatores em destaque, a saber: carência de recursos financeiros, conforme dito acima, assim como ausência de infraestrutura, políticas públicas e institucionais; há também poucas pesquisas sobre a temática, ocasionando a falta de sistema e difusão de certas experiências na educação ambiental. Ou seja, poucos profissionais estão verdadeiramente aptos para a prática da educação ambiental. Por fim, para RUPEA (2005), também falta diálogo entre profissionais de diferenciadas áreas de conhecimento que ocorrem por conta da estrutura e rigidez do meio acadêmico.

Ademais, complementa Bursztyn (2001), é preciso transformar os conhecimentos científicos em usos para o cotidiano, ação essa que demanda recursos e tempo. O profissional, segundo o autor, atuará na aplicação dos conhecimentos para o desenvolvimento de tecnologias, contendo ciências sociais, cabendo aos tecnólogos não somente agências governamentais, mas também com o pensar.

Essa mudança no pensamento da população é o objetivo mais almejado quando se trata das políticas ambientais. Conforme demonstra Hobson (2003), a

possibilidade de mudança comportamental somente ocorre quando o indivíduo faz suas conexões entre a informação que lhe é fornecida no que abrange problemas ambientais e os impactos que seus hábitos diários causam na natureza, utilizando a experiência pessoal para discutir os padrões de consumo ou padrões de produção.

O principal motivo de buscarem a conscientização de cada indivíduo, a caça pela mudança de hábito de cada cidadão em particular, é que, segundo Olson (1999), a participação popular em assuntos coletivos – os interesses de um grupo – podem ter mais peso no desenvolvimento de políticas públicas devido a maior eficácia em fazer pressão e impor agendas ao Estado e outros indivíduos. Para o pensador, os benefícios são divididos por toda a população.

Toledo (2000) entende que existem dois dilemas na missão de educar e produzir certos conhecimentos e incorporar questões ambientais nas IES, sendo o primeiro método a hiperespecialização voltada a divisão e solução das causas da industrialização. Contudo, esse método não analisa as profundas causas dos problemas, captando apenas a superfície. O segundo método implica no desenvolvimento de perspectivas teóricas questionando de forma incisiva os problemas socioambientais e orientando a construção de um novo modelo de civilização, procurando alternativas no pensar do mundo, relações interpessoais com o ambiente. Essa segunda mencionada pelo autor é que se espera das universidades, principalmente diante da emergência das questões socioambientais. Por isso, para Jacobi (2005), é necessária a formação do profissional reflexivo para a desenvoltura de práticas que articulem a educação e meio ambiente de forma crítica, abrindo perspectivas para atuação ecológica sustentável, com práticas emancipatórias norteadoras pelo empoderamento e justiça social e ambiental.

Conclui-se, portanto, que a educação ambiental é um ramo que necessita ser explorado pelos professores e instituições, principalmente de forma que gere discussões e reflexões, pois causarão aos docentes uma mudança de paradigma. Essa mudança ocasionará uma maior conscientização das atitudes de cada indivíduo, tornando-os mais sustentáveis; e uma vez que esse descortino acontecer, criará um coletivo consciente que provocará pressão e influência em outros indivíduos, assim como o Estado, que se forçará também a adentrar e estimular a política ambiental.

De forma gradual, o objetivo será alcançado e o desenvolvimento sustentável será obtido, causando mudanças globais que causarão impacto no estilo de vida das pessoas. A onda já teve início e muitas atitudes já foram mudadas, como a busca de

alternativas mais saudáveis para a natureza e menos emissores poluentes, ou diminuição de desmatamento etc. Entretanto, ainda há muito a se percorrer para atingir o objetivo de um planeta sustentável, saudável e habitável.

Trata-se de um desafio ainda não solucionado, visto que ainda que as Instituições de Ensino Superior tenham valorado a temática a ponto de realizar a inclusão em seus currículos, o conhecimento não passa de teoria, bem como a sua aplicação. Os três pilares para a efetiva educação ambiental não se encontram praticados pelas IES, visto haver pouco incentivo financeiro, bem como pouco preparo de profissionais e até mesmo, como mencionado anteriormente, pouco interesse por parte dos profissionais em formação nessas instituições.

Portanto, ainda que haja a previsão curricular para a aplicação do conhecimento e da ambientalização curricular, não há uma operacionalização por parte das instituições de ensino. Utiliza-se desse currículo somente para manter-se nos padrões determinados pelo MEC, sem haver um real incentivo quanto a aplicação deste conhecimento.

