

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

Programa de Pós-Graduação em Agronegócio e Desenvolvimento

**FLÁVIA ELIANA DE MELO COLUCCI**

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO: UM  
ENFOQUE SOBRE A AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR**

**TUPÃ - SP**

**2020**

**FLÁVIA ELIANA DE MELO COLUCCI**

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO: UM  
ENFOQUE SOBRE A AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Agronegócio e Desenvolvimento da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Tupã, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Agronegócio e Desenvolvimento.

**Área de concentração:** Agronegócio e Desenvolvimento

**Linha de pesquisa:** Desenvolvimento e Meio Ambiente

**Orientadora:** Profa. Dra. Angélica Góis Morales

**Coorientadora:** Profa. Dra. Sandra Cristina de Oliveira

**Coorientador:** Prof. Dr. Pedro Fernando Cataneo

**TUPÃ - SP**

**2020**

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Biblioteca e Documentação da FCE – Unesp, Câmpus Tupã:

C699t Colucci, Flávia Eliana de Melo  
A temática ambiental no curso de graduação em Direito: um enfoque sobre a ambientalização curricular / Flávia Eliana de Melo Colucci. – Tupã: [s.n.], 2020.  
179 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Agronegócio e Desenvolvimento) – Universidade Estadual Paulista UNESP – Faculdade de Ciências e Engenharia, 2020.

Orientadora: Angélica Góis Morales  
Coorientadora: Sandra Cristina de Oliveira  
Coorientador: Pedro Fernando Catâneo

1. Educação Ambiental. 2. Educação para a Sustentabilidade. 3. Formação Ambiental. 4. Ensino Superior. 5. Ensino Jurídico. I.Título. II. Autor.

Fonte: Eliana Kátia Pupim, bibliotecária CRB 8 – 6202.



**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A TEMÁTICA AMBIENTAL NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO: UM ENFOQUE SOBRE A AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR**

**AUTORA: FLÁVIA ELIANA DE MELO COLUCCI**  
**ORIENTADORA: ANGELICA GOIS MORALES**  
**COORIENTADOR: PEDRO FERNANDO CATANEO**  
**COORIENTADORA: SANDRA CRISTINA DE OLIVEIRA**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em AGRONEGÓCIO E DESENVOLVIMENTO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ANGELICA GOIS MORALES  
Departamento de Gestão, Desenvolvimento e Tecnologia / Faculdade de Ciências e Engenharia - FCE - UNESP - Tupã/SP

Profa. Dra. CRISTIANE HENGLER CORRÊA BERNARDO  
Departamento de Gestão, Desenvolvimento e Tecnologia / Faculdade de Ciências e Engenharia - FCE - UNESP - Tupã/SP

Advogada da União TERESA VILLAC PINHEIRO  
Consultoria Jurídica da União no Estado de São Paulo / Advocacia Geral da União

Tupã, 27 de fevereiro de 2020

Para minha filha Rafaela,  
semente de um novo amanhã.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus, por ter me iluminado e me guiado nesta pesquisa. Principalmente, por ter me amparado em todos os momentos difíceis.

A Profa. Dra. Angélica Góis Morales, orientadora e amiga, pelos ensinamentos e conselhos que foram fundamentais no percorrer do mestrado. Sua dedicação, carinho e disponibilidade foram essenciais para a realização deste trabalho.

Aos professores coorientadores Dra. Sandra Cristina de Oliveira e Dr. Pedro Fernando Cataneo, pela revisão crítica do texto desta dissertação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos e demais auxílios, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” do Câmpus de Tupã, professores do mestrado e funcionários, por todo apoio concedido.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa em Gestão e Educação Ambiental (PGEA), pela oportunidade de realizar pesquisas sobre questões socioambientais relevantes e, também, pela convivência e amizade, das quais jamais esquecerei.

Aos amigos que o mestrado me proporcionou, em especial a minha irmã acadêmica Josiane, por todo companheirismo nestes dois anos.

Aos amigos, que de alguma forma contribuíram para que este caminho fosse trilhado, em especial a Adriana.

E claro, não poderia deixar de agradecer as pessoas que estiveram comigo em todas as conquistas, felicidades e angústias vivenciadas nestes últimos dois anos, minha família! Minha mãe Nair, minha sogra Helena e meu sogro João, que com atenção e carinho, estiveram sempre prontos a cuidar de mim, meu eterno agradecimento.

Ao meu esposo Marcelo, pela compreensão e amor em todas as horas, pois a realização desta dissertação não teria sido possível sem o seu incentivo e apoio em meus sonhos. E, sobretudo, agradeço a minha pequena Rafaela, que soube ter paciência e compreensão nas minhas ausências e nas minhas horas intermináveis de estudo. Obrigada minha filha, você é meu estímulo a sempre seguir em frente e a nunca desistir.

*“O que se carece, intra e intergeracionalmente, é da educação voltada às competências que se encontram, de modo inextricável, ligadas à ultrapassagem de métodos rotineiros que só geram a ilusão de conhecimento. Em outras palavras, o essencial é acentuar que, ao longo da vida, a educação para a sustentabilidade (mais do que estritamente ambiental) solicita formação poliédrica e contínua, que se afina com outro tipo de desenvolvimento, justamente aquele que descortina o bem-estar no presente sem fazê-lo às custas do bem-estar das gerações futuras.”*

*(Juarez Freitas, 2019, p. 187)*

COLUCCI, Flávia Eliana de Melo. **A temática ambiental no curso de graduação em Direito: um enfoque sobre a ambientalização curricular.** 2020. 176p. Dissertação (Mestrado em Agronegócio e Desenvolvimento). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Engenharia, Tupã, 2020.

## RESUMO

A realidade ambiental na atualidade implica na busca permanente das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, o que provoca, a necessidade de mudanças em conceitos e instrumentos jurídicos tradicionais. A complexidade do mundo contemporâneo não possibilita a qualquer profissional, muito menos ao profissional do Direito, o desconhecimento das questões ambientais. Consequentemente, o ensino do Direito precisa se adequar à nova juridicidade ambiental, e instalar um processo contínuo de ambientalização curricular que conduza à formação de profissionais comprometidos a evitar que retrocessos ambientais ocorram. Portanto, há necessidade de se promover no ensino do curso de Direito, um ensino jurídico-ambiental, rumo a uma educação ambiental para a formação de sujeitos que poderão fazer a diferença dentro e fora dos ambientes formais da educação. Nesse ensejo, esse trabalho tem como objetivo geral: analisar como as ações estão presentes nos documentos curriculares do curso de Direito, de duas Instituições de Ensino Superior, que remetem a uma possibilidade ou indícios de ambientalização curricular, e os seus reflexos nos alunos. Frente a isso, a abordagem metodológica empregada nesta dissertação foi quali-quantitativa, onde empregou-se o método da Revisão Bibliográfica Sistemática e análise documental para o levantamento da fundamentação teórica. Já, os dados coletados dos documentos curriculares receberam tratamento quali-quantitativo por meio do método desenvolvido pela Rede RASES e, os dados coletados pelos questionários aplicados aos alunos do primeiro e quinto anos do curso de Direito, receberam tratamento quantitativo por meio da aplicação estatística Teste t, e tratamento qualitativo por meio do método de avaliação Taxonomia de Bloom. Confrontando os resultados e as discussões por meio da técnica Triangulação dos dados, constatou-se que os cursos de Direito estudados apresentam índice baixo de inserção ambiental em seus documentos curriculares, e não remetem a existência de um início de processo de ambientalização curricular e, conseqüentemente, a alfabetização ambiental dos alunos investigados também apresentam índices baixos em relação às competências ambientais, de modo a se concluir que o ensino superior das duas Instituições pesquisadas não está contribuindo com a formação ambiental de seus discentes. Tais resultados trazem reflexões sobre a necessidade da ambientalização nos documentos institucionais e curriculares do curso de Direito, o que contribuirá para a atualização dos cursos de Direito no Brasil, em razão da promulgação de novas diretrizes.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Educação para a Sustentabilidade. Formação ambiental. Ensino Superior. Ensino Jurídico.

COLUCCI, Flávia Eliana de Melo. **The environmental theme in the law degree: a focus on curriculum environmentalization.** 2020. 176p. Dissertation (Master in Agribusiness and Development). Paulista State University "Júlio de Mesquita Filho", Faculty of Science and Engineering, Tupã, 2020.

### ABSTRACT

The environmental reality today implies the permanent search for the best possible relations between society and nature, which provokes the need for changes in traditional legal concepts and instruments. The complexity of the contemporary world does not make it possible for any professional, let alone the legal professional, to ignore environmental issues. Consequently, the teaching of Law needs to adapt to the new environmental legality, and install a continuous process of curricular environmentalization that leads to the training of professionals committed to prevent environmental setbacks from occurring. Therefore, there is a need to promote in the teaching of the Law course, a legal-environmental education, towards an environmental education for the formation of subjects who can make a difference inside and outside the formal environments of education. In this opportunity, this work has as its general objective: to analyze how the actions are present in the curricular documents of the Law course, of two Higher Education Institutions, which refer to a possibility or evidence of curricular environmentalization, and their reflexes on students. In view of this, the methodological approach employed in this dissertation was quali-quantitative, in which the Systematic Bibliographic Review method and documentary analysis were used to survey the theoretical foundation. Already, the data collected from the curricular documents received quali-quantitative treatment through the method developed by Rede RASES and, the data collected by the questionnaires applied to students in the first and fifth years of the Law course, received quantitative treatment through the statistical application Test t, and qualitative treatment using the Bloom Taxonomy evaluation method. Confronting the results and discussions using the data triangulation technique, it was found that the studied Law courses have a low index of environmental insertion in their curricular documents, and do not refer to the existence of a beginning of the curriculum environmentalization process and, consequently, the environmental literacy of the investigated students also have low rates in relation to environmental competences, in order to conclude that the higher education of the two institutions surveyed is not contributing to the environmental education of their students. Such results bring reflections on the need for environmentalization in the institutional and curricular documents of the Law course, which will contribute to the updating of Law courses in Brazil, due to the promulgation of new guidelines.

**Keywords:** Environmental Education. Sustainability Education. Environmental formation. Higher education. Legal education.

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1- Diagrama circular das características de um currículo ambientalizado.....       | 83  |
| Figura 2 - Visão ampliada do processo de ambientalização nas IES. ....                    | 87  |
| Figura 3 - Região da Alta Paulista e sua posição dentro do Estado de São Paulo. ....      | 90  |
| Figura 4 - Localização das Faculdades do Curso de Direito da Região da Alta Paulista..... | 91  |
| Figura 5 - Etapas das análises de conteúdo. ....  | 94  |
| Figura 6 - Níveis do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom.....                         | 117 |
| Figura 7 - Taxonomia de Bloom 1956, e Taxonomia de Bloom revisada em 2001.....            | 117 |
| Figura 8 - Quadro esquemático da Triangulação dos Dados.....                              | 136 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 - Estrutura metodológica da pesquisa.....  | 28  |
| Quadro 2 - Modelo para a condução da revisão bibliográfica sistemática.....                     | 33  |
| Quadro 3 - String de busca, critérios de inclusão e exclusão, e filtros.....                    | 34  |
| Quadro 4 - Critérios utilizados no processo de seleção e captura dos artigos de interesse. .... | 34  |
| Quadro 5 - Relação dos 22 artigos selecionados. ....  | 36  |
| Quadro 6 - Descrição das abordagens e objetos de pesquisa dos 22 artigos selecionados.....      | 38  |
| Quadro 7 – Conteúdos que deverão ser incluídos no PPC. ....                                     | 67  |
| Quadro 8 – As 11 dimensões da Rede RASES. ....  | 93  |
| Quadro 9 - Palavras-chave selecionadas para a busca lexical. ....                               | 93  |
| Quadro 10 – Competências Ambientais para avaliação da alfabetização ambiental. ....             | 112 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Relação ano de publicações com quantidade de artigos. ....             | 36  |
| Gráfico 2 - Relação país de origem com quantidade de artigos. ....                 | 36  |
| Gráfico 3 - Níveis presentes no PPC da Instituição "A". ....                       | 99  |
| Gráfico 4 - Níveis presentes no PPC da Instituição "B" ....                        | 100 |
| Gráfico 5 - Número de dimensões presentes no PPC da Instituição "A". ....          | 102 |
| Gráfico 6 - Número de dimensões presentes no PPC da Instituição "B". ....          | 103 |
| Gráfico 7 - Comparação dos níveis CA3, CA4 e CA5 das Instituições "A" e "B". ....  | 125 |
| Gráfico 8 – Média dos alunos com pontuações média/alta x média geral. ....         | 131 |
| Gráfico 9 – Comparação entre os sexos masculino versus feminino. ....              | 132 |
| Gráfico 10 – Comparação quanto ao contato semanal com informações ambientais. .... | 133 |
| Gráfico 11 – Comparação em relação a discussão sobre questões ambientais. ....     | 133 |

## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1 - Quantidade de dimensões por nível no PPC da Instituição "A".....   | 101 |
| Tabela 2 - Quantidade de dimensões por nível no PPC da Instituição "B".....   | 102 |
| Tabela 3 – Relação Dimensão x disciplina ofertadas na Instituição "A" com base nos PE... 104  |     |
| Tabela 4 – Relação Dimensão x disciplina ofertadas na Instituição "B" com base nos PE. ... 105  |     |
| Tabela 5 - Frequência do nível de competência ambiental (CA1) em relação as turmas de primeiro ano com as turmas do quinto ano, de cada Instituição pesquisada. ....                        | 120 |
| Tabela 6 - Análise estatística Teste t do nível da competência (CA1) em relação as turmas de primeiro ano com as turmas do quinto ano, de cada Instituição pesquisada. ....                 | 121 |
| Tabela 7 - Análise estatística Teste t do nível da competência (CA1) em relação as turmas de primeiro ano em comparação com as turmas de quinto ano.....                                    | 121 |
| Tabela 8 - Frequência do nível da competência (CA2) em relação às turmas de primeiro ano com as turmas de quinto ano, de cada Instituição pesquisada.....                                   | 122 |
| Tabela 9 - Análise estatística Teste t dos níveis das competências - CA3, CA4, CA5 - em relação as turmas de primeiro ano com as turmas do quinto ano, de cada Instituição pesquisada. .... | 123 |
| Tabela 10 - Análise estatística Teste t das competências - CA3, CA4, CA5 - em relação as turmas de primeiro ano em comparação com as turmas de quinto ano.....                              | 124 |
| Tabela 11 - Análise estatística Teste t do nível da competência – CA6 - em relação as turmas de primeiro ano com as turmas do quinto ano, de cada Instituição pesquisada. ....              | 125 |
| Tabela 12 - Análise estatística Teste t do nível da competência – CA6 - em relação as turmas de primeiro ano em comparação com as turmas de quinto ano.....                                 | 126 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|                          |   |
|--------------------------|---|
| EA                       | Educação Ambiental  |
| AC                       | Ambientalização Curricular  |
| ONU                      | Organização das Nações Unidas   |
| CF/88                    | Constituição Federal do Brasil de 1988                                |
| IES                      | Instituição de Ensino Superior  |
| PNEA                     | Política Nacional de Educação Ambiental                               |
| ProNEA                   | Programa Nacional de Educação Ambiental                               |
| SIBEA                    | Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental             |
| DCNEA                    | Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental               |
| PNUMA                    | Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente                       |
| UNESCO                   | Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura  |
| CONAMA                   | Conselho Nacional de Meio Ambiente                                    |
| MMA                      | Ministério do Meio Ambiente   |
| MEC                      | Ministério da Educação  |
| DEA                      | Departamento de Educação Ambiental                                    |
| ALFA                     | Programa América Latina Formação Acadêmica                            |
| PNMC                     | Política Nacional sobre Mudança do Clima                              |
| PPC                      | Projeto Pedagógico do Curso   |
| UNESP                    | Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”              |
| UNICAMP                  | Universidade Estadual de Campinas                                     |
| UFSCar                   | Universidade Federal de São Carlos                                    |
| RedeACES                 | Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior                 |
| PPP                      | Projeto Político Pedagógico   |
| LDB                      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                        |
| DCNs do curso de Direito | Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso em Graduação do Direito    |
| INEP/MEC                 | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas da Educação Superior        |
| RBS                      | Revisão Bibliográfica Sistemática                                     |
| StArt                    | State of the arthrough Systematic Review                              |
| PNMA                     | Política Nacional do Meio Ambiente                                    |
| PNE                      | Plano Nacional de Educação  |
| REASul                   | Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental                             |
| ARIUSA                   | Alianza de Redes Iberoamericanas por la Sustentabilidad e el Ambiente |

|            |   |
|------------|---|
| CNE        | Conselho Nacional de Educação   |
| CES        | Conselho do Ensino Superior   |
| Rede RASES | Rede de Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior   |
| UNIVALI    | Universidade do Vale do Itajaí  |
| UNIFEBE    | Centro Universitário de Brusque   |
| UNISINOS   | Universidade do Vale do Rio dos Sinos   |
| USP        | Universidade de São Paulo   |
| CADEP      | Comisión sectorial de la CRUE para la Calidad ambiental, el<br>Desarrollo sostenible y la prevención de riesgos |
| RISU       | Red de Indicadores de Universidades Sostenibles   |
| GUPES      | Global Universities Partnership on Environment and Sustainability   |
| UAM        | Universidad Autónoma de Madrid  |
| CA         | Competências Ambientais   |
| ODS        | Objetivos do Desenvolvimento Sustentável  |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>MOTIVAÇÕES DA PESQUISADORA</b>   | <b>18</b> |
| <b>INTRODUÇÃO GERAL DA DISSERTAÇÃO</b>  | <b>20</b> |
| <b>CAPÍTULO I</b>   | <b>30</b> |
| <b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA SOBRE AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR: UMA ANÁLISE COM FOCO NO ENSINO JURÍDICO</b>          | <b>30</b> |
| <b>1 Introdução</b>   | <b>30</b> |
| <b>2 Metodologia</b>  | <b>32</b> |
| 2.1 Entrada   | 33        |
| <b>3 Resultados e discussões</b>  | <b>35</b> |
| 3.1 Panorama geral das publicações  | 35        |
| 3.2 O objeto de pesquisa dos 22 artigos selecionados  | 38        |
| 3.3 Análise das publicações   | 40        |
| 3.3.1 Abordagem conceitual sobre Ambientalização Curricular   | 40        |
| 3.3.2 Ambientalização Curricular como processo para integração da Educação Ambiental no âmbito educativo                    | 43        |
| 3.3.3 A importância da formação ambiental de educadores para o sucesso da institucionalização da ambientalização curricular | 45        |
| 3.3.4 Desafios para o processo de Ambientalização Curricular diante da fragmentação do ensino.                              | 46        |
| 3.3.5 A temática ambiental nos cursos de Direito  | 48        |
| <b>4 Considerações finais</b>   | <b>50</b> |
| <b>CAPÍTULO II</b>  | <b>52</b> |
| <b>AS POLÍTICAS PÚBLICAS AMBIENTAIS DO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DAS NOVAS DCNs DO CURSO DE DIREITO</b>                  | <b>52</b> |
| <b>1 Introdução</b>   | <b>52</b> |
| 1.1 Contextualização dos movimentos ambientais e marco legal das políticas públicas ambientais no Ensino Superior.          | 53        |
| 1.2 A inserção da temática ambiental no Curso de Direito  | 62        |

|  |            |
|--|------------|
| 1.3 As novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito, Resolução CNE/CES nº 5/2018 | 66         |
| <b>2 Metodologia</b>   | <b>70</b>  |
| <b>3 Resultados e discussões</b>   | <b>71</b>  |
| 3.1 Categorias de análises das novas DCNs do curso de Direito com base na PNEA                               | 71         |
| 3.2 Categorias de análises das novas DCNs do curso de Direito com base nas DCNEA                             | 75         |
| <b>4 Considerações finais</b>  | <b>78</b>  |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO III</b>  | <b>79</b>  |
| <b>DIAGNÓSTICO DE AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR EM DOIS CURSOS DE DIREITO</b>                                   | <b>79</b>  |
| <b>1 Introdução</b>  | <b>79</b>  |
| <b>2 A Política da Ambientalização Curricular</b>  | <b>81</b>  |
| 2.1 O início do termo Ambientalização Curricular   | 82         |
| 2.2 O projeto RISU   | 83         |
| 2.3 A convergência da Rede ACES com o Projeto RISU, e o surgimento da Rede RASES                             | 85         |
| <b>3 Metodologia</b>   | <b>88</b>  |
| 3.1 Delineamento desta pesquisa  | 89         |
| 3.2 A escolha das Instituições   | 92         |
| 3.3 Abordagem metodológica   | 92         |
| <b>4 Resultados e discussões</b>   | <b>95</b>  |
| <b>5 Considerações finais</b>  | <b>106</b> |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO IV</b>   | <b>108</b> |
| <b>DESCRIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS AMBIENTAIS DOS FUTUROS PROFISSIONAIS DO DIREITO</b>                            | <b>108</b> |
| <b>1 Introdução</b>  | <b>108</b> |
| 1.1 Conceito de alfabetização ambiental  | 110        |
| 1.2 Competências ambientais: conhecimento, atitudes e comportamento ambiental                                | 112        |
| <b>2 Metodologia</b>   | <b>113</b> |
| 2.1 Participantes  | 113        |
| 2.2 Instrumento  | 114        |
| 2.3 Validação dos instrumentos; Teste Piloto; e Comitê de Ética  | 115        |
| 2.4 Codificação e análise de dados   | 115        |

|   |            |
|---|------------|
| 2.4.1 Análise Quantitativa – Teste T                    | 116        |
| 2.4.2 Análise Qualitativa – Taxonomia de Bloom          | 116        |
| <b>3 Resultados e discussões</b>                        | <b>118</b> |
| <b>4 Considerações finais</b>                           | <b>133</b> |
| <br>  |            |
| <b>DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS DESTA DISSERTAÇÃO</b> | <b>135</b> |
| <br>  |            |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO</b>              | <b>142</b> |
| <br>  |            |
| <b>REFERÊNCIAS</b>                                      | <b>146</b> |
| <br>  |            |
| <b>APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO 1º ANO</b>  | <b>154</b> |
| <b>APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO 5º ANO</b>  | <b>159</b> |
| <br>  |            |
| <b>ANEXO 1 – MÉTODO DA REDE RASES</b>                   | <b>166</b> |

## MOTIVAÇÕES DA PESQUISADORA<sup>1</sup>

Nossas ideias, opiniões e escolhas são frutos da nossa história de vida. Portanto, para compreender melhor o âmbito desse estudo, considero importante me reportar a uma parte do meu percurso acadêmico, pois a problemática desta pesquisa está ligada a ele.

Tudo começou quando ingressei na faculdade de Direito em 2002, e me deparei com vários tipos de pessoas, várias experiências, opiniões, olhares, diferentes maneiras de agir, criticar e mobilizar. Mas algo me deixou entristecida, a falta de conteúdos relacionados ao meio ambiente na matriz curricular. Todos os assuntos mais polêmicos, principalmente os criminais, estavam a todo o momento sendo discutidos, mas, poucos debatiam sobre as questões socioambientais.

Foi então que, no início do segundo ano da faculdade, por meio de um processo seletivo passei a ser membro do grupo de iniciação científica, denominado ‘Centro Interdisciplinar de Estudos do Direito’ – CIED, liderado pelos Professores Dr. Fernando Cesar Bolque, Dra. Luciana Cristina Caetano de Moraes Silva, e Ms. Gilson Marcos da Silva. Queridos professores pelo qual sou imensamente grata.

Neste grupo pude ter contato com o Direito Ambiental e com todos seus instrumentos de preservação, fiscalização, conservação, e principalmente, pude ter contato com a Educação Ambiental. A discussão central era as questões socioambientais, e as correlacionávamos com todas as outras áreas do Direito, ali havia interdisciplinaridade de fato no estudo da ciência do Direito. Frequentávamos congressos, participávamos de encontros de iniciação científica, e a cada encontro éramos cada vez mais motivados na busca por soluções para as crises ambientais. Era inspirador.

Também neste grupo pude me aproximar mais da área acadêmica, dos professores, e ter contato mais de perto com a árdua e maravilhosa tarefa de lecionar, que despertou em mim o sentimento de que era algo de que gostaria de fazer.

Tendo o privilégio de poder participar deste grupo, ficava inquieta com o fato de que somente quem fazia parte dele, apenas oito alunos de cada ano, estudavam temas relacionados ao meio ambiente. Os demais alunos passavam pelos cinco anos da faculdade sem quase terem contato com a questão ambiental.

---

<sup>1</sup> Nessa parte da apresentação, tomei a liberdade de expressar-me na primeira pessoa do singular para falar do caminho da minha trajetória, no sentido de situar quem é a pesquisadora desse estudo e sua relação com esta pesquisa desenvolvida.

Continuando, os cinco anos da faculdade passaram rápidos. Ao me formar em 2006, como todo bacharel em Direito, encantado com a possibilidade de passar em um concurso público, segui também por este caminho. O foco então passou a ser no estudo para concursos. Nesse período, também advoguei, fiz pós-graduação *lato sensu*, me tornei mãe, e o tempo passou. Mas sempre indignada com as notícias de agressões à natureza. A necessidade de falar, de instruir, de conduzir, de orientar sempre me acompanhou. O sentimento de que poderia fazer algo mais me instigava.

Passados então 10 anos da minha formatura, decidi-me por seguir em uma nova jornada. Jornada esta que espero que me leve para dentro de uma sala de aula. A possibilidade de espalhar a semente da natureza com meus futuros alunos é o que me motiva a seguir em frente. Então, em 2016, ingressei como aluna especial no Mestrado. A cada disciplina cursada era firmada a certeza de que estava no caminho certo. Sendo aprovada no processo seletivo do Mestrado em 2017, estou hoje escrevendo esta apresentação como parte integrante da minha dissertação, com o sentimento de que o caminho está sendo bem trilhado.

Tendo esse Mestrado uma linha de pesquisa em “Meio Ambiente e Desenvolvimento”, não pensei duas vezes, a não ser pesquisar o que mais me inquietou durante minha graduação, a falta de conteúdos socioambientais nas matrizes curriculares do curso de Direito. Aqui, vai um agradecimento especial a minha orientadora do Mestrado, Profa. Dra. Angélica Góis Morales, que se sensibilizou com minhas inquietações, e abraçou comigo esta causa. Assim, juntas, decidimos investigar sobre a inserção da questão ambiental no Curso de Graduação de Direito, sua consideração no currículo do curso, e seu impacto na formação dos profissionais, já que estes profissionais atuarão em diversas áreas, como nas agrárias, perpassando o campo do agronegócio.

A vontade de mudar os rumos da minha vida, de lecionar e de atuar na questão ambiental culminou na feitura deste Mestrado. Na trajetória desta pesquisa, tenho encontrado algumas respostas, percebido alguns avanços e descoberto novos desafios que me motivam e motivarão a seguir com outros questionamentos.

Entendo que ainda há muito a se pesquisar e discutir sobre esse assunto tão importante iniciado nesta dissertação.

## INTRODUÇÃO GERAL DA DISSERTAÇÃO

Nas últimas décadas do século XX, a humanidade sentiu o peso da produtividade a qualquer custo. A produção e a exploração exacerbada da natureza culminaram nas mais diversas formas de contaminação e perda de biodiversidade (POTT; ESTRELA, 2017).

Trata-se de tema de grande relevância no momento atual, visto que o ser humano afastou-se da natureza e tornou-se totalmente desintegrado do todo, não percebendo mais as relações de equilíbrio da natureza, agindo de forma desarmônica sobre o ambiente e causando grandes desequilíbrios socioambientais (GUIMARÃES, 2015).

Nesse contexto, a humanidade passa por mudanças que geram forte insegurança, têm-se alguns exemplos na área social, como: o terrorismo e as crises migratórias; na seara econômica: o desemprego e a concentração de riqueza; e, no setor ambiental: catástrofes climáticas e aquecimento global. As ameaças à saúde e ao meio ambiente são ampliadas (FREYESLEBEN; ANJOS, 2018).

As primeiras preocupações com o meio ambiente surgiram quando foram evidenciados os imensos danos que o ser humano vinha causando a natureza (PIEPER; NETO; MACHADO, 2012). Pois, o comportamento ditado pela cultura e opções econômicas de cada povo, ao longo dos tempos, havia modificado o meio ambiente e causado impactos ambientais que colocavam em risco a existência humana (VEIGA et al., 2013). Segundo Freitas, a humanidade corre real perigo de extinção, “por sua própria culpa, ao debilitar a saúde da biosfera” (FREITAS, 2019, p. 338).

Desde 1945, com o final da Segunda Guerra Mundial e a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), há uma preocupação com a temática ambiental, pois percebe-se que os recursos naturais estão na centralidade das guerras e conflitos, mesmo porque, a posse desses recursos e os direitos decorrentes dessa posse fomentam a todo momento disputas geopolíticas (RAMPAZO; ICHIKAWA; CARRIERI, 2014).

Os diversos encontros promovidos pela ONU, tendo a questão ambiental como foco de discussão, foram marcos importantes no contexto mundial e nacional. Entre os eventos de maior destaque está a Primeira Conferência Mundial sobre o Homem e o Meio Ambiente realizada em Estocolmo em 1972, considerada o estopim da proteção do meio ambiente, organizada em decorrência do incômodo quanto à poluição no mar Báltico, da chuva ácida, do fato de serem encontrados pesticidas e metais pesados nos peixes, e principalmente, da constatação que tal poluição não era causada somente por indústrias nacionais, mas também por aquelas de países vizinhos, surgindo assim os problemas ambientais globais (LOPES, 2006;

SAHEB; RODRIGUES, 2016; MORALES, 2012; OLIVEIRA, 2019). Ou seja, “o risco é global e a crise ecológica é real, abalando as estruturas da dinâmica social” (FREYESLEBEN; ANJOS, 2018, p. 24).

Assim, o início do processo de ambientalização mundial parte da questão relacionada à produção de acidentes industriais ampliados, de grandes riscos e de sua internacionalização. Neste sentido, o termo ambientalização é um neologismo usado nas ciências sociais para designar novos fenômenos ou novas percepções de fenômenos vistos da perspectiva de um processo ambiental, como os termos ‘industrialização’ ou ‘proletarização’ foram indicativos de novos fenômenos no século XIX. No caso, ambientalização, indica um processo de interiorização pelas pessoas e pelos grupos sociais, das diferentes facetas da questão pública do meio ambiente (LOPES, 2006).

Nesse ínterim, a partir das repercussões da Conferência de 1972, configurou-se internacionalmente e no Brasil, uma nova questão pública, com diferentes dimensões sociais quanto à preservação do meio ambiente (LOPES, 2006).

No Brasil, os reflexos foram observados na edição da Lei da Política Nacional do Meio Ambiente em 1981 (PNMA/81), pois inaugurou uma fase holística e sistêmica de proteção ao meio ambiente, conforme afirma Oliveira (2019). E mais, foi prevista no inciso X, do art. 2º, da PNMA/81, a educação ambiental (EA) em “todos os níveis do ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981), evidenciando assim a importância da dimensão pedagógica no Brasil e a necessidade dessa prática educativa por toda a sociedade (LIPAI; LAYRARGUES; PEDRO, 2007).

Logo, como citam Rodrigues e Guimarães (2010) houve um estímulo para uma discussão concisa sobre as atribuições da política ambiental implícita nas deliberações de entendimento da EA vigente, “que possibilite, por meio de novos conhecimentos, valores e atitudes, a inserção do educando e do educador como cidadãos no processo de transformação do atual quadro socioambiental do nosso planeta” (GUIMARÃES, 2015, p. 35).

Nesse contexto, e com a concepção sistêmica de meio ambiente que havia sido implantada com a PNMA/81, Araujo (2013) chama a atenção que fica latente que a Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88) elevou ainda mais o status do direito à EA ao inserí-la como meio essencial à dignidade da vida humana e da preservação do meio ambiente, como se observa no inciso VI do primeiro parágrafo do artigo 225:

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 preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988).

A propósito, a CF/88 representou significativo avanço na consolidação da tutela ambiental, uma vez que foi dedicado um capítulo inteiro ao meio ambiente, representando o “coroamento da fase holística do meio ambiente, definido como macrobem, difuso e intergeracional” (OLIVEIRA, 2019, p. 40).

Portanto, não só o bem ambiental foi consagrado pela CF/88 como fundamental, mas também, tornou-se obrigatória a promoção da EA em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente, demonstrando assim, sua face instrumental jurídica (SOARES; SOUZA-LIMA; KNECHTEL, 2006).

Do mesmo modo, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, assinado durante a RIO-92<sup>2</sup>, enfatiza a importância de mobilizar as Instituições de Ensino Superiores (IES) para o ensino, pesquisa e extensão em EA, e a criação em cada universidade de centros interdisciplinares para o meio ambiente (SORRENTINO; BACCI; SILVA, 2015).

Como resultado, em 1999 a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)<sup>3</sup>, foi instituída por meio da Lei n. 9.795, e se justifica pelo fato de que sem uma política de fato para a EA, não se pode criar sociedades sustentáveis e justas, e nem mesmo garantir um mundo mais saudável e limpo para as gerações futuras (BRASIL, 1999).

---

<sup>2</sup> A Eco-92 ou Rio-92 aconteceu na cidade do Rio de Janeiro, e reuniu em torno de 15 mil profissionais e interessados na área ambiental do mundo todo, e é considerado um marco na história das lutas socioambientais e nas discussões sobre sustentabilidade. Discutiram a promoção de ações que assegurassem qualidade de vida para as pessoas, sem agredir e nem explorar tanto o meio ambiente. Dentre um dos destaques da Rio-92 está o Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, um documento escrito e ditado por cerca de 500 pessoas de diversas nacionalidades, que juntas decidiram como e quais seriam os mandamentos para se aplicar EA ao redor do mundo de forma a transformar comunidades e os cidadãos (BARRETO, 2009).

<sup>3</sup> A partir de 1993, teve início, na esfera legislativa, a discussão de uma política nacional de EA, que interligasse os sistemas nacionais de meio ambiente e de educação em um sistema único. Em 1995, foi criada a Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental, no Conselho Nacional de Meio Ambiente (Conama), que realizou sua primeira reunião em junho de 1996. Na ocasião, foi discutido o documento intitulado Subsídios para a formulação de uma Política Nacional de Educação Ambiental, elaborado pelo MMA/Ibama e MEC. Em abril de 1999, foi aprovada a Lei n° 9.795, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, MMA, 2018).

Assim, para operacionalizar esse processo, e tendo como horizonte os princípios e objetivos da EA, “ambientalizar o ensino significa inserir a dimensão socioambiental onde ela não existe ou está tratada de forma inadequada” (KITZMANN, 2007, p. 554).

Tanto a noção de ‘ambientalização’ como a de ‘ambientalização curricular’ no Ensino Superior são recentes no campo da educação e da EA, como evidencia Orsi (2014), “e surgem com um status de categorias em construção” a partir dos anos 2000 (CARVALHO; SILVA, 2014, p. 126).

No Brasil, o termo ambientalização curricular (AC) chega em 2002, quando se reuniram 11 universidades, e fundaram a Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior (Rede ACES), delineando um projeto comum ao Programa América Latina Formação Acadêmica (ALFA)<sup>4</sup> promovido pela União Europeia. O projeto teve como finalidade elaborar metodologias e indicadores de análises para avaliar o grau de AC dos estudos superiores na América Latina e Europa (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003).

A definição do termo, das características de um currículo ambientalizado no Ensino Superior, a elaboração de metodologias de análise e as publicações desse programa pelos primeiros pioneiros da Rede ACES no início dos anos 2000, destacando-se entre eles Arbat e Geli (2002), Junyent, Geli e Arbat (2003) e Geli, Junyent e Sánches (2003), e mais, a divulgação dos resultados dos estudos, especialmente os realizados em universidades brasileiras sendo: na UFSCar com Freitas et al. (2003), na UNESP de Rio Claro com Carvalho, Cavalari e Santana (2003), e na UNICAMP com Amorim e Arbat (2003), entre outros, tornaram-se referenciais importantes para a ambientalização em outras universidades públicas (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014).

De modo que, no Brasil, em 2015, com o propósito de levantamento de estratégias e busca de novos rumos para a ambientalização, sustentabilidade e EA em IES, uma nova caminhada se iniciou por meio da Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental (REASul), com o apoio de oito universidades catarinenses, que resultou na fundação da Rede de Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior – Rede RASES (GUERRA et al., 2017).

---

<sup>4</sup> O Programa América Latina Formação Acadêmica (Alfa) é um programa aprovado pela Comissão Europeia em 10 de março de 1994. Inspirado na experiência da União Europeia de realização dos programas de mobilidade e intercâmbio intra-comunitários, apoiados em redes de cooperação formadas por instituições de ensino superior da América Latina e Europa, destinado a promover a integração dos países latino-americanos (SOLANAS, 1999).

A Rede RASES, retomando o trabalho da Rede ACES e, somando com outros indicadores desenvolvidos em um projeto paralelo para a sustentabilidade de IES no contexto da América Latina<sup>5</sup>, elaborou uma metodologia de investigação de indícios de AC nas instituições de ensino, no propósito de socialização e compartilhamento do conhecimento gerado à todas IES do Brasil, para que pudessem “replicar diagnósticos de AC, e assim, contribuir com as políticas de ambientalização e sustentabilidade na Educação Superior” (FIGUEIREDO et al., 2017, p. 5).

Diante do exposto, é fundamental conhecer como as IES trabalham a AC, pois são as comunidades universitárias de cada IES que respondem pela formação de seus acadêmicos, estimulando o desenvolvimento de atitudes, valores e competências profissionais direcionados à sustentabilidade<sup>6</sup> em todas as suas dimensões (ORSI, 2014).

De acordo com Freitas (2019), a sustentabilidade é pluridimensional por possuir além das dimensões social, econômica e ambiental, as dimensões ética e jurídico-política. A riqueza poliédrica da sustentabilidade mostra-se factível em razão de localizar o desenvolvimento que importa em sintonia com a resiliência dos ecossistemas e com a equidade intra e intergeracional. Tais dimensões se entrelaçam e se constituem mutuamente, na dialética da sustentabilidade, que não pode, sob o risco de irremediável prejuízo ecossistêmico, ser rompida ou bloqueada (FREITAS, 2019).

Portanto, este estudo parte do entendimento de que a AC é “um processo contínuo de produção cultural, levando à formação de profissionais comprometidos com a busca permanente das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza” (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003, p. 21).

E, em razão da CF/88 (art. 225, §1º, VI), do Programa Nacional de Educação Ambiental (PNEA - Lei nº 9.795 de 1999), e mais recentemente da Lei de Diretrizes

---

<sup>5</sup> Trata-se do Projeto RISU que, desenvolveu uma sequência de ações, que resultaram em um conjunto de 114 indicadores estruturados em 11 dimensões da sustentabilidade (BENAYAS, 2014). Este projeto está melhor detalhado no capítulo III desta dissertação.

<sup>6</sup> Para Juarez Freitas (2019), a sustentabilidade se traduz “como dever fundamental de, com a mira no bem-estar intergeracional, produzir e compartilhar o desenvolvimento limpo e propício à saúde, em todos os sentidos, aí abrangidos os componentes primordialmente éticos, em combinação com os elementos sociais, ambientais, econômicos e jurídico-políticos” (p. 43-44). Para Freitas, “a sustentabilidade não é um princípio abstrato, elusivo ou de observância facultativa: vincula plenamente e se revela inconciliável com o reiterado descumprimento da função socioambiental dos bens e serviços. Desse modo, não se mostra razoável tratá-lo como recurso literário, remoto ou de concretização adiável, invocado só por razões de marketing. As suas razões, devidamente calibradas, são filosóficas e biológicas. Razões éticas e constitucionais, que se consorciam” (p. 43).

Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA – Res./CNE nº 02/2012)<sup>7</sup>, os Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) e os planos de ensino (PE) das IES devem estar elaborados, com conteúdos e metodologias adequadas para que os professores possam trabalhar com seus alunos a questão ambiental dentro de uma perspectiva mais abrangente, sistêmica, integradora e interdisciplinar.