Por fim, Guerra *et al.* (2014) entendem que há uma preocupação das IES em realizar o processo de ambientalização, mas estas encontram grandes desafios para a inserção efetiva da disciplina como fator essencial curricular. Trata-se, portanto, de um processo contínuo e crescente de incentivos e da necessidade de diálogo e compromisso de toda a comunidade que envolve as IES.

Faria e Cristóvão (2015) explanam quanto ao caminho da educação ambiental e as perspectivas neste sentido. Segundo as autoras, a vertente conservadora mantém este conhecimento como uma prática conteudista que somente, segundo Layrargues e Lima (2014), “apela ao bom-senso dos indivíduos para que sacrifiquem um pouco de seu padrão de conforto”. A tendência é de que haja uma união dessa vertente com a crítica para que passem da teoria para a prática tentando conceber os problemas socioambientais e trazer efetivas mudanças neste sentido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que, hodiernamente, o ensino superior brasileiro denota um processo de mecanização da educação, o que evidencia uma profunda falta de humanismo incumbida nos processos educativos, razão pela qual se buscam estratégias para reaver as práticas hodiernas e enfim, a médio prazo, alcançar o aporte necessário para efetivar essas transformações no campo acadêmico, cujos frutos reverberarão para a sociedade futura.

Ao se falar em educação ambiental no Brasil, depara-se com uma realidade turva, muito influenciada pela dinâmica internacional e conflitos internos. A temática passou a permear no ano de 1930, porém apenas foi observada com afinco na década de 1970, influenciada pela profunda crise sistêmica que assolava o mundo. Desde então, caminhou em passos evolutivos até se tornar oficialmente reconhecida e ter seu exercício devidamente regulamentado em termos normativos. Porém, ainda que largos passos tenham sido percorridos desde então, a eficácia de sua curta presença nos currículos das IES é o que traz novamente o debate à tona, vez que é possível constatar que a sua prática só de fato se dá por conta de uma exigibilidade legal, e não como fruto de uma consciência coletiva. Muito possivelmente, se considerado um cenário desprovido do campo legal, os debates relacionados à educação ambiental não comporiam as ementas de cursos superiores, ainda que esta seja uma demanda urgente e social.

A Constituição de 1988, ao ter reconhecida sua relevância pela dedicação aos chamados direitos sociais, prevê em si tanto o direito à educação quanto o meio ambiente equilibrado. Desta feita, é inobstante ponderar que é preciso realizar uma reavaliação de como se desdobra a educação propriamente dita enquanto ferramenta de efetivação do direito ao meio ambiente.

Ocorre que, diante da ausência dessa visão ambientalizada e como consequência refletora desse processo, o cenário atual encontra-se servido de uma gama de profissionais de diversas áreas de atuação, porém desprovidos do senso de interdisciplinaridade inerente à vida, e a própria atuação profissional, sensível e humanística, cujos efeitos se exaurem, inclusive, no próprio meio ambiente. Os múltiplos desastres ambientais ocorridos nas últimas décadas retratam esse cenário de forma implacável, e certamente seriam constituídos de forma diversa se a educação ambiental permeasse as arestas educativas dos currículos acadêmicos.

Especificamente em se tratando do Curso de Direito, notam-se os diversos casos jurídicos oriundos dos desastres vislumbrados nas últimas décadas em um estado protelatório, sem que haja uma devida punição, compensação ou recuperação ambiental. Essas circunstâncias práticas podem ser consideradas uma consequência da ausência de uma formação ambientalizada.

Retomando os Objetivos específicos do presente trabalho verifica-se que em relação ao primeiro Objetivo Específico de compreender o conceito de educação ambiental em seus fundamentos no enfoque da ambientalização curricular na educação superior, este foi completamente atingido ao passo que a apropriação do conceito propiciou a constatação de que a educação ambiental não se efetiva por meio de suas dimensões nas Instituições pesquisadas.