Contudo, as atuais estruturas do Direito não dão conta da realidade ambiental, cuja tutela implica o reconhecimento do bem-estar dos seres vivos e a inter-relação dos bens ambientais e da espécie humana nos ecossistemas (OLIVEIRA, 2019), pois o conceito de meio ambiente adotado pela Lei da PNMA/81 e endossado pela CF/88, não se coaduna com o paradigma cartesiano, enraizado no ensino jurídico, haja vista que o meio ambiente, de acordo com Oliveira (2019, p. 45), devido ao “conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas” não pode ser explicado pela soma de seus elementos, uma vez que a natureza trabalha com conceitos como complexidade, incerteza, globalidade, processualidade etc, opostos aos que são valorizados pelo mundo jurídico como certeza, previsibilidade, impessoalidade, codificação, entre outros (OLIVEIRA, 2019).

Assim, o estímulo dessa pesquisa é por fatores como: a necessidade de mudanças de saberes e fazeres em relação ao meio ambiente, que configurem em uma ética ambiental na formação de sujeitos que farão a diferença dentro e fora dos ambientes formais de educação.

A complexidade do mundo contemporâneo não possibilita a qualquer profissional, muito menos ao profissional do Direito, o desconhecimento das questões ambientais e das legislações pertinentes. Há a convicção, amparada em instrumentos legais e na pesquisa, de que é necessário promover uma educação voltada para as questões socioambientais, para que os estudantes possam transferir a ética ambiental em seus afazeres pessoais e profissionais (CARVALHO, 2012).

Diante do exposto, este trabalho apresentou a seguinte problemática de pesquisa:

**Quais ações estão presentes nos documentos curriculares do curso de Direito que remetem a uma possibilidade ou indícios de ambientalização curricular, e os seus reflexos nos alunos?**

---

<sup>7</sup> As DCNEA foram consideradas um importante avanço no fortalecimento da EA, uma vez que sistematizaram os preceitos relacionados à EA definidos na PNMA/81, na CF/88 e na PNEA/99, de forma a orientar sua implementação nos sistemas educacionais de todos os entes da federação (BRASIL, 2012).

Em busca de responder a problemática desta pesquisa, estabeleceu como objetivo geral: **analisar como as ações estão presentes nos documentos curriculares do curso de Direito de duas IES, que remetem a uma possibilidade ou indícios de ambientalização curricular, e, os seus reflexos nos alunos.**

Para tanto, como objetivos específicos pretendeu-se:

i) Contextualizar as políticas públicas ambientais no Ensino Superior, com foco no Curso de Direito;

ii) Investigar como a temática ambiental está presente nos PPC e PE do curso de Direito, comparando os resultados encontrados aos indicadores da Rede RASES;

iii) Identificar o nível de alfabetização ambiental dos alunos de Direito, correlacionando os resultados encontrados a atual necessidade de uma formação jurídica-ambiental.

Importante destacar que esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. Cada capítulo se configura como um artigo científico completo, composto por introdução, metodologia, resultados e discussões, e considerações finais. Ao final, essa dissertação apresenta o cruzamento das análises dos resultados encontrados nos quatro capítulos, e em seguida as considerações finais gerais, referências, apêndices e anexos.

De modo geral, a metodologia desta pesquisa possui natureza aplicada, uma vez que pretende gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, neste caso, gerar dados e subsídios para a construção de um currículo ambientalizado ao curso do Direito. Relativamente à abordagem, esta pesquisa classifica-se como quali-quantitativa, pois tem o intuito de aprofundar a compreensão dos aspectos relacionados checando os dados quantitativos com os resultados qualitativos e assim, proporcionar um quadro mais geral da questão em estudo (FLICK, 2013).

Quanto aos objetivos, esta pesquisa classifica-se como exploratória e descritiva. O estudo exploratório é bastante flexível, pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Já o estudo descritivo visa descrever as características de determinada população ou fenômeno por meio de um levantamento de campo, ou o estabelecimento de relações entre variáveis com o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados (SILVA; MENEZES, 2005).

Assim, para a realização desta pesquisa, as seguintes etapas e a construção concomitante dos respectivos capítulos são as que seguem:

**1ª etapa / 1º capítulo:** o objetivo desse capítulo é o de caracterizar o estado da arte sobre AC no Ensino Superior do Brasil e do exterior com foco no ensino jurídico. A metodologia utilizada baseia-se no método da Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS). Para a sua execução, utilizou-se do software StArt, que foi desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisa em Engenharia de Software (LaPES) da UfsCar.

**2ª etapa / 2º capítulo:** para atender ao primeiro objetivo específico desta dissertação, realizou-se um levantamento documental do marco legal das políticas ambientais no Ensino Superior, tendo como foco específico o curso de Direito e, a análise das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito (DCNs do Curso de Direito). A análise dos dados tem uma abordagem qualitativa, por meio do método Análise de Conteúdo, e utiliza a PNEA e as DCNEA como parâmetros, a fim de diagnosticar se as novas DCNs do Curso de Direito trazem as questões socioambientais como foco.

**3ª etapa / 3º capítulo:** para atender ao segundo objetivo específico desta dissertação, realizou-se um levantamento dos documentos curriculares do curso de Direito de duas IES da região da Alta Paulista / SP. A análise do conteúdo dos documentos tem uma abordagem qualitativa, utilizando-se para tanto do método da Rede RASES na investigação dos indicadores que caracterizam, ou possibilitam, um currículo ambientalizado.

**4ª etapa / 4º capítulo:** para atender ao terceiro objetivo específico desta dissertação, realizou-se um levantamento de campo junto aos discentes do primeiro e do quinto ano de duas IES da região da Alta Paulista / SP, por meio de uma Survey Explicativa. A análise dos dados obtidos no questionário aplicado aos discentes tem inicialmente uma abordagem quantitativa, com o uso de técnicas estatísticas univariadas na aplicação do Teste t, para a diferença de médias. Após esta análise inicial, há uma segunda análise, com uma abordagem qualitativa, a fim de identificar o nível de competências ambientais dos alunos do quinto ano, utilizando-se para tanto do método de avaliação Taxonomia de Bloom.

**5ª etapa / Discussão geral dos resultados desta dissertação:** concluindo a dissertação há o confronto dos resultados encontrados nos quatro capítulos, por meio da técnica Triangulação dos Dados.

A seguir no Quadro 1 estão apresentadas, de forma esquemática, todas as etapas desta dissertação.

**Quadro 1 - Estrutura metodológica da pesquisa.**

| PERGUNTA DE PESQUISA   |   |   |
|--|---|---|
| Quais ações estão presentes nos documentos curriculares do curso de Direito que remetem a uma possibilidade ou indícios de ambientalização curricular, e os seus reflexos nos alunos?    |   |   |
| OBJETIVO GERAL   | METODOLOGIA   | ANÁLISE DOS RESULTADOS  |
| Como as ações estão presentes nos documentos curriculares do curso de Direito que remetem a uma possibilidade ou indícios de ambientalização curricular, e, os seus reflexos nos alunos. | <b>1ª etapa:</b> Levantamento bibliográfico sobre AC no Ensino Superior do Brasil e do exterior, com foco no ensino jurídico.   | <b>1ª etapa:</b> análise <b>qualitativa</b> , como uso do método da <b>RBS</b> .  |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS  |   |   |
| i) Contextualizar as políticas públicas ambientais no Ensino Superior, com foco no curso de Direito.   | <b>2ª etapa:</b> levantamento documental do marco legal das políticas ambientais do Ensino Superior; com foco no Ensino Jurídico.   | <b>2ª etapa:</b> análise <b>qualitativa</b> , por meio do método <b>Análise de Conteúdo</b> .   |
| ii) Investigar como a temática ambiental está presente nos PPC e PE do curso de Direito, comparando os resultados encontrados aos indicadores da Rede RASES.                             | <b>3ª etapa:</b> levantamento dos documentos curriculares do curso de Direito de duas IES da região da Alta Paulista/SP.  | <b>3ª etapa:</b> análise <b>qualitativa</b> , com o uso do método da <b>Rede RASES</b> .  |
| iii) Identificar o nível de alfabetização ambiental dos alunos de Direito, correlacionando os resultados encontrados a atual necessidade de uma formação jurídica-ambiental.             | <b>4ª etapa:</b> levantamento de campo junto aos discentes do primeiro e último ano do curso de Direito, de duas IES da região da Alta Paulista/SP, por meio de uma Survey Explicativa. | <b>4ª etapa:</b> primeiro momento análise <b>quantitativa</b> com a aplicação estatística <b>Teste t</b> . Segundo momento análise <b>qualitativa</b> por meio do método da <b>Taxonomia de Bloom</b> . |
| <b>CONCLUSÃO DA DISSERTAÇÃO</b> →  | <b>5ª etapa:</b> Confrontação dos resultados das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª etapas.  | <b>5ª etapa:</b> análise <b>qualitativa</b> por meio da técnica Triangulação dos Dados.   |

Fonte: Elaborado pela autora.

A importância de se empreender em uma investigação nesta temática pode ser considerada relevante não apenas ao curso de Direito, mas também aos cursos de qualquer área do conhecimento, visto que as questões ambientais possuem caráter interdisciplinar. A responsabilidade das IES e de seus alunos, por meio de pesquisas e projetos de extensão, assim como a atuação dos egressos na vida profissional, é o de transmitirem os conhecimentos adquiridos, conscientizando a população como um todo, pois, muitas das ações degradadoras ocorrem por falta de entendimento e compromisso com o meio ambiente.

Até mesmo porque, segundo Oliveira (2019) tem-se presenciado nos últimos anos constantes ataques a legislação ambiental com vistas a enfraquecer a proteção que proporciona aos bens ambientais e ecossistemas. A promulgação da CF/88, “ainda que de inegável importância na sistematização da tutela jurídico-ambiental, não foi suficiente para garantir a efetividade do direito ambiental, nem tampouco impedir que retrocessos ocorram” (OLIVEIRA, 2019, p. 8).

Movimentos que buscam a dilapidação do sistema jurídico-ambiental já construído no Brasil têm como exemplos o novo Código Florestal (Lei 12.651/2012), assim como os Projetos de Lei (PL 654/2015 e PL 3.729/2004) e a Emenda Constitucional (PEC 65/2012) em trâmite no Congresso Nacional, para reforma da legislação sobre licenciamento e estudos ambientais (OLIVEIRA, 2019). Essas alterações colocam em conflito o desenvolvimento agrário e a proteção ambiental, tornando tais institutos frágeis e incertos, provocando atrasos no desenvolvimento de ambos. Portanto, discutir ambientalização curricular também é discutir questões agrárias, sociais, culturais, ambientais, econômicas, éticas, que perpassam a grande temática do Programa de Pós-Graduação em Agronegócio e Desenvolvimento.

Indubitavelmente é necessário e urgente, “um novo ensino jurídico formador de um profissional do Direito aberto para o mundo e para os conflitos inerentes ao convívio social contemporâneo” (MELLO; MARTINS, 2019, p. 39), visto que, a graduação é, não só a primeira etapa da formação jurídica, mas a principal etapa na construção da personalidade profissional do futuro operador do Direito. Por conta disso, deve-se prevalecer na formação do futuro bacharel uma visão global que envolva o conhecimento e a realidade social, a fim de conduzir sua consciência para a “exata dimensão de sua responsabilidade ética e compromisso socioambiental com o contexto onde atuará como referência legal e moral” (MELLO; MARTINS, 2019, p. 37).

Enfim, a pesquisa ora apresentada, sob o foco da AC, pode ser considerada relevante para qualquer IES que queira fortalecer a integração da EA nas matrizes curriculares, em busca de indicadores de sustentabilidade visando à formulação de estratégias de ação para o desenvolvimento socioambiental e agrário, como também, se autoavaliar e refletir sobre seu papel na formação socioambiental dos futuros profissionais. O processo de diagnosticar e avaliar processos que permeiam discussões ambientais nas IES possibilita que outras verifiquem como cada experiência é construída, e quais embasamentos teórico-práticos e políticas públicas estão subsidiando essas novas propostas de AC no Ensino Superior.

## CAPÍTULO I

### REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA SOBRE AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR: UMA ANÁLISE COM FOCO NO ENSINO JURÍDICO<sup>8</sup>

#### 1 INTRODUÇÃO

As pesquisas conhecidas pela denominação estado da arte ou estado do conhecimento têm por desafio o mapeamento e a discussão da produção acadêmica sobre determinada temática, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002).

Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, considerando o acúmulo de produções no país, e em uma perspectiva global, bem como compreender que determinadas áreas são mais ou menos valorizadas no contexto de pesquisa atual, seja com relação ao aporte de financiamento, seja em relação à necessidade da humanidade de buscar determinado conhecimento (FERREIRA, 2002; MOROSINI, 2015).

Nesse encaminhamento, a temática que se buscou aprofundar e que é bastante atual nas discussões do Ensino Superior, é a AC, permeando os processos formativos em EA.

Assim, este capítulo tem por objetivo realizar uma Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS) sobre a AC no Ensino Superior do Brasil e do exterior, com foco no ensino jurídico.

Tal temática é de fundamental relevância, tendo em vista que a EA é um campo em destaque, desde a década de 1970, em especial na área educacional, uma vez que compreende conceitos, valores e atitudes para a formação ética ambiental e para a cidadania (ORSI, 2014).

---

<sup>8</sup> Parte deste capítulo foi publicada na revista Poiésis: COLUCCI, Flávia Eliana de Melo; MORALES, Angélica Góis; BERNARDO, Cristiane Hengler Corrêa. Revisão Bibliográfica Sistemática sobre Ambientalização Curricular no Ensino Superior: uma análise com foco no ensino jurídico. Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul), v. 13, n. 23, p. 122-141, 2019. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/7715>. Acesso em: 04 fev. 2020.

O inciso I, do artigo 13, das DCNEA estabelece a necessidade de “desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo;” (BRASIL, 2012, p. 4). Respalda, assim, a ação a ser aplicada em particular nas IES, visto que são espaços privilegiados para criar condições de desenvolver uma ação educativa e social pautada pelos princípios da área da EA (ORSI, 2014).

Logo, as IES, como instituições de investigações e centros de educação técnica e superior, têm papel essencial na reconfiguração de mundo, devendo assumir a responsabilidade desse processo, e assim orientar na construção do aprender a complexidade ambiental dentro da perspectiva interdisciplinar e apoiada no princípio da sustentabilidade (MORALES, 2012). Este processo torna as IES em autênticos “espaços educadores sustentáveis”, aqueles que “tem a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental” (TRAJBER; SATO, 2010, p.71).

É imprescindível que a EA esteja em discussão no Ensino Superior como elemento importante na formação ambiental de profissionais que levem em conta a dimensão ambiental<sup>9</sup> em suas relações sociais e de trabalho, o que inclui, uma diversidade de olhares sobre o mundo, na tentativa de reintegrar sociedade, natureza, aceitação, reconhecimento e valorização da diversidade cultural (MORALES, 2012). Por isso a ambientalização das universidades passa, sobretudo, pela ambientalização do currículo universitário (LEFF, 2011).

Desse contexto se origina a discussão sobre como fazer EA, principalmente nos espaços formais do sistema educativo, por desenvolverem ações em currículos e práticas já estruturadas e consolidadas, mas que precisam sofrer um processo adaptativo para que a integração ambiental ocorra. Nesse sentido a AC se insere como um processo de inovação que

---

<sup>9</sup> Na Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação para o Ambiente, em Tbilisi – Georgia (ex-URSS) ficou estabelecido como princípios básicos para a uma educação que contemple a dimensão ambiental as seguintes recomendações: a) considerar o meio ambiente em sua totalidade, ou seja, em seus aspectos naturais e criados pelo homem (tecnológico e social, econômico, político, histórico-cultural, moral e estético); b) constituir um processo contínuo e permanente, começando pelo pré-escolar e continuando através de todas as fases do ensino formal e não-formal; c) aplicar em enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e equilibrada; d) examinar as principais questões ambientais, do ponto de vista local, regional, nacional e internacional, de modo que os educandos se identifiquem com as condições ambientais de outras regiões geográficas; e) concentrar-se nas situações ambientais atuais, tendo em conta também a perspectiva histórica; f) insistir no valor e na necessidade da cooperação local, nacional e internacional para prevenir e resolver os problemas ambientais; g) considerar, de maneira explícita, os aspectos ambientais nos planos de desenvolvimento e de crescimento; h) ajudar a descobrir os sintomas e as causas reais dos problemas ambientais; i) destacar a complexidade dos problemas ambientais e, em conseqüências, a necessidade de desenvolver o senso crítico e as habilidades necessárias para resolver tais problemas; j) utilizar diversos ambientes educativos e uma ampla gama de métodos para comunicar e adquirir conhecimentos sobre o meio ambiente, acentuando devidamente as atividades práticas e as experiências pessoais (TBILISI, 1977).

realiza mudanças no currículo através de intervenções que visam integrar temas socioambientais aos conteúdos e práticas (KITZMANN; ASMUS, 2012).

Esse processo contínuo de ambientalização poderá propiciar à comunidade universitária, vivências não só de práticas, mas também de princípios, de atitudes e valores da sustentabilidade, que também poderão ser incorporados pela comunidade que vive além dos seus muros (GUERRA et al., 2017).

Desse modo, é necessário identificar como o campo jurídico tem se posicionado diante dos desafios socioambientais na busca por soluções, que não raramente, além de demandarem mudanças práticas, requerem mudanças na ética e na racionalidade humana (GURSKI; SOUZA-LIMA, 2016).

Ressalta-se que com a inserção ambiental em todos os segmentos profissionais por força da PNEA, a necessidade de incluir nos cursos jurídicos a temática ambiental por meio de uma visão sistêmica e integradora entre as disciplinas, passa a ter caráter relevante para o profissional do Direito, por ser um dos instrumentos para uma nação mais justa e equilibrada, em razão de seu papel na elaboração de leis e no cumprimento de funções que visam garantir a equidade jurídica (FAGANELLO; NOLASCO, 2016). Para tanto, necessitam ter consciência ética-moral de suas tarefas, constitucionalizando-se e transformando-se assim em instrumento de transformação social.

Assim sendo, ao combinarem-se os elementos da educação jurídica e da EA em um processo de ensino interdisciplinar, crítico e ambientalizado, procura-se fomentar uma cidadania voltada à sustentabilidade, o que torna possível o alcance de uma maior eficácia da proteção conferida ao ambiente, uma vez que, “a sensibilização torna voluntário o cumprimento das imposições normativas, sempre em benefício das sociedades humanas e de todo o meio natural” (BALDIN; KOLACEKE, 2016, p. 209).

## **2 METODOLOGIA**

A RBS é um método científico para busca e análise de artigos, com condução sistemática e rigorosa, que contribui para o desenvolvimento de uma base sólida de conhecimento de uma determinada área da ciência (WEBSTER; WATSON, 2002 apud CONFORTO; AMARAL; SILVA, 2011). Isso significa definir uma estratégia, que permita a repetição, por meio de ciclos contínuos, até que os objetivos da revisão sejam alcançados, passando pelas etapas de coletar, conhecer, compreender, analisar, sintetizar e avaliar um

conjunto de artigos científicos com o propósito de criar um embasamento teórico-científico sobre o assunto pesquisado (CONFORTO; AMARAL; SILVA, 2011).

Assim, o modelo para sua condução está alicerçado em uma sequência de três etapas e atividades, conforme evidenciado no Quadro 2, sendo elas: entrada, processamento e saída.

**Quadro 2 - Modelo para a condução da revisão bibliográfica sistemática.**

| <b>A – ENTRADA</b>   | <b>B – PROCESSAMENTO</b>  | <b>C – SAÍDA</b>           |
|--|---|----------------------------|
| A.1 – Problema<br>A.2 – Objetivos<br>A.3 – Fontes primárias<br>A.4 – <i>Strings</i> de Busca<br>A.5 – Critérios de Inclusão<br>A.6 – Critérios de Exclusão<br>A.7 – Método e ferramentas | B.1 – Critério e processo de seleção<br>B.2 – Critérios de busca dos artigos<br>B.3 – Seleção final dos artigos | C.1 – Síntese e Resultados |

Fonte: Adaptado de Conforto, Amaral e Silva (2011).

## 2.1 Entrada

Para melhor condução e realização da RBS, foi utilizada a ferramenta Start (*State of the Artthrough Systematic Review*), que conduz, de maneira formal, as etapas propostas na chamada entrada e processamento, apresentadas no Quadro 2. Essas etapas estão presentes no Start, em forma de protocolo (contendo objetivo, *strings* de buscas, critérios de inclusão e exclusão) e nas etapas de seleção e extração dos dados, garantindo o registro dos dados relacionados às etapas da pesquisa.

Para coleta e seleção dos assuntos da pesquisa, primeiramente foram definidas as bases de dados: *Science Direct*, *Scopus*, *Web of Science*, e *Scielo*. Os critérios adotados no processo de seleção e busca de artigos de interesse partiu do seguinte problema de pesquisa: o que se tem produzido sobre Ambientalização Curricular no Ensino Superior do Brasil e do exterior, com foco no ensino jurídico?

Desse modo, o objetivo da pesquisa foi: analisar o que se tem produzido sobre Ambientalização Curricular no Ensino Superior do Brasil e do exterior, com foco no ensino jurídico, a partir do ano de 2002 até o momento em que as buscas desta pesquisa foram realizadas, que ocorreu no dia 06 de maio de 2019.

Para a definição da *string*, as fontes primárias foram as leituras de artigos, teses e dissertações sobre a temática, assim como indicações de especialistas. No Quadro 3, são apresentados: a *string* de busca utilizada nas bases de dados (busca booleana), os critérios de inclusão, os critérios de exclusão, assim como outros filtros utilizados na busca.

**Quadro 3 - String de busca, critérios de inclusão e exclusão, e filtros.**

|  |   |
|--|---|
| <b>STRING DE BUSCA</b><br>(busca booleana) | ("greening curriculum" OR "environmentalization curriculum" OR "setting curriculum" OR "ambientalização curricular" OR "ambientalización curricular" OR "environmental legal education")  |
| <b>CRITÉRIOS DE INCLUSÃO</b>               | a) ambientalização curricular, ambientalização curricular no ensino superior;<br>b) educação para a sustentabilidade no ensino jurídico;<br>c) ensino jurídico ambiental.   |
| <b>CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO</b>               | a) educação ambiental ou educação para a sustentabilidade no ensino superior, mas sob outro foco;<br>b) ser sobre o ensino superior, mas não sobre ambientalização curricular ou ensino para a sustentabilidade; e<br>c) artigo indisponível. |
| <b>OUTROS FILTROS</b>                      | a) de 2002 até 06 de maio de 2019;<br>b) somente artigos;<br>c) idiomas: inglês, português ou espanhol.   |

Fonte: Elaborado pela autora.

## 2.2 Processamento

Os resultados do processo de seleção e busca dos artigos de interesse estão apresentados no Quadro 4. É importante ressaltar que no filtro 3 ocorreu a leitura do título, palavras-chave e resumo, e do resultado da totalidade da busca booleana até a totalidade do resultado desse filtro, passaram de 343 documentos para 37 artigos. A rejeição foi alta, tendo em vista que muitos artigos trazidos pelo sistema de busca, de acordo com a *String* usada, eram relacionados à EA no Ensino Superior, mas que abordavam outra temática e não o foco da AC.

**Quadro 4 - Critérios utilizados no processo de seleção e captura dos artigos de interesse.**

| BASE DE DADOS                      | SCIENCE DIRECT   | SCOPUS   | WEB OF SCIENCE   | SCIELO   |
|------------------------------------|--|--|--|--|
| <b>DATA DA COLETA</b>              | 06 de maio de 2019   | 06 de maio de 2019   | 06 de maio de 2019   | 06 de maio de 2019   |
| <b>BUSCA BOOLEANA</b>              | ("greening curriculum" OR "environmentalization curriculum" OR "setting curriculum" OR "ambientalização curricular" OR "ambientalización curricular" OR "environmental legal education") | ("greening curriculum" OR "environmentalization curriculum" OR "setting curriculum" OR "ambientalização curricular" OR "ambientalización curricular" OR "environmental legal education") | ("greening curriculum" OR "environmentalization curriculum" OR "setting curriculum" OR "ambientalização curricular" OR "ambientalización curricular" OR "environmental legal education") | (greening curriculum) OR (environmentalization curriculum) OR (setting curriculum) OR (ambientalização curricular) OR (ambientalización curricular) OR (environmental legal education) |
| <b>RESULTADO da BUSCA BOOLEANA</b> | 122 documentos   | 34 documentos  | 24 documentos  | 163 documentos   |
| <b>FILTRO 1</b>                    | <b>ANO DE 2002 a 2019</b>  | <b>ANO DE 2002 a 2019</b>  | <b>ANO DE 2002 a 2019</b>  | <b>ANO DE 2002 a 2019</b>  |
| <b>RESULTADO do FILTRO 1</b>       | 77 documentos  | 25 documentos  | 20 documentos  | 161 documentos   |
| <b>FILTRO 2</b>                    | <b>SOMENTE ARTIGOS</b>   | <b>SOMENTE ARTIGOS</b>   | <b>SOMENTE ARTIGOS</b>   | <b>SOMENTE ARTIGOS</b>   |
| <b>RESULTADO do FILTRO 2</b>       | 60 artigos   | 18 artigos   | 8 artigos  | 147 artigos  |

| <b>FILTRO 3</b>              | <b>LEITURA: Título, Palavras-chave e Resumo</b> | <b>LEITURA: Título, Palavras-chave e Resumo</b> | <b>LEITURA: Título, Palavras-chave e Resumo</b> | <b>LEITURA: Título, Palavras-chave e Resumo</b> |
|------------------------------|---|---|---|---|
| <b>RESULTADO do FILTRO 3</b> | 12 artigos                                      | 5 artigos                                       | 3 artigos                                       | 17 artigos                                      |

Fonte: Elaborado pela autora, utilizando processamento da ferramenta *Start*.

Após o filtro 3, dos 37 artigos selecionados, foram encontrados apenas 32 artigos, pois cinco deles não estavam disponíveis para a leitura.

Em posse dos 32 artigos disponíveis foram lidos mais uma vez o título, palavras-chave e resumo; também a introdução e conclusão. Destes 32 artigos, foram descartados dez trabalhos que não abordavam os critérios de inclusão, e que somente após a leitura da introdução e conclusão pode se constatar que os artigos não eram relacionados à temática dessa pesquisa. Tal fato não foi percebido na aplicação do filtro 3, pois os resumos não estavam coerentes com o conteúdo do artigo.

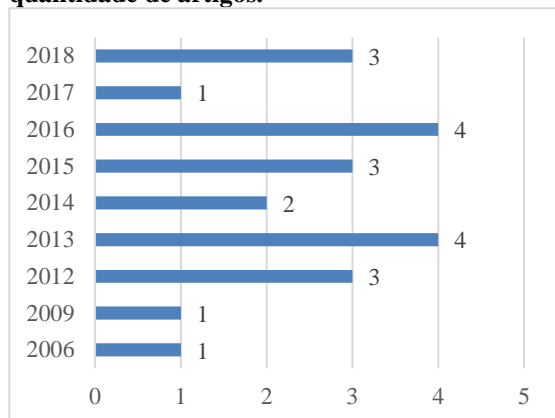
Por fim, chegou-se ao resultado de 22 artigos finais para a análise de seu conteúdo e a construção do estado da arte.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

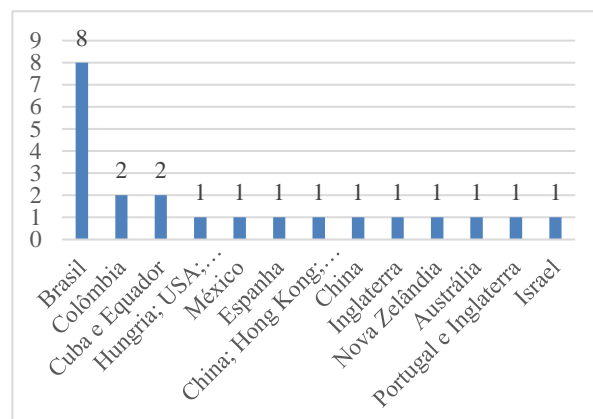
Considerando os 22 artigos selecionados para análise, são apresentadas as saídas, que correspondem ao conteúdo integrante da terceira fase da RBS e que também estão discutidas na próxima subseção.

#### **3.1 Panorama geral das publicações**

Foram coletados oito artigos da Base de Dados Scielo, seis artigos da Base de Dados Science Direct, cinco artigos da Base de Dados Scopus e três artigos da Base de Dados Web of Science. As buscas ocorreram no dia 06 de maio de 2019. Os Gráficos 1 e 2 apresentam informações sobre o ano de publicação e país de origem, com relação à quantidade de artigos selecionados.

**Gráfico 1 - Relação ano de publicações com quantidade de artigos.**

Fonte: Elaborado pela autora.

**Gráfico 2 - Relação país de origem com quantidade de artigos.**

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar os dados disponíveis no Gráfico 1 percebe-se um interesse maior sobre o tema, principalmente após o ano de 2012, visto que antes deste ano apenas dois artigos foram encontrados, contudo observa-se uma queda em pesquisas sobre a temática no ano de 2017. Da análise do Gráfico 2, constata-se que estudos sobre AC, que tiveram origem na Espanha no início deste século, hoje se espalham por todos os continentes. Nesta análise, o Brasil merece destaque especial em relação à promoção de estudos sobre a temática, pois se observa que o país se destaca em comparação aos demais.

A seguir, no Quadro 5, por ordem crescente em relação ao ano de publicação, apresentam-se as informações sobre autoria, título, instituição, país de publicação e base de dados de onde foram extraídos os 22 artigos selecionados:

**Quadro 5 - Relação dos 22 artigos selecionados.**

| <b>LEGENDA: A = autores/ T = título/ I = instituição de ensino envolvida</b> |   |  |                                      |
|--|---|--|--------------------------------------|
| Nº 01<br>ANO<br>2006   | A | Barra (2006). Vilma Maria Marcassa Barra   | <b>País:</b> Brasil                  |
|  | T | Exploração de necessidades socioeducativas e análise de modelos formativos de educação ambiental com caráter experimental              |                                      |
|  | I | Universidade Federal do Paraná – UFPR  | Base de dados: Scielo                |
| Nº 02<br>ANO<br>2009   | A | Zilahy et al. (2009). Gyula Zilahy; Donald Huisingh; Matti Melanen; Victor D. Phillips; John Sheffy                                    | <b>País:</b> Hungria, USA, Finlândia |
|  | T | Roles of academia in regional sustainability initiatives: outreach for a more sustainable future                                       |                                      |
|  | I | Corvinus University of Budapest; University of Tennessee; Finnish Environment Institute (SYKE); University of Wisconsin -Stevens Point | Base de dados: Science Direct        |
| Nº 03<br>ANO<br>2012   | A | Mercado (2012). María Teresa Bravo Mercado   | <b>País:</b> México                  |
|  | T | La unam y sus procesos de ambientalización curricular  |                                      |
|  | I | Universidad Nacional Autónoma de México  | Base de dados: Scielo                |
| Nº 04<br>ANO<br>2012   | A | Penagos (2012). William Manuel Mora Penagos  | <b>País:</b> Colômbia                |
|  | T | Ambientalización curricular en la educación superior: un estudio cualitativo de las ideas del profesorado                              |                                      |
|  | I | Universidad Distrital “Francisco José de Caldas” Bogotá  | Base de dados: Scopus                |
| Nº 05<br>ANO<br>2012   | A | Bonil et al. (2012). Josep Bonil; Genina Calafell; Jesús Granados; Mercè Junyent; Rosa Maria Tarín                                     | <b>País:</b> Espanha                 |
|  | T | Un modelo formativo para avanzar en la ambientalización curricular   |                                      |
|  | I | Universitat Autònoma de Barcelona  | Base de dados: Scopus                |

|                      |   |   |  |
|----------------------|---|---|--|
| Nº 06<br>ANO<br>2013 | A | Wang et al. (2013). Yutao Wang; Han Shi; Mingxing Sun; Donald Huisingh; Lars Hansson; Renqing Wang  | <b>País:</b> China, Hong Kong, USA, Suécia |
|                      | T | Moving towards an ecologically sound society? Starting from Green universities and environmental higher education   |  |
|                      | I | Shandong University; City University of Hong Kong; University of Tennessee; e Lund University   | <b>Base de dados:</b> Science Direct       |
| Nº 07<br>ANO<br>2013 | A | Xiong et al. (2013). Huabin Xiong; Denggao Fu; Changqun Duan; Chang'E. Liu; Xueqing Yang; Renqing Wang  | <b>País:</b> China                         |
|                      | T | Current status of green curriculum in higher education of Mainland China  |  |
|                      | I | Yunnan University   | <b>Base de dados:</b> Science Direct       |
| Nº 08<br>ANO<br>2013 | A | Holder (2013). Jane Holder  | <b>País:</b> Inglaterra                    |
|                      | T | Identifying Points of Contact and Engagement Between Legal and Environmental Education  |  |
|                      | I | University College London   | <b>Base de dados:</b> Web of Science       |
| Nº 09<br>ANO<br>2013 | A | Matthewman e Morgan (2013). Sasha Matthewman; John Morgan   | <b>País:</b> Nova Zelândia                 |
|                      | T | The post-carbon challenge for curriculum subjects   |  |
|                      | I | University of Auckland  | <b>Base de dados:</b> Science Direct       |
| Nº 10<br>ANO<br>2014 | A | Graham (2014). Nicole Graham  | <b>País:</b> Austrália                     |
|                      | T | This is Not a Thing: Land, Sustainability and Legal Education   |  |
|                      | I | University of Technology Sydney   | Base de dados: Scopus                      |
| Nº 11<br>ANO<br>2014 | A | Guerra e Figueiredo (2014). Antonio Fernando Silveira Guerra; Mara Lúcia Figueiredo   | <b>País:</b> Brasil                        |
|                      | T | Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas  |  |
|                      | I | Universidade do Vale do Itajaí  | Base de dados: Scielo                      |
| Nº 12<br>ANO<br>2015 | A | Disterheft et al. (2015). Antje Disterheft; Sandra Caeiro; Ulisses M. Azeiteiro; Walter Leal Filho  | <b>País:</b> Portugal e Inglaterra         |
|                      | T | Sustainable universities e a study of critical success factors for participatory approaches   |  |
|                      | I | Universidade Aberta, University of Coimbra, Universidade Nova de Lisboa e Metropolitan University   | <b>Base de dados:</b> Science Direct       |
| Nº 13<br>ANO<br>2015 | A | Rodrigues (2015). Cae Rodrigues   | <b>País:</b> Brasil                        |
|                      | T | A ambientalização curricular de programas de Educação Física em universidades federais do Brasil  |  |
|                      | I | Universidade Federal de Sergipe   | Base de dados: Scielo                      |
| Nº 14<br>ANO<br>2015 | A | Quintana, Mateos e Baquerizo (2015). Geraldine Ezquerra Quintana; Jorge Enrique Gil Mateos; Roberto Passailaigue Baquerizo                                  | <b>País:</b> Cuba e Equador                |
|                      | T | Cimientos de la ambientalización en la educación superior: la formación ambiental del docente   |  |
|                      | I | Universidad de La Habana, Cuba e Universidad Tecnológica Ecotec, Guayaquil, Ecuador   | Base de dados: Scielo                      |
| Nº 15<br>ANO<br>2016 | A | Molina e Fragozo (2016). Natalia Fuentes Molina; Harold Enrique González Fragozo  | <b>País:</b> Colômbia                      |
|                      | T | Ambientalización del currículo universitario: un reto de la ecopedagogía  |  |
|                      | I | Universidad de La Guajira   | Base de dados: Scielo                      |
| Nº 16<br>ANO<br>2016 | A | Silva, Wachholz e Carvalho (2016). Amanda Nascimento da Silva; Chalissa Beatriz Wachholz; Isabel Cristina de Moura Carvalho                                 | <b>País:</b> Brasil                        |
|                      | T | Ambientalização curricular: uma análise a partir das disciplinas ambientalmente orientadas na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) |  |
|                      | I | Universidade Federal do Rio Grande – FURG   | <b>Base de dados:</b> Web of Science       |
| Nº 17<br>ANO<br>2016 | A | Lorenzetti et al. (2016). Daniel Benitti Lorenzetti, Juliana Benitti Lorenzetti; Mauricio Neuhaus; Leoni Pentiado Godoy                                     | <b>País:</b> Brasil                        |
|                      | T | Educação Ambiental em Foco: Análise da Temática Ambiental em uma Universidade Federal   |  |
|                      | I | Universidade Federal de Santa Maria – UFSM  | Base de dados: Scopus                      |
| Nº 18<br>ANO<br>2016 | A | Arruda, Andrade e Lima (2016). Marina Patrício de Arruda; Izabel Cristina Feijó de Andrade; Lucia Ceccato de Lima   | <b>País:</b> Brasil                        |
|                      | T | Educação para inteireza e ambientalização curricular: diálogos necessários sobre matrizes curriculares dos cursos de graduação                              |  |
|                      | I | Universidade do Planalto Cararinense – UNIPLAC  | <b>Base de dados:</b> Web of Science       |
| Nº 19<br>ANO<br>2017 | A | Rotta, Batistela e Ferreira (2017). Mariza Rotta; Airton Carlos Batistela; Sergio Ricardo Ferreira  | <b>País:</b> Brasil                        |
|                      | T | Ambientalização curricular no ensino superior: formação e sustentabilidade nos cursos de graduação  |  |
|                      | I | Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente – FAMA  | Base de dados: Scielo                      |
| Nº 20                | A | Silva e Cavalari (2018). Dayane dos Santos Silva; Rosa Maria Feiteiro Cavalari  | <b>País:</b> Brasil                        |

|                |   |   |                                      |
|----------------|---|---|--------------------------------------|
| ANO 2018       | T | Ambientalização curricular em cursos de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba  |                                      |
|                | I | Universidade Estadual Paulista de Mesquita Filho, Rio Claro   | Base de dados: Scielo                |
| Nº 21 ANO 2018 | A | Goldman et al. (2018). Daphne Goldman; Ofira Ayalon; Dorit Baum; Bell Weiss   | <b>País:</b> Israel                  |
|                | T | Influence of 'green school certification' on students' environmental literacy and adoption of sustainable practice by schools   |                                      |
|                | I | University of Haifa   | <b>Base de dados:</b> Science Direct |
| Nº 22 ANO 2018 | A | Quintana et al. (2018). Geraldine Ezquerro Quintana; Jorge E. Gil Mateos; Soledad Rea Fajardo; Patricia Torres Fuentes.   | <b>País:</b> Cuba e Equador          |
|                | T | ¿Están abiertas realmente nuestras universidades a la inclusión de lo ambiental en sus procesos sustantivos? Análisis de las oportunidades para La ambientalización curricular en La Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (Ecuador) y la Universidad de La Habana (Cuba) |                                      |
|                | I | Universidad de La Habana e Universidad Católica de Santiago de Guayaquil  | Base de dados: Scopus                |

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.2 O objeto de pesquisa dos 22 artigos selecionados

Nesta subseção, inseridos no Quadro 6, encontram-se descritos o objeto de pesquisa de cada artigo selecionado, separados em relação à abordagem de discussão encontrada nestes artigos.