Em relação ao segundo Objetivo Específico de identificar evidências da presença da educação ambiental nos documentos das IES e dos Cursos Graduação de Direito (PDI, PPC e Ementas) no enfoque da ambientalização curricular, conclui-se, também por seu atingimento, vez que conforme ilustrado, analisando os documentos das instituições, em duas, das quatro instituições pesquisadas, quais sejam a Faculdade Estácio e a Fatec identificaram-se elementos que indicam a presença da educação ambiental dentro do cenário universitário. As demais instituições pesquisadas, quais sejam, UFPR e Unifacear evidenciam a presença de preocupações concernentes à responsabilidade socioambiental da instituição, porém não apresentam elementos que indiquem a educação ambiental como prática acadêmica, situação apta a caracterizar um currículo ambientalizado.

Em relação ao terceiro Objetivo Específico de analisar a educação ambiental como estratégia de ambientalização curricular nos Cursos Graduação de Direito nas instituições de ensino de Curitiba diante das atuais políticas de educação ambiental, conclui-se a educação ambiental enquanto ferramenta de ambientalização se mostra como um veículo válido de formação não apenas de profissionais bem preparados para atuar de forma mais inclusiva e humanizada, mas uma transformação pessoal objetivando a transição que tanto se almeja para a sociedade. Desta forma, a maneira mais eficaz de se atingir um currículo devidamente ambientalizado é tomando, por ponto de partida, a educação ambiental.

Em relação ao quarto Objetivo Específico de analisar a ambientalização curricular dos Cursos Graduação de Direito na perspectiva das tendências da educação ambiental brasileira, conclui-se que 50% das instituições pesquisadas se

encontram meramente atinentes às exigências legais do currículo, o que demonstra uma postura opositiva em relação às tendências da educação ambiental brasileira. Na contramão, 50% das universidades pesquisadas demonstra uma maior afinidade com as atuais tendências, demonstrando uma preocupação mais efetiva e holística em relação a presença da educação ambiental. É possível observar, portanto, que existe uma caminhada rumo ao alinhamento dos currículos universitários com as atuais tendências de educação ambiental no Brasil, todavia, os avanços ainda caminham a estreitos passos.

Entende-se , assim que o Objetivo Geral inicialmente estabelecido de analisar a educação ambiental como estratégia de ambientalização curricular na educação superior foi devidamente atendido no sentido de demonstrar que universidades que observam a educação ambiental com mais afinco e afetividade, não se atendo meramente ao cumprimento de disposições legais, mas sim com o objetivo real de formar profissionais universalmente preparados, podem conseguir realizar a ambientalização de forma satisfatória, logo a educação ambiental é uma eficaz ferramenta de construção e concretização da ambientalização curricular, que atribui ao tema sua devida importância e o integra, de forma interdisciplinar, promovendo, assim, o desenvolvimento de um pensamento crítico e capaz de buscar soluções na raiz do problema.

Portanto, pode-se afirmar que, em relação à pergunta de pesquisa inicialmente proposta, de compreender em que medida a educação ambiental contribui para a ambientalização curricular de Cursos de Direito em Curitiba, com o decorrer da pesquisa, juntamente com os referenciais que se somam ao Trabalho, verifica-se que a educação ambiental contribui integralmente enquanto ferramenta de ambientalização na concepção de suas três dimensões: espaço físico, gestão democrática e organização curricular. Pois a educação ambiental possui essa margem de atuação multidimensional, e as universidades que a integram efetivamente em seus currículos, constroem um ambiente mais ambientalizado em relação àquelas que não a integram. Ainda que existam melhorias a serem cumpridas para que, de fato, exista um completo alinhamento em relação às tendências contemporâneas de educação ambiental no Brasil, já é perceptível a melhoria acarretada pela integração da educação ambiental no cenário acadêmico.

Em relação à Tese inicialmente formulada de que a educação ambiental como uma estratégia de ambientalização curricular ocorre de forma parcial nos Cursos de

Direito, verifica-se que esta se comprova em razão da ausência da educação ambiental no currículo dos cursos, além de escassos incentivos em atividades extracurriculares. Percebe-se falho o objetivo de formar profissionais com um devido senso crítico no âmbito ambiental, o que certamente reverbera em sua futura atuação profissional. A maioria das universidades cumpre apenas as disposições normativas concernentes ao conteúdo ambiental, o que na prática corresponde à disciplina de Direito Ambiental, que incumbe ao aluno a mera compreensão dos dispositivos legais relacionados ao tema.

Verifica-se ainda que a Metodologia utilizada de pesquisa qualitativa foi eficiente no sentido de medir o tema, explorando não apenas a realidade, mas suas motivações.

Em relação ao método crítico dialético que percorreu todo o pensar sobre a presente pesquisa, verifica-se que foi fundamental para demonstrar as contradições evidenciadas nos casos analisados a fim de se encontrar uma solução para a premissa, não se abstendo meramente à narrativa fatídica, bem como as categorias inicialmente elencadas, quais sejam, ambientalização, sustentabilidade, educação ambiental, desenvolvimento sustentável, gestão ambiental e estudos socioambientais que se fizeram presentes na tessitura do presente trabalho e auxiliaram ao atingimento das presentes conclusões.

Assim, percebe-se que a ambientalização curricular é um processo ainda não edificado de forma suficientemente efetiva no contexto da IES em Curitiba e região metropolitana especialmente pela hegemonia do campo, que abarca diversos subcampos de áreas condescendentes. Todavia, iniciar o debate sobre a educação ambiental enquanto ferramenta de ambientalização e a necessidade de transformar a realidade da educação são passos importantes rumo a construção de uma educação ambiental efetiva, apta a promover bons resultados exarados nas posturas profissionais conscientes que serão formadas.

As grandes tragédias ambientais que marcaram as últimas décadas são fatores preponderantes acerca da necessidade de se iniciar um processo de desenvolvimento de um perfil profissional mais relacionado a uma visão ambiental, e fomentar esse desenvolvimento na academia é uma das melhores formas de se atingir esse resultado.

Todavia, é importante mensurar que o assunto está adentrando as arestas do campo universitário por meio de grupos de pesquisa, eventos e ações de cunho

informativo. Apesar da educação ambiental ser uma realidade dentro do curso de Direito, é preciso avaliar sua aplicação sob uma óptica mais ampla, pairando sob o cenário da efetividade. Apesar de hegemônico, no processo de ambientalização já se vislumbram bons resultados que vão ao encontro das macrotendências.

A realidade do curso de Direito nas IES de Curitiba demonstram um cenário relativamente antagônico à promoção da construção de uma consciência ambiental, ao passo em que as disciplinas são majoritariamente ofertadas desprovidas do caráter de obrigatoriedade, com carga horária reduzida quando comparado às demais, e também de forma isolada, ou seja, ainda não correlacionam a interconexão que sobrevém entre os aspectos jurídicos, que serão debatidos na vida profissional, com o meio em que se encontram. Desta forma, vê-se profissionais extremamente bem-preparados juridicamente, porém com uma visão macro pouco trabalhada.

Há que se falar, ainda, que todas as IES estudadas na presente pesquisa atendem completamente as exigências legais, porém acredita-se que a própria legislação careça de uma revisão para comportar as mudanças e evoluções sociais que se realizaram nas últimas décadas.

O processo de ambientalização curricular vai ao encontro das diretrizes contemporâneas de educação ambiental no Brasil, e se mostra como uma eficaz ferramenta no trato de criar uma consciência ambiental no universo profissional. Para tal, é preciso que haja uma reavaliação pedagógica do currículo, buscando inserir a educação ambiental de forma obrigatória e preferencialmente interdisciplinar para corroborar ao contexto de macro, que prevê a existência de uma unificação e interligação entre os assuntos, já que todas as áreas abordadas no curso do direito têm correspondência com a vida, e a vida requer um meio para se estabelecer.

É necessário reconhecer o meio ambiente enquanto direito fundamental que é, e mover os esforços rumo à transformação que a própria manutenção da existência requer. Apesar de ainda não compor assiduamente as ementas do curso de Direito, conforme explanado na presente pesquisa, notam-se avanços fundamentais no que concerne à inserção da temática na realidade acadêmica, por meio de grupos de pesquisa, atividades de mobilização e conscientização ambiental e as próprias disciplinas incorporadas a grade, o que já é um avanço. Todavia é necessário tratar a temática com maior rigor a fim de que resultados mais concretos sejam apurados em um lapso temporal intermediário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. X. **Educar para a complexidade**: o que ensinar, o que aprender. Curitiba: SME, 2005. Mimeografado.

AMORIM, A. C. R. *et al.* Diagnóstico e intervenções sobre a ambientalização curricular nos cursos de licenciatura em Biologia e Geografia. *In*: GELI, A. M.; JUNYENT, M.; SANCHEZ, S. (Org.). **Ambientalização curricular de los estudios superiores**. Girona: Diversitas, 2003. p. 93-129.