**Quadro 6 - Descrição das abordagens e objetos de pesquisa dos 22 artigos selecionados.**

| ABORDAGENS  | ARTIGO / AUTORES                  | OBJETO DE PESQUISA  |
|---|-----------------------------------|---|
| Contextualização da ambientalização curricular no Ensino Superior | Zilahy et al. (2009)              | Na intenção de fornecerem dados sobre iniciativas em direção a sustentabilidade, os autores fornecem uma visão geral para uma edição especial do <i>Journal of Cleaner Production</i> sobre os papéis da academia em iniciativas regionais de desenvolvimento sustentável. Descrevem a essência de onze artigos selecionados que contextualizam as atividades de divulgação da universidade focalizando especificamente os processos de fomento do desenvolvimento sustentável no nível regional. |
|   | Wang et al. (2013)                | Os autores fornecem uma visão geral para uma edição especial do <i>Journal of Cleaner Production</i> com base em dezesseis artigos. Relatam sobre os avanços em sustentabilidade no Ensino Superior focado em iniciativas universitárias de ambientalização e educação para o desenvolvimento sustentável em países emergentes e em desenvolvimento.  |
|   | Goldman et al. (2018)             | Os autores analisam as influências que a 'Certificação Escola Verde' promovem em escolas que já possuem a certificação no norte de Israel, em comparação com as Instituições que ainda estão incorporando, e a outras que nem iniciaram o processo de incorporação da certificação.   |
|   | Mercado (2012)                    | Com o propósito de descobrir como as IES estão inserindo a dimensão ambiental em seus currículos, a autora apresenta os resultados de uma investigação conduzida na Universidade Nacional Autônoma do México, sobre o processo de incorporação da dimensão ambiental em seu currículo institucional.  |
|   | Xiong et al. (2013)               | Os autores analisam a inserção da EA nos currículos de 267 universidades e faculdades públicas na China.  |
|   | Guerra e Figueiredo (2014)        | Os autores descrevem o panorama de trabalhos e experiências de AC nas universidades em diferentes países e de IES brasileiras que participam como instituições-elo da Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental (REASul) e da <i>Alianza de Redes Iberoamericanas por la Sustentabilidad y el Ambiente (ARIUSA)</i> .   |
|   | Rodrigues (2015)                  | O autor analisou evidências de AC em programas de educação física no contexto do Ensino Superior brasileiro de Universidades Federais do Brasil.  |
|   | Silva, Wachholz e Carvalho (2016) | Os autores apresentam os resultados da análise de 62 disciplinas de dezesseis cursos de graduação da PUC/RS, em 2016, consideradas ambientalmente orientadas ou ambientalizadas.  |

|   |                                     |   |
|---|-------------------------------------|---|
|   | Silva e Cavalari (2018)             | Os autores buscam compreender o processo de AC por meio de uma análise documental do projeto pedagógico, bem como das ementas e programas das disciplinas de três cursos de Ciências Biológicas, oferecidos pela Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba (UFCG).  |
| Análise sobre métodos, estratégias e práticas pedagógicas para a inserção da ambientalização curricular | Barra (2006)                        | Tendo como propósito a construção de um desenho curricular para inserção da AC, a autora apresenta uma síntese de sua tese doutoral que foi desenvolvida em uma escola da Rede de Ensino Municipal de Pinhais-PR. Foi implementado e testado um enfoque interdisciplinar de EA no sistema escolar a partir de um modelo multidisciplinar (Método de Infusão), tendo como diretriz a ambientalização do currículo escolar.   |
|   | Molina e Fragozo (2016)             | Os autores trazem reflexões sobre os desafios da eco-pedagogia no processo educativo das universidades para transformarem as práticas pedagógicas em respostas a um mundo que permanece em constante mudança e que apresenta uma alta competitividade nas realidades ambientais.  |
|   | Rotta, Batistela e Ferreira (2017)  | Os autores apresentam uma proposta de articulação curricular de cursos de graduação de licenciatura, bacharelado e tecnólogo da Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente-FAMA da região Sul do Brasil, por meio de disciplinas que congregam o eixo ambientalização dos espaços educativos sustentáveis, como forma de apresentar a proposição de uma formação acadêmica voltada ao desenvolvimento sustentável e à EA dentro e fora da universidade.          |
|   | Quintana et al. (2018)              | Os autores abordam sobre as oportunidades de AC da Universidade Católica de Santiago de Guayaquil e da Universidade de Havana com base na análise de seus contextos: formação, pesquisa, extensão e gestão, entre os anos de 2005 a 2017.   |
| Análise sobre o conhecimento dos professores em relação à ambientalização curricular                    | Penagos (2012)                      | Tendo como preocupação a formação ambiental dos professores para o sucesso de implantação da AC, a autora explora as concepções do corpo docente da Faculdade de Meio Ambiente e Recursos Naturais da Universidade Francisco José de Caldas Bogotá- Colômbia, a fim de determinar quais os entendimentos para a inclusão da dimensão ambiental no currículo, bem como as solicitações desses mesmos docentes que acreditam serem necessárias para a efetivação da AC. |
|   | Bonil et al. (2012)                 | Os autores analisam os resultados de um curso em AC envolvendo um grupo de 20 professores de ensino primário e secundário e 10 consultores em EA ligados a rede de escolas sustentáveis da Catalúnia entre os anos de 2010-11 e 2011-12.  |
|   | Disterheft et al. (2015)            | Os autores abordam as falhas e sucessos experimentados nas abordagens participativas nas iniciativas de sustentabilidade por meio de entrevistas com 15 especialistas, e discussão com quatro grupos focais, que juntos somaram a participação de 36 participantes provenientes de vinte diferentes países no total.  |
|   | Matthewman e Morgan (2013)          | Os autores examinam o potencial de professores desenvolverem abordagens pós-carbono nas disciplinas curriculares em que ministram para a compreensão conceitual da sustentabilidade, e assim responderem aos desafios de um futuro que se apresenta.  |
|   | Quintana, Mateos e Baquerizo (2015) | Reconhecendo a necessidade de se estabelecer uma política institucional de formação ambiental de professores, os autores revelam possíveis espaços de influencias para esta formação no Ensino Superior.  |
| Análise da temática ambiental no ensino jurídico  | Holder (2013)                       | A autora explora o potencial da formação ambiental dos alunos e uma possível reforma de ideias sobre sustentabilidade na educação jurídica.   |
|   | Graham (2014)                       | A autora analisa o papel importante da educação jurídica na mudança de uma visão antropocêntrica da questão ambiental.  |
|   | Lorenzett et al. (2016)             | Os autores analisam a inserção da temática ambiental no currículo de 17 cursos superiores de graduação oferecidos em um centro de ensino de uma Universidade Federal, estando o Curso de Direito entre os analisados.   |
|   | Arruda, Andrade e Lima (2016)       | Os autores identificam indícios de ambientalização por meio da análise dos documentos curriculares de 32 cursos de graduação de uma Universidade Comunitária do interior de SC, estando o Curso de Direito entre os analisados.   |

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao Quadro 6, vale frisar que as abordagens elecandas foram àquelas discutidas pelos autores de cada artigo selecionado. Contudo, as cinco categorias de análises

construídas para esta dissertação, inseridas no item 3.3, não são as mesmas abordagens encontradas nos artigos selecionados. Vale explicar, que da leitura dos artigos, outras interpretações e reflexões foram observadas, de modo que resultou em cinco categorias de análises que estão descritas no próximo subitem.

### **3.3 Análise das publicações**

Os resultados e discussões a seguir apresentados, estão embasados no estado da arte sobre a importância de se ter um currículo ambientalizado no Ensino Superior para o fortalecimento da EA. Em vista disso, buscou-se agrupar as contribuições teóricas fornecidas pelos 22 artigos selecionados em cinco categorias de análise, na intenção de estruturar a fundamentação teórica desta dissertação.

Na sequência, apresentam-se as cinco categorias propostas:

#### **3.3.1 Abordagem conceitual sobre Ambientalização Curricular**

A extração de dados para esta primeira categoria de análise buscou trazer os principais conceitos e entendimentos sobre AC.

De acordo com Rotta, Batistela e Ferreira (2017), há em nível mundial, um intenso movimento pela ambientalização dos cursos, currículos e espaços universitários. Esta preocupação destaca a responsabilidade ambiental das IES, à luz da sustentabilidade, em todas as atividades acadêmicas e administrativas. Ainda, segundo Xiong et al. (2013), o Ensino Superior desempenha papéis importantes para educar a próxima geração, não apenas para promover o desenvolvimento social e econômico, mas deve garantir que esses desenvolvimentos sejam sustentáveis.

Portanto, Guerra e Figueiredo (2014) ponderam que os Projetos Pedagógicos e os planos de ensino dos cursos devem conter conceitos e instrumentos curriculares que permitam os alunos entenderem e apreciarem o ambiente e sua complexidade, de modo a integrar o fator ambiental em sua futura atividade profissional.

Contudo, Guerra e Figueiredo (2014) dialogando com os ensinamentos de Bolea et al. (2004), afirmam que a AC representa uma mudança radical na concepção e explicação de muitas das disciplinas lecionadas na Universidade, ou seja, ambientalizar o currículo não é uma ideia nova, mas transformadora, pois significa instaurar no sistema educativo uma série de mudanças que, Rotta, Batistela e Ferreira (2017) referindo-se a Gonzáles Muñoz, (1996) esclarecem que ambientalizar o currículo significa instaurar no sistema educativo uma cadeia de mudanças que envolvam inovações conceituais e metodológicas, mas também mudanças

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.

Neste contexto, Rotta, Batistela e Ferreira (2017) referem-se a ambientalização como um processo necessário para o tratamento dado às questões ambientais, pelas diferentes disciplinas dos cursos de graduação, com vistas a subsidiar movimentos de AC e de implantação de processos formativos que contemplem a EA, 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.

Do mesmo modo, para Bonil et al. (2012) e Quintana et al. (2018), a AC é um processo reflexivo e de ação orientado a integrar a EA na construção e desenvolvimento curricular, onde o entendimento das relações entre instituição, discentes, docentes e comunidade ao entorno é fundamental para o processo de análise do contexto socioambiental com a busca de alternativas e possibilidades de ações coerentes com os valores da sustentabilidade, e a promoção da responsabilidade para o compromisso e ação da comunidade ao desenvolvimento de sua identidade ambiental. Ou seja, os autores afirmam que o sucesso da AC nas IES depende de fatores externos e internos que refletem a expressão de um determinado tempo e do contexto onde estão inseridos, e que influenciam diretamente no desenho curricular.

Por sua vez, Silva e Cavalari (2018) afirmam que o processo de ambientalização não se restringe a uma única fórmula para se concretizar, mas oferece diversas possibilidades que estão associadas desde a região na qual estão alocados os cursos até a relação que se tem com seus planos de ensino. Considerando, também, os diferentes interesses e posicionamentos conceituais oferecidos a seus discentes, bem como a relação que as problemáticas possuem no âmbito global/local. Segundo Goldman et al. (2018), a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) em 2014, enfatizou a necessidade de mais pesquisa, inovação, monitoramento e avaliação, a fim de desenvolver boas práticas de educação para o desenvolvimento sustentável e provar sua eficácia.

No entanto, apesar das determinações legais e das demandas sociais por uma educação que contemple a dimensão ambiental<sup>10</sup>, segundo Rodrigues (2015), estudos apontam

---

<sup>10</sup> Segundo Mauro Guimarães (2015) “a questão ambiental ganhou grande repercussão com a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, realizada em Estocolmo, em 1972, sendo discutida também nessa conferência a questão da educação para o meio ambiente” (p. 37). “Em 1975, como um desdobramento de Estocolmo, aconteceu em Belgrado o Seminário Internacional sobre Educação Ambiental” (p. 38). “Em 1977, a ONU, por meio da UNESCO, organizou a Primeira Conferência

uma deficiente formação para a EA em IES, e como principal entrave para a institucionalização da dimensão ambiental são as dificuldades em torno do complexo processo de emergência de uma base epistemológica para o desenvolvimento do campo ambiental, especialmente considerando seu caráter transversal e interdisciplinar.

Para Goldman et al. (2018), refletindo sobre as decisões apontadas pela UNESCO, essa abordagem se origina do papel vital da educação formal em reconhecer a necessidade da transição da sociedade para a sustentabilidade, e de reorientar a educação para refletir a agenda da sustentabilidade e promover resposta à questão de como a educação deve responder aos desafios colocados pela noção de sustentabilidade. Segundo Goldman et al. (2018), a partir de uma visão orientada para o futuro, visa promover uma posição mais central das considerações ambientais no processo de decisão, com base no pressuposto de que os alunos, como futuros profissionais, consumidores e força de trabalho, serão sensibilizados para o ambiente.

Deste modo, Guerra e Figueiredo (2014), apoiando-se no conceito construído por Kitzmann (2007) afirmam que o processo de ambientalização deve ser norteado em critérios e princípios definidos de forma clara e abrangente, assim como ser realizado de forma sistêmica, onde, além das mudanças curriculares, é preciso efetuar mudanças estruturais relacionadas à aprendizagem da temática ambiental.

Do mesmo modo, Guerra e Figueiredo (2014), ao referirem-se a Kitzmann e Asmus (2012) afirmam que a ambientalização deve promover um questionamento constante e aberto sobre os conhecimentos e suas produções, tendo em vista o favorecimento da formação integral dos estudantes em seus diferentes níveis escolares. Por essa razão, esse processo deve ocorrer não somente na esfera curricular, mas nas diferentes instâncias do processo educativo, requerendo, assim, em um segundo momento, a ampliação do conceito de AC para ambientalização de todo o campus universitário.

Por fim, Rotta, Batistela e Ferreira (2017) pactuam com Leite Lopes (2006) que ao definirem ambientalização a concebe como a abertura das diversas esferas sociais para a questão ambiental, referem-se à criação de um ambiente nos currículos de variados cursos e, na prática, um trabalho pedagógico desenvolvido coletivamente, promovendo a integração de centenas de acadêmicos de cursos distintos com disciplinas comuns do núcleo de

ambientalização dos espaços, ou seja, na possibilidade da apropriação das diversas dimensões do ambiente pela organização curricular nos cursos de Ensino Superior.

### **3.3.2 Ambientalização Curricular como processo para integração da Educação Ambiental no âmbito educativo**

A extração de dados para esta segunda categoria de análise buscou trazer entendimentos de como a AC contribui no fortalecimento da EA no ensino formal.

De acordo com Bonil et al. (2012) há um consenso de que a EA é uma atividade de caráter ideológico e ético para a transformação da visão de mundo, pois a mesma fornece as ferramentas necessárias para esta construção, ou seja, referindo-se as reflexões de Hopkins (2010, 2012), Bonil et al. afirmam que a EA tem a responsabilidade de projetar algo novo que implica em estar aberto a situações inimagináveis, visto que a EA incorpora os princípios de complexidade e é aberta ao indeterminável.

Contudo, segundo Matthewman e Morgan (2013), percebe-se pouca sinalização de que os formuladores de políticas e os gestores de Instituições de ensino estejam preparados para repensar fundamentalmente os propósitos da educação, mesmo cientes de que as crianças que hoje estão passando por uma educação formal enfrentarão um futuro em que os estilos de vida dos quais as gerações anteriores participaram e desfrutaram não estarão disponíveis.

Para Matthewman e Morgan (2013) não basta currículos apenas orientados para o futuro, que incentivem jovens a olharem para os seus lugares no sistema econômico global, quando, esses mesmos jovens imaginam que o futuro é apenas uma continuação do presente, reproduzindo assim uma visão de mundo obsoleta, uma vez que a modernidade carbonizada não é mais possível. Esta reflexão traz implicações importantes sobre como o futuro é retratado e preparado no âmbito educativo.

Segundo Matthewman e Morgan (2013), nas economias avançadas, a educação operou com um modelo excessivamente forte de vida social centrado no homem, onde questões como os limites do crescimento e a questão das consequências éticas do consumo para o planeta e para as formas de vida humanas foram geralmente colocadas entre parênteses. No entanto, os autores referindo-se as reflexões de Swyngedouw (2007) que citando importantes personalidades e movimentos globais, destacam que não encontraram uma pessoa ou instituição que seja contra a sustentabilidade, estão presumivelmente preocupados com a sobrevivência socioambiental de longo prazo da humanidade, porém, a maioria continua fazendo negócios como de costume.

Neste contexto, Matthewman e Morgan (2013) sugerem que a primeira tarefa daqueles que se preocupam em trabalhar com estudos curriculares pós-carbono precisam examinar o potencial das disciplinas que contribuem para a compreensão de uma visão de mundo ecológica, que questione a dependência do carbono, e que aceite as implicações de um futuro de baixo carbono, procurando encontrar formas alternativas de organizar a sociedade para que a sobrevivência humana ética seja possível.

Segundo tal perspectiva, Barra (2006) afirma que uma diretriz se impõe: a necessidade de se ambientalizar o currículo, pois o meio ambiente torna-se, então, um componente fundamental do processo educativo, cujo entendimento deve ultrapassar a concepção de algo que existe, e com o qual nos relacionamos, para significar algo que condiciona o desenvolvimento pessoal e coletivo, ajustando-o de forma coerente com os princípios éticos, conceituais e metodológicos característicos da EA, pois, segundo a autora, para a EA o que importa é de que modo o ambiente pode se tornar um componente fundamental no processo de desenvolvimento dos indivíduos, no que se refere às suas relações com seus semelhantes e com os demais elementos da natureza, e de que modo se crie espaços específicos no qual os homens constroem e são construídos, na dinâmica da sua existência, uma vez que a EA ocorre no meio, sobre o meio e para o meio, na busca da solução de problemas ambientais.

Assim, segundo Barra (2006) uma escola aberta ao território apresentará, necessariamente, um currículo comprometido com o ambiente, com previsão de atividades centradas no ambiente, desenvolvidas de forma interdisciplinar, orientadas à integração e à totalidade, com a utilização de recursos do território, sendo este, inclusive, fonte de conteúdos para as metas e objetivos da EA, de modo que a escola torna-se um recurso para o desenvolvimento dos alunos e também da comunidade, desde que atue em estreita relação de complementaridade com os demais recursos oferecidos pelo território.

Guerra e Figueiredo (2014) acreditam que, em atenção aos desafios das DCNEA, novos desafios estão postos para os educadores no sentido de institucionalizar a AC na Educação Básica e Superior, com uma maior articulação entre o campo ambiental e o educacional, para que esse processo contínuo de ambientalização propicie à comunidade escolar e universitária vivências não só de práticas, mas também de princípios, de atitudes e de valores da sustentabilidade, e que sejam incorporados por uma sociedade que vive além dos muros das instituições de ensino.

Deste modo, a ambientalização educacional nessa direção, é de fundamental importância face ao papel da universidade no sentido de atuar como formadora de sujeitos atuantes na construção de sociedades sustentáveis, em todos os seus campos de formação e em

todos os níveis de atuação universitária, segundo Rotta, Batistela e Ferreira (2017). Afirma Rodrigues (2015) que, sendo a EA necessária para se alcançar o ideal de sociedades sustentáveis, tem sido considerada prioritária a formação de professores aptos a atuarem como agentes de mudança. Esta questão está mais bem analisada na próxima categoria.

### **3.3.3 A importância da formação ambiental de educadores para o sucesso da institucionalização da ambientalização curricular**

A extração de dados para esta terceira categoria de análise buscou discutir sobre a importância da AC na formação ambiental dos educadores.

Quintana, Mateos e Passailaigue (2015) afirmam que o ensino superior possui a capacidade para buscar soluções e desempenhar seu papel na modernização da sociedade, mas para tanto, é necessário iniciar as transformações dos atores que irão liderar esse processo: os professores, ou seja, os autores descrevem que a primeira ação para a transformação em prol de uma ambientalização deve ser a EA dos professores, pois é improvável que professores que não sejam ambientalmente formados possam ensinar sob essa perspectiva.

Ainda, segundo Quintana, Mateos e Passailaigue (2015) a capacitação ambiental permite ao professor adquirir habilidades que facilitam a transmissão de valores da sustentabilidade ao processo de formação de seus alunos e a aquisição de competências ambientais harmoniosas com o meio ambiente, ou com os princípios que reconheçam a relação entre sociedade e meio ambiente. Sendo assim, os autores analisam que a necessidade de professores do Ensino Superior com formação ambiental é imperativa, visto que as IES são consideradas como o contexto primário para a produção do discurso ambiental.

Para Mercado (2012) a formação ambiental dos professores levará a formação ambiental de futuros profissionais ambientalmente conscientes, que quando atuantes conseguirão identificar os impactos negativos que suas ações profissionais causam, e assim, inovarem nas formas de reduzi-los. O professor precisa conhecer o mundo para o qual seus alunos serão formados de acordo com Quintana, Mateos e Passailaigue (2015), nesse sentido, os autores ressaltam a necessidade do professor não apenas ser o portador das competências que ele precisa transmitir, mas também em manter níveis suficientes de conhecimento e informação que lhe permitam transferi-los para os alunos, ou seja, a EA dos professores é uma garantia de que o conhecimento ambiental estará incluído na seleção de conteúdos.

Contudo, segundo Bonil et al. (2012) algumas pesquisas em EA que analisaram o posicionamento da EA no currículo de IES apontam que a mesma está situada entre dois extremos: inibição e dogmatismo. Segundo os autores, há uma lacuna entre o discurso

ideológico e o discurso prático, ou seja, ocorrem em instituições uma sólida elaboração documental e um discurso que pressupõe a necessidade de introduzir os grandes propósitos da EA, mas ao mesmo tempo, a presença da EA na prática, em sala de aula, é nula ou à margem, pouco divulgada.

De modo que para Quintana, Mateos e Passailaigue (2015) a formação ambiental dos professores seria o caminho fundamental, mas não o único, para romper com esta lacuna, pois ao se intervir na subjetividade do professor, é possível desencadear um processo de autorreflexão que culmina na adoção de estratégias pedagógicas coerentes com os princípios da sustentabilidade, visto que a subjetividade do professor pode mudar o curso e a intencionalidade de qualquer política educacional.

No entanto, Zilahy et al. (2009) alertam para o fato de que fatores organizacionais, como a falta de incentivos, recursos financeiros inadequados, a falta de tempo para os professores, pois as prioridades mais altas são colocadas em outros campos mais tradicionais, e a valorização de pesquisas específicas na disciplina de formação do professor, resulta em uma situação em que os potenciais para a cooperação e o trabalho interdisciplinar não são realizados em sua capacidade total, pois os professores acabam não recebendo crédito ou muito crédito por se engajarem em trabalhos multidisciplinares de responsabilidade socioambiental.

Guerra e Figueiredo (2014) afirmam que, para que a EA passe a integrar efetivamente a proposta pedagógica, de forma interdisciplinar e transversal, há a exigência de uma atuação mais ampla das instituições de ensino na formação inicial e continuada dos professores em EA, uma sólida formação teórico-metodológica sobre as questões ambientais e de sustentabilidade, a identificação de estratégias e recursos, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras voltadas à sustentabilidade em suas diferentes dimensões, e a valorização de pesquisas na área ambiental, como forma de incentivo aos professores por trabalharem de forma conjunta e interdisciplinar a questão ambiental.

Por certo, Zilahy et al. (2009) analisam que é preciso melhor compreensão do campo ambiental para que haja mudanças nas universidades em todo o mundo. Somente assim, se construirá um futuro melhor as novas gerações que poderão ou não frequentar IES, mas que se beneficiarão de tais atividades de qualquer maneira.

### **3.3.4 Desafios para o processo de Ambientalização Curricular diante da fragmentação do ensino.**

A extração de dados para esta quarta categoria de análise buscou trazer indícios de como a fragmentação do ensino dificulta o processo de institucionalização da AC.

Segundo Rotta, Batistela e Ferreira (2017) a EA precisa vencer a visão mecanicista de mundo, nascida a partir de Descartes, Bacon e Newton, e a prática científica tradicional que consolidou o antropocentrismo, que empreendeu a partir do século XVII um processo gradativo de separação humana da dinâmica natural do mundo, pois dinamizou uma visão de meio natural essencialmente utilitarista, colocando a condição humana sobre o mundo e com o mundo ao seu dispor, desenvolvendo-se assim, uma sociedade de valores individualistas e materialistas.

Para Rotta, Batistela e Ferreira (2017), o mecanicismo invadiu a estrutura perceptiva da realidade e todo universo passou a ser percebido mecanicamente, visão esta consolidada por Newton por meio da construção das bases da Física Moderna Clássica, pautadas na visão do universo máquina, um gigantesco mecanismo de relógio. Ainda, segundo Rotta, Batistela e Ferreira (2017), essa contribuição teórica de Newton foi significativa para a cosmovisão moderna, pois ao encadear a concepção mecânica do universo acabou ordenando também o pensamento e a percepção do meio natural, que vigora até o momento.

Porém, para Penagos (2012) trazendo à tona os ensinamentos de Leff (2006), Garcia-Diaz, (2000, 2004) e Morín (2000, 2001), o pensamento ambiental é definido em um diálogo da epistemologia do conhecimento no mundo da vida cotidiana em que as questões ambientais são dadas em relação dialética com a cultura / ecossistema, sistemas simbólicos / bióticos, ou seja, a situação de crise civilizacional e conhecimento que tem gerado os problemas ambientais atuais exige um novo modelo de pensamento, onde a ação de separação que é característica da modernidade, seja complementada pela ação de unir, combinar, conectar e interagir em um pensamento pós-moderno, por meio de uma articulação interdisciplinar que exige um pensamento complexo para se relacionar em uma interação dialógica e retroativa, que integre e reconcilie as tradições tensões de opostos como é o caso da: racionalidade versus intuição; quantidade versus análise da qualidade; reducionismo versus holismo; pensamento linear versus sistemas de pensamento; concorrência versus cooperação; determinismo versus indeterminismo; ordem versus desordem.

Silva, Wachholz e Carvalho (2016) analisam que, de acordo com os ensinamentos de Morin (2002), juntamente com a reforma curricular, é necessário também um processo de reforma do pensamento de todos os envolvidos neste processo, tanto dos tomadores de decisão, quanto dos próprios educadores, pois precisam se adaptar aos novos conteúdos e práticas educativas, entendendo a importância da temática ambiental permear todos os conteúdos, por meio da interdisciplinaridade da EA, como uma dimensão que promova intercâmbios teóricos entre as ciências, e se crie novos objetos científicos.

Nesse mesmo entendimento, Wang et al. (2013) e Xiong et al. (2013) afirmam que as disciplinas acadêmicas precisam promover o conceito de sustentabilidade, por meio da pesquisa inter e transdisciplinar, a fim de ser incorporada no cotidiano de cada estudante e aumentar sua consciência ambiental, preparando-o para a prática empírica no mundo real.

De modo que, o monitoramento e a avaliação das IES são úteis nesse sentido, visto que permitem transparência e aumentam a credibilidade, e podem, por sua vez, reforçar a disposição dos participantes em uma participação contínua nos projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados as questões ambientais (DISTERHEFT et al. (2015).

### **3.3.5 A temática ambiental nos cursos de Direito**

Por fim, fechando as análises, a extração de dados para esta quinta categoria buscou trazer como o ensino jurídico está inserindo a dimensão ambiental em seus currículos. Vale ressaltar que, sendo um dos objetivos desta RBS a busca por publicações que abordassem essa temática, o resultado não foi o esperado, poucos artigos foram encontrados. Mas, mesmo em pouca quantidade, foi possível a extração de algumas considerações.

No campo jurídico, as pesquisas de Lorenzetti et al. (2016) e Arruda et al. (2016) permitiram identificar que o curso de Direito se destaca por adotar matérias específicas que abordam assuntos ambientais de forma eficiente e abrangente. Já, as pesquisas de Holder (2013) e Graham (2014) apontam indícios para que ocorra transformação no ensino jurídico e, alegam que é preciso que a educação jurídica desenvolva um currículo baseado no Direito Natural e na filosofia da Jurisprudência Terrestre.

Na instituição pesquisada por Lorenzetti et al. (2016), o curso de Direito possui 64 disciplinas obrigatórias, dentre as quais cinco trazem de forma documentada a presença de elementos ambientais. A abordagem na disciplina Direito Ambiental é específica e nas demais a abordagem é transversal. A disciplina Direito Constitucional aborda a temática ambiental ao trazer o meio ambiente como um direito fundamental da ordem social; já na disciplina Direito Internacional Público são estudados os espaços internacionais dos mares, rios, lagos, canais, ar e extra-atmosféricos, com relação à responsabilidade e a integridade ambiental desses territórios; a disciplina Direito das Coisas traz evidências de elementos ambientais ao mencionar o direito de vizinhança, o parcelamento do solo, o direito urbanístico e ambiental; e por fim a disciplina Antropologia e Direito estuda o conceito e o papel do homem na sociedade, assim como a postura ecológica do ser humano para garantir a integridade do ambiente natural.

Já, na instituição pesquisada por Arruda et al. (2016), o curso de Direito recebeu atenção especial, por se propor, por meio de uma formação ética e cidadã, reforçar o

compromisso em desenvolver conteúdos jurídicos voltados para o meio ambiente. Dentre as disciplinas oferecidas no curso com conteúdos relacionados a temática ambiental, se destacam o Direito Ambiental e o Direito Ecológico, por apresentarem em suas ementas o compromisso com a formação ambiental relacionando este compromisso a conteúdos éticos e políticos.

O curso de Direito analisado por Arruda et al. (2016) aproxima-se das propostas de Faganello e Nolasco (2016), quando apontam que há no curso o compromisso de desenvolver os conteúdos jurídicos voltados para o meio ambiente, pois, segundo Faganello e Nolasco (2016) há a necessidade de se promover no ensino do curso de Direito, um ensino jurídico-ambiental, uma formação consciente voltada para as questões que envolvam o Meio Ambiente.

Holder (2013) e Graham (2014) apontam que é preciso no ensino jurídico o desenvolvimento de um currículo baseado no Direito Natural e na filosofia da Jurisprudência Terrestre. Isso representa uma nova geração de filosofia no Direito Ambiental, um paradigma emergente, não antropocêntrico, abrangendo a ideia dos direitos da natureza, e reconhecendo o valor intrínseco, e não funcional, do mundo natural, ou seja, que sistemas legais (e educacionais) sejam construídos à imagem do ambiente: complexo, confuso e circular.

Segundo Graham (2014), os problemas ambientais criados por meio de uma visão antropocêntrica podem ser minimizados pelo ensino de uma perspectiva diferente e ecologicamente sustentável do mundo em que a terra não é uma coisa, ou seja, conectar a linguagem jurídica e as categorias legais ao mundo físico, de modo a não mais separar pessoas e meio ambiente em pessoas e coisas, e reconhecer que a terra é de fato parte de um sistema ecológico único e global de partes e processos inter-relacionados.

Para Holder (2013) e Graham (2014), uma das chaves para superar a atual crise ambiental é reconhecer e resolver os problemas causados pela fragmentação do conhecimento. As universidades criam e reproduzem o conhecimento através de seu sistema de disciplinas, o que facilita a especialização da especialização em campos disciplinares e subdisciplinares de pesquisa e ensino, contudo, os sistemas da Terra são integrados.

Holder (2013) afirma que essas questões fazem parte de um debate em andamento sobre como os estudantes de Direito estão sendo preparados para trabalharem em circunstâncias sociais, ambientais e financeiras altamente desafiadoras.

Nesse sentido, uma contribuição positiva das Faculdades de Direito são suas clínicas de atendimento, para Holder (2013) as clínicas desempenham um papel importante no desenvolvimento de habilidades legais de uma maneira socialmente incorporada e localmente relevante, tendo como efeito a melhoria do acesso à justiça, beneficiando comunidades locais. Embora não sejam descritos explicitamente como veículos para EA, aspectos do trabalho

clínico estão alinhados à necessidade de fornecer um contexto de vida real ao discente, e reforça o surgimento de uma agenda de engajamento público que, em termos amplos, incentiva as instituições de ensino abrirem seus espaços físicos para as comunidades locais em benefício mútuo.

Por fim, fechando a discussão desta categoria, com base nos artigos de Lorenzetti et al. (2016), Arruda et al. (2016), Graham (2014), e Holder (2013), percebe-se que o ensino jurídico vem apresentando um diagnóstico positivo em relação a inserção da dimensão ambiental em seus currículos. Contudo, a forma fragmentada de trabalhar a dimensão ambiental em sala de aula ainda é muito presente.

Para os autores, é preciso que os professores incentivem os discentes a pensarem nas decisões jurídicas e aplicação das leis de forma complexa. Em cada decisão, vários fatores sociais, econômicos e ambientais são atingidos. O discente precisa estar atento para essas reflexões críticas, e assim no futuro poder fazer a diferença ao atuar tendo o meio ambiente como parte fundamental do nosso sistema ecológico, reconhecendo o valor intrínseco do meio natural.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O rigor científico que se exige na execução desta metodologia, proporcionou um maior alcance na busca de documentos acerca da temática em análise e, trouxe contribuições importantes após a realização de todas as etapas e dos filtros aplicados.

No entanto, sendo um dos objetivos desta RBS a busca por publicações voltadas para o ensino jurídico que abordassem a dimensão ambiental em seus currículos, de 22 artigos selecionados apenas quatro referiram-se ao ensino jurídico.

Importante destacar que após todo o processo de filtragem que culminou na escolha de 22 artigos utilizados nesta pesquisa, não foram encontrados trabalhos com abordagem semelhante a que se propõe esta dissertação, tornando esta pesquisa única até o momento em relação à investigação da AC no ensino jurídico.

Tal fato reforça a importância do desenvolvimento de mais pesquisas nesta área de formação, para que o interesse na temática desperte nas IES o compromisso de incluir a dimensão ambiental não apenas nos currículos, mas cuidar para que a dimensão ambiental de fato esteja presente nas salas de aulas.

Esta RBS também permitiu identificar que a maior parte da produção científica selecionada é recente, estando localizada entre os anos de 2012 e 2018, o que ressalta a importância das discussões sobre o assunto nos últimos anos, tornando essa análise bastante atual.

Outro fato importante a se destacar é de que a maioria das pesquisas demonstradas nesta RBS ocorreu em universidades públicas. Contudo, é preciso que pesquisadores estejam atentos para também investigarem IES particulares, visto que a grande maioria dos discentes do Ensino Superior está matriculada em IES particulares.

Finalizando, pode-se concluir que o Brasil apresenta saldo positivo na produção de documentos científicos sobre a temática da AC, uma vez que há uma diferença significativa entre os materiais selecionados, colocando o Brasil em posição de destaque na produção de material nesta temática, mas que ainda é preciso avançar, principalmente, na área do Direito, que é o objeto desta dissertação.

## CAPÍTULO II

### AS POLÍTICAS PÚBLICAS AMBIENTAIS DO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DAS NOVAS DCNs DO CURSO DE DIREITO

#### 1 INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, nações com alto potencial poluidor continuam a aumentar as emissões de gases de efeito estufa e poluentes. Nessa perspectiva, o mundo sofrerá um colapso dos recursos naturais devido a padrões de comportamento comuns persistentes do sistema global. Apontamentos específicos de danos como comprometimento da camada de ozônio, aquecimento global, derretimento das calotas polares, aumento na proporção do efeito estufa, desmatamento incontrolado e, aumento da intensidade dos desastres naturais, reafirmam o pessimismo com o futuro como àquele alertado em 1972 na Conferência de Estocolmo (GURSKI; SOUZA-LIMA, 2016).

A atual crise socioambiental pede que soluções sejam buscadas. Desafia a humanidade a encontrar soluções abrangentes e complexas que claramente transcendam as capacidades da ciência, da técnica e das instituições políticas existentes (LEIS, 2004).

Soluções estas que remetam a questionamentos da atual racionalidade para a construção de uma nova, centrada na ideia de interdisciplinaridade, como perspectiva transformadora dos paradigmas atuais do conhecimento, e que haja uma ruptura de obstáculos epistemológicos, a criação de novas formas de organização produtiva e a produção de novos conhecimentos traduzidos em uma nova ciência ambiental, por meio da hibridação das ciências, das tecnologias e dos saberes (LEIS, 2004).

Segundo Capra (2004), para a superação da crise que se abateu no planeta, faz-se necessária uma mudança radical dos valores, percepções e pensamentos visando a construção de outra visão de mundo na ciência e na sociedade. Assim, da visão antropocêntrica, na qual o ser humano é o centro do universo, deve-se caminhar para a visão holística ecológica, ou ainda denominada sistêmica, na qual se reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, também estão encaixados nos processos cíclicos da natureza (CAPRA, 2004).

Na mesma linha de pensamento, Morin (2002) destaca, que em razão e para o progresso, a racionalização que triunfa sobre a Terra acaba por empobrecer e atrofiar a

compreensão, a reflexão e a visão a longo prazo. Morin (2002) ainda adverte que ensinar a condição humana é um dos pilares fundamentais da educação do futuro. Os seres humanos precisam ser capazes de se reconhecer em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural a tudo que é humano, sendo que reconhecer o humano significa situá-lo no universo e não separar dele.

Diante disso, fica evidente o fato de que a sociedade atravessa um momento de crise. Não por acaso o Direito e, sobretudo, o ensino jurídico também estão sufocados pela crise, mostrando-se cada vez mais distante da realidade (COSTA; SEEGER, 2018). O novo paradigma concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas (CAPRA, 2004).

Segundo Freitas (2018), “uma das maiores incumbências no século em curso, será a de mapear e escoimar os erros sistemáticos de julgamento e decisão, [...] no intuito de produzir normas concretas que viabilizem a atmosfera propícia ao bem-estar duradouro” (FREITAS, 2018, p. 21).

Warat (1997, apud FALEIROS; MACIEL, 2012) crê que o ensino do Direito pode proteger contra formas patológicas de humanidade que ameaçam se instalar como projeto de existência. Isso, porém, requer reavaliar as práticas dos direitos humanos e da democracia para que tal ensino se despoje das estratégias dos saberes da lei e contribua para formar personalidades comprometidas com dimensões éticas fundamentais: dignidade, solidariedade e cidadania ambiental, por meio da ideia de sustentabilidade, concebida pela ótica da sociobiodiversidade, passando a ser também uma exigência jurídica (COSTA; SEEGER, 2018).

Desse modo, tendo como base os princípios da PNEA e os parâmetros mínimos das DCNEA, o objetivo deste artigo é identificar se as novas DCNs do Curso de Direito, instituídas pela Resolução CNE/CES n. 5/2018, trazem as questões socioambientais como foco.

Para tanto, na intenção de responder também ao primeiro objetivo específico desta dissertação, que é o de contextualizar as políticas públicas ambientais no Ensino Superior, com foco no curso de Direito, na primeira subseção deste capítulo serão contextualizadas as políticas públicas ambientais no Ensino Superior, assim como se deu a inserção da temática ambiental no curso de Direito, e uma breve análise do processo de elaboração das novas diretrizes curriculares do curso de Direito de 2018, para em seguida o detalhamento da metodologia, a análise dos resultados e as considerações finais.

## **1.1 Contextualização dos movimentos ambientais e marco legal das políticas públicas ambientais no Ensino Superior.**

Desde 1945, com o final da Segunda Guerra Mundial e a criação da ONU, há uma preocupação com os direitos do ser humano e com a temática ambiental. A educação então é estabelecida como direito fundamental dos seres humanos, conforme previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu artigo XXVI: “Todo ser humano tem direito à instrução”.

Partindo da premissa de que a educação é um dos caminhos para a construção de uma sociedade democrática e justa, pode-se afirmar que a educação é um direito irrenunciável do ser humano, logo, deduz-se que transformações sociais significativas demandam alterações nos processos educacionais, pois, as leis que disciplinam o direito à educação e os processos educacionais são instrumentos de transformação social (BERNARDI, 2015).

Assim, o debate sobre a relação entre educação e meio ambiente se desenvolve no contexto de problematização da própria crise ambiental e se institucionaliza por meio da iniciativa da ONU e de seus países membros, que promoveram os primeiros encontros internacionais para discutir, estabelecer diretrizes, normas e objetivos para o problema (LIMA, 1999).

A abordagem da educação para o meio ambiente aparece primeiramente, em 1972, na Conferência das Nações Unidas para o Ambiente Humano, em Estocolmo na Suécia, quando ocorre o despertar mundial para os limites da capacidade de prover recursos naturais e energia e a capacidade resiliente do planeta em absorver a poluição e os resíduos (OLIVEIRA, 2012).

A Recomendação 96 da Conferência de Estocolmo nomeia o desenvolvimento da EA como um dos elementos mais críticos para que se possa combater rapidamente a crise ambiental do mundo. Em 1975, para implementar essa recomendação, a UNESCO realiza o Seminário Internacional sobre EA, onde aprovaram a Carta de Belgrado, e estabeleceram metas e princípios para a aplicabilidade da EA tanto na educação formal como na educação não formal, em benefício do público em geral. Dois anos depois, a tendência de ampliação dos dispositivos e princípios da EA manteve-se na Conferência de Tbilisi, em 1977, realizada pela UNESCO e PNUMA, reconhecendo um público alvo mais extenso e diversificado (ONU, 1972, 1975, 1977). Nesta conferência foram determinados os objetivos e estratégias da EA a nível nacional e internacional (SAHEB; RODRIGUES, 2016; MORALES, 2012). Os resultados da Conferência de Tbilisi sugerem que a educação deve:

- a) ser atividade contínua, acompanhando o cidadão em todas as fases de sua vida;
- b) ter caráter interdisciplinar, integrando o conhecimento de diferentes áreas;
- c) ter um perfil pluridimensional, associando os aspectos econômico, político, cultural, social e ecológico da questão ambiental;
- d) ser voltada para a participação social e para a solução dos problemas ambientais;

e) visar a mudança de valores, atitudes e comportamentos sociais (ONU, 1977).