ANTUNES DE SÁ, R. Pedagogy and complexity: preliminary dialogues. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 57-73, 2008.

BARBIERO, A. Apresentação. *In*: NASCIMENTO, E. P.; PENA-VEGA, A. (Org.). **As novas dimensões da universidade**: interdisciplinaridade, sustentabilidade e inserção social. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 7-8.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

BEZERRA, A. A. Fragmentos da história da educação ambiental. **Dialógica**, Manaus, v. 1, n. 3, 2007.

BIZERRIL, M. X. A.; ROSA, M. J.; CARVALHO, T. Construindo uma universidade sustentável: uma discussão baseada no caso de uma universidade portuguesa. **Avaliação**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 424-447, jul. 2018.

BRANCALEON, B. B, *et al.* **Políticas públicas**: conceitos básicos. São Paulo: USP, 2015.

BRASIL. Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 set. 1981.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 7.834, de 6 de outubro de 1989. Cria a Carreira e os respectivos cargos de Especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental, fixa os valores de seus vencimentos, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 out. 1989.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **PRONEA**: Programa Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF: MEC, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 639, de 13 de maio de 1997. Dispõe sobre o credenciamento de centros universitários, para o sistema federal de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 maio 1997b.

BRASIL. Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 nov. 1997c.

BRASIL. Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 ago. 1997d.

BRASIL. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 fev. 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Resolução n. 2, de 7 de abril de 1998. Estabelece indicadores para comprovar a produção intelectual institucionalizada, para fins de credenciamento, nos termos do Art. 46 do Art. 52, inciso I, da Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 abr. 1998b.

BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 out. 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Parecer n. 1.070, de 23 de novembro de 1999. Dispõe sobre critérios para autorização e reconhecimento de cursos de Instituições de Ensino Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2000.

BRASIL. Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2001a.

BRASIL. Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.466, de 12 de julho de 2001. Estabelece procedimentos de autorização de cursos fora de sede por universidades. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 2001c.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 2.253, de 18 de outubro de 2001. Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9394, de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 2001d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Resolução n. 1, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2001e.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2003.

BRASIL. Decreto n. 5.176, de 10 de agosto de 2004. Regulamenta a carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental - EPPGG e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 ago. 2004a.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004b.

BRASIL. Decreto n. 5.224, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 out. 2004c.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 7, de 19 de março de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 mar. 2004d.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2004e.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 4.361, de 29 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2004f.

BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

BRASIL. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 1, de 10 de janeiro de 2007. Apresenta o Calendário do ciclo avaliativo do SINAES, triênio 2007/ 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 2, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual escolas sustentáveis**. Brasília, DF: MEX, 2012b.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jan. 2014.

BUARQUE, S. C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável**. 4. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

BUCZENKO, G. L.; ROSA, M. A. Política pública de educação ambiental e sua materialização na realidade escolar. *In*: RODRIGUES, D. G.; SAHEB, D. **Investigação em educação ambiental**. Curitiba: CRV, 2018.

CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C. R. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. 2004/2005. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2019.

CAPORLINGUA, V. H. A inserção da pesquisa em Educação Ambiental na pós-graduação brasileira: o debate a partir do PPGEA-FURG. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 65-78, 2012.

CAPORLINGUA, V. H.; COSTA, C. S. A inserção da educação ambiental no direito: horizontes interdisciplinares. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [s.l.], v. ago., p. 13, 2011. Disponível em: <http://www.eum.d.net/rev/cccss/13/hcsc.html>. Acesso em: 12 out. 2018.

CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Culturix, 1999.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARSPECKEN, P. F. Pesquisa qualitativa crítica: conceitos básicos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, 2011.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. *In*: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf. Acesso em: 2 jan. 2019.

CAVALCANTI, Y. *et al.* **Gestão ambiental**: planejamento, avaliação, implantação, operação e verificação. [S.l.]: Thex, 2000.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CESCO, S. Interdisciplinaridade e temas socioambientais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 25, n. 72, p. 327-330, 2011.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DAL MAGRO, C. B.; RAUSCH, R. B. Plano de desenvolvimento institucional de universidades federais brasileiras. **Administração: Ensino & Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 427-454, 2012.