Em 1987, uma nova Conferência Internacional foi promovida em Moscou, pela UNESCO e PNUMA, com o intuito de avaliar os resultados desenvolvidos durante a década e traçar uma estratégia internacional de ação em EA para a década de 1990. Neste mesmo ano, foi publicado o Relatório ‘Nosso Futuro Comum’, elaborado pela Comissão das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento- CNUMAD, criada pela ONU e presidida pela então primeira-ministra da Noruega, Gro Harlem Bruntland. O Relatório Bruntland, como ficou conhecido, revela uma nova perspectiva de abordar a questão ambiental colocando-a como um problema planetário, indissociável do processo de desenvolvimento econômico e social (LIMA, 1999).

Seguindo a tendência mundial, no Brasil, logo após a Conferência de Estocolmo, por meio do Decreto nº 73.030, de 30 de outubro de 1973, foi criada a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), que foi responsável pela execução de ações de proteção ambiental. A SEMA desenvolveu diversas ações e projetos que consolidaram uma sólida base para construção da consciência ambiental na sociedade brasileira, entre eles a criação do Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA) e o Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA). Anos mais tarde, esse trabalho foi base para surgimento do IBAMA e do Ministério do Meio Ambiente (SALERA JUNIOR, 2015).

A partir de então, a normatização das relações entre ser humano e ambiente deixou de estar presente apenas na normatização sanitária e higienista, conforme ocorria anteriormente, e passou a ser tratada como direito fundamental (BALDIN; KOLACEKE, 2016). Vale ressaltar que, o debate sobre a temática ambiental vem sendo ampliado desde a década de 1960, um dos exemplos é o livro “Primavera Silenciosa” de Rachel Carson, publicado em 1962, que alertava sobre o uso de pesticidas e os efeitos danosos sobre o ambiente e sobre o próprio ser humano.

Segundo Bobbio (2004), a positivação do direito fundamental a um meio natural-ambiental equilibrado é relativamente recente. Esta postulação integra a terceira-geração ou dimensão de direitos, juntamente com os demais direitos difusos e coletivos, cujo surgimento deu-se em meados do século XX.

Leuzinger e Cureau (2008) afirmam que no Brasil, como reflexo, ocorreu a promulgação da Lei 6.938, em 31 de agosto de 1981 que instituiu de maneira inédita no País uma Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA). Esta Lei, dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente e, no inciso X do artigo 2º, estabelece que a EA deve ser ministrada em

todos os níveis de ensino, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente.

Para Guimarães (2015, p.34), essa mudança objetivada pela EA tem como propósito a construção de um “novo paradigma que contemple as aspirações populares de melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalmente sadio”, buscando o equilíbrio dentro da perspectiva socioambiental.

Viu-se então a necessidade de serem incorporados novos valores e paradigmas na racionalidade ambiental, de forma a conjugar uma nova ética<sup>11</sup> e princípios na educação para o meio ambiente, como afirma Leff (2011), em que se estabeleceu segundo Lima (1984), uma abordagem multidisciplinar para nova área de conhecimento, abrangendo todos os níveis de ensino, incluindo o nível não formal, com a finalidade de sensibilizar a população para os cuidados ambientais.

Contudo, considerando que o marco inicial de valorização da EA foi a Conferência de Estocolmo, em 1972, o Brasil, no contexto mundial, foi retardatário no que diz respeito à resposta constitucional à crise ambiental, conforme coloca Juliana Santilli:

O surgimento do socioambientalismo pode ser identificado como o processo histórico de redemocratização do país, iniciado como o fim do regime militar, em 1984, e consolidado com a promulgação da nova Constituição, em 1988, e a realização das eleições presidenciais diretas, em 1989. Fortaleceu-se – como ambientalismo em geral – nos anos 90, principalmente depois da realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, no Rio de Janeiro, em 1992 (ECO-92), quando os conceitos socioambientais passaram claramente a influenciar a edição das normas legais (SANTILLI, 2005, p. 31).

Então, em 1988, ocorre a promulgação da CF/88, e um capítulo ao meio ambiente é destinado, alçando o equilíbrio natural ambiental à hierarquia de norma constitucional. A CF/88, no art. 225 determina que o poder público deve promover a EA em todos os níveis de ensino, pois “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida”, e ainda, impôs não somente ao poder público, mas também a toda coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes

---

<sup>11</sup> Segundo Enrique Leff (2011, p.85), “a racionalidade ambiental se funda numa nova ética que se manifesta em comportamentos humanos em harmonia com a natureza; em princípio de uma vida democrática e em valores culturais que dão sentido à existência humana. Estes se traduzem num conjunto de práticas sociais que transformam as estruturas do poder associadas à ordem econômica estabelecida, mobilizando um potencial ambiental para a construção de uma racionalidade social alternativa”. Para Leff (2011, p.86) “trata-se de ver os princípios éticos do ambientalismo como sistemas que regem a moral individual e os direitos coletivos, sua instrumentação em práticas de produção, distribuição e consumo, e em novas formas de apropriação e transformação dos recursos naturais”.

e futuras gerações. E, o inciso VI do § 1º do artigo 225, para assegurar a efetividade desse direito, impôs ao poder público promover a EA em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1988).

Então, a CF/88 “consagrou constitucionalmente a tutela ao meio ambiente, na forma de uma verdadeira ‘constituição ambientalista’, permeada de princípios mandamentais” (SOARES, SOUZA-LIMA; KNECHTEL, 2006, p. 407).

O capítulo sobre meio ambiente na CF/88 foi considerado como inovador, e representou novo estágio na incorporação da questão ambiental pelas instituições, ajudando a codificar os direitos transindividuais, de modo a estabelecer uma ‘função ambiental’ de envergadura constitucional, que deve ser desempenhada em conjunto pelo Estado e pela sociedade (BALDIN; KOLACEKE, 2016; GURSKI; SOUZA LIMA, 2016).

A partir desta ampliação, que esteve associada à demanda por profissionais aptos a dialogarem com os debates envolvendo sustentabilidade nas instituições, tais questões passaram a ser incorporadas na formação universitária (SILVA; WACHHOLZ; CARVALHO, 2016).

Diante deste contexto, diversos movimentos surgem em defesa do meio ambiente, e a EA foi impulsionada a partir da década de 1990, quando ganhou força de apoio governamental e não-governamental, dos movimentos sociais e da academia (NEVES, 2012; PIEPER, NETO, MACHADO, 2012).

O fato é que, pela gravidade da situação socioambiental em todo o mundo e no Brasil, a urgência em se discutir a EA em todos os níveis de ensino e nos diferentes contextos sociais, desempenhou um importante papel no fomento da percepção da necessidade de integração do ser humano com o meio ambiente (GUIMARÃES, 2015).

Assistiu-se, neste período, simultaneamente, o fortalecimento da sociedade civil, a consolidação de um modelo organizacional em forma de Redes, influenciado pela emergência das articulações na sociedade civil durante e após o período de redemocratização do país. As novas tecnologias de comunicação também ajudaram a impulsionar esse processo, ao facilitar a organização mais descentralizada (CASTELLS, 1999).

A Rede Brasileira de Educação Ambiental-REBEA<sup>12</sup>, emerge no processo preparatório da Rio-92. As redes, como a REBEA, “existem não apenas como movimentos socioambientais de pressão ao Estado, mas também como processos que redefinem e desenvolvem a própria sociedade civil” (BIASOLI; BRIANEZI; SORRENTINO, 2015, p.

---

<sup>12</sup> A REBEA atualmente conta com a participação de aproximadamente 50 redes de educação ambiental: estaduais, regionais, locais ou temáticas, agregando uma vasta gama de educadoras/es ambientais (BIASOLI; BRIANEZI; SORRENTINO, 2015, p. 316).

316). Desde então, tantas outras Redes em EA surgiram, com destaque para a Rede ACES em 2002, e a Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental-REASul que mais tarde, entre 2015 e 2017, por meio de parcerias com outras Redes e IES, fundaram a Rede de Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior - RASES<sup>13</sup>.

A tratativa da EA no ensino formal teve uma relevante abordagem na Conferência sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, na RIO-92, com a elaboração do ‘Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global’ (ONU, 1992). Este tratado enfatiza a importância de mobilizar as IES para o ensino, pesquisa e extensão em EA, e a criação em cada universidade de centros interdisciplinares para o meio ambiente (SORRENTINO; BACCI; SILVA, 2015).

De acordo com Lima (1999) referindo-se as reflexões de Novaes (1993), as propostas da Conferência de Tbilisi em 1977, comparadas com as da RIO-92, embora as referências básicas de Tbilisi tenham sido mantidas, alguns avanços ocorreram, como, a incorporação de elementos da educação popular que aprofundam as questões sócio-políticas no interior da proposta de EA e, o reforço nas críticas ao modelo de desenvolvimento capitalista que se expressa na substituição do conceito de desenvolvimento sustentável pelo de sociedade sustentável. Em relação a este fato, Lima (1999) citando Diegues (1992) esclarece que o conceito de sociedade sustentável permite a cada sociedade definir seus modelos de produção, consumo e bem-estar a partir de sua cultura, de sua história e de seu ambiente natural, abandonando a transposição imitativa de soluções padronizadas para contextos e realidades bastante diferenciadas.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), previu que na formação básica do cidadão seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social; que os currículos do Ensino Fundamental e do Médio devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural; que a Educação Superior deve desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive; que a Educação tem, como uma de suas finalidades, a preparação para o exercício da cidadania.

Como efeito, em 1999 a PNEA, foi instituída por meio da Lei n. 9.795, como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo. Para a consecução dos objetivos da PNEA, a mesma determina que cabe ao Poder Público definir políticas públicas

---

<sup>13</sup>O método para o diagnóstico de AC em IES, desenvolvido pela Rede RASES, foi utilizado no Capítulo III desta dissertação.

que incorporem a dimensão ambiental, promover a EA em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente (art. 3º, I). “Tais dispositivos fundamentam a possibilidade da União e dos Estados promoverem políticas públicas voltadas ao ensino superior em favor da cultura da sustentabilidade” (BERNARDI, 2015, p. 42).

Para colocar em prática os princípios estabelecidos na PNEA, em 2005, o Governo Federal passou a desenvolver o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)<sup>14</sup>, que conta com um programa de formação de educadores formais e não formais, além de um sistema de integração de informações relativas à EA, chamado Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental (SIBEA)<sup>15</sup>. Estes programas são exemplos de coerência entre o seu processo de construção e seus conteúdos (ANDRADE et al., 2014).

Também, como um dos efeitos desta conquista de espaço no debate sobre sustentabilidade, foi promulgado em 2009, a Política Nacional sobre Mudança do Clima (PNMC), Lei 12.187/2009, que concebeu instituições de ensino brasileiras como espaços educadores sustentáveis (SILVA; WACHHOLZ; CARVALHO, 2016).

Segundo Trajber e Sato (2010), tais espaços contam com a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental, sendo capazes de auxiliar no enfrentamento das mudanças globais do clima. Dessa forma, a PNMC propõe a implementação de programas de espaços educadores sustentáveis com readequação de prédios e da gestão, além da formação de professores e da inserção da temática nos currículos e materiais didáticos (BRASIL, 2009).

Contudo, essa visibilidade foi possível, principalmente, após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental<sup>16</sup> (DCNEA), lançadas durante a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, Rio+20, visto que essas diretrizes foram consideradas um importante avanço no fortalecimento da EA, uma vez que

---

<sup>14</sup> Em dezembro de 1994, em função da CF/88, foi criado pela Presidência da República, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), compartilhado pelos MMA, MEC, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal, com as parcerias do Ministério da Cultura e do Ministério da Ciência e Tecnologia. O ProNEA prevê três componentes: (a) capacitação de gestores e educadores; (b) desenvolvimento de ações educativas; e (c) desenvolvimento de instrumentos e metodologias (BRASIL, MMA, 2019).

<sup>15</sup> Uma das ferramentas do Departamento de Educação Ambiental (DEA) do governo federal como forma de atuação é o Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental (SIBEA) desenvolvido em parceria entre o governo e a sociedade, onde se pretende estimular a ampliação e o aprofundamento da EA em todos os municípios e setores do país, contribuindo para a construção de territórios sustentáveis e pessoas atuantes e felizes (BRASIL, MMA, 2019).

<sup>16</sup> Segundo Saul, as DCNEA traçam orientações que subsidia reformulações de posturas e contextos que sejam capazes de entender que “a sociedade e a natureza não podem ser pensadas como dimensões separadas ou autônomas, mas intrinsecamente relacionadas” (SAUL, 2014, p. 238).

sistematizaram os preceitos relacionados à EA definidos na PNMA/1981, na CF/1988 e na PNEA/1999, de forma a orientar sua implementação nos sistemas educacionais de todos os entes da federação (BRASI, 2012).

As DCNEA não utilizam diretamente o termo ambientalização. No entanto, entende-se que, em seu art. 21, remete a esse conceito, quando determina que:

Os sistemas de ensino devem promover as 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 e tomando-se referência para seu território (BRASIL, 2012, p. 7).

No art. 15 deste documento é mencionado que o currículo brasileiro deve ser organizado com base no

[...] compromisso com o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior (BRASIL, 2012, p. 5).

A ambientalização das IES abrange o currículo, a pesquisa, a extensão e a gestão ambiental do campus, sendo um processo contínuo e dinâmico. Ela possibilita a “inserção da sustentabilidade socioambiental na gestão, na organização curricular, na formação de professores, nos materiais didáticos e no fomento da cidadania”, como enunciado no Plano Nacional de Educação – PNE (2011 – 2020), e também nas DCNEA (GUERRA et al., 2017, p. 27).

Assim, os documentos institucionais e curriculares devem dispor de instrumentos que promovam a interação dos estudantes com o ambiente, protagonizando a formação do profissional, cidadão e agente de transformação socioambiental (BOLEA et al., 2004). Para tanto, faz-se inevitável reestruturar conceitos organizacionais e estruturais, versar a interdisciplinaridade no currículo e flexibilizar a fim de compreender situações complexas (KITZMANN; ASMUS, 2012).

Portanto, pensando na esfera nacional, vários documentos e tratados são norteadores dessa política, o que faz com que o Estado brasileiro esteja cada vez mais equipado e com os aportes necessários para efetivar a EA, e as DCNEA em vigência desde 2012, têm-se mostrado importante elemento regente desse processo (BARCHI, 2016).

A presença da EA também é encontrada em marcos transversais, em legislações de áreas afins, como por exemplo, a Política Nacional de Recursos Hídricos (Lei 9.433 de 1997)

que apresenta a EA como diretriz/instrumento, e em 2010, aspectos da PNEA são regulamentados junto ao CONAMA - Resolução 422/2010, estabelecendo diretrizes para campanhas, ações e projetos de EA formais e não formais.

Importante destacar que, também em 2010, duas leis promulgadas reforçam o aporte normativo de proteção ao meio ambiente e o caráter educativo da sociedade em relação às questões ambientais, a Lei 10.305/2010 que trata da Política Nacional de Resíduos Sólidos que prevê no inciso VIII do art. 8º a EA como instrumento para sua efetivação, e a Lei 12.349/2010 que alterou o art. 3º da Lei 8.666/1993 ao trazer o princípio da sustentabilidade para a contratação de licitações. A dimensão da sustentabilidade na Lei de Licitações Públicas possibilita a “dignificação da pessoa humana como componente ético a ser analisado nos impactos gerados desde a extração até o descarte ou retorno ao ciclo” (VILLAC, 2019, p. 75). Nesse sentido, “é a utilização do direito como poder transformador social, tendo por fundamento de atuação os princípios constitucionais, a legalidade e a sustentabilidade como um valor” (VILLAC, 2019, p. 78).

Em 2015, por meio da Lei 13.186, foi instituída a Política Nacional de Educação para o consumo sustentável, que vem ao encontro dos mesmos objetivos da Lei de Resíduos Sólidos, o estímulo a adoção de práticas de consumo e de técnicas de produção ecologicamente sustentável, prevê no inciso II do art. 3º a inclusão do consumo sustentável nos programas de EA.

Quase cinquenta anos depois de iniciadas as discussões nas Nações Unidas sobre os compromissos internacionais com o desenvolvimento, em setembro de 2015, chefes de Estado e representantes de mais de 190 países aprovaram uma nova agenda de desenvolvimento sustentável com o documento intitulado ‘Transformando o nosso Mundo: Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável’, ou ainda, ‘Agenda dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável’ - ODS (JANNUZZI; CARLO, 2018, p.7).

Esta agenda estabelece um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade global e busca fortalecer a paz universal num ambiente de ampla parceria entre nações, instituições públicas, privadas e sociedade, com compromissos mais amplos do que os firmados nas chamadas Décadas de Desenvolvimento das Nações Unidas, iniciadas em 1961, e na Agenda dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), proposta em 2000 (JANNUZZI; CARLO, 2018).

Composta por 17 ODS, o objetivo 4 desta Agenda refere-se à ‘Educação de Qualidade’, ou seja, assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, e a meta 4.7 deste objetivo prevê

que até 2030, deve-se garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável (BRASIL, Agenda 2030). Ou seja, a Agenda 2030 reforça que as questões socioambientais são indispensáveis na formação de qualquer profissional e, portanto, devem estar presentes em todas as formas de ensino.

As normas brasileiras que recepcionaram as ODS são: Decreto 8.892/2016 que cria a Comissão Nacional para os ODS; e o Decreto 9.980/2019 que atribui competências sobre o tema.

Como visto, no Brasil tem-se o aporte normativo para a construção de uma sociedade sustentável, contudo, de acordo com a primeira avaliação global do Estado de Direito Ambiental, divulgada em janeiro de 2019 pela ONU Meio Ambiente, embora o número de leis e agências ambientais tenha aumentado de forma exponencial em todo o mundo nas últimas quatro décadas, desde 1972, a fraca aplicação das leis é uma tendência que está agravando os problemas ambientais (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2019). No Brasil este quadro não é diferente.

O relatório aponta que a incapacidade de implementar e de fazer cumprir essas leis é um dos maiores desafios para mitigar a mudança do clima, reduzir a poluição e evitar a perda generalizada de espécies e habitats. Os autores do relatório identificam múltiplos fatores para a baixa implementação do Estado de Direito Ambiental<sup>17</sup>, tais como a falta de coordenação entre as agências governamentais, a fraca capacidade institucional, a falta de acesso à informação, a corrupção e o sufocamento do engajamento civil. De certo, o engajamento de uma sociedade civil informada leva à melhor tomada de decisões pelo governo, a ações ambientais mais responsáveis por parte das empresas e a um direito ambiental mais eficaz (ONU Meio Ambiente, 2019).

Sendo assim, nada mais urgente que a formação de pessoas atentas na aplicação das leis ambientais e empenhadas no compromisso de contribuir para a construção de uma sociedade justa e equilibrada, tendo sempre como busca o bem-estar da sociedade.

## **1.2 A inserção da temática ambiental no Curso de Direito**

---

<sup>17</sup> Estado de direito ambiental é a forma de Estado que se propõe a aplicar o princípio da solidariedade econômica e social para alcançar um desenvolvimento sustentável, orientando a buscar a igualdade substancial entre os cidadãos, mediante o uso racional do patrimônio nacional. [...] é um quadro de mais sociedade, mais direitos e deveres individuais e mais direitos e deveres coletivos e menos Estado e menos mercantilização (LEITE, 2007).

A visão sistêmica e holística de proteção jurídica do meio ambiente só foi constitucionalmente inaugurada pela CF/1988, pois as “Constituições anteriores apenas se limitavam a tratar recursos ambientais com uma conotação civilista de uso e apropriação” (PADILHA, 2011, p. 752).

Desta forma, é a partir da CF/1988 que

...se estabelecem os alicerces deste novo e crescente ramo do Direito, o Direito Ambiental, que passa a se fortalecer com base no novo paradigma da constitucionalidade ambiental, com objeto e princípios próprios, conquistando sua autonomia como disciplina e ordenando uma releitura de todo o ordenamento jurídico infraconstitucional com base em novos parâmetros e fundamentos (PADILHA, 2011, p. 753).

Assim, a norma ambiental surge com relevância na atual produção do Direito, porque se vale da nova racionalidade ambiental para resolução de problemas. Na mesma medida, a norma ambiental se vale do paralelismo com outros ramos do Direito, como forma de inovar sua dogmática, como na concepção do meio ambiente como sujeito de direitos, fruto de uma reflexão pautada na interdisciplinaridade desse campo jurídico (GURSKI; SOUZA-LIMA, 2016).

Tais características diferenciadas do Direito Ambiental, sua abrangência e especial complexidade, bem como os desafios de sua finalidade quanto ao paradigma da sustentabilidade ambiental, “impõem uma nova postura aos implementadores da legislação ambiental, para a qual, entretanto, não foram preparados pelo modelo dogmático tradicionalista do ensino jurídico praticado pelos Cursos de direito no Brasil” (PADILHA, 2011, p. 755)

A partir da edição da Portaria do MEC n. 1886, de 30 de dezembro de 1994, as DCNs do Ensino Jurídico nos Cursos de graduação em Direito foram submetidas a um avanço com relação ao ensino meramente positivista e dogmático que predominou desde a sua criação no País<sup>18</sup>. Foi estabelecido um currículo mínimo dividido em disciplinas obrigatórias e profissionalizantes, e a introdução de disciplinas propedêuticas responsáveis por uma formação mais humanística dos bacharéis, tais como: Sociologia Geral e Jurídica, Introdução à Ciência do Direito, Filosofia Geral e Jurídica, Ciência Política e Teoria Geral do Estado, além de Ética Geral e Profissional. Mas, “o espaço para os “novos direitos”, dentre eles, o Direito Ambiental,

---

<sup>18</sup> O Curso de Direito de São Paulo foi instalado no Convento do Largo de São Francisco em 1º de março de 1828, e em 15 de maio do mesmo ano deu-se a criação do Curso de Direito de Olinda, no Mosteiro de São Bento, que posteriormente, em 1854 foi transferido para Recife.

não foram diretamente contempladas, relegando-se ao critério discricionário de cada Curso, de acordo com suas peculiaridades” (PADILHA, 2011, p. 756).

Desta forma, mesmo já transcorridos seis anos da promulgação da CF/88, não houve a inclusão obrigatória do ensino do Direito Ambiental nos Cursos Jurídicos nas DCNs de 1994, que ficou “legado à decisão do projeto pedagógico de cada curso, por meio de disciplinas optativas ou complementares, atrasando de forma preocupante a qualificação adequada dos futuros juristas com relação ao paradigma da juridicidade ambiental” (PADILHA, 2011, p. 756).

As diretrizes curriculares não foram consideravelmente alteradas na Resolução do MEC n. 09, de 29 de setembro de 2004, que dentre os conteúdos a serem ministrados na formação dos futuros bacharéis em Direito, acrescentou-se, no Eixo Fundamental, antropologia, psicologia e história, mantendo sem muitas alterações a formação profissional. Mesmo com o intuito de atualizar o ensino jurídico às novas demandas sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil no início deste século, a Resolução n. 9/2004, também, não atentou para a necessidade da inclusão do ensino do Direito Ambiental, disciplina jurídica que representa o novo paradigma constitucional ambiental (PADILHA, 2011).

Nas novas DCNs do Curso de Direito, Resolução n. 5/2018, que sofreram grandes alterações, sobretudo em razão da considerável mudança do cenário profissional decorrente da inserção de novas tecnologias, por meio de ferramentas tecnológicas que poderão reduzir a demanda por recursos humanos e que também poderão alterar a elaboração e entrega de produtos e serviços jurídicos, criando novos requisitos de competências e conhecimentos para o profissional da área, incluiu o ensino do Direito Ambiental, porém como conteúdo optativo (SILVA, 2018).

Assim, mesmo depois de transcorridos trinta anos da promulgação da CF/88, o Direito Ambiental “permanece sem um espaço adequado ou sequer garantido no conteúdo das Diretrizes Curriculares que fazem parte da preparação dos futuros bacharéis em Direito” (PADILHA, 2011, p. 758). De modo que:

A inclusão não obrigatória do ensino do Direito Ambiental nos cursos jurídicos, bem como de conhecimentos que lhe são correlatos, tais como a Teoria Geral dos Direitos Difusos e Coletivos e Tutela Processual Coletiva, relega a um patamar meramente secundário seu conhecimento e seu estudo pelos futuros bacharéis de Direito, pois a inclusão de tais disciplinas, em seu projeto pedagógico e nas diretrizes curriculares, depende da decisão de cada curso jurídico, e da escolha particular dos alunos, o que ocasiona a mera possibilidade de inclusão de tais temáticas, ou mesmo sua inclusão tardia e insuficiente e, até mesmo, a total ausência do ensino de tão relevantes conhecimentos. Desta forma, a possibilidade de que a disciplina de Direito Ambiental seja ofertada no Curso de Direito de forma meramente suplementar, sujeita à livre escolha do bacharel, como um assunto subsidiário, continua a relegar o direito ao equilíbrio do meio ambiente a um

plano meramente secundário ou de menor relevância no Ensino Jurídico (PADILHA, 2011, p. 758).

A EA na Resolução CNE/CES nº 9/2004 também não foi prevista expressamente, mesmo estando as normas jurídicas ambientais (internacionais e federais) aplicáveis à EA, como já demonstrado, consolidadas (GORDILHO; BRITO, 2017).

Como analisado, a falta da expressão direta pode acarretar na inobservância das normas da EA, viabilizando assim um currículo de graduação vazio de questões ambientalistas, em prejuízo do preparo do corpo discente para o exercício da cidadania ambiental, bem como da formação profissional para a atuação nas áreas jusambientalistas nas mais distintas carreiras jurídicas, seja advocacia, magistratura ou Ministério Público (GORDILHO; BRITO, 2017).

Inviável também é, quando a existência da EA se restringe apenas na disciplina de Direito Ambiental, que em razão disso, não supre as exigências normativas da EA, as suas diretrizes e objetivos, como àqueles previstos nas DCNEA e na PNEA (GORDILHO; BRITO, 2017).

Ainda que, em uma única disciplina de Direito Ambiental pudesse absorver todo o seu conteúdo jurídico específico, em carga horária maior, ainda assim não seria adequado restringir a ela os conteúdos de EA, que devem interpenetrar de modo transversal e inter/transdisciplinar em todas as demais disciplinas da matriz curricular (GORDILHO; BRITO, 2017).

A EA depende dessa perspectiva, no entanto, a resistência, através dos tempos, à adoção de práticas transversais e inter/transdisciplinares no Ensino Jurídico, por parte dos professores, coordenadores e diretores de Cursos de Direito, uma vez que se formaram nesse mesmo contexto, só agrava o cenário exposto, bem como dificulta a abertura e a integração do Direito com outros campos do saber, a exemplo da EA (GORDILHO; BRITO, 2017).

É preciso reconhecer a dificuldade existente de implementar a EA nos cursos de graduação em Direito, que são suscetíveis a tendências positivistas, tecnicistas e cartesianas por uma exigência histórica, mas também contemporânea, de formação prioritária do profissional jurídico para ocupar posição no mercado de trabalho (GORDILHO; BRITO, 2017).

Como se nota, os princípios que regem o novo direito ambientalizado diante da atual crise socioambiental estão interligados. E, segundo Gurski e Souza-Lima (2016), o Direito Ambiental e a EA são um dos mais importantes instrumentos de proteção ambiental, pois, pautados pelos princípios da proteção, da participação e da educação, se tem efetividade às atuais políticas públicas ambientais pela busca incessante da solução sustentável dos problemas socioambientais atuais. Tais institutos interagem, por predisposição normativa, com a

finalidade de otimizar e aprimorar a formação dos estudantes de Direito, contribuindo para as suas formações enquanto cidadãos ambientais (GORDILHO; BRITO, 2017).

Para a ocorrência desta otimização e aprimoramento da formação dos estudantes de Direito, segundo Leff (2011) é preciso que haja a presença permanente da interdisciplinaridade no ensino jurídico, que ocorra a cooperação entre as disciplinas tradicionais e as normas ambientais, no intuito de aprender a complexidade dos problemas do ambiente e assim buscarem a formulação de suas soluções.

Aos professores cumpre um necessário reposicionamento. A enorme complexidade dos temas hoje enfrentados pelo Direito impõe àqueles que o opera buscarem novos paradigmas, buscarem uma nova forma de pensar o Direito, que dialogue de maneira mais fluida com questões morais e de eficiência. Esses novos parâmetros de pensamento exigem acadêmicos jurídicos cada vez mais multidisciplinares (VIEIRA, 2012).

### **1.3 As novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito, Resolução CNE/CES nº 5/2018**

A evolução das normas educacionais regulamentadoras dos Cursos de graduação em Direito no Brasil, desde os primeiros Cursos de Direito implantados no país em 1828, culminou na publicação da Resolução CNE/CES nº 5/2018, em 17 de dezembro de 2018, que estabeleceu as novas DCNs do Curso de Graduação em Direito. Com esta nova resolução, as faculdades de Direito, obrigatoriamente, possuem o prazo máximo de dois anos a contar da publicação da resolução, para a implementação das novas diretrizes.

As diretrizes curriculares são as orientações gerais definidas pelo órgão juridicamente competente e devem ser cumpridas pelas IES na elaboração dos projetos pedagógicos e currículos plenos de seus cursos. Nelas, estão contidas as exigências da elaboração do PPC e enumerados os elementos que o compõem. Assim, as diretrizes curriculares contêm mais do que continham os antigos currículos mínimos, restritos, geralmente, à enumeração de conteúdos e eventuais atividades. Além da exigência do PPC, elas introduziram também, no âmbito dos componentes curriculares, as competências a serem obrigatoriamente trabalhadas pelos cursos (RODRIGUES, 2019).

De acordo com o parecer CNE/CES nº 635/2018, publicado em outubro de 2018, pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, a comunidade acadêmica da área jurídica acompanhou desde 2014 o processo de elaboração das novas DCNs do curso de Direito que contou com amplo debate entre especialistas e representantes governamentais

do campo da educação, como também, órgãos de representação profissional, tais como: OAB, Inep, CAPES, IDP, FGV, Abedi, ABMES, PGR entre outros.

Para a comissão, a relevância da aprovação das novas DCNs do curso de Direito coincide com a necessidade de ajustar a estrutura destes cursos ao atual momento histórico, considerando as perspectivas do país no que diz respeito ao desenvolvimento da sociedade e a sua presença do contexto global.

O parecer CNE/CES nº 635/2018 traz como questão urgente o interesse social de egressos e da sociedade na perspectiva de emprego e de seus significados destinados à competitividade econômica, inclusão, acesso à renda, à produção de conhecimento e ao bem-estar da sociedade.

Assim, se torna relevante a verificação da atualidade dos currículos, seja em relação ao desenvolvimento da área de conhecimento, seja em relação aos requisitos sociais e econômicos das atividades profissionais dos egressos, bem como a articulação interdisciplinar e as diversas possibilidades curriculares, e sua articulação com pesquisa e extensão. Mais do que isso, ressalta-se a importância de diretrizes curriculares que estimulem a formação de competências e habilidades, por meio de metodologias ativas. Nessa circunstância, é relevante lembrar que a revisão de uma diretriz alcança, sobretudo, a estrutura curricular, indo, no entanto além da atualização de disciplinas e conteúdos, quando for o caso (Parecer CNE/CES nº 635/2018).

A formação dos profissionais da área jurídica conta com relevância pública e demanda um processo de aprendizagem que garanta a autonomia intelectual do aluno. Os cursos de Direito precisam construir critérios que provoquem uma formação inovadora, que garanta excelência e consiga responder aos novos desafios que são apresentados todos os dias por uma sociedade cada vez mais complexa (Parecer CNE/CES nº 635/2018).

Frente ao exposto, no Quadro 7 estão detalhados os conteúdos e as competências previstos no art. 5º das novas DCNs do curso de Direito, que priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverão integrar os componentes curriculares de acordo com as perspectivas formativas: geral; técnico-jurídica; prático-profissional; e geral transversal.

**Quadro 7– Conteúdos que deverão ser incluídos no PPC.**

| PERSPECTIVA FORMATIVA | CONTEÚDOS  |
|-----------------------|--|
| Geral                 | Sólida formação geral e humanística.<br>Elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação. |

|  |  |
|--|--|
|  | Estudos que envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.   |
| Técnico-jurídica<br>Devendo ser contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais. | Teoria do Direito<br>Direito Constitucional<br>Direito Administrativo<br>Direito Tributário<br>Direito Penal<br>Direito Civil<br>Direito Empresarial<br>Direito do Trabalho<br>Direito Internacional<br>Direito Processual<br>Direito Previdenciário<br>Formas Consensuais de Solução de Conflitos |
| Prático-profissional   | Integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, de modo transversal e permanente, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o Trabalho de Curso (TC)   |
| Geral Transversal<br>Conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas  | Educação ambiental<br>Educação para a terceira idade<br>Educação das relações étnico-raciais<br>Educação em direitos humanos<br>Educação em políticas de gênero  |

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas novas DCNs do Direito.

A perspectiva formativa geral é composta, segundo o inciso I do artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, por elementos fundamentais do Direito que devem dialogar com outras áreas do conhecimento, no sentido de que o formando deverá possuir sólida formação geral e humanística.

A perspectiva formativa técnico-jurídica teve o seu leque de conteúdos ampliado nas novas DCNs do curso de Direito. Manteve os nove previstos anteriormente e acrescentou três novos: Teoria do Direito, Direito Previdenciário e Formas Consensuais de Solução de Conflitos.

Na perspectiva formativa prático-profissional deve-se haver integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas.

Já a perspectiva formativa geral transversal ocorre por meio da existência de conteúdos exigidos em diretrizes, leis e estatutos específicos, como as que tratam da educação ambiental, da educação das relações étnico-raciais, da educação em direitos humanos, do Estatuto do Idoso e, da educação em políticas de gênero.

A função educativa dos temas transversais não é, portanto, a divulgação ou reprodução de conhecimentos, mas sim a formação de sujeitos conscientes e eticamente comprometidos. Nessa perspectiva encontram-se, entre outros, temas como meio ambiente, inclusão racial, envelhecimento, direitos humanos e gênero. A inclusão curricular sob a forma transversal permite a adoção de uma visão sistêmica e integrada (RODRIGUES, 2019).

Chama-se atenção que pela primeira vez a EA foi incluída de forma expressa nas DCNs do curso de Direito como conteúdo que deverá ser trabalhado de forma transversal com todos os demais conteúdos de todas as perspectivas formativas. Tais conteúdos devem ser trabalhados durante todo o curso, no maior número de disciplinas ou módulos e atividades possível, e não podem ser trabalhadas em um determinado momento do currículo e depois abandonadas, pois o processo de desenvolvimento de competências é gradativo e cumulativo (RODRIGUES, 2019).

Vale ressaltar que a EA é integradora, uma vez que por meio dela há possibilidade da união de saberes em prol da consciência ambiental, por meio da EA trabalha-se todos os temas em todas as suas dimensões sociais, econômicas, ambientais, e ainda, as dimensões ética e jurídico-política como argumentado pelo professor Juarez Freitas (2019).

Esses conteúdos e competências indicados no Quadro 7 devem necessariamente estar incluídos nos currículos plenos de todos os Cursos de Direito. Dos respectivos projetos pedagógicos, além do currículo, também deve constar expressamente a forma como eles serão trabalhados.

O §3º do inciso III do art. 5º das novas DCNs do curso de Direito, traz os conteúdos e componentes curriculares que poderão ser introduzidos no PPC, tendo em vista a diversificação curricular, visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinados campos do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

Note-se que o Direito Ambiental também pela primeira vez foi inserido nas diretrizes curriculares, no entanto veio na forma optativa. As novas diretrizes inseriram no eixo de formação técnico-jurídica disciplinas como Teoria Geral do Direito, Direito Previdenciário e Mediação, Conciliação e Arbitragem, enquanto que outras disciplinas, como: Direito Ambiental, Direito do Consumidor, Direitos Humanos, Direito Eleitoral, entre outras, ficaram de forma optativa, ou seja, o Direito Ambiental continua sem um ‘espaço adequado’ conforme analisado por Padilha (2011).

Mesmo constando no Parecer CNE/CES nº 635/2018, o perfil do egresso desejado como sólida formação geral, humanística, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica, que fomente a capacidade e a aptidão para a prestação de justiça e ao desenvolvimento da cidadania, a disciplina Direito Ambiental

que tem por excelência o escopo para o desenvolvimento de todas essas habilidades recebe tratamento secundário nas novas diretrizes curriculares.

## **2 METODOLOGIA**

A fim de responder ao problema de pesquisa deste artigo, ou seja, analisar se as novas DCNs do Curso de Direito, instituídas pela Resolução CNE/CES n. 5/2018, trazem as questões socioambientais como foco, tendo como base de análise os princípios da PNEA e os parâmetros mínimos das DCNEA, utilizou-se da análise documental, tendo a Resolução CNE/CES nº 5/2018 como objeto de investigação. A análise documental é indicada para quando o pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, por meio de técnicas apropriadas de manuseio e análise; seguindo etapas e procedimentos; organizando informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Para a análise dos dados foi necessária a construção de categorias, para melhor identificação de temas socioambientais presentes nas novas diretrizes, utilizando-se para tanto da técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011). A análise de conteúdo na pesquisa documental, segundo Bardin (2011), é uma forma alternativa de abstrair informação, com o intuito de facilitar o pesquisador ao acesso aos dados, classificados em categorias.

Como parâmetros para a construção das categorias teve-se como base os princípios básicos previstos no art. 4º da PNEA, sendo oito categorias estabelecidas, quais sejam: 1. O enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; 2. A concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; 3. O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; 4. A vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; 5. A garantia de continuidade e permanência do processo educativo; 6. A permanente avaliação crítica do processo educativo; 7. A abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; e 8. O reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Já, a partir das DCNEA criaram-se três categorias com base nos parâmetros mínimos para a ocorrência da EA, previstos no art. 16 das DCNEA, sendo: 1. Pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade

socioambiental; 2. Como conteúdo dos componentes já constantes do currículo; e, 3. Pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A seguir, apresenta-se a análise das DCNs do curso de Direito, com vistas a identificar se essas novas diretrizes apresentam conteúdos tendo como foco as questões socioambientais.

#### **3.1 Categorias de análises das novas DCNs do curso de Direito com base na PNEA**

Com base nos princípios básicos do art. 4º da PNEA, tem-se as análises das oito categorias estabelecidas. São elas:

##### **1. Enfoque humanista, holístico, democrático e participativo.**

Este enfoque é perfeitamente identificado por meio da leitura do artigo art. 2º, § 4º, quando as novas diretrizes estabelecem que

O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como: as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras.

De modo que, se nas diretrizes anteriores a EA não estava prevista expressamente, as novas diretrizes, para que não haja ineficiência em seu tratamento, tratou de expressá-la, assim como a trouxe acompanhada de outros temas sociais e culturais complexos.

Também está claramente indicado no Art. 5º, I, que o curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC

Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;

Devendo ainda, conforme previsto no art. 3º

[...] assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

Já o art. 5º, III, § 3º, traz de forma optativa, tendo em vista a diversificação curricular, que

as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

Como se vê, as novas diretrizes estabeleceram conteúdos e competências necessários para o enfrentamento dos novos desafios e ameaças que se apresentam ao mundo do Direito, que vão ao encontro também dos princípios fundamentais previstos na CF/88, nos incisos II e III do art. 1º, e incisos I do art. 3º, que tem como fundamentos a cidadania, a dignidade da pessoa humana, o direito a uma sociedade livre, justa e solidária.

## 2. A concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade.

Esta concepção é perceptível na leitura do art. 2º, § 4º que traz a exigência de conteúdos estabelecidos em diretrizes nacionais específicas, como EA, direitos humanos, educação para terceira idade, étnico-raciais, entre outras, recebam tratamento transversal durante a ministração dos conteúdos técnico-jurídicas. Ou seja, percebe-se na leitura deste artigo a intencionalidade de que todo o conteúdo jurídico seja trabalhado de forma complexa, integrando temas sócio-econômico-cultural-ambiental com os conteúdos de caráter técnico formativo, de acordo com os ensinamentos de Edgar Morin que vê na complexidade a razão evolutiva, residual, complexa e dialógica (2002).

Esta concepção também é perceptível na leitura do art. 5º, III, § 3º, que tendo em vista a diversificação curricular, de forma optativa, as IES poderão introduzir conteúdos e componentes curriculares necessários aos novos desafios do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

Como visto, as novas diretrizes ao estabelecerem vários conteúdos a serem trabalhados de forma transversal, permite a adoção de uma visão sistêmica e integrada,

propiciando conhecimentos e práticas que unem diferentes saberes, transcendendo as noções de disciplina e área, indo ao encontro do inciso IV do art. 3º da CF/88, que tem como princípios fundamentais a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”

### 3. O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade.

A perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade está claramente estabelecida no Art. 2º, § 1º, V, quando prevê que o PCC deve abranger: “V - formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente;”

Também se encontra no art. 4º, XIII, quando estabelece que o Curso de Direito deverá possibilitar a formação profissional: “XIII – desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar.”

E, no art. 5º, I, quando estabelece que o Curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deve abranger estudos que envolvam saberes de outras áreas formativas.

Portanto, este pluralismo de ideias e concepções pedagógicas estão presentes nas novas diretrizes, se inserem como uma visão de mundo que precisa ser trabalhada e internalizada pela comunidade acadêmica, culminando no ‘saber o quê’, ‘saber como’, ‘saber por quê’ e ‘saber para quê’, estabelecendo elos necessários para o fio condutor do conhecimento.

### 4. A vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais.

Esta vinculação é identificada na leitura do art. 4º, XIV, quando estabelece que o Curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que capacite o graduando a: “XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.”

Também está prevista no art. 7º ao estabelecer que

Os cursos deverão estimular a realização de atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos.

As novas diretrizes visam o pleno desenvolvimento do aluno e seu preparo para o exercício da cidadania. As experiências clínicas de formação junto à comunidade possibilitam o desenvolvimento no aluno do sentido ético e de justiça social.

#### 5. A garantia de continuidade e permanência do processo educativo.

Esta garantia se encontra no art. 2º, §1º, VIII e IX, quando expressa que o PCC abrangerá:

VIII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;  
IX – incentivos, de modo discriminado, à pesquisa e à extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica.

A garantia de continuidade também se encontra no art. 2º, § 2º, que, “com base no princípio da educação continuada, as IES poderão incluir no PPC a perspectiva da articulação do ensino continuado entre a graduação e a pós-graduação.”

Sendo o processo de desenvolvimento de competências gradativo e cumulativo, as novas diretrizes expressam o cuidado da permanência do processo educativo, visto que algumas competências são pressupostas de outras, e por isso, precisam ser reforçadas a cada fase do curso.

#### 6. A permanente avaliação crítica do processo educativo.

O art. 2º, §1º, VII, estabelece que o PCC, abrangerá “formas de avaliação do ensino e da aprendizagem”. E, no art. 10, está estabelecido que

As IES adotarão formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, de caráter sistemático, envolvendo toda a comunidade acadêmica no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

#### 7. A abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais.

Encontra-se esta abordagem na leitura do art. 2º, §1º, II, quando estabelece que o PCC abrangerá a “concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados com relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;”

Também, da leitura do art. 5º, III, § 3º, identifica-se que

Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito a articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do

Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

E, também no art. 9º, quando estabelece que as IES

De acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, nos termos do PPC, contextualizados com relação às suas inserções no âmbito geográfico e social, as IES poderão definir conteúdos e atividades didático-formativas que constituem componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades necessárias à formação jurídica, e podem ser desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse e sob a responsabilidade de determinado docente, com planejamento prévio definido em plano de ensino, nos termos do parágrafo único do artigo 3º.

Como já dito anteriormente, as experiências clínicas de formação junto à comunidade possibilitam o desenvolvimento no aluno do sentido ético e de justiça social. Quando contextualizadas as questões geográficas, sociais, culturais, ambientais, locais e regionais, potencializam o desenvolvimento crítico, participativo e cidadão do aluno.

#### 8. O reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Identifica-se o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural, na leitura do art. 2º, § 4º, ao estabelecer que o PPC deve prever formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras.

Também se identifica na leitura do art. 4º, X, quando estabelece que o Curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que capacite o graduando a “aceitar a diversidade e o pluralismo cultural.”

A leitura destes artigos permite perceber a direta vinculação existente entre eles e as competências atinentes ao preparo para o exercício da cidadania e ao desenvolvimento pleno do ser humano, indo ao encontro do princípio fundamental do inciso II, do art. 1º da CF.

### **3.2 Categorias de análises das novas DCNs do curso de Direito com base nas DCNEA**

A seguir estão detalhadas as análises das três categorias estabelecidas, com base nos parâmetros mínimos para a ocorrência da EA, previstos no art. 16 das DCNEA:

## 1. Pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental.

A EA, assim como outros temas relacionados à sustentabilidade socioambiental, estão expressamente previstos, de forma transversal, no art. 2º, § 4º ao se estabelecer conteúdos de diretrizes específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras.

Também no art. 4º, XIV, quando se estabelece que o curso deverá capacitar o graduando a “apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.”

Também, no art. 5º, I, quando se estabelece que o curso, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes

[...] tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

E, por fim, se encontra também no art. 5º, III, § 3º, quando de forma optativa, propõe que as IES

[...] poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, [...], tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

## 2. Como conteúdo dos componentes já constantes do currículo.

Identifica-se esta ocorrência no art. 5º, II quando estabelece que o Curso de graduação em Direito, ao priorizar a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos;

### 3. Pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.

Esta combinação de transversalidade se encontra na leitura do art. 5º, III, §§ 1º, 2º e 3º, quando estabelecem que

III– Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC.

§ 1º As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas.

§ 2º O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida.

§ 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

Também se encontra na leitura do art. 6º, § 6º, quando estabelece que “a regulamentação e o planejamento das atividades de prática jurídica incluirão práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico”.

Por fim, também se encontra no art. 8º, ao estabelecer que

As atividades complementares são componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando, e que possibilitam o reconhecimento da aquisição, pelo discente, de conteúdos, habilidades e competências, obtidas dentro ou fora do ambiente acadêmico, que estimulem atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, a critério do estudante, respeitadas as normas institucionais do curso.

De acordo com as categorias de análises construídas para a exploração e investigação documental, os oito princípios básicos da PNEA, assim como, os três parâmetros mínimos para ocorrência da EA previstos nas DCNEA, se encontram inseridos nas novas DCNs do curso de Direito.

Portanto, respondendo ao objetivo deste capítulo, conclui-se que as novas DCNs do curso de Direito trazem as questões socioambientais como foco, constatação essa que permite a possibilidade de visualização da AC no curso do Direito.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que a legislação ambiental brasileira vem demonstrando compromisso com os problemas ambientais atuais. Tratar desse assunto nos diversos espaços sociais, especialmente nas instituições educacionais, contribui para a discussão e conscientização dos problemas socioambientais, bem como das relações estabelecidas entre sociedade e natureza e evitar que retrocessos ambientais ocorram.

Um dos caminhos para formar cidadãos responsáveis comprometidos com o bem comum e com as próximas gerações como visto, pode ser a EA. É necessário superar o individualismo e colocar em seu lugar a solidariedade, a consciência cidadã e ambiental, o compromisso ético com os direitos humanos e com o futuro da humanidade. Ou seja, formar cidadãos preparados para auxiliar na construção de um mundo melhor e mais humano, tendo o Direito o papel de viabilizador de valores e políticas públicas neste sentido, e ao mesmo tempo emissário delas.

Frente ao estudo e, atendendo ao primeiro objetivo específico desta dissertação, constata-se que as políticas públicas ambientais no Ensino Superior, assim como as novas diretrizes do curso de Direito, apresentam-se satisfatórias para o enfrentamento dos problemas ambientais.

Estando as novas DCNs do curso de Direito voltadas para as questões socioambientais, conforme constatado neste capítulo, cabe as faculdades de Direito ao elaborarem ou reformarem os documentos institucionais e curriculares, conseguirem estabelecer a dimensão dos temas complexos envolvidos nas novas diretrizes, e inserí-los de forma holística, para serem trabalhados de forma transversal, permitindo assim a adoção de uma visão sistêmica e integrada, propiciando novos conhecimentos e práticas que unem diferentes saberes, transcendendo as noções de disciplina e área, a fim de atingir os objetivos estabelecidos no texto constitucional e demais legislações vigentes sobre as questões ambientais.

Contudo, para o efetivo desenvolvimento dessas habilidades, a disciplina Direito Ambiental precisa receber posição de destaque na elaboração dos novos PPC, com posição central no currículo e a adoção de um ensino jurídico-ambiental como foco, caminhando assim para a construção do processo de AC do curso de Direito.

## CAPÍTULO III

### DIAGNÓSTICO DE AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR EM DOIS CURSOS DE DIREITO

#### 1 INTRODUÇÃO

Uma reflexão mais profunda, fundamentada e alicerçada em pressupostos que viabilizem o alcance de valores sociais voltados à construção de uma sociedade de direitos, socialmente justa e sustentável, pouco a pouco ganha espaço (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014). Isso se dá, em decorrência de muitos esforços que têm sido feitos nos últimos anos para se trazer a realidade as preocupações que as IES têm em relação aos problemas ambientais e de insustentabilidade (BENAYAS, 2014). De acordo com Leff (2011, p.220):

A questão ambiental é uma problemática social que transcende a incumbência das universidades, a reciclagem de profissionais e a refuncionalização da educação superior, para adaptar-se às mudanças globais do nosso tempo. [...] A educação ambiental exige, pois, novas atitudes dos professores e alunos, novas relações sociais para a produção do saber ambiental, novas formas de inscrição da subjetividade nas práticas pedagógicas.

Neste sentido, a presença da dimensão ambiental nestes referidos processos torna-se imprescindível para a formação de pessoas mais responsáveis e conscientes sobre suas ações no meio. Cabe a universidade inserir em seus currículos a ambientalização, instituir em seu sistema pedagógico uma série de mudanças que contemplem inovações conceituais, metodológicas, atitudinais e organizacionais, com enfoque interdisciplinar (BOLEA et al., 2004). Significa instaurar no sistema educativo uma série de mudanças que incluam:

[...] 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).

Visto que, a ambientalização voltada ao Ensino Superior constitui uma linha de investigação e de ação, em que a EA inicia esse processo, assumindo uma função transformadora e emancipatória e, a ambientalização complementa ao exercer uma função retroalimentadora, ou seja, trazer as demandas socioambientais para a instituição de ensino,

formar com excelência nas áreas e temáticas socioambientais, influenciar as práticas acadêmicas e dotar a sociedade de inovações sustentáveis e sociotecnológicas (NÓBREGA; NASCIMENTO, 2017).

Uma vez que, o entendimento das relações entre instituição, discentes, docentes e comunidade ao entorno é fundamental no processo de análise do contexto socioambiental para a busca de alternativas e possibilidades de ação coerentes com os valores da sustentabilidade. Nesse sentido, o processo de ambientalização oferece diversas possibilidades, pois reflete a expressão de um determinado tempo e do contexto onde se está inserido, e influencia diretamente no desenho curricular.

Consequentemente, sendo a AC um processo reflexivo e de ação orientado a integrar a EA na construção e desenvolvimento curricular, contribuindo na promoção da responsabilidade para o compromisso e ação da comunidade ao desenvolvimento de sua identidade ambiental, os diferentes interesses e posicionamentos conceituais oferecidos a seus discentes, bem como a relação que as problemáticas ambientais possuem no âmbito global/local, necessitam ser abordadas de forma específica em relação a sua localidade. Um currículo de uma IES situada no interior do Estado de São Paulo, por exemplo, será diferente de um currículo de uma IES situada no Estado do Amazonas.

Assim, a inclusão da AC no Ensino Superior é necessária, pois esse nível de ensino é responsável pela formação de profissionais, que, em posse da apropriação de saberes em relação à ambientalização poderão contribuir de forma significativa na construção de uma sociedade sustentável. Sorrentino e Biasoli (2014, p. 45) reforçam que nas instituições de Ensino Superior:

A formulação e a implantação de políticas públicas comprometidas com a transformação de nossas sociedades em direção à sustentabilidade socioambiental exigem a ambientalização de todas as instituições e movimentos instituintes, e o papel a ser jogado pelas IES nesse panorama é absolutamente relevante. Pode-se iniciar tal missão pela revisão de seus currículos, gestão, construções e relacionamentos comunitários. Deve-se começar pela ambientalização das próprias IES, criando políticas indutoras nessa direção [...].

De modo que, por meio de uma análise curricular, “não é preciso que todas as disciplinas sejam modificadas em profundidade, mas é o conjunto das mudanças no currículo que deve ter como características a abrangência sistêmica e a magnitude transformadora” (KITZMANN; MOTA, 2017, p. 184).

Pelo exposto, trabalhos com essa temática são importantes para que se possa avançar, superar o obstáculo da fragmentação, e assim, estabelecer um diálogo de saberes que torne realidade o processo de ambientalização em IES.

Ao se considerar o papel central do Ensino Superior nas IES, na facilitação da construção do conhecimento e suas inúmeras funções e responsabilidades frente a uma sociedade mais justa, igualitária e ética, torna-se indiscutível sua importância na inserção da dimensão ambiental em suas diversas frentes de atuação, como ensino, pesquisa, extensão e gestão (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014).

Também, é necessária a definição de critérios e de indicadores para a ambientalização que se constituam como subsídios para a formulação e/ou fortalecimento de políticas públicas e de políticas institucionais comprometidas com a ambientalização (OLIVEIRA, 2006).

Neste contexto, e atendendo ao segundo objetivo específico desta dissertação, o objetivo deste artigo é investigar como a temática ambiental está presente nos PPC e PE do curso de Direito, de duas IES da região da Alta Paulista, comparando os resultados encontrados aos indicadores da Rede RASES.

Para tanto, inicialmente, será descrito a política da AC, desde seu início com a Rede ACES até a construção da metodologia da Rede RASES, assim como, o delineamento na caracterização da região da Alta Paulista, locus das IES escolhidas para esta pesquisa.

Por fim, por meio da metodologia elaborada pela Rede RASES, os resultados encontrados na análise dos documentos curriculares de dois cursos de Direito, serão comparados aos indicadores/dimensões propostos por esta Rede.

## **2 A POLÍTICA DA AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR**

O desenvolvimento de uma Política de AC é fruto de muitos caminhos, muitas parcerias, pesquisas e estudos que demandam uma série de ações, para as quais necessitam de “subsídios, estratégias e identificação de indícios de ambientalização nas já mencionadas quatro dimensões: ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional” (FIGUEIREDO et al., 2017, p. 6).

O processo de incorporação da dimensão ambiental nas IES, segundo Saenz e Benayas (2015) foi iniciado no começo da década de 1950 e se desenvolveu por meio de três etapas que se caracterizam por estarem centradas sucessivamente nos recursos naturais, no meio

ambiente e no desenvolvimento sustentável. De 1950 em diante, na América Latina, universidades da Colômbia começaram a oferecer os primeiros programas de formação técnica e profissional para o aproveitamento e conservação dos recursos naturais. Avanços semelhantes ou superiores foram observados em outros países da América Latina, iniciando a EA propriamente dita nos anos 1970, em um processo simultâneo no âmbito internacional (SÁENZ; BENAYAS, 2015).

No entanto, publicações referentes a esse importante processo de ambientalização da educação superior na América Latina são escassos na literatura, de onde resulta a necessidade urgente de realização de novos estudos sobre os diferentes aspectos da incorporação da dimensão ambiental nas universidades latino americanas (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014).

## **2.1 O início do termo Ambientalização Curricular**

Para Geli (2002), a gênese do termo ‘ambientalização curricular’ vem do esforço pioneiro de pesquisadores de vários países na constituição da Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior – ACES, que surgiu em 2002, envolvendo 11 universidades, sendo cinco europeias e seis latino-americanas, das quais três eram brasileiras (UNESP – Universidade Estadual Paulista; UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas; e UFSCar – Universidade Federal de São Carlos). Segundo Geli (2002, p. 17):

A colaboração entre as onze universidades que participam no projeto ACES [...] permite realizar um trabalho conjunto entre instituições que partem de realidades e situações diversas e contrastar os pontos de vista, os projetos e as estratégias ambientalizadoras das instituições que participam no programa.

Sob o título ‘Programa de Ambientalização Curricular do Ensino Superior: proposta de intervenções e análises do processo’, teve como propósito apresentar um projeto comum ao Programa ALFA da União Europeia, e elaborar metodologias de análises para avaliar o grau de AC dos Estudos Superiores na América Latina e Europa (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014).

No referido projeto, os pesquisadores estabeleceram metodologias para a análise do grau de ambientalização dos cursos superiores das IES participantes, que incluíam dez características para que um curso fosse considerado ambientalizado (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003).

Essas dez características ou indicadores e seus critérios para constituição de um guia para um currículo ambientalizado foram representadas por um diagrama em formato circular, pois permite:

[...] pensar sobre os diferentes elementos sem hierarquia prévia, e sim a partir de uma relevância igualitária. As linhas descontínuas permitem a expressão visual da permeabilidade e facilitam a percepção de um rico conjunto que pode ser produzido a partir das especificidades de cada característica (OLIVEIRA JUNIOR et al., 2003, p. 43).

Esses indicadores estão relacionados com os campos da política institucional, sensibilização e participação da comunidade universitária no processo de ambientalização, conforme se observa na Figura 1.

**Figura 1- Diagrama circular das características de um currículo ambientalizado.**



Fonte: Adaptado de Oliveira Junior et al., (2003, p. 41).

O diagrama constitui a valorização da diversidade como elemento que integra, ao mesmo tempo, as semelhanças e as diferenças entre as instituições participantes (OLIVEIRA JUNIOR et al., 2003).

## 2.2 O projeto RISU

O processo de ambientalização das universidades latino-americanas tem como marco a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano – Rio-92 (SÁENZ; BENAYAS, 2015). Por ocasião da revisão dos princípios emanados na Rio-92, em junho de

2012, a Universidade do Vale do Itajaí – Univali, a partir da relação estabelecida entre a Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente – ARIUSA e, a Rede Sul brasileira de Educação Ambiental – REASul, sediou a II Jornada Ibero-Americana da Alianza de Redes Iberoamericanas por la Sustentabilidad y el Ambiente, que teve como tema o Compromisso das Universidades com a Ambientalização e Sustentabilidade. Participaram 118 pesquisadores de dez países, sendo: 96 do Brasil, seis da Colômbia, cinco da Argentina, três do México, dois da Espanha, dois do Equador, um do Chile, um da Costa Rica, um da Guatemala e uma pesquisadora de Cuba (GUERRA et al., 2017).

Nesta mesma época, as universidades espanholas, por meio do Projeto ‘Definición de indicadores y evaluación de los compromisos con la sostenibilidad en Universidades Latinoamericanas’, sob a coordenação do Prof. Dr. Javier Benayas del Alamo, da Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Espanha, desenvolveram indicadores de avaliação das políticas universitárias de sustentabilidade (CADEP, 2010).

Assim, na II Jornada Ibero-Americana da Alianza de Redes Iberoamericanas por la Sustentabilidad y el Ambiente, reunindo quatro IES brasileiras (UNIVALI, UNIFEBE, UNISINOS e USP), a rede REASul, com outras universidades latino-americanas e da Espanha, por meio das redes Alianza e ARIUSA, constituíram uma rede temática denominada ‘Red de Indicadores de Universidades Sostenibles – RISU’. O objetivo dessa rede foi de definir critérios e indicadores aplicáveis e adaptados às condições latino-americanas (GUERRA et al., 2017).

O referido projeto teve como principais objetivos: definir indicadores para a avaliação das políticas de sustentabilidade e responsabilidade social nas universidades latino-americanas; realizar balanço sobre a situação dos compromissos com a sustentabilidade das universidades; formular recomendações para melhorar seu desempenho; mobilizar pesquisadores, administração e gestores para a coleta de dados nas instituições por meio de questionário eletrônico; estabelecer parcerias com IES que fazem parte de redes nacionais e internacionais para discussão de indicadores de sustentabilidade nas IES; e socializar os resultados em eventos nacionais e internacionais (SÁENZ, 2015).

Para alcançar os objetivos do projeto da RISU, uma sequência de ações foi desencadeada, culminando em um conjunto de 114 indicadores, estruturados em três grandes setores: organização, docência e pesquisa, e gestão ambiental na universidade. Esses indicadores constituíram onze dimensões da sustentabilidade, sendo seis grandes áreas, relacionadas com os campos da: 1. política institucional; 2. sensibilização e participação da comunidade universitária; 3. responsabilidade socioambiental; 4. docência; 5. Pesquisa e

extensão; 6. Gestão, que se dividiu em mais cinco grupos: 7. urbanismo e biodiversidade; 8. energia; 9. água; 10. mobilidade; 11. Resíduos (FIGUEIREDO et al., 2015).

Os artigos resultantes dos eventos citados e a iniciativa de trabalhos cooperativos em redes de universidades contribuem para que se avance nas discussões no sentido de alcançar, em médio prazo, a almejada inserção da temática ambiental e da sustentabilidade socioambiental na construção de uma cultura ambiental nas universidades (GUERRA et al., 2017).

Embora se tenha avançado na dimensão da gestão ambiental para a sustentabilidade, quando se trata da ambientalização na organização curricular, depara-se com um hiato entre a efetiva inserção dessa temática nos documentos curriculares e nas práticas docentes, em comparação ao que recomendam as DCNEA e a PNEA (GUERRA et al., 2017).

### **2.3 A convergência da Rede ACES com o Projeto RISU, e o surgimento da Rede RASES**

O trabalho sobre ambientalização e sustentabilidade nas universidades na Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental – REASul - inicia-se no ano de 2010, após convite do pesquisador colombiano Prof. Dr. Orlando Sáenz, coordenador da ARIUSA (GUERRA et al., 2017).

Desde então, a REASul participou de vários eventos e projetos que fortaleceram as alianças entre as demais redes temáticas em ambientalização como a ARIUSA, GUPES, RISU, entre outras, destacando como referências os eventos II Jornada Ibero-Americana da Alianza de Redes Iberoamericanas por la Sustentabilidad y el Ambiente; terceira e quarta edições do Seminário Sustentabilidade nas Universidades; o projeto de cooperação internacional envolvendo o Programa USP Recicla da Universidade de São Paulo (USP), o Departamento de Ecologia da Universidade Autônoma de Madri (UAM/ Espanha) e a parceria da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), assim como o contato com os indicadores de avaliação das políticas universitárias de sustentabilidade desenvolvidos por universidades espanholas (GUERRA et al., 2017).

Segundo a Rede REASul, todos esses eventos e projetos constituem o estado da arte desse tema no contexto ibero-latino-americano, cuja discussão remete à reflexão sobre a importância da retomada dos estudos da ambientalização nas IES, e do compromisso das universidades com a sustentabilidade socioambiental em suas políticas (GUERRA et al., 2017).

Assim, a Rede REASul ao retomar o trabalho da Rede ACES desde 2002 e, ao somar com o Projeto RISU, o projeto de pesquisa das oito universidades catarinenses assumiu uma dupla perspectiva metodológica. Apartir do trabalho da Rede ACES, adotou-se a

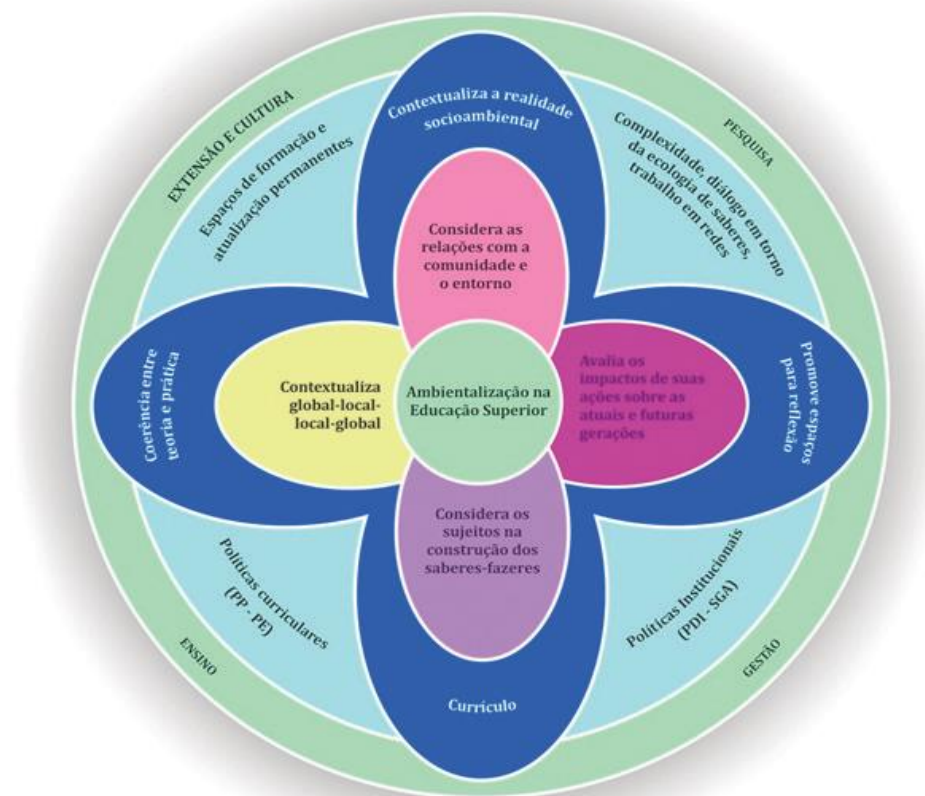
abordagem qualitativa, para utilizar o modelo que avalia a AC dos programas de formação universitária e, a partir do projeto RISU, foram utilizados os 114 indicadores para fazer um diagnóstico quantitativo do estado atual da ambientalização das IES catarinenses (SÁENZ, 2017).

De modo que, em 2013, as IES elos da REASul em Santa Catarina promoveram uma Reunião de trabalho sobre ‘Ambientalização, Sustentabilidade, Educação ambiental e Universidade em Santa Catarina – Análise, levantamento de estratégias e busca de novos rumos’, na Univille, Campus Joinville-SC. Naquela ocasião, juntamente com pesquisadores de sete Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) e uma IES pública de Santa Catarina, delineou-se mais um projeto voltado para a temática da ambientalização na Educação Superior, o projeto ‘Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior: Subsídios às Políticas Institucionais em Santa Catarina’, financiado pela FAPESC nos anos de 2015 a 2017 (GUERRA et al., 2017). O referido projeto fortaleceu a parceria, integração e colaboração entre esses pesquisadores, em torno da consolidação de políticas de ambientalização e sustentabilidade nas IES, propiciando a criação da rede temática RASES - Rede de Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior, vinculada à Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental – REASul (GUERRA et al., 2017).

Assim, o desenvolvimento do estudo proposto pela Rede RASES, por meio do projeto ‘Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior: Subsídios às Políticas Institucionais em Santa Catarina’, a partir da releitura, análise e adaptação, resgatou os seguintes documentos:

- Os 10 indicadores de ambientalização curricular de cursos orientados para a sustentabilidade propostos por pesquisadores da Rede ACES;
- Os 114 indicadores de sustentabilidade do projeto ‘Definición de indicadores de evaluación de la sustentabilidad en Universidades Latinoamericanas’ da Rede RISU; e também
- A mandala resultante do Projeto ‘Ambientalização e Sustentabilidade nas Universidades: Subsídios e Compromissos com Boas Práticas Ambientais’, desenvolvida por pesquisadores da UNIVALI, UNIFEBE, UNISINOS e USP de São Carlos.

**Figura 2 - Visão ampliada do processo de ambientalização nas IES.**



Fonte: GUERRA et al., 2015, p. 27; FIGUEIREDO et al., 2017, p. 7.

A mandala exposta na Figura 2, adaptada do diagrama circular proposto pela Rede ACES, foi elaborada pelos membros do Grupo de Pesquisa Educação, Estudos Ambientais e Sociedade – GEEAS, da Univali e, representa um novo olhar para o processo de ambientalização na educação superior, por meio de um movimento de ambientalização sistêmica, onde envolve as diferentes dimensões na pesquisa, ensino, extensão e gestão ambiental na universidade e, o compromisso de toda a comunidade universitária (GUERRA et al., 2015).

Assim, de acordo com Figueiredo et al. (2017), com base nos estudos anteriores, os pesquisadores da rede RASES definiram 11 dimensões (de A a K), como seguem:

- A. Política de Ambientalização/ Educação Ambiental/ Responsabilidade socioambiental / Meio Ambiente e valores humanos;
- B. Gerenciamento e/ou monitoramento de bens e serviços naturais (recursos), riscos e impactos ambientais;
- C. Sensibilização, participação democrática e comunicação;

- D. Compromisso para a transformação das relações ser humano-sociedade-natureza;
- E. Complexidade: diálogo em torno da ecologia de saberes, trabalho em redes (vários conceitos integrados como saúde, política e meio ambiente foram consideradas com potencial para explorar o pensamento complexo);
- F. Contextualização local, global, local-global, global-local;
- G. Consideração dos sujeitos na construção dos saberes e fazeres (discussões, exposições participativas, planejamento participativo de atividades e atividades em grupo foram considerados dentro desta característica);
- H. Consideração das relações com a comunidade e o entorno;
- I. Coerência e reconstrução entre teoria e prática;
- J. Construção de espaços permanentes de reflexão, formação e atualização (Espaços de reflexão e participação democrática - participação em projetos de intervenção e pesquisas, trabalhos em grupo, trabalho de campo, entre outros); e
- K. Adoção de valores como solidariedade, cooperação e responsabilidade.

Toda esta caminhada teve como foco principal contribuir com o fortalecimento de políticas institucionais de ambientalização e sustentabilidade na Educação Superior, ancorado nos seguintes objetivos específicos: averiguar o estágio do processo de ambientalização e sustentabilidade de cada IES; identificar indícios de ambientalização, a partir da análise dos documentos institucionais (PDI, PPI) e curriculares (PPC e planos de ensino das disciplinas de graduação) em cada IES; elaborar subsídios e propor estratégias, ações e práticas sustentáveis inovadoras e de responsabilidade socioambiental, aplicáveis às IES, no âmbito do ensino, pesquisa, extensão e gestão dos campi universitários; fortalecer a parceria, a integração e a colaboração entre pesquisadores das IES participantes, em torno da consolidação de Políticas de ambientalização e sustentabilidade no âmbito das IES participantes (GUERRA et al., 2017).

Os pesquisadores da Rede RASES também teve como objetivo socializar o trabalho metodológico desenvolvido ao longo de dois anos, assim como “o conhecimento gerado, para contribuir com as políticas de ambientalização e sustentabilidade na Educação Superior em todas as IES brasileiras” (FIGUEIREDO et al., 2017, p. 5).

### **3. METODOLOGIA**

Diante da intenção de avaliar processos formativos socioambientais nos cursos de Direito, verificando o quanto o currículo encontra-se ambientalizado – visto que ambientalizar um currículo de qualquer IES é um passo decisivo no processo de fortalecimento da EA e da educação para a sustentabilidade – selecionou-se a região da Alta Paulista para avaliar os cursos de Direito conforme detalhados a seguir.

### **3.1 Delineamento desta pesquisa**

O lócus desta pesquisa será no extremo oeste paulista, na região da Alta Paulista pertencente ao Estado de São Paulo, composta por municípios da Mesorregião de Marília e parte da Mesorregião de Presidente Prudente.

Conhecida como a faixa de terra situada entre o Rio Aguapeí e o Rio do Peixe, estendendo-se no sentido Norte, até o rio Aguapeí ou Feio; no sentido Sul até o rio do Peixe; no sentido Oeste até o rio Paraná; e, no sentido Leste até os limites das cidades de Fernão e Gália. Sua formação econômica e social situa-se temporalmente entre o final da década de 1910 e final da década de 1950, seguindo a expansão da cafeicultura para o Oeste (GIL, 2007).

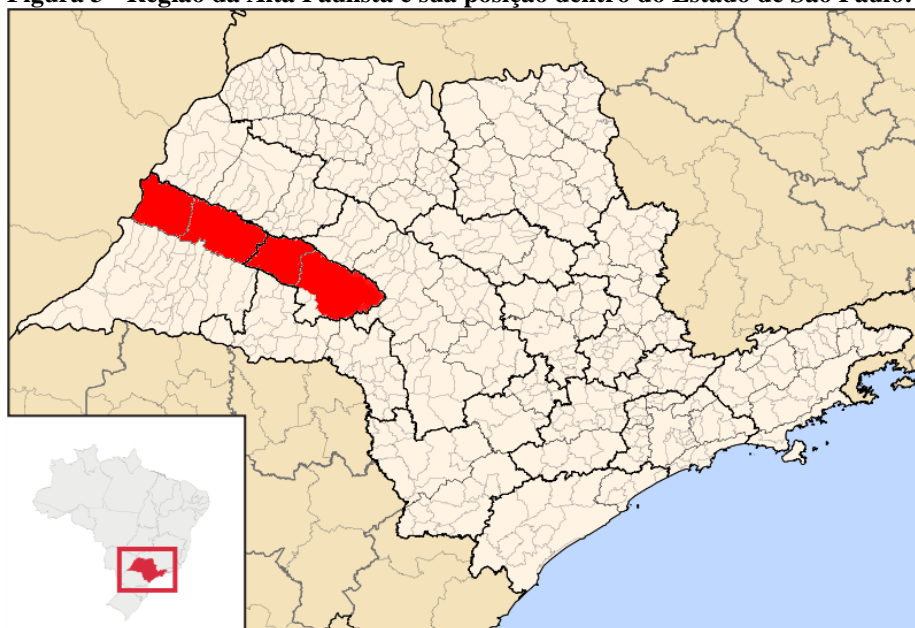
Nas primeiras décadas do século XX, quando a ferrovia se mostrou um meio eficaz para o escoamento da produção de café até o porto de Santos, seu prestígio era tal que costumavam ser os seus eixos que denominavam e configuravam as novas regiões e, seu traçado procurava seguir os platôs interfluviais dos planaltos. Ou seja, as regiões ficavam delimitadas entre dois rios, tendo a ferrovia na porção central e mais elevada, o que para alguns era o motivo pelo adjetivo ‘alta’ (GIL, 2007).

No entanto, para muitos, o adjetivo ‘alta’ se referia à distância da capital e não à altitude do relevo. Já, quanto ao termo Alta Paulista, é em razão de que os paulistas designam as regiões pelos nomes das companhias de estradas de ferro que as serviam e, na época esta região era servida pela Companhia Paulista de Estradas de Ferro. Também, na época de sua formação, a Alta Paulista ficou conhecida como a região Oeste de Piratininga, entre o Peixe e o Aguapeí (MONBEIG, 1984 *apud* GIL, 2007).

Portanto, a região se inicia nas cidades de Fernão e Gália e segue até as cidades de Panorama e Paulicéia na divisa com o Rio Paraná, possuindo ao todo 44 municípios com uma população total de 762.896 mil habitantes, de acordo com a estimativa do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018. Composta basicamente por pequenos municípios, pois 77.2% dos municípios possuem menos de 20.000 habitantes.

A Figura 3 destaca a região citada dentro do estado de São Paulo:

**Figura 3 - Região da Alta Paulista e sua posição dentro do Estado de São Paulo.**



Fonte: Ficheiro: AltaPaulista-Mapa.png (2006).

Em razão da proximidade das cidades e maior dinamismo de algumas desde a época da colonização, principalmente com a instalação das comarcas, formaram-se centros sub-regionais, como é o caso de Dracena, Adamantina, Tupã e Marília. Essas cidades polarizam os municípios mais próximos nos itens educação, saúde, agricultura, justiça e comércio, principalmente, formando as chamadas microrregiões (GIL, 2007).

Os indicadores econômicos e sociais divulgados por fontes oficiais (IBGE, Fundação Seade, Secretarias Estaduais, prefeituras) atestam resultados que a colocam entre as melhores posições do país (índices de escolaridade, mortalidade infantil, longevidade), e evidenciam outros que a rebaixam para as piores condições do Estado de São Paulo (PIB municipal, renda per capita, taxas de desemprego, taxas de crescimento demográfico) (GIL, 2007).

Entre os problemas mais evidentes, aos quais está exposta a maior parte da população local, destacam-se o desemprego especialmente entre os jovens, a evasão populacional, o empobrecimento dos pequenos produtores rurais, a estagnação do comércio, a degradação do solo e, o assoreamento dos rios e córregos (GIL, 2007).

A economia regional baseia-se na policultura (cereais, algodão, amendoim, frutas, café) e pecuária leiteira, praticadas predominantemente em pequenas e médias propriedades rurais, enquanto que nas propriedades maiores, em substituição à cafeicultura, predominam as pastagens e, mais recentemente, as lavouras de cana-de-açúcar (GIL, 2007).

Os municípios com maiores números de habitantes desta região são: Marília com 237.130 mil habitantes, Tupã com 65.477 mil habitantes, Dracena com 46.536 mil habitantes, Garça com 44.370 mil habitantes, Adamantina com 35.023 mil habitantes e Osvaldo Cruz com 30.917 pessoas. Nesses municípios concentram-se as IES da região, o que atrai a população para se graduarem em cursos superiores nessas localidades. Também nestes seis municípios estão instaladas as IES particulares que oferecem as sete ofertas de Cursos de Direito na modalidade presencial, sendo duas Instituições na cidade de Marília, e nas cidades de Tupã, Garça, Adamantina, Osvaldo Cruz e Dracena há a presença de uma Instituição em cada que oferece o Curso de Direito nesta região.

A Figura 4 destaca os municípios desta região e a localidade das cidades sedes das IES que ofertam o Curso de Direito:

**Figura 4 - Localização das Faculdades do Curso de Direito da Região da Alta Paulista.**



Fonte: Elaborada pela autora.

Vale destacar que, sendo esta uma região com predominância agrária e pecuária, que constantemente estão em mudanças em razão do desenvolvimento científico e tecnológico, este nicho de mercado atrai os recém formados, de modo que os profissionais que atuarão neste campo precisam ter uma visão ampla da dimensão ambiental, principalmente o profissional do Direito, cujo papel social enquanto operador do Direito é o de conscientizar as pessoas no combate a degradação ambiental, e agir em prol da defesa do meio ambiente, seja natural ou artificial, assim como também na defesa socioambiental das relações de trabalho, cultural, pedagógicas, econômicas, políticas e tantas outras relações sociais que enfrentam no mundo atual conflitos e contradições em razão dos imensos danos que o ser humano vem causando a

natureza e, portanto, o ensino jurídico deve ser adequado a realidade local estimulando o conhecimento dos problemas contemporâneos, principalmente os nacionais e regionais, para que possam prestar serviços especializados a comunidade local, e estabelecer com esta uma relação recíproca na busca de superação das desigualdades sociais.

De acordo com os indicadores econômicos como renda per capita e taxas de desemprego já apresentados, a região da Alta Paulista carece de desenvolvimento para não perder os seus jovens recém formados. Contudo, estes jovens precisam estar conscientizados e sensibilizados que a sustentabilidade do desenvolvimento necessita ser real em todas suas dimensões para se evitar os retrocessos ambientais. Portanto, o ensino local tem papel fundamental na formação ambiental de seus alunos que contribuirão para o crescimento regional e no próprio agronegócio, mas sem perderem a visão que o meio ambiente saudável é condição essencial para que o desenvolvimento atrelado ao bem-estar aconteça.