DI PIETRO, M. S. Z. **Discrecionalidade administrativa na Constituição de 1988**. São Paulo: Atlas, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

DISTERHEFT, A. *et al.* M. Environmental Management Systems (EMS) implementation processes and practices in European higher education institutions: top-down versus participatory approaches. **Journal of Cleaner Production**, [s.l.], v. 31, p. 80-90, 2012.

DYE, T. **Understanding public policy**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.

DYE, T. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. *In*: HEDEMANN, F.; SALM, J. (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento**: bases epistemológicas e modelos de análise. 2. ed. Brasília, DF: Editora UnB, 2010. p. 97-129.

FARIA, C. R. O.; FREITAS, D. Um projeto socioambiental para o currículo: problematização e perspectivas para a educação superior. **e-Cadernos CES**, [s.l.], v. 2, 2008.

FERRARO, J. L. A.; SORRENTINO, M. Imaginário político e colonialidade: desafios à avaliação das políticas públicas de educação ambiental. **Ciência e Educação**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 339-352, 2011.

FIGUEIREDO, M. L. *et al.* **Ambientalização curricular na educação superior: praticar a teoria e teorizar a prática**. São José: ICEP, 2017.

FIGUEIREDO, M. L. *et al.* **Educação para ambientalização curricular: diálogos necessários**. São José: ICEP, 2017.

FIGUEIREDO, M. L.; GUERRA, A. F. S. UNIFEBE Sustentável: indícios de ambientalização em cursos de graduação. *In: ANPED SUL*, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2014.

FRANCISCHETT, M. N. **O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano**. [S.l.: s.n.], 2005.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1994.

GESSER, V. A. Evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, Itajaí, v. 2, n. 4, p. 69-81, jan./abr. 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZÁLES MUÑOZ, M. C. Principales tendencias y modelos de la educación ambiental en el sistema escolar. **Revista Ibero-Americana de Educación**, [s.l.], n. 11, p. 13-74, 1996.

GUERRA, A. F. S. (Org.). **Ambientalização e sustentabilidade nas universidades: subsídios, reflexões e aprendizagens**. Itajaí: Ed. da Univali, 2015.

GUERRA, A. F. S. *et al.* **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades**. São Carlos: EESC/USP, 2014.

GUERRA, A. F. S. *et al.* Saberes e fazeres do processo de ambientalização na educação superior. *In: FIGUEIREDO, M. L. et al. Educação para ambientalização curricular: diálogos necessários*. São José: ICEP, 2017.

GUIMARÃES, M. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, Belém, v. 7, n. 9, p. 11-22, maio 2016.

JUNYENT, M.; GELI, A. M.; ARBAT, E. (Org.). **Procesos de diagnóstico de la ambientalización curricular de los estudios superiores**. Girona: Universidad de Girona, 2003. v. 3.

KITZMANN, D. Ambientalização de espaços educativos: aproximações conceituais e metodológicas. **REMEA**, Rio Grande, v. 18, p. 553-574, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/2719>. Acesso em: 30 abr. 2018.

KITZMANN, D. I. S.; ANELLO, L. F. S. Da política pública à política ambiental: a emergência da sustentabilidade nos sistemas universitários federais. *In*: RUSCHEINSKY, A. *et al.* **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil**: caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos: EESC/USP, 2014.

KLIEBARD, H. **The struggle for the American curriculum**. New York: Routledge, 1995.

KONDER, L. O pensamento de Karl Marx. *In*: HÜHNE, L. M. (Org.). **Profetas da modernidade**. Rio de Janeiro: UAPE/SEAF, 1995.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002.

LENZI, T. **O que são as políticas públicas?** 2018. Disponível em: <https://www.todapolitica.com/politicas-publicas/>. Acesso em: 13 fev. 2019.

LEROY, J. P.; PACHECO, T. Dilemas de uma educação em tempo de crise. *In*: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, G. F. C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, jan./abr. 2009.

LIMA, G. F. C. The institutionalization of environmental policies and management in Brazil: advances, obstacles and contradictions. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 23, p. 121-132, jan./jun. 2011.

LIMONAD, E. Natureza da ambientalização do discurso do planejamento. **Revista Scripta Nova**, Barcelona, v. 14, n. 66, p. 1-10, 2010.

LINHARES, M. T. M. **Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de Direito**: um estudo de caso. 2009. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MADRIGAL, A. G. A evolução da institucionalização da política ambiental no Brasil. **Jusbrasil**, 2017. Disponível em: <https://alexismadrigal.jusbrasil.com.br/noticias/584813132/a-evolucao-da-institucionalizacao-da-politica-ambiental-no-brasil>. Acesso em: 20 fev. 2019.