### **3.2 A escolha das Instituições**

A escolha das duas IES desta região teve como critério inicial de que, no momento da aplicação do questionário aos alunos do 5º ano, estes já tivessem concluído a disciplina de Direito Ambiental.

Como segundo critério, teve por conveniência, de forma intencional, em razão da proximidade, do custo e do tempo de pesquisa para o Mestrado.

Vale também mencionar que a pesquisadora é residente nesta região e, portanto, conhecedora dos problemas socioambientais desta localidade.

As duas IES escolhidas para o desenvolvimento desta pesquisa, situadas na região da Alta Paulista, serão denominadas como Instituição “A” e Instituição “B”.

Ambas estão consolidadas na região e ofertam o curso de Direito há mais de 25 anos, no período noturno e de forma presencial.

### **3.3 Abordagem metodológica**

O caminho metodológico para o levantamento e análise de dados para esta pesquisa é o método desenvolvido e proposto pela Rede RASES. As questões orientadoras para a análise de conteúdo podem ser verificadas no Anexo 1 desta pesquisa.

Segundo Guerra et al., (2017), a abordagem metodológica caracteriza-se pelo enfoque quanti-qualitativo, com o uso de técnicas de Análise Documental de Lüdke e André (2003), assim como, Análise de Conteúdo de Bardin (2008). Para esta pesquisa, na análise

documental serão considerados os documentos curriculares, sendo: o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), e os Planos de Ensino (PE) das disciplinas oferecidas pelas duas IES escolhidas.

Para subsidiar a análise documental e nortear a busca por indícios de ambientalização nos documentos curriculares, foram elaboradas 11 dimensões de investigação, expostas no Quadro 8 (resultado dos 10 indicadores de AC da Rede ACES; dos 114 indicadores da Rede RISU; e, da Mandala desenvolvida por pesquisadores da UNIVALI, UNIFEBE, UNISINOS e USP, de São Carlos (GUERRA et. al., 2017).

**Quadro 8– As 11 dimensões da Rede RASES.**

|   |  |
|---|--|
| A | Política de Ambientalização/Sustentabilidade/Meio Ambiente/Responsabilidade socioambiental             |
| B | Gerenciamento e/ou monitoramento de bens e serviços naturais (recursos), riscos e impactos ambientais. |
| C | Sensibilização, participação democrática e comunicação (“Educação Ambiental”).                         |
| D | Compromisso para a transformação das relações ser humano-sociedade-natureza.                           |
| E | Complexidade: diálogo em torno da ecologia de saberes, trabalho em redes.                              |
| F | Contextualização local, global, local-global, global-local.  |
| G | Consideração dos sujeitos na construção dos saberes e fazeres.   |
| H | Consideração das relações com a comunidade e o entorno.  |
| I | Coerência e reconstrução entre teoria e prática.   |
| J | Construção de espaços permanentes de reflexão, formação e atualização.                                 |
| K | Adoção de valores como solidariedade, cooperação e responsabilidade.                                   |

Fonte: Adaptado de GUERRA et. al., 2017, p. 35.

Como apoio às buscas das 11 dimensões selecionadas (Quadro 8), os arquivos dos documentos curriculares foram importados para o computador, e com o auxílio do software leitor de PDF, as buscas foram executadas.

As buscas lexicais nos documentos ocorreram por meio de palavras-chave identificadas no Quadro 9, elaboradas a partir da descrição de cada uma das 11 dimensões definidas no Quadro 8. As palavras-chave usadas, a partir da definição de cada dimensão, são as apresentadas no Quadro 9:

**Quadro 9 - Palavras-chave selecionadas para a busca lexical.**

|           |   |
|-----------|---|
| <b>A1</b> | (Política de) (Política de ambientalização)   |
| <b>A2</b> | (Ambientalização) (Sustentabilidade) (Meio Ambiente) (Responsabilidade) (Responsabilidade socioambiental) (Responsabilidade sócio-ambiental)                          |
| <b>B</b>  | (Impactos ambientais) (Gerenciamento) (monitoramento) (bens e serviços naturais) (recursos ambientais)  |
| <b>C</b>  | (Sensibilização) (participação democrática) (comunicação) (educação ambiental)  |
| <b>D</b>  | (Compromisso) (transformação) (relações ser humano-sociedade-natureza) (relações) (ser humano) (sociedade) (natureza)   |
| <b>E</b>  | (Complexidade) (diálogo) (ecologia de saberes) (trabalho em rede) (trabalho em redes)   |
| <b>F</b>  | (Contextualização local-global global-local) (contextualização) (impacto ambiental) (risco ambiental) (avaliação de impacto e risco ambiental)                        |
| <b>G</b>  | (Consideração) (construção dos saberes e fazeres) (discussões) (participativas) (planejamento participativo) (atividades em grupo) (trabalho em grupo) (participação) |

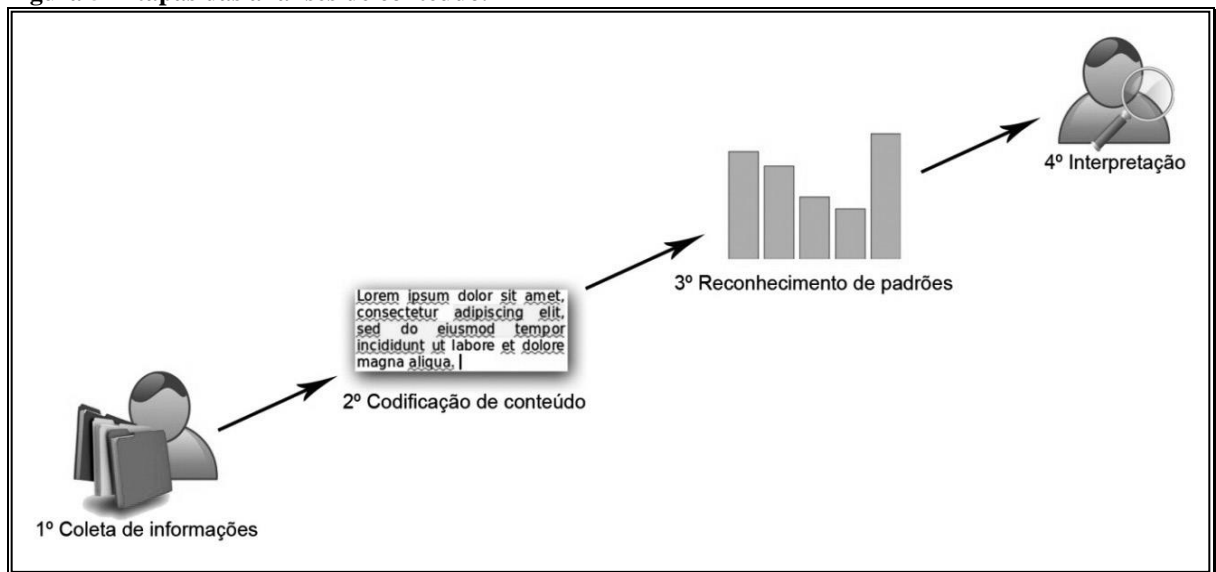
|          |  |
|----------|--|
| <b>H</b> | (Consideração das relações com a comunidade e o entorno) (comunidade) (participativas) (relações)  |
| <b>I</b> | (Coerência e reconstrução entre teoria e prática)<br>(teoria e prática) (reconstrução) (teoria) (prática) (exercício da profissão) (conteúdo e prática)  |
| <b>J</b> | (Construção de espaços permanentes de reflexão, formação e atualização) (espaços de reflexão,<br>formação e atualização) (espaços de reflexão)<br>(espaços de formação) (espaços de atualização)<br>(espaço democrático) (participação democrática) (participação) |
| <b>K</b> | (Adoção de valores como solidariedade, cooperação e responsabilidade) (valores) (solidariedade) (cooperação)<br>(Responsabilidade)   |

Fonte: Adaptado de GUERRA et. al., 2017, p. 38.

Segundo Guerra et al., (2017), a busca lexical das palavras-chave não identifica os contextos em que estas aparecem, apenas reconhece a sua presença. Assim, o uso do software leitor de PDF não dispensou a leitura na íntegra e análise minuciosa de cada documento. Nessa etapa, cada palavra, frase ou oração marcada no documento pelo leitor de PDF é chamada de codificação. O processo de codificação é, “basicamente, a busca por algum trecho de conteúdo que tenha coerência com alguma das 11 dimensões ou assunto de interesse do pesquisador” (GUERRA et. al., 2017, p. 37).

O resultado de cada busca foi armazenado em formato de planilhas para consulta posterior. Ao final desta primeira etapa, os resultados armazenados foram analisados e as sinalizações ‘fora de contexto’ foram removidas. Em seguida, cada trecho assinalado foi revisado por meio de leitura criteriosa dos documentos. Aqueles que apresentavam indícios foram codificados em cada dimensão e nível correspondente (GUERRA et. al., 2017).

**Figura 5- Etapas das análises de conteúdo.**



Fonte: GUERRA et. al., 2017, p. 39.

O processo da análise de conteúdo está representado na Figura 5, onde a primeira etapa representa a coleta de informações oriundas de documentos institucionais e curriculares,

porém nesta pesquisa apenas os documentos curriculares foram analisados. A segunda etapa compreende a codificação do conteúdo ou a seleção das partes importantes dos documentos por meio do software leitor do PDF. Na terceira etapa, ocorre o reconhecimento de padrões sobre o conteúdo codificado ou selecionado (GUERRA et. al., 2017).

A quarta e última etapa trata-se da análise e interpretação dos dados. É nessa etapa que se atribui o real valor e o sentido a todas as informações geradas nas etapas anteriores. Nela, a atuação do pesquisador é de extrema importância, uma vez que o real sentido e interpretação das informações só são dados pelo ser humano. As ferramentas de automação aperfeiçoam o tempo e fornecem dados mais precisos, mas a etapa de interpretação não pode ser contemplada por programas de computador, por motivos de limitação da tecnologia atual e porque a ‘tomada de decisão’ é uma tarefa destinada exclusivamente ao pesquisador (GUERRA et. al., 2017).

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os documentos curriculares das duas instituições envolvidas para a aplicação do método desenvolvido pela Rede RASES são: PPC e PE das disciplinas ofertadas em cada curso. Ambos PPC analisados seguem as diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito, visto que até a finalização desta pesquisa, as duas instituições ainda não haviam adequado o PPC às novas Diretrizes estabelecidas em 2018. A última versão do PPC da Instituição “A” é do ano de 2015, e conta com 168 páginas incluindo os PE das disciplinas ofertadas. Já, o PPC da Instituição “B” é do ano de 2013, e conta com 80 páginas, também incluindo os PE das disciplinas ofertadas.

A Instituição “A” tem como missão “formar e educar cidadãos comprometidos com **valores éticos, sociais, culturais e profissionais**, para contribuir com o **desenvolvimento sustentável** da Região da Alta Paulista, valendo-se, para isso, do ensino, pesquisa e extensão.” (**Grifo nosso**).

Para alavancar e obter a concretização da missão institucional estabelecida, o curso de Direito da Instituição “A” tem como objetivos principais:

[...] promover a **articulação entre formação, currículo e mundo do trabalho**, baseada nas necessidades econômicas, sociais e culturais da região e do país; oferecer ao aluno referenciais **teórico-práticos** que formem competências cognitivas, habilidades e atitudes; promover o desenvolvimento pleno do graduando como pessoa, o **exercício da cidadania** e a qualificação para o trabalho; assegurar uma **formação geral, humanística e axiológica** ao graduando; garantir

a formação de uma **postura reflexiva e de uma visão crítica** que desenvolva a capacidade e a aptidão para uma aprendizagem autônoma e dinâmica, necessária ao exercício da ciência do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania; e, formar bacharéis qualificados para exercer a advocacia liberal e qualquer outra função jurídica (**Grifo nosso**).

Já a Instituição “B” tem como missão “formar profissionais que contribuirão para a **redução das diferenças sociais e econômicas, harmonizando** sua dinâmica com as características, **necessidades e interesses regionais** específicos.” (**Grifo nosso**).

Para tanto, a Instituição “B” estabeleceu como objetivo geral “a formação de profissionais do Direito com sólidos **conhecimentos teóricos aliados à prática** profissional, **com visão e postura crítica**, qualificados para o exercício das carreiras jurídicas e **desejosos de um mundo melhor, equilibrado, igual.**” (**Grifo nosso**).

Especificamente, pretende:

Formar cidadãos com **senso crítico aguçado**, para contribuir, de maneira **ética, na proteção dos direitos individuais e coletivos** melhorando a **qualidade de vida da população humana**; formar Bacharéis em Direito para participarem ativamente do **desenvolvimento sócio-cultural**, político e econômico do país; aguçar o interesse pela **pesquisa científica**, desenvolvendo atividades de pesquisa e extensão **relacionadas com problemas do cotidiano; respeitar e conhecer as diversidades**, para preparar profissionais capazes de **questionar as leis em vigor e melhor aplicá-las aos casos concretos**, buscando soluções, através do pensamento lógico, da criatividade e da análise crítica; conscientizar os alunos de sua importante missão profissional na **luta pela manutenção do Estado Democrático de Direito e pela cidadania**; e, permitir a **compreensão das questões e problemas sociais que atingem a comunidade regional**, qualificando o aluno para o exercício da atividade profissional e ao mesmo tempo **incentivá-lo a atuar junto a comunidade**, tomando consciência que o **Direito é instrumento de transformação social.** (**Grifo nosso**).

Como visto, a missão de ambas as Instituições expõem suas preocupações em não somente implementar uma política socioambiental, mas de consolidá-la, mesmo que não seja a principal intenção das duas, trechos como “formar e educar cidadãos comprometidos com valores éticos, sociais, culturais e profissionais para contribuírem com o desenvolvimento sustentável”, e “formar profissionais que contribuirão para a redução das diferenças sociais e econômicas [...] necessidades e interesses regionais”, implica em questões que perpassam a discussão da sustentabilidade e vão encontro dos princípios fundamentais previstos nos artigos 1º e 3º da CF/88.

Contudo, a palavra socioambiental não aparece nos dois PPC analisados, mas o fato dela não estar presente, não impediu a existência de alguns indícios para uma possível cultura de sustentabilidade conforme observado nos objetivos do curso das duas Instituições. Trechos como: “articulação entre formação, currículo e mundo do trabalho”, “referenciais teórico-práticos”, “exercício da cidadania”, “formação geral, humanística e axiológica”, “postura

reflexiva e de uma visão crítica”, “ética na proteção dos direitos individuais e coletivos”, “pesquisa científica relacionada com problemas do cotidiano”, “respeitar e conhecer as diversidades”, “luta pela manutenção do Estado Democrático de Direito e pela cidadania”, e outros, direcionam para um processo de sensibilização ambiental da comunidade universitária, que vai ao encontro do princípio da preservação ambiental, previsto no inciso VI do art. 170 da CF/88, quando estipula que

Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios:

[...]

VI - defesa do meio ambiente, inclusive mediante tratamento diferenciado conforme o impacto ambiental dos produtos e serviços e de seus processos de elaboração e prestação;

Ainda, pelo desenvolvimento da cidadania, a instituição “A” idealiza que seus egressos possam:

[...] ser capaz de analisar e articular conceitos e argumentos de interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, **adotando uma postura reflexiva e visão crítica** que implementem a capacidade de **trabalho em equipe**, favoreçam a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, qualificando-se para a vida, o trabalho e o **desenvolvimento da cidadania**. [...] Para isso, o advogado deve ter facilidade de organizar e transmitir suas ideias verbalmente, evidenciando apurado raciocínio lógico. [...] Certas características de personalidade, como sociabilidade, desembaraço e iniciativa são fundamentais para o profissional que está em constante relacionamento humano. Assim, o exercício da advocacia requer facilidade de interagir com as pessoas, adaptabilidade ao ambiente, habilidade em fazer prevalecer seus pontos de vista e capacidade de oferecer soluções acertadas para o desenvolvimento apropriado do processo.

Já o curso de Direito da instituição “B” espera que seus egressos sejam:

[...] **profissionais reflexivos, críticos e éticos, sem esquecer-se da formação humanística** indispensável e dos princípios gerais do Direito. [...] O bacharel em Direito deve estar ciente de que a sociedade está em constante evolução e por isso deve se preparar para **acompanhar essas mudanças e que tome conhecimento de seu importante papel social**. O operador do Direito deve estar apto a encontrar respostas rápidas e criativas para os litígios e, sempre que possível, buscar soluções alternativas, nunca se esquecendo de que prevenir conflitos é sempre melhor do que remediá-los. [...] **deve se preparar para enfrentar uma sociedade complexa, se familiarizando com temas emergentes**. Por óbvio, deseja-se que o bacharel em Direito tenha **uma sólida formação geral e humanística, com senso crítico apurado** e com capacidade de articulação e interpretação dos fenômenos jurídicos e sociais.

Formar profissionais para o questionamento crítico, dotando-o de capacidade intelectual e científica capaz de enfrentar de modo independente e justo as contradições e conflitos que emanam das relações sociais e institucionais, que exigem “no exercício do Direito mediações isentas, principalmente de interesses hegemônicos derivados do capital ou da

política prevalente e oficialmente dada, é o que se espera do futuro bacharel em Direito” (MELLO; MARTINS, 2019, p. 38). Nesse sentido, a Instituição “B” espera preparar seus alunos ao trazer trechos como: “deve se preparar para enfrentar uma sociedade complexa, se familiarizando com temas emergentes” e “acompanhar essas mudanças e que tome conhecimento de seu importante papel social”, traz à tona a postura ética dos futuros operadores do Direito.

A matriz curricular da instituição “A” oferece as seguintes disciplinas no curso de Direito:

Antropologia e Sociologia (Geral, Ética e Jurídica); Ciência Política (Teoria do Estado); Filosofia (geral, jurídica, ética geral e profissional); História do Direito; Psicologia Geral e Jurídica; Direitos Humanos; Temas Emergentes de Direito; Direito Ambiental e Agrário; Direito do Consumidor; Direito Internacional (público e privado); Introdução ao Estudo do Direito; Direito Constitucional; Direito Civil I, II, III, IV e V; Teoria Geral do Processo; Direito Processual Civil I, II e III; Introdução à Economia; Direito Empresarial I e II; Direito Penal I e II; Direito Processual Penal; Direito do Trabalho; Direito Processual do Trabalho; Metodologia da Pesquisa Jurídica; Direito Administrativo e Direito Tributário. Também Atividades Complementares I, II, III, IV e V; Estágio Supervisionado Curricular; e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Como disciplinas optativas oferece: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Medicina Legal; Direito Eleitoral; Direito Penal Militar; Legislação de Trânsito; e Direito e Educação Ambiental.

Já, a matriz curricular da instituição “B” oferece como disciplinas em seu curso de Direito, as seguintes:

Introdução ao Direito I e II; Filosofia Geral; Filosofia Jurídica, Sociologia Geral; Sociologia Jurídica; Economia I e II; Ciência Política I e II (Teoria do Estado); Ética; História do Direito; Psicologia; Antropologia; Metodologia da Pesquisa; Comunicação e Expressão I e II; Direito Constitucional I, II, III e IV; Direito Administrativo I e II; Direito Civil (parte geral) I e II; Direito Civil (obrigações) I e II; Direito Civil (contratos) I e II; Direito Civil (coisas) I e II; Direito Civil (família e sucessões) I e II; Direito Comercial I e II; Direito Penal I, II, III, IV, V e VI; Direito do Trabalho I, II e III; Direito Processual Civil I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII; Direito Processual Penal I, II, III e IV; Direito Internacional I e II; Direito Tributário I e II; Direito Ambiental; Direito do Consumidor; Direito Previdenciário I e II; Direito Processual do Trabalho I e II; Do Direito de Empresa I e II; Direito Agrário; Temas Emergentes; Além de: Trabalho de Conclusão de Curso (monografia); Estágio de Prática Jurídica I, II, III e IV; e Atividades Complementares.

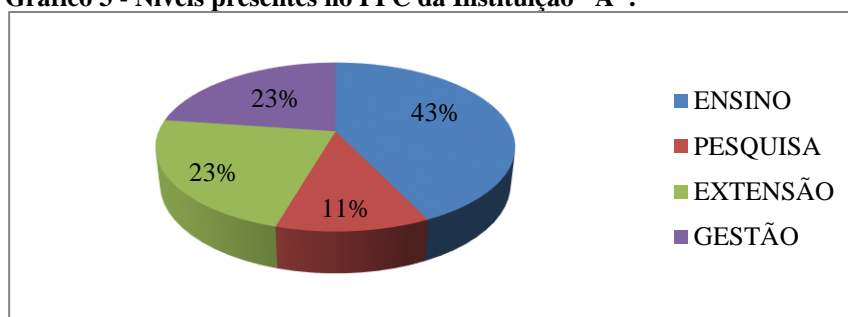
Ao analisar a Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004 que serviu de base para a construção dos PPC das duas Instituições em análise, percebe-se que em ambas, além das disciplinas sugeridas na Resolução, inseriram como disciplina obrigatória na matriz curricular as disciplinas: Introdução ao Estudo do Direito, Metodologia da Pesquisa, Direito Ambiental, Direito Agrário, Direito do Consumidor e Temas Emergentes. A Instituição “A” ainda inseriu em sua matriz curricular a disciplina: Direitos Humanos; e a Instituição “B” as

disciplinas: Comunicações e Expressão I e II, Direito Comercial I e II, Direito Previdenciário I e II.

O destaque vai para a Instituição “A” que além das disciplinas obrigatórias citadas acima, também oferece como optativas disciplinas que vão ao encontro da formação e sensibilização para a sustentabilidade, sendo: LIBRAS, Direito Eleitoral, Legislação de Trânsito, e Direito e Educação Ambiental. Já a Instituição “B” não oferece disciplinas optativas.

Partindo para a análise dos documentos curriculares (PPC e PE) por meio da aplicação do método da Rede RASES, das 11 dimensões contempladas no PPC da Instituição “A”, têm-se as seguintes porcentagens em relação aos quatro níveis constitutivos de ensino: 43% se referem ao nível do ensino, 23% se referem ao nível da gestão, 23% ao nível da extensão, e 11% se referem ao nível da pesquisa, demonstrando que há indícios da temática ambiental nos quatro níveis, conforme Gráfico 3.

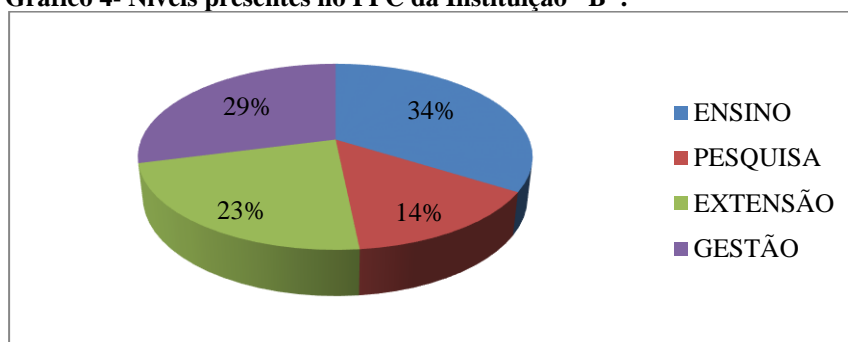
**Gráfico 3 - Níveis presentes no PPC da Instituição "A".**



Fonte: Elaborado pela autora.

Constata-se no Gráfico 3, na análise do PPC da Instituição “A”, que o nível de ensino apresenta uma porcentagem mais elevada do que nos demais níveis, principalmente em relação à pesquisa. Esta porcentagem maior para o ensino se justifica, pois, o referido documento enfatiza as políticas voltadas para o desenvolvimento institucional, privilegiando mais o nível de ensino e da extensão do que o da pesquisa, conforme se pode extrair do seguinte trecho “a Instituição busca promover eventos com focos nessa temática, além disso, a sustentabilidade será tratada em algumas disciplinas e nas Atividades Complementares como tema transversal, possibilitando aos alunos uma integração interdisciplinar.”

Quanto a Instituição “B”, das 11 dimensões contempladas no PPC, 34% se referem ao nível do ensino, 29% se referem ao nível da gestão, 23% ao nível da extensão, e 14% se referem ao nível da pesquisa, demonstrando também indícios da temática ambiental nos quatro níveis, conforme Gráfico 4.

**Gráfico 4- Níveis presentes no PPC da Instituição "B".**

Fonte: Elaborado pela autora.

Na análise do PPC da Instituição “B”, também se constata, que o nível de ensino apresenta uma porcentagem mais elevada do que nos demais níveis e, o nível da pesquisa também ficou com menor nível em relação aos demais.

De modo que, embora a temática da sustentabilidade apareça no nível da pesquisa, ela ainda é muito modesta, apenas 11% nos documentos curriculares da Instituição “A”, e 14% nos documentos curriculares da Instituição “B”. Fato que remete a reflexões e possibilidades de estudos futuros, como: porque nestas Instituições a pesquisa é menos impulsionada? Seria em razão de serem Instituições particulares que priorizam o conteúdo em sala de aula? Ou em razão dos professores disponibilizarem de menos tempo e, portanto, acabam priorizando apenas o ensino em sala de aula? No entanto, a fundamentação teórica aqui já apresentada, enfatiza que é importante que a IES divulgue o tema de forma mais equiparada em cada um dos níveis em seus documentos institucionais e curriculares.

Já, o nível de gestão da Instituição “B” teve uma porcentagem maior em relação ao nível da extensão, em razão do sistema de avaliação do ensino / aprendizagem que buscou estreitar a relação da coordenação do curso com alunos e professores, conforme se pode extrair do trecho: “percebe-se que houve uma melhora acentuada no que diz respeito a vários itens da avaliação, como: a relação da coordenação do curso com alunos e professores; o aumento das atividades extracurriculares de prática e pesquisa; assiduidade de docentes e discentes; aplicação de nova metodologia de ensino; utilização de técnicas motivacionais; atrelamento da prática com a teoria; confecção de provas compatíveis com o conteúdo ministrado, entre outras medidas.”

No âmbito da Gestão voltada a área ambiental os autores Tinoco e Kraemer (2004, p. 109) destacam como sendo um “sistema que inclui a estrutura organizacional, atividades de planejamento, responsabilidades, práticas, procedimentos, processos e recursos para desenvolver, implementar, atingir, analisar criticamente e manter a política ambiental”. Desta

forma, quando encontrado em maior porcentagem nos documentos de IES, revela-se uma preocupação com a implementação da temática ambiental.

Em relação à distribuição das palavras-chave encontradas nas 11 Dimensões nos quatro níveis presentes no PPC da Instituição “A”, têm-se os seguintes resultados:

**Tabela 1 - Quantidade de dimensões por nível no PPC da Instituição "A".**

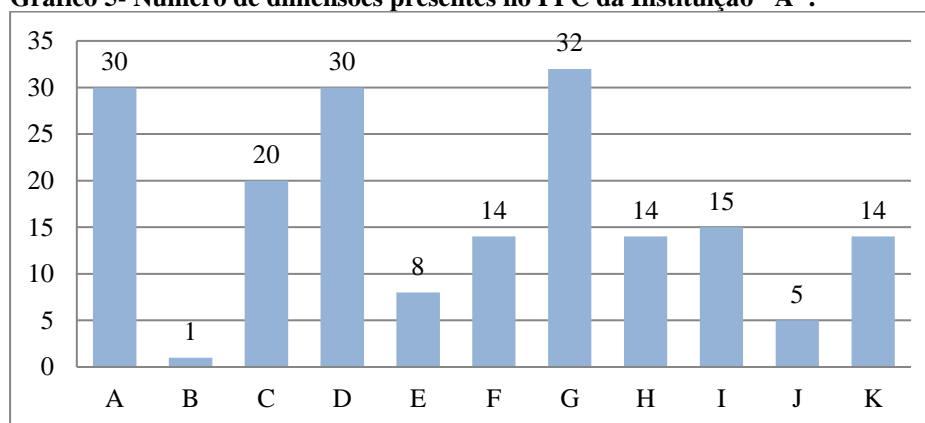
| PPC<br>Instituição<br>“A” | DIMENSÕES |   |   |    |   |   |    |   |   |   |   |
|---------------------------|-----------|---|---|----|---|---|----|---|---|---|---|
|                           | A         | B | C | D  | E | F | G  | H | I | J | K |
| <b>ENSINO</b>             | 19        | 1 | 8 | 15 | 4 | 9 | 10 | 2 | 7 | 0 | 6 |
| <b>PESQUISA</b>           | 1         | 0 | 0 | 1  | 2 | 0 | 10 | 3 | 4 | 0 | 1 |
| <b>EXTENSÃO</b>           | 6         | 0 | 5 | 11 | 1 | 1 | 9  | 4 | 4 | 0 | 2 |
| <b>GESTÃO</b>             | 4         | 0 | 7 | 5  | 1 | 4 | 8  | 5 | 0 | 5 | 4 |

Fonte: Elaborada pela autora.

Importante ressaltar, que em alguns casos o mesmo trecho do documento foi inserido em mais de um nível, e também, em mais de uma Dimensão.

Conforme Tabela 1, no nível do Ensino obteve-se 81 trechos codificados, com destaque para as Dimensões: **A** (Política de ambientalização, sustentabilidade, meio ambiente, responsabilidade socioambiental); **D** (Compromisso para a transformação das relações ser humano-sociedade-natureza), e **G** (Consideração dos sujeitos na construção dos saberes e fazeres). No nível da Pesquisa obteve-se 22 trechos codificados com destaque para a dimensão **G**. Já, no nível da Extensão obteve-se 43 trechos codificados com destaque para as dimensões **D** e **G**. E por fim, no nível da Gestão obteve-se também 43 trechos codificados, com destaque para as dimensões: **G** e **C** (Sensibilização, participação democrática e comunicação “Educação Ambiental”).

A relação Dimensão versus quantidade de trecho codificado pode ser observada no Gráfico 5, que também demonstra a predominância das dimensões **A**, **C**, **D** e **G**. Já, as dimensões: **B** (Gerenciamento e/ou monitoramento de bens e serviços naturais (recursos), riscos e impactos ambientais); **E** (Complexidade, diálogo em torno da ecologia de saberes, trabalho em redes); e **J** (Construção de espaços permanentes de reflexão, formação e atualização), são as dimensões menos contempladas no PPC da Instituição “A”, demonstrando um resultado insatisfatório de inserção. As demais dimensões: **F** (Contextualização local, global, local-global e global-local); **H** (Consideração das relações com a comunidade e o entorno); **I** (Coerência e reconstrução entre teoria e prática); e por fim, **K** (Adoção de valores como solidariedade, cooperação e responsabilidade), receberam uma distribuição homogênea no PPC, apresentando um nível médio em relação às demais.

**Gráfico 5- Número de dimensões presentes no PPC da Instituição "A".**

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Instituição “A”, as palavras-chave: ambientalização, socioambiental, impactos ambientais, recursos ambientais, sensibilização e complexidade, dentro do contexto das dimensões de **A** a **K**, não foram encontradas na busca lexical. A ausência destas palavras no PPC acarreta certa preocupação em relação às políticas de sustentabilidade que se queira implantar, visto que estas palavras-chave fazem parte da direção a um futuro sustentável, para que ocorra uma mudança de cultura, para que ocorra a sensibilização das questões socioambientais.

Quanto a Instituição “B”, em relação à distribuição das palavras-chave encontradas nas 11 dimensões nos quatro níveis presentes em seu PPC, têm-se os seguintes resultados:

**Tabela 2- Quantidade de dimensões por nível no PPC da Instituição "B".**

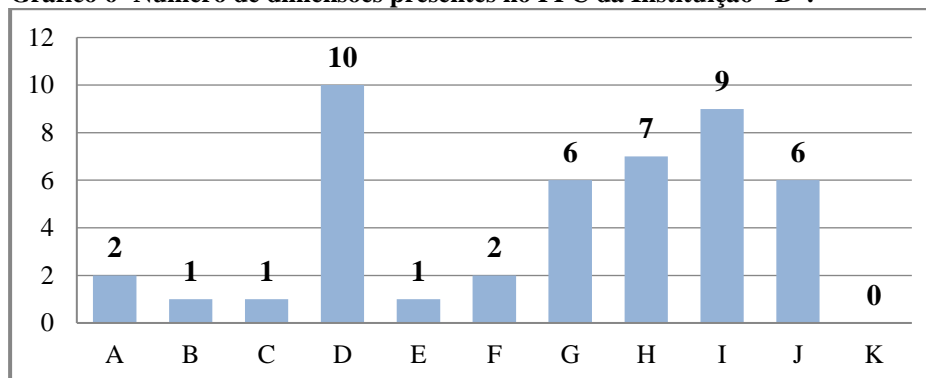
| PPC             | DIMENSÕES |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|-----------------|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
|                 | A         | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K |  |
| Instituição “B” |           |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| <b>ENSINO</b>   | 2         | 1 | 1 | 7 | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 | 0 | 0 |  |
| <b>PESQUISA</b> | 0         | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 4 | 0 |  |
| <b>EXTENSÃO</b> | 0         | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 3 | 4 | 1 | 4 | 0 |  |
| <b>GESTÃO</b>   | 1         | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 2 | 1 | 6 | 2 | 0 |  |

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme tabela 2, no nível do Ensino obteve-se 21 trechos codificados, com destaque para as Dimensões: **D** (Compromisso para a transformação das relações ser humano-sociedade-natureza), e **I** (Coerência e reconstrução entre teoria e prática). No nível da Pesquisa obteve-se 9 trechos codificados com destaque para a Dimensão **J** (Construção de espaços permanentes de reflexão, formação e atualização). Já, no nível da Extensão obteve-se 14 trechos codificados com destaque para as Dimensões **J** e **H** (Consideração das relações com a comunidade e o entorno). E por fim, no nível da Gestão obteve-se 18 trechos codificados, com destaque para as Dimensões **D** e **I** como na dimensão do Ensino.

A relação Dimensão versus quantidade de trecho codificado pode ser observada no Gráfico 6, que também demonstra a predominância das Dimensões **D** e **I**:

**Gráfico 6- Número de dimensões presentes no PPC da Instituição "B".**



Fonte: Elaborado pela autora.

Já, as Dimensões: **A** (Política de ambientalização, sustentabilidade, meio ambiente e responsabilidade socioambiental), **B** (Gerenciamento e/ou monitoramento de bens e serviços naturais (recursos), riscos e impactos ambientais); **C** (Sensibilização, participação democrática e comunicação voltados à EA), **E** (Complexidade, diálogo em torno da ecologia de saberes, trabalho em redes); **F** (Contextualização local, global, local-global e global-local), e **K** (Adoção de valores como solidariedade, cooperação e responsabilidade), são as Dimensões menos contempladas no PPC da Instituição “B”, demonstrando um resultado insatisfatório de inserção, principalmente em relação à Dimensão **K**, pois as palavras-chave desta Dimensão não foram encontradas no PPC da Instituição “B”. As demais Dimensões: **G** (Consideração dos sujeitos na construção dos saberes e fazeres), **H** (Consideração das relações com a comunidade e o entorno), e **J** (Construção de espaços permanentes de reflexão, formação e atualização), receberam uma distribuição homogênea no PPC, apresentando um nível médio em relação às demais.

Na Instituição “B”, as palavras-chave como: ambientalização, educação ambiental, sustentabilidade, sustentável, socioambiental, impactos ambientais, recursos ambientais, sensibilização, participação democrática, natureza, diálogo, ecologia dos saberes, solidariedade, cooperação, compromisso, complexidade, trabalho em rede e responsabilidade, dentro do contexto das Dimensões de **A** a **K**, não foram encontradas na busca lexical. Assim como na Instituição “A”, a ausência destas palavras no PPC da Instituição “B” acarreta uma preocupação ainda maior, visto que a ausência de palavras-chaves é maior em comparação a Instituição “A”.

A codificação das palavras-chave nos ementários dos 44 Planos de Ensino da Instituição “A”, não houve uma distribuição homogênea em todas as disciplinas, apenas em 18 PE foram encontradas palavras-chave, conforme observa-se na Tabela 3:

**Tabela 3– Relação Dimensão x disciplina ofertadas na Instituição "A" com base nos PE.**

| PE<br>Instituição “A”             | DIMENSÕES |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|-----------------------------------|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|                                   | A         | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K |
| Ativ. Complem. I, II, III, IV e V | X         | - | X | X | - | X | X | X | X | X | X |
| Direito Ambiental e Agrário       | X         | X | X | X | X | X | - | - | - | - | - |
| Direitos Humanos                  | X         | - | - | X | - | - | - | - | - | - | - |
| Direito Tributário                | X         | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Legislação de Trânsito            | X         | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Direito Constitucional            | X         | - | X | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Filosofia                         | X         | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Direito Penal II                  | X         | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Direito Internacional             | X         | - | - | - | - | X | - | - | - | - | - |
| Direito e EA                      | X         | - | X | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Direito do Trabalho               | X         | - | X | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Antropologia e Sociologia         | -         | - | - | X | - | - | - | - | - | - | - |
| Direito do Consumidor             | -         | - | - | X | - | X | - | - | - | - | - |
| Temas Emergentes                  | -         | - | - | X | - | - | - | - | - | - | - |

Fonte: Elaborada pela autora.

Como visto, algumas Dimensões foram encontradas apenas nas disciplinas: Direito Ambiental e Agrário; Direitos Humanos; Direito Tributário; Legislação de Trânsito, Direito Constitucional; Filosofia; Direito Penal II, Direito Internacional; Direito e Educação Ambiental; Direito do Trabalho; Antropologia e Sociologia; Direito do Consumidor; Temas Emergentes de Direito e, nas atividades complementares I, II, III, IV e V<sup>19</sup> foram encontradas quase todas as Dimensões. Essa quantidade de disciplinas que trazem conteúdos voltados à formação e sensibilização para a sustentabilidade representam 40% do total de disciplinas ofertadas no curso de Direito da Instituição “A”. O que permite concluir que esta situação dificulta a interdisciplinaridade entre as disciplinas.

Já, a codificação das palavras-chave nos ementários dos 68 Planos de Ensino da Instituição “B”, também não houve uma distribuição homogênea em todas as disciplinas, havendo inclusive Dimensões que nem sequer foram contempladas. Apenas em cinco PE foram encontradas algumas palavras-chave.

<sup>19</sup> As Atividades Complementares da Instituição “A”, conforme PPC, abrangem: “estudos e práticas independentes, realizadas de diversas formas. Elas podem ser desenvolvidas no ambiente acadêmico ou fora dele, especialmente, em meios científicos e profissionais e no mundo do trabalho. São distintas as formas de realização das atividades complementares: monitoria, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários, cursos e programas de iniciação científica.”

A situação encontrada na Instituição “B” se mostrou diferente em relação a Instituição “A”, a começar pelo fato de que mesmo possuindo quantidade maior em número de disciplinas, apenas em cinco PE foram encontradas palavras-chave. Também pelo fato de que a Dimensão **A** não foi a mais frequente, mas sim a Dimensão **D** que visa ter ‘compromisso para a transformação das relações ser humano-sociedade-natureza’, o que não deixa de ser uma política para a sustentabilidade, porém não explícita nos PE. Esta situação pode ser observada na Tabela 4:

**Tabela 4– Relação Dimensão x disciplina ofertadas na Instituição "B" com base nos PE.**

| PE<br>Instituição “A”     | DIMENSÕES |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---------------------------|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|                           | A         | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K |
| Direito Ambiental         | X         | X | - | - | - | X | - | - | - | - | - |
| Filosofia Jurídica        | X         | - | - | X | - | - | - | - | - | - | - |
| Introdução ao Direito     | -         | - | - | X | - | - | - | - | - | - | - |
| Sociologia Geral          | -         | - | - | X | - | - | - | - | - | - | - |
| Atividades Complementares | -         | - | - | X | - | X | X | X | X | X | - |

Fonte: Elaborada pela autora.

Como verificado, as Dimensões foram encontradas apenas nas disciplinas: Direito Ambiental; Filosofia Jurídica; Introdução ao Direito; Sociologia Geral e no regulamento das atividades complementares<sup>20</sup>. Essa quantidade de disciplinas que trazem conteúdos voltados a formação e sensibilização para a sustentabilidade representam apenas 7% do total de disciplinas ofertadas no curso de Direito da Instituição “B”. O que deixa evidente, neste caso, a quase inexistência de interdisciplinaridade entre as disciplinas.