MARCOMIM, F. E. *et al.* **A ambientalização na universidade**: diagnóstico documental e pretensões para outra realidade. *In*: ENCONTROS E DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 8., 2016, Rio Grande. **Anais [...]**. Rio Grande: FURG, 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MEYER, A. A. S. **A educação ambiental no Centro Universitário de União da Vitória-Paraná**. 2017. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

MORAES, F. A.; SHUVARTZ, M.; PARANHOS, R. D. A educação ambiental em busca do saber ambiental nas instituições de ensino superior. **REMEA**, Rio Grande, v. 20, p; 63-77, 2008.

MORALES, A. G. M. Processo de institucionalização da educação ambiental: tendências, correntes e concepções. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 159-175, 2009.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, E. Contrabandista dos saberes. *In*: PESSIS-PASTERNAK, G. **Do caos à inteligência artificial**. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1993.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NÓBREGA, M. L. S.; NASCIMENTO, E. P. Ambientalização acadêmica: a contribuição da pós-graduação para a sustentabilidade. **RBPG**, Brasília, DF, v. 14, 2017.

OSTERNACK, C. L. C.; PIZYBLSKI, L. M. Reflexões sobre a ambientalização e a educação ambiental no sistema de ensino (uma análise crítica). *In*: ANPED SUL, 12., 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n. 04, de 12 de novembro de 2013. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, 12 nov. 2013a.

PARANÁ. Lei n. 17.505, de 11 de janeiro de 2013. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, 11 jan. 2013b.

PAULO NETTO, J. **Marxismo impenitente**: contribuição à história das ideias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin**: complexidade, transdisciplinaridade e incerteza. Curitiba: SME, 2005. Mimeografado.

RAEDER, S. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 121-146, 2014.

RAYMUNDO, M. H. A. *et al.* Indicadores de monitoramento e avaliação de projetos e políticas públicas de educação ambiental no Brasil. **AmbientalMente sustentable**, [s.l.], n. 23, p. 25-39, 2017.

ROSA, M. A.; CARNIATTO, I. Política de educação ambiental no Paraná e seus desafios. **REMEA**, Rio Grande, v. 32, n. 2, p. 339-360, jul./dez. 2015.

ROTTA, M.; BATISTELA, A. C.; FERREIRA, S. R. Curricular environmentalization in higher education: training and sustainability in graduation courses. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, [s.l.], v. 17, n. 2, p. 395-414, 2017.

RUSCHEINSKY, A. Périplo pela incorporação da dimensão socioambiental: incertezas, desafios e tensões em trajetórias universitárias. *In*: RUSCHEINSKY, A. *et al.* **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil**: caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos: EEC/USP, 2014.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SAITO, C. H. Política Nacional de Educação Ambiental e construção da cidadania revendo os desafios contemporâneos. *In*: RUSCHEINSKY, A. (Org.). **Educação ambiental**: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTOS, B. S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Trilce, 2010.

SANTOS, J. A.; TOSCHI, M. S. Vertentes da educação ambiental: da conservacionista à crítica. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, [s.l.], v. 4, n. 2, p. 241-250, 2015.

SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas públicas**. Brasília, DF: ENAP, 2006.

SAUVÉ, L.; BADER, B. **Éducation, environnement et développement durable**: vers une écocitoyenneté critique. [S.l.]: Les Presses de l'Université Laval, 2011.

SAUVÉ, L.; VILLEMAGNE, C. La ética ambiental como proyecto de vida y “obra” social: un desafío de formación. **Revista de Investigación Educativa** **21**, Xalapa, n. 21, 2015.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SORRENTINO, M.; BIASOLI, S. Ambientalização das instituições de educação superior: a educação ambiental contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis. *In*: RUSCHEINSKY, A. *et al.* (Org.). **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil**. São Carlos: USP, 2014.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, V. M.; ARAÚJO, J. A educação e o meio ambiente nas instituições públicas de ensino superior do estado do Rio de Janeiro: o perfil dos cursos de graduação que tratam da temática. **REMEA**, Rio Grande, ed. esp., p. 103-117, jan./jun. 2014.