Esse resultado traz a reflexão quanto a ênfase no nível do Ensino, pois, de acordo com Kitzmann e Asmus (2012), é importante que se fomente um processo de AC que extrapole a concepção estrita (stricto sensu) de currículo, e não esteja limitado às disciplinas e à grade curricular de cada curso, mas sim, buscando uma metodologia que vise integrar nos currículos universitários a EA e a Sustentabilidade, de modo sistêmico, e não de forma fragmentada.

Após a análise dos documentos curriculares e discussões das duas IES que ofertam o curso de Direito na Região da Alta Paulista, conclui-se que é preciso ter um olhar crítico sobre a realidade destas Instituições. Para Winter e Cotton (2012), a maioria das IES está implementando a sustentabilidade, porém um dos preceitos deste processo é a habilidade de

---

<sup>20</sup>As Atividades Complementares da Instituição “B”, conforme PPC, são: “atividades de projetos de pesquisas, projetos de extensão, módulos temáticos, palestras, seminários, simpósios, congressos, cursos complementares, como de línguas estrangeiras e de informática; publicação de artigos em revistas e periódicos, excursões e visitas técnicas, além da prestação de serviços à comunidade por meio de programas e convênios com órgãos de classe visando à prestação de assessoria jurídica.”

pensar criativa e holisticamente e fazer uma análise crítica. Tais preceitos não foram encontrados de forma significativa na Instituição “A”, nem na Instituição “B”, pois, a Dimensão que visa a ‘Complexidade, diálogo em torno da ecologia de saberes, trabalho em redes’ (Dimensão **E**), e a Dimensão que visa a ‘Construção de espaços permanentes de reflexão, formação e atualização’ (Dimensão **J**), são algumas das dimensões que menos foram contempladas nos PPC das duas instituições analisadas.

O impulsionamento destas dimensões tem relação direta com o papel dos docentes, o que reforça para a presença da dimensão ambiental na formação do estudante de Direito, para caso este no futuro esteja em uma sala de aula, sua responsabilidade socioambiental, no contexto aonde atuará, sirva de exemplo como referência legal e ética.

Por fim, respondendo o objetivo proposto deste capítulo e atendendo ao segundo objetivo específico desta dissertação, sobre investigar como a temática ambiental está presente nos PPC e PE do curso de Direito, comparando os resultados encontrados aos indicadores da Rede RASES, pode se concluir que ambas as Instituições apresentam indícios da dimensão ambiental, mas não os contemplam de forma significativa e sistemática em todas as Dimensões formuladas pela Rede RASES, o que se conclui, que não há um processo de AC em andamento.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa aponta que as duas Instituições apresentam indícios da Dimensão Ambiental em seus documentos curriculares. Os resultados apontam que a Instituição “A” aparenta estar mais avançada em comparação aos resultados da Instituição “B”. Contudo, apesar de existirem indícios da Dimensão Ambiental nos documentos curriculares, eles não fazem parte de uma Política de Responsabilidade Socioambiental ou de um processo de AC, uma vez que não há conexão e interdisciplinaridade entre eles.

Percebe-se que os obstáculos existentes estão relacionados à falta de priorização do tema. Não é dada a atenção necessária que a temática requer. Disciplinas tradicionais como Direito Civil, Penal e Processuais ainda ocupam a maior parte do currículo. Alguns avanços foram percebidos, mas ainda são sutis e com pouca visibilidade nos documentos analisados, como por exemplo, a inexistência de termos como: ambientalização; socioambiental; e complexidade.

É necessário amadurecer e desenvolver o processo de incorporação do conceito ambientalização nos documentos institucionais e curriculares, assim como a elaboração de ações e projetos que estimulem a interdisciplinaridade, a participação democrática e a

responsabilidade socioambiental, permeando as quatro dimensões constitutivas das IES: ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Considera-se que o estudo realizado neste capítulo, apesar de importante como base para pesquisas futuras, ainda é embrionário, pois somente foram analisados os documentos curriculares. Assim, torna-se necessário dar continuidade e aprofundamento à investigação envolvendo diversos atores por meio de entrevistas, questionários, etc., para identificar, caracterizar e avaliar que tipo de ações concretas, em termos de gestão, ensino, pesquisa e extensão estão sendo realizadas nas Instituições investigadas.

Com base nisso, esta dissertação procurou avançar um pouco mais nesta investigação, e, questionários foram aplicados aos discentes do primeiro ano e do quinto ano das duas Instituições em questão. Os resultados estão apresentados no próximo capítulo desta dissertação.

Diante dos resultados deste terceiro capítulo, sugere-se na oportunidade da revisão detalhada de todos os documentos institucionais e curriculares do curso de Direito, que deverão se adequar até dezembro de 2020 às novas Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas em 2018, que contemplem de forma significativa e sistemática, todas as Dimensões elaboradas pela Rede RASES, com vista a se dar efetividade à aplicação de fato da dimensão ambiental em sala de aula.

## CAPÍTULO IV

### DESCRIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS AMBIENTAIS DOS FUTUROS PROFISSIONAIS DO DIREITO

#### 1 INTRODUÇÃO

Ser cidadãos deste século requer novas formas de conhecimento, habilidades e valores necessários para atuar em cada uma das complexas questões sociais, econômicas e culturais das sociedades contemporâneas (STREET, 2008 apud ALVAREZ-GARCIA; SUREDA-NEGRE; COMAS-FORGAS, 2018b). Da simples aplicação do conhecimento básico no ensino formal, são necessárias mudanças para incluir novos conhecimentos, de ordem mais complexa e interconectada, que, em grande parte, os professores têm enfrentado, em razão de suas próprias insuficientes alfabetizações para os desafios dos novos tempos (ALVAREZ-GARCIA; SUREDA-NEGRE; COMAS-FORGAS, 2018b).

De modo que, a formação do docente é um processo que precisa integrar aos seus conteúdos e práticas, a reconstrução de valores éticos e a valorização da práxis refletida, o que exige do educador, transformação pessoal e reflexão sobre sua própria imagem e autoimagem profissional (ARROYO, 2000).

Assim, a integração abrangente da educação para a sustentabilidade nos currículos, assegurará a reflexão e a promoção das dimensões da sustentabilidade entre os futuros profissionais em geral, professores e cidadãos (CEBRIÁN; JUNYENT, 2014). E, a formação de professores para a interdisciplinaridade, tornou-se a pedra angular para o eficiente funcionamento de qualquer instituição de ensino (ALVAREZ-GARCIA; SUREDA-NEGRE; COMAS-FORGAS, 2018a).

Tanto que, a Unesco (1990) considera a formação de professores como um dos seus principais elementos estratégicos definidos como a ‘prioridade das prioridades’ (UNESCO-PNUMA, 1990). Visto que, o fator que mais afeta a qualidade da educação escolar é a formação do quadro docente de uma instituição (ALVAREZ-GARCIA; SUREDA-NEGRE; COMAS-FORGAS, 2018a).

O quadro docente do Curso de Direito, em sua maioria, é composto por profissionais que muitas vezes possuem apenas as experiências do exercício de suas atividades jurídicas diárias, não tendo, portanto, a necessária formação didático-pedagógica para a

ministração de aula no Ensino Superior. A questão da docência no curso de Direito nunca foi aspecto devidamente discutido porque os cursos jurídicos no Brasil não nasceram com mentalidade acadêmica, tal como ocorreu com as demais áreas das ciências sociais, assim:

[...] se consagrou como perfil ideal para o professor de Direito, o notório saber jurídico derivado de uma carreira profissional bem-sucedida através da experiência forense acumulada. Dessa forma, a transmissão do conhecimento e a formação jurídica ao longo dos tempos sempre foram voltadas para a comunicação dessa experiência acumulada do professor. Como consequência, consagrou-se um modelo pedagógico e educativo voltado basicamente para formar operadores do Direito (MELLO; MARTINS, 2019, p. 28).

Como possibilidade de reversão deste quadro, tem-se a AC como um processo cíclico e de autoreflexão, cuja ação demanda educação permanente e continuada de professores, para que estes possam adotar estratégias pedagógicas coerentes com os princípios da sustentabilidade, dinamizar e implementar projetos de extensão e pesquisa direcionados as questões ambientais (LIMA et al., 2017).

Deste modo, as Faculdades de Direito precisam atentar para que em seus currículos considere-se essa questão, pois assim, os futuros profissionais do Direito estariam preparados para os desafios complexos contemporâneos, seja em seus escritórios ou em uma sala de aula.

Nesse contexto, tendo como referência as pesquisas de: ALVAREZ-GARCIA; SUREDA-NEGRE; COMAS-FORGAS, 2018a; ALVAREZ-GARCIA; SUREDA-NEGRE; COMAS-FORGAS, 2018b; e, LIANG et al., 2018, que avaliaram a alfabetização ambiental de futuros professores na Espanha e em Taiwan, fazendo uso da teoria desenvolvida por Roth (1992) sobre a alfabetização ambiental, e utilizando o método de avaliação de conhecimento, atitudes e comportamento ambiental desenvolvido por Wilke, Hungerford, Volk e Bluhm em 1995; esta dissertação também se utiliza do mesmo método para a identificação da alfabetização ambiental dos alunos do primeiro e do quinto ano de dois Cursos de Direito, em duas Faculdades situadas na região da Alta Paulista.

Portanto, para atender ao terceiro objetivo específico desta dissertação, o objetivo deste capítulo é identificar o nível de alfabetização ambiental dos alunos do primeiro e do quinto ano do curso de Direito, de duas IES situadas na região da Alta Paulista, correlacionando os resultados encontrados, frente a atual necessidade de uma formação jurídica-ambiental.

A hipótese de partida é de que no Ensino Superior, em razão da obrigatoriedade de formação transversal de seus alunos por meio de diretrizes e leis específicas, como as que tratam da: EA, dos Direitos Humanos, das relações étnico-raciais, entre outras, estejam preparando seus discentes para atuarem com pensamento crítico na atual sociedade complexa.

Assim, a fim de atingir o objetivo e testar a hipótese, com base nos resultados do nível de conhecimento, atitude e comportamento ambiental entre os alunos do primeiro e do quinto ano, foi proposta a seguinte questão de investigação: O Ensino Superior do curso de Direito, das duas Instituições investigadas, tem conseguido formar ambientalmente seus alunos?

Para tanto, inicialmente, será analisado o conceito de alfabetização ambiental, e em seguida, a descrição das competências ambientais: conhecimento, atitudes e comportamento. Após a fundamentação teórica, há a demonstração da metodologia com a explicação dos participantes, do instrumento de coleta, das formas de codificação e da análise dos dados. Em seguida, a análise dos resultados encontrados e as considerações finais.

### **1.1 Conceito de alfabetização ambiental**

Na educação, decidir e definir os objetivos de aprendizagem significa estruturar, de forma consciente, o processo educacional de modo a oportunizar mudanças de pensamentos, ações e condutas (FERRAZ; BELHOT, 2010). Essa estruturação é resultado de um processo de planejamento que está diretamente relacionado à escolha do conteúdo, de procedimentos, de atividades, de recursos disponíveis, de estratégias, de instrumentos de avaliação e da metodologia a ser adotada por um determinado período de tempo (FERRAZ; BELHOT, 2010).

A definição clara e estruturada dos objetivos instrucionais, considerando a aquisição de conhecimento e de competências adequados ao perfil profissional a ser formado direcionará o processo de ensino para a escolha adequada de estratégias, métodos, delimitação do conteúdo específico, instrumentos de avaliação e, conseqüentemente, para uma aprendizagem efetiva e duradoura (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Nesse sentido, no Brasil, de acordo com o objetivo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao ensinar e avaliar, deve-se considerar as competências e habilidades em todos os segmentos da educação, sendo competência: uma qualidade de apreciar e resolver um problema, envolvendo a sua capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade, ou seja, a capacidade do aluno de mobilizar recursos visando a abordar e resolver uma situação complexa. Já habilidade: é a aplicação prática de uma determinada competência para resolver uma situação complexa, estando associadas ao saber fazer, como ação física ou mental que indica a capacidade adquirida na busca das competências. Resumindo, competências são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam por exemplo uma função/profissão específica (BRASIL, BNCC, 2017).

Quanto a alfabetização ambiental, segundo Roth (1992, p. 10), é “a capacidade de perceber e interpretar a qualidade relativa de sistemas ambientais e tomar medidas adequadas para manter, restabelecer ou melhorar a qualidade ambiental desses sistemas.” É, em essência, um "continuum de competências de conhecimento, atitudes e ações", diferenciadas em três níveis, a partir dos quais um indivíduo pode oscilar entre as habilidades (ROTH, 1992, p. 25).

De acordo com a proposta de Roth (1992), a alfabetização ambiental é baseada em seis componentes: sensibilidade ambiental, conhecimento, habilidades, atitudes e valores, envolvimento pessoal e responsabilidade, e participação ativa.

O projeto desenvolvido na Turquia por Erdogan e Ok (2011), também define seis componentes de alfabetização ambiental: conhecimento da história natural e ecologia, conhecimento dos problemas e questões ambientais, conhecimento sociopolítico e econômico, competências cognitivas, afetividade e, comportamento ambiental responsável (ALVAREZ-GARCIA; SUREDA-NEGRE; COMAS-FORGAS, 2018b).

Outras pesquisas realizadas também na Turquia por Tuncer, Tekkaya, Sungur, Cakiroglu, Ertepinar e Kaplowitz (2009) e Tuncer, Sahin e Ertepinar (2010) reconheceram quatro componentes de alfabetização ambiental: i) conhecimento dos problemas ambientais atuais; ii) atitudes ambientais, entendidas como sentimentos e valores relacionados ao meio ambiente; iii) usos, referentes à responsabilidade individual em relação ao meio ambiente e à intenção de agir, e iv) preocupações, em relação à sensibilidade a problemas ambientais (ALVAREZ-GARCIA; SUREDA-NEGRE; COMAS-FORGAS, 2018b).

No entanto, numerosos estudos realizados para avaliar a alfabetização ambiental, como: Champeau (1997), Coyle (2005), McBeth et al., (2008); Associação Norte-Americana de Educação Ambiental (2010) estenderam estas interpretações estabelecendo novos quadros (ALVAREZ-GARCIA; SUREDA-NEGRE; COMAS-FORGAS, 2018b).

Já, as pesquisas realizadas por Negev, Sagy, Garb, Salzberg e Tal (2008), Goldman, Yavetz e Pe'er (2006); Pe'er, Goldman e Yavetz (2007) e Yavetz, Goldman e Pe'er (2009), consideraram três componentes baseados no instrumento desenvolvido nos Estados Unidos: *Environmental Literacy Instrument*, por Wilke, Hungerford, Volk e Bluhm, integrantes da Associação Norte-Americana de Educação Ambiental-NAAEE, em 1995. O quadro teórico deste instrumento, tendo como pano de fundo a teoria de Roth (1992) é constituído pelos seguintes componentes: conhecimentos, atitudes e comportamento ambiental (ALVAREZ-GARCIA; SUREDA-NEGRE; COMAS-FORGAS, 2018b).

Apesar dessa diversidade de referenciais teóricos, existem analogias nos componentes considerados: ao todo, conhecimento, afetos, habilidades e comportamentos são

considerados. Assim, há um certo grau de consenso doutrinário em que a alfabetização ambiental, é a alfabetização que inclui uma consciência e preocupação com o meio ambiente e seus problemas associados e que requer o conhecimento, habilidades e motivação para trabalhar na solução de problemas (ALVAREZ-GARCIA; SUREDA-NEGRE; COMAS-FORGAS, 2018b).

## 1.2 Competências ambientais: conhecimento, atitudes e comportamento ambiental

Embora existam diferentes enquadramentos para determinar se uma pessoa é ambientalmente instruída (como demonstrado na subseção anterior), esta diversidade de modelos deriva da estrutura teórica inicial proposta por Roth (1992).

No instrumento desenvolvido nos Estados Unidos: *Environmental Literacy Instrument*, por Wilke, Hungerford, Volk e Bluhm, em 1995, as três dimensões de competências ambientais: conhecimentos, atitudes e comportamentos ambientais, assim como, as seis competências relacionadas por Roth (1992) estão apresentadas no Quadro 10:

**Quadro 10– Competências Ambientais para avaliação da alfabetização ambiental.**

| DIMENSÕES DE ANÁLISE         | COMPETÊNCIAS AMBIENTAIS (CA)  |
|------------------------------|---|
| 1. Conhecimento ambiental    | CA1. Conhecer os principais conceitos e princípios em relação a Terra como sistema biofísico e, em relação às relações e interações entre sociedade e meio ambiente |
|                              | CA2 Descrever em profundidade os problemas ambientais relevantes nas escalas local, regional e global   |
| 2. Atitudes ambientais       | CA3. Avaliar a interação do ser humano no meio ambiente e sua responsabilidade frente aos problemas ambientais  |
|                              | CA4. Demonstrar atitudes e valores básicos de respeito e justiça para com a natureza e a sociedade  |
|                              | CA5 Avaliar a existência de conflitos socioambientais colocando as obrigações cívicas acima dos interesses pessoais   |
| 3. Comportamentos ambientais | CA6 Exercer no cotidiano comportamentos individuais respeitosos com o meio ambiente, bem como participar de ações coletivas de caráter pró-ambiental                |

Fonte: Adaptado de ALVAREZ-GARCIA; SUREDA-NEGRE; COMAS-FORGAS, 2018b.

As competências ambientais, baseadas em Roth (1992), são constituídas por um conjunto de dimensões de análise que permitem avaliar as seis competências ambientais básicas como determinadas no Quadro 10, sendo,

a) Conhecimento ambiental: a avaliação é baseada no conhecimento dos principais conceitos e princípios em relação à Terra como sistema biofísico e, em relação às relações e interações entre a sociedade e o meio ambiente, assim como, o conhecimento dos problemas ambientais relevantes em nível local, regional e global;

b) Atitudes ambientais. A avaliação é baseada na interação do ser humano no meio ambiente e sua responsabilidade diante dos problemas ambientais, medindo o grau de responsabilidade assumido pelos sujeitos em suas ações individuais, coletivas e governamentais, que influenciam no meio ambiente. Também, avaliar atitudes e valores básicos de respeito e equidade em relação à natureza e à sociedade, e as obrigações cívicas sobre os interesses pessoais; e

c) Comportamento ambiental. A Avaliação é baseada no exercício da vida cotidiana do comportamento individual com o meio ambiente e, a participação em ações coletivas de caráter pró-ambiental.

## **2 METODOLOGIA**

Esta pesquisa se classifica como quali-quantitativa, pois tem o intuito de aprofundar a compreensão dos aspectos relacionados checando os dados quantitativos com os resultados qualitativos e, assim proporcionar um quadro mais geral da questão em estudo (FLICK, 2013).

A fim de atender o objetivo proposto para esta pesquisa, foi realizado um levantamento de campo junto aos discentes do curso de Direito de duas IES, por meio de uma Survey Explicativa, visando encontrar relações entre as variáveis levantadas (MARTINS; FERREIRA, 2011).

As duas IES escolhidas para o desenvolvimento desta pesquisa, situadas na região da Alta Paulista, estão denominadas como Instituição “A” e Instituição “B”. Onde se vê 1º ano “A” corresponde a todos os alunos participantes da pesquisa do primeiro ano da Instituição “A”; da mesma forma, onde se vê 5º ano “A”, corresponde a todos os alunos participantes da pesquisa do quinto ano da Instituição “A”. A mesma lógica é empregada para a indicação dos alunos da Instituição “B”.

### **2.1 Participantes**

Os participantes são os alunos do primeiro e quinto ano do Curso de Direito de duas Faculdades situadas na região da Alta Paulista.

Participaram ao todo da pesquisa 279 estudantes, sendo 161 alunos do primeiro ano, e 118 alunos do quinto ano. Os dados foram coletados em outubro e novembro de 2019, presencialmente, durante o horário normal de aula, havendo duas turmas de alunos do primeiro ano em cada Instituição, e duas turmas de alunos do quinto ano na Instituição “A” e apenas uma turma de alunos do quinto ano na Instituição “B”.

Essa quantidade de alunos participantes representa 70% do total de alunos matriculados no primeiro e quinto ano das duas IES pesquisadas, conforme dados fornecidos pelas secretarias das duas Instituições. Como nenhum aluno que estava presente no momento da aplicação do questionário se recusou em respondê-lo, conclui-se que 30% dos alunos faltaram nas ocasiões da aplicação.

## 2.2 Instrumento

Os instrumentos de coleta desta pesquisa foram baseados e adaptados do Método de Análise de Alfabetização Ambiental *Environmental Literacy Instrument*, desenvolvido nos Estados Unidos por Wilke, Hungerford, Volk e Bluhm (1995) (Apêndices 1 e 2).

Os questionários visam mensurar as três dimensões de competências ambientais dos alunos do Curso de Direito, assim como as seis competências ambientais básicas determinadas no Quadro 10.

São dois instrumentos elaborados para esta pesquisa, um destinado aos alunos do primeiro ano, com quatro seções, com questões de múltiplas escolhas, escala Likert de cinco pontos, e apenas uma questão aberta. E outro instrumento, destinado aos alunos do quinto ano, com cinco seções, que também contêm questões de múltiplas escolhas, escala Likert de cinco pontos, no entanto, há um maior número de questões abertas na última seção, na intenção de extrair mais informações dos concluintes, ou seja, com perguntas específicas aos alunos que estão concluindo o curso.

O questionário sobre competências ambientais para os alunos do primeiro ano consiste nas seguintes seções e coleta de dados:

A) Informação pessoal. Coleta de dados demográficos, experiências pessoais e formação educacional, atividades de lazer e outros;

B) Conhecimento ambiental. Para a avaliação da primeira competência - CA1, há nove questões de respostas fechadas. A segunda competência - CA2, é avaliada com base em uma questão aberta na qual os estudantes terão que indicar os problemas ambientais em escala local, regional e global;

C) Atitudes ambientais. Três competências - CA3, CA4, e CA5 serão avaliadas em relação às atitudes ambientais. As escalas utilizadas são do tipo Likert e variam entre os valores 1 ("Discordo totalmente") e 5 ("Concordo totalmente"). Para cada questão correspondente de cada competência, há a presença de sete afirmações a serem analisadas; e

D) Comportamento ambiental. A avaliação da competência CA6 ocorre a partir de vinte itens, por meio da escala Likert em que 1 é equivalente a "Nunca" e 5 a "Sempre".

Já, no questionário sobre competências ambientais, destinado aos alunos do quinto ano, as seções de “A” a “D” são exatamente iguais ao questionário destinado aos alunos do primeiro ano. No entanto, no questionário dos alunos do quinto ano, há mais uma seção - “E” - com perguntas de múltipla escolha, escala Likert de cinco pontos, e algumas questões abertas referentes à percepção destes alunos com relação a disciplina direito ambiental cursada e ao interesse despertado em relação a temática; com relação a EA que receberam durante a graduação; com relação ao posicionamento do atual governo e das políticas públicas frente as questões ambientais; com relação ao conjunto de normas ambientais existentes, entre outras questões. O propósito foi o de extrair o máximo de informações do aluno concluinte para a análise qualitativa desta pesquisa.

### **2.3 Validação dos instrumentos; Teste Piloto; e Comitê de Ética**

Os questionários foram submetidos a um processo de revisão e validação de conteúdo por um painel de cinco especialistas em: Direito Ambiental; Educação Ambiental; e Estatística.

Também, os instrumentos foram submetidos a uma análise de confiabilidade, por meio de teste Piloto, onde participaram quinze pessoas, entre profissionais da área do Direito, da Educação e da Gestão Ambiental, que confirmaram seu grau de aceitabilidade e replicabilidade.

Por fim, os instrumentos foram submetidos ao Comitê de Ética, via Plataforma Brasil, que obteve o parecer favorável no dia 18 de outubro de 2019.<sup>21</sup>

### **2.4 Codificação e análise de dados**

As análises dos dados ocorrem em duas etapas. A primeira etapa é por meio de análise quantitativa, com o uso de técnicas estatísticas univariadas na aplicação do Teste t para a diferença de médias, com o auxílio do *software* BioEstat. Já, a segunda etapa, ocorre por meio de análise qualitativa, com o uso do Método de Avaliação Taxonomia de Bloom.

---

<sup>21</sup> Comitê de Ética 5420 – UNESP – Faculdade de Odontologia – Câmpus de Araçatuba / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – CAAE 17281719.9.0000.5420.

### 2.4.1 Análise Quantitativa – Teste T

Esta análise foi aplicada nos dados coletados das seções de A a D, tanto dos alunos do primeiro ano, como dos alunos do quinto ano.

As questões de conhecimento ambiental - CA1, receberam valor 1 nas respostas corretas, e 0 nas respostas incorretas. Os valores mínimo e máximo possíveis oscilaram entre 0 e 9. Então, três níveis de conhecimento foram estabelecidos: a) baixo: entre 0 e 4 respostas corretas; b) médio: entre 5 e 7 respostas corretas; e c) alta: entre 8 e 9 respostas corretas.

Para avaliar a segunda competência que também se refere ao conhecimento ambiental - CA2, a frequência de problemas ambientais informados em cada escala – local, regional e global – recebeu pontuação de acordo com os seguintes níveis: a) baixa: nos casos em que os participantes não apontaram ou descreveram um problema ambiental em apenas uma escala; b) médio: nos casos em que os participantes indicaram um ou mais problemas ambientais, mas os repetiram entre os níveis: local, regional e global; e c) alta: nos casos em que há respostas que indicam um ou mais problemas ambientais corretos para cada escala local, regional e global.

Para as perguntas do tipo Likert, utilizadas na aferição das competências Atitudes Ambientais (CA3, CA4 e CA5), e Comportamentos Ambientais (CA6), pontuações de 1 a 5 foram atribuídas de acordo com os valores da escala formada.

Distribuições de frequências e porcentagens foram usadas para determinar o nível de conhecimento ambiental. Para as atitudes e comportamentos foram utilizados os valores médios das escalas. E, para estabelecer associações entre os resultados das competências ambientais e o ano acadêmico foram aplicados Testes t, ou seja, testes de hipóteses para a diferença entre duas médias populacionais.

A regra de decisão para os referidos testes consiste em: se a probabilidade de significância do teste, obtida por meio dos dados (p-valor), for menor ou igual ao nível de significância estabelecido para o teste ( $\alpha$ ), então, rejeita-se a hipótese de igualdade das médias ( $H_0$ ); caso contrário, não se rejeita  $H_0$  e conclui-se que não existe diferença significativa entre a pontuação média (de uma dada competência) do primeiro ano e do quinto ano.

Os dados receberam tratamento utilizando o *software* BioEstat e foi utilizado um nível de significância  $\alpha$  de 5% (0,05) para todos os testes realizados.

### 2.4.2 Análise Qualitativa – Taxonomia de Bloom

A Taxonomia de Bloom é um método que foi desenvolvido por uma comissão multidisciplinar de especialistas de várias universidades dos Estados Unidos, liderada por

Benjamin S. Bloom, no ano de 1956, que indica que o aluno aprende quando atinge o grau de aprendizagem cognitiva mais profunda (Alto nível), e torna-se um ser crítico para lidar com os problemas e transformar a sociedade que o circunda (FERRAZ; BELHOT, 2010). A Taxonomia de Bloom é dividida em seis categorias que visam dar o suporte no processo de avaliação, conforme se observa na Figura 6.

**Figura 6 - Níveis do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom.**



Fonte: SANTANA JR.; PEREIRA; LOPES, 2008.

No entanto, no ano de 2001, o Método de Bloom foi revisto e os substantivos inseridos em cada nível de aprendizagem cognitiva foram substituídos por verbos, que, assim como os substantivos propostos por Bloom, também possuem a mesma finalidade de auxiliar na identificação ao desenvolvimento cognitivo adquirido (FERRAZ; BELHOT, 2010), conforme se observa na Figura 7.

**Figura 7 - Taxonomia de Bloom 1956, e Taxonomia de Bloom revisada em 2001.**



Fonte: ORTIZ; DORNELES, 2018.

De acordo com a estrutura revisada da Taxonomia de Bloom, as seis categorias são: lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Isto significa dizer que o aluno deve adquirir

as habilidades e competências em um “nível para que, a seguir, esteja apto a compreender o nível seguinte de forma evolutiva, em um contexto que organiza hierarquicamente os objetivos da avaliação educacional” (MELLO; MARTINS, 2019, p. 187).

O recurso à Taxonomia de Bloom na avaliação e eficácia da aprendizagem no curso de Direito permite “verificar se as competências cognitivas estão sendo adquiridas no processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, se o discente consegue raciocinar a partir do caso concreto no contexto jurídico” (MELLO; MARTINS, 2019, p. 187).

Deste modo, a fim de identificar o nível de competências ambientais, por meio do método de avaliação Taxonomia de Bloom, esta análise qualitativa será aplicada somente nos dados coletados dos alunos do quinto ano, visto que o questionário desenvolvido para estes participantes possui uma seção a mais (E) com perguntas abertas, direcionadas a avaliar o quanto de alfabetização ambiental os participantes do quinto ano receberam durante a graduação.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Sendo o questionário dividido em seções, os resultados encontrados estão apresentados também em subseções em correlação ao questionário:

#### **3.1 Análise da seção A – Informações Pessoais**

A seção A do questionário, direcionada a coleta de informações pessoais, apresentou os seguintes resultados em relação ao perfil dos participantes da pesquisa:

Dos 279 participantes, 135 são do sexo masculino e 144 do sexo feminino.

Nos primeiros anos, 79% dos participantes têm idade entre 17 e 23 anos, 7% entre 24 e 29 anos, e 14% entre 30 e 52 anos (maior idade informada entre os alunos do primeiro ano). A prevalência, portanto, é de jovens entre 17 e 23 anos. Já, nos quintos anos, 89% dos participantes têm entre 21 e 29 anos, 7% entre 30 e 39 anos, e 4% entre 40 e 68 anos (maior idade informada entre os alunos do quinto ano). A prevalência aqui, é entre 21 e 29 anos.

Estando a maioria dos participantes entre 17 e 29 anos, justifica o fato que 82% residem com os pais; 13% dos respondentes disseram residir com cônjuge e/ou filhos, e apenas 5% responderam que residem sozinhos. Perguntado sobre a localidade da residência, 94% dos participantes responderam que residem na área urbana, e apenas 6% na área rural.

Em relação às atividades voltadas ao meio ambiente das quais os participantes preferem realizar no tempo livre: 43% responderam que preferem realizar passeios na natureza; 15% preferem esportes no ambiente natural; 28% responderam preferir observar pássaros e tirar fotografias da natureza; 7% responderam acampamentos; e 7% responderam outros, sugerindo: pescaria, natação, cuidar de plantas, etc.

Quanto a principal fonte de informação ambiental: 45% dos participantes responderam ser por meio de noticiários ou programas de televisão; 19% responderam ser por meio de aprendizagem on-line; 12% responderam ONGs ambientais; 9% responderam livros e revistas; 5% responderam aulas expositivas; e apenas 3% responderam rádio.

Na sequência, foi perguntado aos participantes quanto tempo em média, tem contato por semana com informações ambientais: 18% responderam que nunca; 55% responderam de trinta minutos a uma hora; 16% responderam de uma a três horas; e apenas 11% responderam mais de três horas.

A frequência em que discutem temas relacionados ao meio ambiente em casa: 22% responderam que quase sempre; 60% responderam poucas vezes; e 18% responderam não se lembrar da última vez que discutiram temas relacionados ao meio ambiente em sua residência.

Por fim, uma última pergunta da seção A foi feita aos participantes, se eles já haviam feito algum curso sobre EA. Dos 279 participantes, apenas 21 responderam que sim, sendo 10 do sexo feminino e 11 do sexo masculino.

Entre as turmas de primeiro ano e as turmas de quinto ano, as respostas não tiveram qualquer diferença significativa. Havendo, portanto, uma homogeneidade entre os participantes desta pesquisa.

Da seção A pode-se concluir que, o perfil para a maioria dos participantes trata-se de jovens com menos de 30 anos, que residem na zona urbana com os pais, que nunca fizeram um curso sobre EA, que tem menos de uma hora de contato por semana com temas relacionados ao meio ambiente, que quase nunca discutem em suas casas temas relacionados às questões ambientais, que ainda tem os noticiários e programas de TV como a principal fonte de informação ambiental, e que o contato com a natureza se restringe a passeios em praças, parques ou bosques.

Estes resultados trazem à tona reflexões no sentido de que: mesmo com tantas notícias sobre degradação e desastres ambientais, injustiças ambientais, refugiados ambientais e desigualdades sociais, porque esses jovens estão desinteressados em adquirir conhecimentos para buscarem possíveis soluções dos problemas ambientais? O que faltou no percurso até a

faculdade que não despertou nos mesmos o interesse para estas questões? Tais reflexões são pertinentes que sugerem maior aprofundamento em pesquisas futuras.

### 3.2 Análise da seção B – Conhecimento Ambiental

A seção B do questionário trata das questões relacionadas a mensuração do Conhecimento Ambiental. Para a avaliação da primeira competência-CA1, que averigua se os alunos conhecem os principais conceitos e princípios em relação a Terra, como sistema biofísico por exemplo, e em relação às relações e interações entre sociedade e meio ambiente; nove questões de múltipla escolha fizeram parte desta seção.

Em relação a análise da CA1, 99,3% dos estudantes da Instituição “A” apresentam um nível de conhecimento entre baixo e médio. O percentual de estudantes com alto nível de conhecimento da Instituição “A” foi de apenas 0,7%. O percentual de baixo conhecimento ambiental dos alunos do primeiro ano é superior ao do último ano: 67,7% em comparação com 48,1%, respectivamente, conforme Tabela 5.

**Tabela 5 - Frequência do nível de competência ambiental (CA1) em relação as turmas de primeiro ano com as turmas do quinto ano, de cada Instituição pesquisada.**

| INSTITUIÇÃO "A" |        |      |        |      |       |      | INSTITUIÇÃO "B" |        |      |        |      |       |      |
|-----------------|--------|------|--------|------|-------|------|-----------------|--------|------|--------|------|-------|------|
| CA1             | 1º ANO |      | 5º ANO |      | TOTAL |      | CA1             | 1º ANO |      | 5º ANO |      | TOTAL |      |
| NÍVEL           | freq.  | %    | freq.  | %    | freq. | %    | NÍVEL           | freq.  | %    | freq.  | %    | freq. | %    |
| BAIXO           | 63     | 67,7 | 35     | 48,1 | 98    | 59   | BAIXO           | 44     | 64,7 | 25     | 55,5 | 69    | 61   |
| MÉDIO           | 30     | 32,3 | 37     | 50,6 | 67    | 40,3 | MÉDIO           | 23     | 33,8 | 20     | 44,5 | 43    | 38   |
| ALTO            | 0      | 0    | 1      | 1,3  | 1     | 0,7  | ALTO            | 1      | 1,5  | 0      | 0    | 1     | 1    |
| TOTAL           | 93     | 100% | 73     | 100% | 166   | 100% | TOTAL           | 68     | 100% | 45     | 100% | 113   | 100% |

Fonte: Elaborada pela autora.

A frequência também ocorreu quase que idêntica na Instituição “B” com relação à análise da CA1, sendo que a quantidade de 99% dos estudantes da Instituição “B” apresentam um nível de conhecimento entre baixo e médio (Tabela 5). O percentual de estudantes com alto nível de conhecimento da Instituição “B” foi de apenas 1%. Também, o percentual de baixo conhecimento ambiental dos alunos do primeiro ano é superior ao do último ano: 64,7% em comparação com 55,5%, respectivamente.

Não foi observada diferença no nível da competência CA1 dos alunos (na totalidade) no resultado do teste estatístico para a Instituição “B” (p-valor > 0,05). No entanto, a Instituição “A” apresentou diferença significativa no nível da competência CA1 entre os alunos (p-valor < 0,05), sendo que os alunos do quinto ano mostraram um nível de conhecimento maior que os do primeiro ano (Tabela 6).

**Tabela 6 - Análise estatística Teste t do nível da competência (CA1) em relação as turmas de primeiro ano com as turmas do quinto ano, de cada Instituição pesquisada.**

| INSTITUIÇÃO "A" |    |       |      |       |         | INSTITUIÇÃO "B" |    |       |      |      |         |
|-----------------|----|-------|------|-------|---------|-----------------|----|-------|------|------|---------|
| CA1             | N  | MÉDIA | SD   | t     | p-valor | CA1             | N  | MÉDIA | SD   | t    | p-valor |
| 1º ANO          | 93 | 3,76  | 2,66 | -2,84 | 0,00    | 1º ANO          | 68 | 4,11  | 2,01 | 0,10 | 0,92    |
| 5º ANO          | 73 | 4,50  | 2,97 |       |         | 5º ANO          | 45 | 4,08  | 2,53 |      |         |

Fonte: Elaborada pela autora.

SD = Desvio padrão.

Os testes estatísticos entre as turmas do primeiro ano, e entre as turmas do quinto ano, não apresentaram diferenças significativas com relação ao nível da competência CA1. Em ambos os casos, p-valor > 0,05(Tabela 7).

**Tabela 7 - Análise estatística Teste t do nível da competência (CA1) em relação as turmas de primeiro ano em comparação com as turmas de quinto ano.**

| PRIMEIROS ANOS |    |       |      |       |         | QUINTOS ANOS |    |       |      |      |         |
|----------------|----|-------|------|-------|---------|--------------|----|-------|------|------|---------|
| CA1            | N  | MÉDIA | SD   | t     | p-valor | CA1          | N  | MÉDIA | SD   | t    | p-valor |
| 1º ano "A"     | 93 | 3,76  | 2,66 | -1,43 | 0,15    | 5º ano "A"   | 73 | 4,50  | 2,97 | 1,31 | 0,19    |
| 1º ano "B"     | 68 | 4,11  | 2,01 |       |         | 5º ano "B"   | 45 | 4,08  | 2,53 |      |         |

Fonte: Elaborada pela autora.

SD = Desvio padrão.

Em relação a pontuação da média, que poderia atingir o valor máximo de 9 pontos, é possível observar que na Instituição "A" houve melhora da média da CA1 do primeiro ano para o quinto ano: 3,76 para 4,50. No entanto, o mesmo não ocorre na Instituição "B", pois a média de CA1 do primeiro ano 4,11 é ligeiramente superior ao do quinto ano 4,08.

Este resultado vai ao encontro de estudos anteriores que avaliaram a alfabetização ambiental de alunos, que se utilizando do mesmo método proposto neste capítulo, constataram que o nível baixo de conhecimento ambiental parece ser um fenômeno generalizado (COYLE, 2005; TUNCER et al, 2009; MUDA et al., 2011 apud ALVAREZ-GARCIA; SUREDA-NEGRE; COMAS-FORGAS, 2018a).

Em relação a análise da CA2, resultado diferente foi encontrado em comparação a análise da CA1. Na questão aberta da Seção B, para aferição dos problemas ambientais relevantes nas escalas local, regional e global, os alunos deveriam descrever um ou mais problemas em cada escala. Os resultados apontam que para esta questão a porcentagem foi de 79,5% de participantes que atingiram o nível entre médio e alto na Instituição "A", e 80,6% na Instituição "B", conforme Tabela 8.

**Tabela 8 - Frequência do nível da competência (CA2) em relação às turmas de primeiro ano com as turmas de quinto ano, de cada Instituição pesquisada.**

| INSTITUIÇÃO "A" |        |        |       | INSTITUIÇÃO "B" |        |        |       |
|-----------------|--------|--------|-------|-----------------|--------|--------|-------|
| CA2             |        |        |       | CA2             |        |        |       |
| NÍVEL           | 1º ANO | 5º ANO | MÉDIA | NÍVEL           | 1º ANO | 5º ANO | MÉDIA |
| BAIXO           | 22,6   | 18,5   | 20,5  | BAIXO           | 19,7   | 19,2   | 19,4  |
| MÉDIO           | 51,6   | 53,9   | 52,8  | MÉDIO           | 53,4   | 53,7   | 53,6  |
| ALTO            | 25,8   | 27,6   | 26,7  | ALTO            | 26,9   | 27,1   | 27    |
| TOTAL           | 100%   | 100%   | 100%  | TOTAL           | 100%   | 100%   | 100%  |

Fonte: Elaborada pela autora.