TEIXEIRA, C.; TORALES, M. A. A questão ambiental e a formação de professores para a educação básica: um olhar sobre as licenciaturas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 3, p.127-144, 2014.

TORALES, M. A. A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar a ação educativo-comunitária como compromisso politicopedagógico. **REMEA**, Rio Grande, v. esp., p. 1-17, mar. 2013.

TRAJBER, R.; SATO, M. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Porto Alegre, v. esp., p. 70-78, 2010.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção coletiva. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

VELAZQUEZ, L. *et al.* Sustainable university: what can be the matter? **Journal of Cleaner Production**, [s.l.], v. 14, p. 810-819, 2006.

APÊNDICE A – QUADRO DE TESES PESQUISADAS NO BANCO DA CAPES

Quadro 1 – Teses pesquisadas

Ano	Autor	Título	Objetivo
2006	SOUZA, Celina	Políticas Públicas: uma revisão da literatura	Trata dos principais conceitos e modelos de análise de políticas públicas, buscando sintetizar o estado-da-arte da área, mapeando como a literatura clássica e a mais recente tratam o tema. No sentido de construir pontes entre diferentes vertentes das teorias neo-institucionalistas e a análise das políticas públicas.
2011	BARBA, Clarides Henrich de	“Ambientalização curricular” no ensino superior: o caso da universidade federal de Rondônia- campus de Porto Velho	Analisar a inserção da temática ambiental nos projetos pedagógicos dos cursos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) campus de Porto Velho e, identificar que temas ambientais têm sido priorizados pelos cursos.
2011	LIMA, Gustavo Ferreira da Costa	A institucionalização das políticas e da gestão ambiental no Brasil: avanços, obstáculos e contradições	Revisar a literatura a partir de referenciais da Ecologia Política que nas décadas finais do século XX emergiu como novo campo de saber fundado na crítica e na politização dos problemas ambientais, a partir de uma reflexão sobre sua gênese, consequências, contradições e possíveis alternativas.
2012	CAPORLINGUA, Vanessa Hernandez	A inserção da pesquisa em Educação Ambiental na pós-graduação brasileira: o debate a partir do PPGEA/FURG	Tratar da inserção da pesquisa em Educação Ambiental na pós-graduação brasileira: o debate a partir do PPGEA/FURG
2014	RINK, Juliana	Ambientalização curricular na educação superior: tendências reveladas pela pesquisa acadêmica brasileira (1987-2009)	Analisar os processos de ambientalização curricular propostos e/ou estudados pelos trabalhos de pesquisa em Educação Ambiental (EA) voltados para a formação de professores e profissionais educadores ambientais.
2015	SILVA, Amanda Nascimento da	Ambientalização curricular na educação superior: um estudo na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	Investigar o sentido das disciplinas ambientalmente orientadas na formação acadêmica e profissional dos discente, a partir da perspectiva de alunos e de educadores
2016	MAYER, Andréia Ap. Soares	A educação ambiental no Centro Universitário de União da Vitória – Paraná	Analisar a Educação Ambiental no âmbito da Educação Superior
2017	SERPA, Paulo Roberto	Uma contribuição para a compreensão do processo de ambientalização e sustentabilidade na educação superior	Compreender o processo de ambientalização e sustentabilidade a partir dos diagnósticos aplicados em uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), no período de 2012-2017.

2017	PIRES, Anselmo Paulo	Políticas públicas para o ensino noturno: um estudo sobre os trabalhadores-alunos de duas instituições da RFEPCT	Delinear e analisar os perfis pessoal, profissional e estudantil de trabalhadores-alunos, buscando analisar os efeitos de suas trajetórias na obtenção do sucesso ou fracasso profissional e escolar.
2019	SILVA, Amanda Carina Leal; BALDIN, Nelma	Ambientalização curricular do ensino superior na universidade da região de Joinville – UNIVILLE: os cursos de licenciatura e direito	Apresentar uma discussão sobre as possibilidades do processo de ambientalização na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, acontecida nos cursos de graduação (Licenciaturas e Direito) entre 2015-2016.

Fonte: A autora (2019).

ANEXO A – DOCUMENTAÇÃO FACULDADE ESTÁCIO DE CURITIBA

ANEXO B – DOCUMENTAÇÃO FATEC

ANEXO C – DOCUMENTAÇÃO UFPR

ANEXO D – DOCUMENTAÇÃO UNIFACEAR