No entanto, os percentuais de alto conhecimento ambiental (CA2) para estudantes do quinto ano (27,6 e 27,1) são um pouco maiores em comparação aos percentuais dos alunos do primeiro ano (25,8 e 26,9).

Explicação para os resultados da análise da CA2 serem diferentes aos resultados da análise da CA1, pode ser em razão da influência da mídia. Notícias de problemas ambientais, nível Brasil e Global, estão constantemente presentes nos noticiários e programas de TV, assim como nas redes sociais. Os problemas ambientais em escala regional e global mais apontados pelos participantes são os mesmos que estão a todo momento sendo noticiados nos canais de TV e mídia social, como: desmatamento, desmatamento da Amazônia, queimada da Amazônia, aquecimento global, poluição dos mares e rios, derretimento das calotas polares, resíduos lançados em locais inapropriados, poluição pelas indústrias, uso excessivo de recursos naturais, alto consumo, etc.

### **3.3 Análise da seção C – Atitude Ambiental**

Na seção C, três competências – CA3, CA4 e CA5 – foram analisadas em relação às atitudes ambientais. A competência CA3 visa avaliar a interação do ser humano no meio ambiente e sua responsabilidade frente aos problemas ambientais. Já, a competência CA4 visa avaliar atitudes e valores básicos de respeito e justiça para com a natureza e a sociedade. E, a competência CA5 visa avaliar a existência de conflitos socioambientais, colocando as obrigações cívicas acima dos interesses pessoais.

As escalas utilizadas para a avaliação das competências da seção C são do tipo Likert e variam entre os valores 1 e 5. Para cada competência, sete afirmações foram inseridas para serem analisadas.

Os valores médios para toda a amostra indicam atitudes e valores positivos em relação ao meio ambiente.

A aplicação dos testes estatísticos entre as turmas de primeiro ano e de quinto ano de cada Instituição, não apresentaram diferenças significativas ( $p$ -valor  $> 0,05$ ), conforme Tabela 9. Assim como também não há diferença significativa entre as Instituições. Podendo observar que em relação a competência CA3, a Instituição “A” se destacou, contudo, em relação as competências CA4 e CA5 a Instituição “B” apresentou médias um pouco mais elevadas.

**Tabela 9 - Análise estatística Teste t dos níveis das competências - CA3, CA4, CA5 - em relação as turmas de primeiro ano com as turmas do quinto ano, de cada Instituição pesquisada.**

| INSTITUIÇÃO "A" |        |     |       |      |       |         | INSTITUIÇÃO "B" |        |     |       |      |       |         |
|-----------------|--------|-----|-------|------|-------|---------|-----------------|--------|-----|-------|------|-------|---------|
| DIMENSÕES       | TURMA  | N   | MÉDIA | SD   | t     | p-valor | DIMENSÕES       | TURMA  | N   | MÉDIA | SD   | t     | p-valor |
| CA3             | 1º ANO | 93  | 3,53  | 0,70 | 0,75  | 0,45    | CA3             | 1º ANO | 68  | 3,42  | 0,33 | 0,03  | 0,97    |
|                 | 5º ANO | 73  | 3,45  | 0,72 |       |         |                 | 5º ANO | 45  | 3,42  | 0,38 |       |         |
|                 | TOTAL  | 166 | 3,49  | 0,71 |       |         |                 | TOTAL  | 113 | 3,42  | 0,36 |       |         |
| CA4             | 1º ANO | 93  | 3,65  | 0,70 | -0,33 | 0,73    | CA4             | 1º ANO | 68  | 3,76  | 0,21 | 0,06  | 0,94    |
|                 | 5º ANO | 73  | 3,69  | 0,60 |       |         |                 | 5º ANO | 45  | 3,75  | 0,64 |       |         |
|                 | TOTAL  | 166 | 3,67  | 0,65 |       |         |                 | TOTAL  | 113 | 3,76  | 0,43 |       |         |
| CA5             | 1º ANO | 93  | 3,77  | 0,48 | -0,30 | 0,76    | CA5             | 1º ANO | 68  | 3,80  | 0,24 | -0,37 | 0,70    |
|                 | 5º ANO | 73  | 3,80  | 0,54 |       |         |                 | 5º ANO | 45  | 3,84  | 0,22 |       |         |
|                 | TOTAL  | 166 | 3,79  | 0,51 |       |         |                 | TOTAL  | 113 | 3,82  | 0,23 |       |         |

Fonte: Elaborada pela autora.

SD = Desvio padrão.

Como observado, embora os alunos possuam uma competência de conhecimento ambiental baixa conforme constatado nos resultados da análise da competência CA1, há uma tendência para expressar atitudes ambientais positivas. Para Pe'er, Goldman e Yavetz (2007, apud, ALVAREZ-GARCIA; SUREDA-NEGRE; COMAS-FORGAS, 2018a), uma interpretação dessa discrepância poderia ser que os alunos não entendem completamente os conceitos e princípios relacionados com o ambiente, porém, tal conhecimento não é decisivo para expressar atitudes pró-ambientais, visto que, o conhecimento ambiental não é um requisito necessário para se ter atitudes favoráveis em relação ao meio ambiente (DUNLANP; VAN LIERE, 1978, apud ALVAREZ-GARCIA; SUREDA-NEGRE; COMAS-FORGAS, 2018a).

Na Tabela 10 é possível observar as médias entre as turmas de primeiro ano em comparação com as turmas de quinto ano.

**Tabela 10 - Análise estatística Teste t das competências - CA3, CA4, CA5 - em relação as turmas de primeiro ano em comparação com as turmas de quinto ano.**

| PRIMEIROS ANOS |            |     |       |      |       |         | QUINTOS ANOS |            |     |       |      |       |         |
|----------------|------------|-----|-------|------|-------|---------|--------------|------------|-----|-------|------|-------|---------|
| DIMENSÕES      | TURMA      | N   | MÉDIA | SD   | t     | p-valor | DIMENSÕES    | TURMA      | N   | MÉDIA | SD   | t     | p-valor |
| CA3            | 1º ano "A" | 93  | 3,53  | 0,70 | 0,91  | 0,32    | CA3          | 5º ano "A" | 73  | 3,43  | 0,72 | 0,11  | 0,90    |
|                | 1º ano "B" | 68  | 3,42  | 0,33 |       |         |              | 5º ano "B" | 45  | 3,42  | 0,38 |       |         |
|                | TOTAL      | 161 | 3,48  | 0,52 |       |         |              | TOTAL      | 118 | 3,43  | 0,55 |       |         |
| CA4            | 1º ano "A" | 93  | 3,65  | 0,70 | -1,05 | 0,29    | CA4          | 5º ano "A" | 73  | 3,69  | 0,60 | -0,38 | 0,70    |
|                | 1º ano "B" | 68  | 3,76  | 0,21 |       |         |              | 5º ano "B" | 45  | 3,75  | 0,64 |       |         |
|                | TOTAL      | 161 | 3,71  | 0,46 |       |         |              | TOTAL      | 118 | 3,72  | 0,62 |       |         |
| CA5            | 1º ano "A" | 93  | 3,77  | 0,48 | -0,36 | 0,71    | CA5          | 5º ano "A" | 73  | 3,80  | 0,54 | -0,32 | 0,74    |
|                | 1º ano "B" | 68  | 3,80  | 0,24 |       |         |              | 5º ano "B" | 45  | 3,84  | 0,22 |       |         |
|                | TOTAL      | 161 | 3,79  | 0,36 |       |         |              | TOTAL      | 118 | 3,82  | 0,38 |       |         |

Fonte: Elaborada pela autora.

SD = Desvio padrão.

Verifica-se que em relação a competência CA3, os alunos do primeiro ano obtiveram uma média ligeiramente maior que os alunos do quinto ano. A explicação para esta diferença em relação a competência CA3, que avalia a interação do ser humano no meio ambiente e sua responsabilidade frente aos problemas ambientais, possa ser em razão de que as escolas de nível médio estejam conseguindo promover projetos ambientais (SCHINDLER, 1999; LA TROBE; ACOTT, 2000, apud ALVAREZ-GARCIA; SUREDA-NEGRE; COMAS-FORGAS, 2018a).

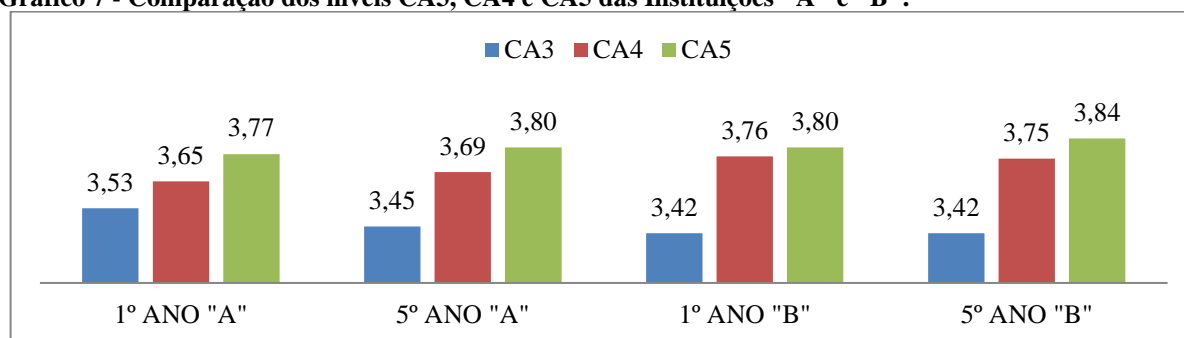
Os valores médios da competência CA4 presentes na Tabela 10 indicam que os alunos tendem para uma visão ecocêntrica do mundo, visto que a competência CA4 visa avaliar atitudes e valores básicos de respeito e justiça para com a natureza e a sociedade, e os alunos tanto do primeiro ano como do quinto ano apresentam médias quase que idênticas.

Por fim, em relação a competência CA5, que avalia a existência de conflitos socioambientais, colocando as obrigações cívicas acima dos interesses pessoais, os alunos do quinto ano demonstram atitude positiva um pouco mais elevada em comparação aos alunos do primeiro ano, conforme Tabela 10.

Os resultados dos testes estatísticos entre as turmas de primeiro ano e os resultados dos testes estatísticos entre as turmas de quinto ano, mais uma vez não apresentaram diferenças significativas ( $p\text{-valor} > 0,05$ ), conforme Tabela 10.

Na leitura do Gráfico 7, observa-se uma pequena diferença positiva para os alunos da Instituição "B", que além dos alunos do quinto ano estarem com médias superiores aos alunos do quinto ano da Instituição "A", com exceção da CA3, também, a média da competência CA4 dos alunos do primeiro ano da Instituição "B" é superior em comparação a média dos alunos do quinto ano da Instituição "A".

Gráfico 7 - Comparação dos níveis CA3, CA4 e CA5 das Instituições "A" e "B".



Fonte: Elaborado pela autora.

Já, a média da competência CA5 dos alunos do primeiro ano da Instituição "B" é idêntica a média CA5 dos alunos do quinto ano da Instituição "A".

### 3.4 Análise da seção D – Comportamento Ambiental

Nesta seção, analisou-se a competência CA6, que se refere ao comportamento ambiental. A competência CA6 avalia o exercício no cotidiano de comportamentos individuais respeitosos com o meio ambiente, bem como a participação de ações coletivas de caráter pró-ambiental.

As escalas utilizadas para a avaliação das competências da seção D são do tipo Likert e variam entre os valores 1 (nunca) e 5 (sempre). Nesta seção, vinte afirmações foram inseridas para serem analisadas.

Os resultados demonstram que apesar dos alunos apresentarem atitudes ambientais positivas (CA3, CA4 e CA5), os mesmos resultados não ocorrem em relação ao comportamento ambiental CA6, pois as médias dos alunos da Instituição "A" é de 2,77, e a média dos alunos da Instituição "B" é de 2,74, conforme Tabela 11.

Tabela 11 - Análise estatística Teste t do nível da competência – CA6 - em relação as turmas de primeiro ano com as turmas do quinto ano, de cada Instituição pesquisada.

| INSTITUIÇÃO "A" |        |     |       |      |       |         | INSTITUIÇÃO "B" |        |     |       |      |       |         |
|-----------------|--------|-----|-------|------|-------|---------|-----------------|--------|-----|-------|------|-------|---------|
| DIMENSÕES       | TURMA  | N   | MÉDIA | SD   | t     | p-valor | DIMENSÕES       | CURSO  | N   | MÉDIA | SD   | t     | p-valor |
| CA6             | 1º ANO | 93  | 2,68  | 0,80 | -1,30 | 0,19    | CA6             | 1º ANO | 68  | 2,61  | 0,53 | -1,88 | 0,06    |
|                 | 5º ANO | 73  | 2,86  | 0,64 |       |         |                 | 5º ANO | 45  | 2,88  | 0,60 |       |         |
|                 | TOTAL  | 166 | 2,77  | 0,72 |       |         |                 | TOTAL  | 113 | 2,74  | 0,57 |       |         |

Fonte: Elaborada pela autora.

SD = Desvio padrão.

Das vinte afirmações inseridas no questionário relacionadas a comportamento ambiental, verificou-se que os alunos demonstram resultados positivos em relação a comportamentos pró-ambiental individuais, como: reutilizar papel e sacolas; economizar energia e água; separar os resíduos para reciclagem. Contudo, comportamentos pró-ambiental

de caráter coletivo, como: denunciar as autoridades ou a mídia problemas/crimes ambientais; participar de campanhas pelo meio ambiente; participar de alguma organização ou rede ambiental; adquirir produtos localmente produzidos; receberam pontuações baixas, a maioria recebeu pontuação 1 (nunca) pelos participantes da pesquisa.

Estes resultados vão ao encontro dos resultados da seção A, pois demonstram a mesma apatia em relação aos comportamentos pró-ambiental de caráter coletivo, ou seja, os alunos não se preocupam com os problemas ambientais além de seus muros, o que mais uma vez faz suscitar a reflexão sobre o que faltou no percurso desses alunos até a faculdade que não despertaram nos mesmos o interesse para essas questões.

De acordo com as reflexões de Layrargues (2015, p. 18), na medida em que as práticas pedagógicas da EA se afastam de seu potencial crítico, “cristaliza-se no senso comum a concepção de que ela contribui unicamente com a perspectiva da conscientização ecológica do indivíduo, no sentido de “dar” conhecimento ao educando para mudanças individuais na esfera doméstica.”

Nesse sentido, os resultados apresentados demonstram que o Ensino Superior, ao menos nestas Instituições pesquisadas, o potencial crítico da EA é praticamente inexistente.

Os resultados dos testes estatísticos entre as turmas de primeiro ano e os resultados dos testes estatísticos entre as turmas de quinto ano, também não apresentaram diferenças significativas, conforme se observa na Tabela 12, demonstrando que há homogeneidade no comportamento ambiental entre todos os participantes.

**Tabela 12 - Análise estatística Teste t do nível da competência – CA6 - em relação as turmas de primeiro ano em comparação com as turmas de quinto ano.**

| PRIMEIROS ANOS |            |     |       |      |      |         | QUINTOS ANOS |            |     |       |      |       |         |
|----------------|------------|-----|-------|------|------|---------|--------------|------------|-----|-------|------|-------|---------|
| DIMENSÕES      | TURMA      | N   | MÉDIA | SD   | t    | p-valor | DIMENSÕES    | CURSO      | N   | MÉDIA | SD   | t     | p-valor |
| CA6            | 1º ano "A" | 93  | 2,68  | 0,80 | 0,53 | 0,59    | CA6          | 5º ano "A" | 73  | 2,86  | 0,64 | -0,17 | 0,86    |
|                | 1º ano "B" | 68  | 2,61  | 0,53 |      |         |              | 5º ano "B" | 45  | 2,88  | 0,60 |       |         |
|                | TOTAL      | 161 | 2,64  | 0,67 |      |         |              | TOTAL      | 118 | 2,87  | 0,62 |       |         |

Fonte: Elaborada pela autora.

SD = Desvio padrão.

Na análise da Tabela 12 é possível verificar uma pequena diferença entre os alunos do primeiro ano em relação aos alunos do quinto ano, no entanto, a pontuação de todas as turmas é baixa em comparação ao que se espera da formação ambiental das IES.

Fechando as análises quantitativas das seções de A a D e respondendo ao objetivo proposto para este capítulo, conclui-se, que na amostra selecionada, não há diferenças significativas em relação as competências ambientais, entre os alunos iniciantes e os alunos

concluintes, exceto para a CA1, que que alunos do quinto ano da Instituição “A” apresentaram maior conhecimento quando comparados aos alunos do primeiro ano dessa mesma Instituição.

Na próxima subseção, apresenta-se a análise qualitativa dos dados coletados da Seção E do questionário, que foi aplicado somente aos alunos do quinto ano.

### **3.5 Análise da seção E**

No questionário destinado aos alunos do quinto ano, havia mais uma seção - E - com perguntas de múltipla escolha, escala Likert de cinco pontos, e algumas questões abertas, cujo propósito foi o de extrair o máximo de informações do aluno concluinte sobre sua formação ambiental, proporcionada em sua graduação.

O questionário desta seção iniciou perguntando a consideração dos alunos em relação à oferta da disciplina Direito Ambiental no curso de Direito. A maioria, 90% dos alunos do quinto ano da Instituição “A” a considera muito importante e importante, mas 10% dos concluintes do curso de Direito da Instituição “A” a consideram indiferente, pouco importante ou até mesmo sem importância. Na Instituição “B” o resultado não foi tão diferente, pois 91% a consideram muito importante e importante, e 9% a consideram nem importante e nem sem importância (indiferente). Não houve pontuações para pouco importante e sem importância na Instituição “B”.

Ao solicitar aos alunos para justificarem suas respostas com base em sua consideração pela disciplina Direito Ambiental, a maioria justificou dizendo que: “é importante em razão do meio ambiente ser fundamental para a existência humana”; “que a disciplina é importante para conscientização dos alunos acerca das sanções e leis ambientais”; “é importante para a conscientização da preservação da natureza para as gerações futuras”. Entre as respostas dos 10% dos alunos que a não consideram importante, têm-se justificativas como: “a maneira como foi ensinada não faz diferença no meu dia a dia”; “não me atraiu pela área”; “não há necessidade na grade curricular, pois o profissional do Direito pode se especializar depois”; “há disciplinas mais importantes que poderiam estar no lugar da Disciplina Direito Ambiental”.

Estes resultados demonstram certa preocupação, mesmo que apenas 10% não consideram a disciplina importante, em se tratando de questões ambientais, tal porcentagem não poderia ocorrer entre os concluintes de um curso de Direito.

Foi perguntado aos alunos se eles acreditam que a atual falta de água potável para o consumo humano poderia ser a causa da 3ª Guerra Mundial, 73% dos concluintes das duas Instituições responderam que sim, e 27% responderam que não. Este resultado corrobora com os resultados da questão 1 da seção B, que avalia a CA1 (relacionada ao conhecimento

ambiental), quando foi perguntado sobre a maioria da água na natureza e, em média, 23% dos alunos do quinto ano das duas Instituições responderam que está disponível para a exploração humana e que ela é subterrânea, quando a resposta correta é: não está disponível para o uso direto por ser água salgada. Ou seja, o desconhecimento remete a julgamentos equivocados.

Na sequência foi perguntado se a racionalização da água é uma questão: econômica ou ambiental ou econômica e ambiental; 3% responderam que é uma questão econômica, 10% responderam que é uma questão ambiental, e 87% responderam que é uma questão econômica e ambiental, demonstrando nestes resultados coerência em relação ao melhor uso da água potável no planeta.

Sobre as leis existentes de proteção ao meio ambiente, 6% responderam que são suficientes; 43% responderam que são suficientes, mas não são aplicadas; 45% responderam que são insuficientes e novas leis devem ser criadas; e 6% não souberam responder.

Em relação ao Governo Federal atual, 14% responderam que o mesmo investe no Meio Ambiente e procura cumprir as normas ambientais existentes; 26% responderam que o Governo atual investe no Meio Ambiente, mas ainda causa poluição nas atividades que desenvolve; 55% responderam que o Governo não investe no Meio Ambiente, não atua eficazmente no processo de fiscalização, e não cumpre as normas ambientais; e 5% responderam que o governo não investe no Meio ambiente, pois não se considera obrigado a atender às exigências da legislação ambiental.

Os resultados dessas duas questões demonstram que em média 45% dos alunos participantes do quinto ano consideram haver leis ambientais suficientes, e o que falta é eficácia em sua aplicação. E, o Governo Federal atual tem cumprido sua parte, apesar de que, para 26% dos respondentes, ainda causa poluição em suas atividades. Parece que aqui há uma contradição nas respostas, visto que o Estado tem por obrigação zelar e cumprir suas leis ambientais.

Perguntado aos alunos se pode haver desenvolvimento econômico e social sem efeitos sobre o meio ambiente, 52% responderam que sim; 13% responderam que não, pois os impactos ambientais são o preço a pagar; 21% responderam que não, pois os impactos são inerentes ao processo de desenvolvimento; e 14% não souberam responder.

Na sequência foi perguntado se aceitariam o aumento do nível de poluição desde que assegurasse maior número de empregos para a população local, 14% responderam que sim, e 86% responderam que não. O resultado dos participantes que aceitam o aumento do nível de poluição, corroboram com a questão anterior quando 13% responderam que não há desenvolvimento econômico e social sem impactos ambientais, e que se deve aceitá-los. Estes

resultados são alarmantes pensando em se tratar de futuros profissionais, que por princípios, devem zelar pela manutenção das leis, principalmente das leis ambientais.

Com relação à demarcação de Terras indígenas e a correlação desta demarcação com a preservação e conservação da biodiversidade, foi perguntado a consideração dos alunos do quinto ano a respeito desta questão e, 54% responderam ser a demarcação muito importante; 37% responderam ser importante; 6% responderam ser dispensável; e 3% responderam ser a demarcação indiferente para a questão de preservação e conservação da biodiversidade. A resposta pouco importante não obteve pontuação. O resultado desta questão demonstra saldo positivo em relação a aceitação da diversidade cultural e sua contribuição na manutenção e equilíbrio da diversidade sócio-cultural-ambiental.

Sobre ter conhecimento ambiental, 54% responderam que o conhecimento melhora a formação; 41% responderam que o conhecimento ambiental o torna apto à tutela do meio ambiente; 3% responderam não ser fator fundamental na formação profissional; e 2% responderam ser o conhecimento ambiental dispensável, pois a atividade que exerce ou vai exercer não tem ligação com o meio ambiente. Esta questão também demonstra um saldo positivo, visto que 95% dos concluintes acreditam que o conhecimento ambiental é importante para sua atuação profissional, corroborando com os 90% de aceitabilidade da disciplina Direito Ambiental na matriz curricular e, com o resultado sobre a EA, em que 100% dos participantes do quinto ano responderam que ela é um instrumento para a proteção do meio ambiente.

Em relação às perspectivas futuras, foi questionado aos alunos se após o término do curso de Direito havia a pretensão de se especializarem ou atuarem na área de Direito Ambiental: 81% responderam que não, e apenas 19% responderam que sim. Como justificativa para a não pretensão, a maioria das respostas foi em razão de: “não me identifico com a área”; “não há mercado para atuação nesta área nesta região em que estamos”; “não é uma área que abre portas no Direito”; “não há oportunidades nesta região”. Entre as justificativas para a atuação na área do Direito Ambiental, a maioria das respostas foi em razão de: “ser uma área que está crescendo no mercado”; “ser uma área que está em moda”; “ser uma área que há poucos profissionais atuando e por isso as oportunidades são maiores”; e “por ser uma área rentável”.

Mais uma vez, os resultados corroboram com os resultados da seção A, o desinteresse pela área é evidente entre os formandos do curso de Direito.

Ao ser questionado sobre a responsabilidade dos profissionais da área do Direito sobre a preservação e conservação ambiental, a maioria dos alunos concluintes respondeu ser: “importante para a defesa e tutela do meio ambiente”; “para ajudar na fiscalização e fazer cumprir as leis ambientais”; “para poder transmitir o conhecimento a sociedade”; “para poder

exigir do Estado melhor efetivação das leis ambientais”; “por serem elaboradores de lei”; e por “serem formadores de opinião”.

Por fim, uma última pergunta foi dirigida aos concluintes a respeito da formação em EA que receberam durante o curso de Direito. Nas duas Instituições a maioria das respostas foi homogênea, ou seja, de que a EA que receberam no curso de graduação ocorreu apenas na disciplina de Direito Ambiental, e foi tratada de forma insuficiente e superficial, e por professores com pouca especialidade na área.

Partindo para a análise qualitativa desta Seção E, por meio do uso do método de avaliação Taxonomia de Bloom, conclui-se que os alunos concluintes do curso de Direito da Instituição “A”, assim como da Instituição “B”, possuem um nível baixo de alfabetização ambiental, uma vez que os resultados das análises da Seção E, vão ao encontro dos resultados da Seção B. Confirmando que os alunos concluintes sequer conseguem lembrar e entender o conhecimento ambiental.

Segundo Mello e Martins (2019):

Os processos pedagógicos de avaliação que consubstanciam a Taxonomia de Bloom, o graduando do curso de Direito precisa adquirir, durante a aprendizagem, plenas condições para memorizar e entender os conceitos fundamentais dos institutos jurídicos, aplicar tais conhecimentos em situações que os exigirem, adquirir capacidade para analisar e avaliar cenários concretos, além de competências para criar novas estruturas, a partir do seu conhecimento obtido (MELLO; MARTINS, 2019, p. 185).

Sendo a Taxonomia de Bloom classificada em seis níveis de aprendizagem, é possível concluir que os participantes do quinto ano destas duas Instituições pesquisadas, não estão aptos à tutela do meio ambiente por falta de habilidades e competências para aplicar, analisar, avaliar ou criar em situações concretas no que diz respeito às questões ambientais.

Tal fato é percebido quando a maioria dos concluintes não consegue dar uma resposta elaborada e aprofundada quando lhe é perguntado sobre a responsabilidade que têm os profissionais do Direito quanto à preservação e conservação ambiental.

Também é notória a falta de conhecimento e entendimento quando lhe é perguntado sobre a EA que recebeu durante a graduação, visto que grande parte dos concluintes confunde a EA com a instrumentalidade do Direito Ambiental, ao assimilar EA com o ensino das normas e sanções ambientais, com o licenciamento ambiental, entre outros temas ambientais.

Nem mesmo a primeira categoria da Taxonomia de Bloom que é lembrar, onde o aluno deve ser capaz de memorizar os conceitos e institutos jurídicos, de forma a trazê-los à tona quando necessário, os participantes do quinto ano apresentaram resultado positivo, visto

que os resultados da seção B foram baixos, e ainda, se mostraram praticamente iguais aos resultados dos alunos que estão iniciando o curso de Direito.

Portanto, fechando esta análise qualitativa, com uso do Método de Avaliação Taxonomia de Bloom, os alunos do quinto ano, participantes desta pesquisa das duas Instituições envolvidas, apresentam nível baixo de alfabetização ambiental, estando os mesmos entre as duas primeiras categorias do método, coincidindo com os resultados encontrados nas análises estatísticas da Seção B.

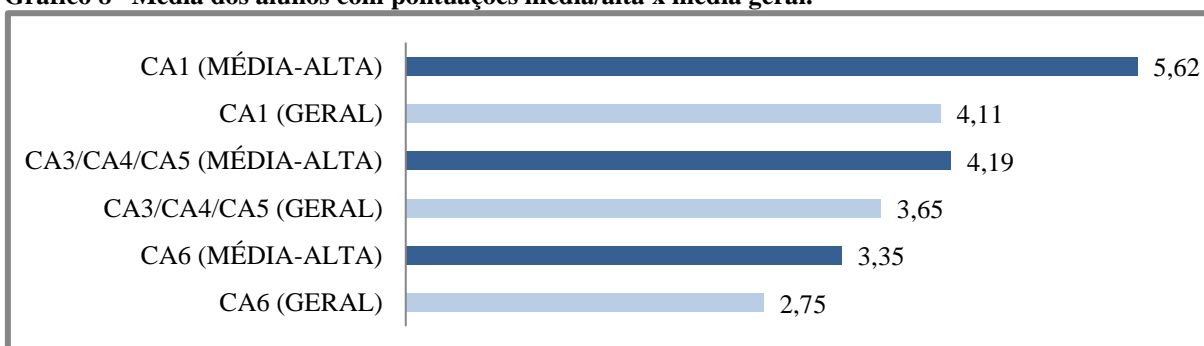
### 3.6 Outros resultados

Em relação ao estudo comparativo das subseções anteriores, os correspondentes testes estatísticos aplicados confirmam que não há diferenças significativas entre os alunos que iniciam e que concluem o curso de Direito. Contudo, entre os alunos que tiveram pontuações média / alta em conhecimento ambiental (CA1), as médias para atitude ambiental (CA3/CA4/CA5), e comportamento ambiental (CA6), também se apresentaram maiores em relação às médias gerais.

Do total de 279 participantes, 112 alunos (40%), entre primeiros e quintos anos, apresentaram pontuações média/alta, ou seja, entre 5 e 9 na avaliação da CA1 da Seção B. Destes 112 alunos, 53 são do sexo feminino e 59 do sexo masculino.

No Gráfico 8, observa-se que os alunos que tiveram pontuação média/alta na competência CA1 atingiram a pontuação média (5,62) em comparação a média geral para conhecimento ambiental (4,11). Da mesma forma, esses alunos também apresentaram média maior (4,19) nas competências CA3/CA4/CA5 em comparação a média geral para atitude ambiental (3,65). O mesmo ocorreu com a competência CA6, visto que esses alunos também apresentaram média maior (3,35) em comparação a média geral para comportamento ambiental (2,75).

**Gráfico 8– Média dos alunos com pontuações média/alta x média geral.**



Fonte: Elaborado pela autora.

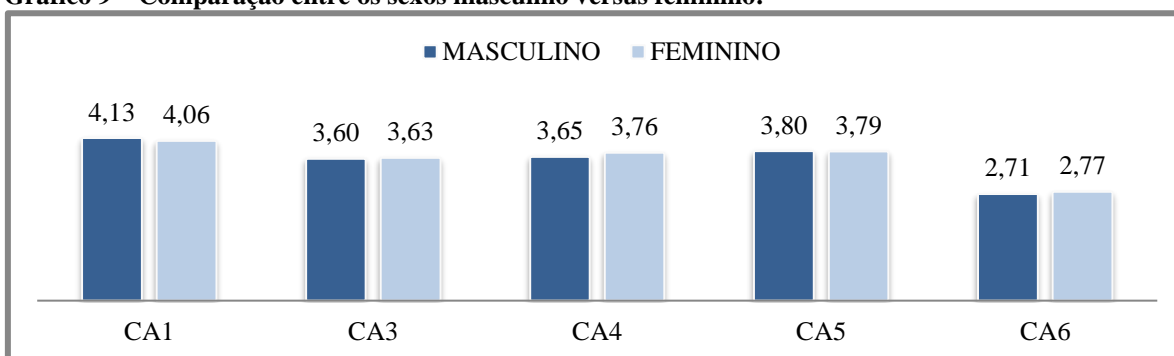
Os resultados demonstram que os alunos que apresentaram média mais alta em conhecimento ambiental, também apresentaram atitude e comportamento ambiental mais elevados em comparação aos alunos que tiveram pontuações baixas em conhecimento ambiental. O que pode-se concluir, ao menos nesta amostra, que a existência de conhecimento ambiental significativo, garante atitudes e comportamentos em prol do meio ambiente.

Dunlap e Van Liere (1978, apud ALVAREZ-GARCIA; SUREDA-NEGRE; COMAS-FORGAS, 2018a) afirmam que o conhecimento ambiental não é um requisito necessário para se ter atitudes favoráveis em relação ao meio ambiente. Contudo, o resultado desta amostra demonstra que o conhecimento elevado, acarretou atitudes e comportamentos ambientais também significativos.

Outro resultado interessante a ser apresentado nesta pesquisa é a comparação entre sexo feminino versus sexo masculino. Tuncer et al. (2009, apud ALVAREZ-GARCIA; SUREDA-NEGRE; COMAS-FORGAS, 2018a) afirmam que algumas pesquisas têm indicado que as mulheres têm atitudes ambientais mais positivas em comparação aos homens.

Contudo, nesta amostra, a comparação entre os sexos não apresentou diferenças, ao contrário, quase que há uma homogeneidade entre eles, conforme Gráfico 9.

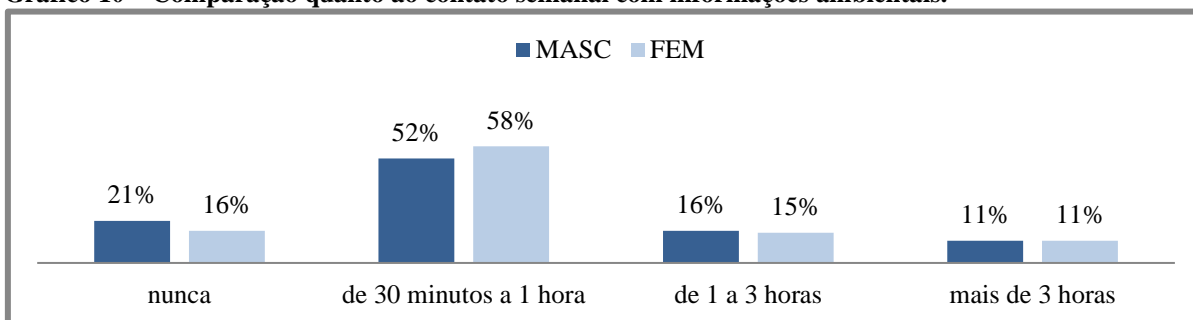
**Gráfico 9 – Comparação entre os sexos masculino versus feminino.**



Fonte: Elaborado pela autora.

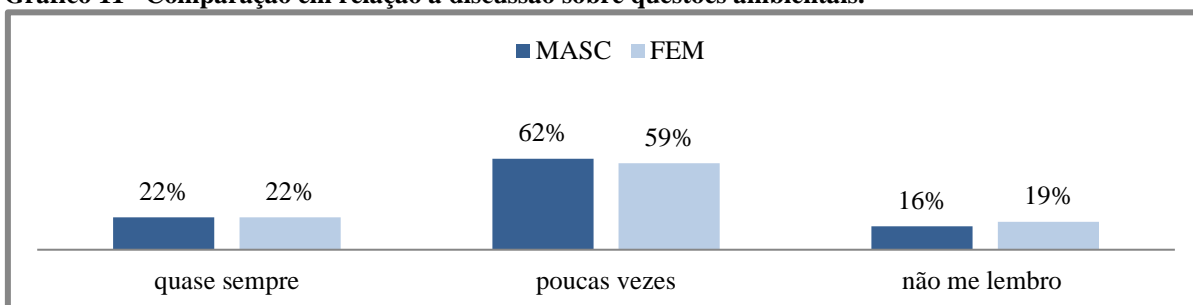
Ainda, investigando sobre a diferença entre os sexos, buscou separar as respostas dadas em relação à questão de nº 8 da Seção A, que perguntou aos participantes quanto tempo, em média, tinham contato por semana com informações ambientais.

Os resultados desta questão também não apresentaram diferenças entre eles, e a relação de homogeneidade entre os sexos permaneceu nesta questão, conforme Gráfico 10.

**Gráfico 10 – Comparação quanto ao contato semanal com informações ambientais.**

Fonte: Elaborado pela autora.

Dando sequência a esta comparação, buscou separar as respostas dadas em relação à questão de nº 10 da Seção A, que perguntou aos participantes com qual frequência discutiam temas relacionados ao meio ambiente em suas casas. Os resultados para esta questão também apresentaram semelhança entre eles, conforme Gráfico 11.

**Gráfico 11– Comparação em relação a discussão sobre questões ambientais.**

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, conclui-se que nesta amostra, os resultados encontrados apresentam uma homogeneidade nas competências conhecimento, atitude e comportamento ambiental entre os sexos masculino e feminino.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta ao objetivo proposto para este capítulo, pode-se concluir que o Ensino Superior do curso de Graduação em Direito, nas duas Instituições pesquisadas na região da Alta Paulista, não tem conseguido formar ambientalmente seus alunos, pois os resultados das análises das competências ambientais de CA1 a CA6 confirmam que não há diferenças significativas entre os alunos iniciantes e os alunos concluintes.

De modo, que a hipótese de partida não foi confirmada, ou seja, mesmo havendo obrigatoriedade de formação transversal de seus alunos por meio de diretrizes e leis específicas,

como as que tratam da: EA, dos Direitos Humanos, das relações étnico-raciais, entre outras, o curso de Direito destas duas Instituições, não tem trabalhado de forma eficiente a dimensão ambiental em seus currículos, visto que as pontuações médias em geral foram baixas, tanto para conhecimento ambiental, como para comportamento ambiental, apresentando um resultado menos negativo em relação à atitude ambiental.

A luz dos resultados obtidos pode-se concluir que os futuros profissionais do Direito destas duas Instituições envolvidas, até possuem atitudes e consciência positiva em relação ao meio ambiente, mas carecem de competências, habilidades e pensamento crítico, para aplicá-las na sociedade atual e complexa, conforme análise qualitativa por meio do método de avaliação Taxonomia de Bloom.

Os resultados deste capítulo confirmam que são necessárias mudanças para incluir novos conhecimentos direcionados a uma educação para sustentabilidade, que somente com a integração abrangente da dimensão ambiental nos currículos será possível a reversão deste quadro, e principalmente, garantir que os professores recebam formação suficiente para os desafios dos novos tempos, de modo a poder dinamizar e implementar projetos de extensão e pesquisa direcionados aos problemas socioambientais em todas as suas dimensões.

Por meio da AC pode se vislumbrar que tais mudanças ocorram, pois sendo ela um processo retroalimentador, o seu processo cíclico garante o retorno de docentes comprometidos com as questões ambientais, cujas ações serão refletidas e sentidas em sala de aula.

## DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS DESTA DISSERTAÇÃO

O paradigma jurídico-dogmático que domina o ensino nas faculdades de Direito não tem conseguido ver que na sociedade circulam várias formas de poder, de direito e de conhecimento que vão muito além do que cabe nos seus postulados (MADERS; DUARTE, 2017). Muitas vezes o ensino jurídico se fecha em determinados manuais e acaba se esgotando no dogmatismo, ficando distante da realidade, da vida (COSTA; SEEGER, 2018). O modelo adotado não consegue contemplar as exigências da atualidade, inclusive no que diz respeito à qualidade da pessoa ou do profissional que se pretende formar dentro da instituição de ensino (MADERS; DUARTE, 2017).

A formação jurídica deve estar atrelada ao domínio e utilização do Direito “enquanto princípio técnico e normativo, mas também e principalmente sem desprezar nessa formação do futuro bacharel a consciência ética acerca das novas demandas sociais impostas pela convivência pós-moderna globalizada” (MELLO; MARTINS, 2019, p. 26), e pelas demandas relacionadas às questões socioambientais. Antes do aluno “aprender a aplicar os códigos e as leis é preciso aprender a raciocinar criticamente os códigos e as leis” (DANTAS apud MELLO; MARTINS, 2019, p. 26).

Logo, de acordo com Souza (2012), o profissional do Direito deve incorporar os preceitos ambientais no seu perfil profissional, e servir de exemplo de como ser o novo ator sustentável que combate a degradação natural, promovendo conscientização em prol da conservação e preservação da natureza. Torna-se imprescindível que os profissionais do Direito exercitem a prática da EA em seu dia a dia, pois o profissional que possui os instrumentos jurídicos intelectuais à sua disposição deve exercitá-los no seu cotidiano, seja para defender uma tese, seja para esclarecer em juízo algum ponto controvertido de cunho ambiental (SOUZA, 2012). Para tanto, é preciso que “o futuro bacharel tenha plena consciência de seu papel social enquanto operador do Direito em um contexto repleto de conflitos e contradições” (MELLO; MARTINS, 2019, p. 39).

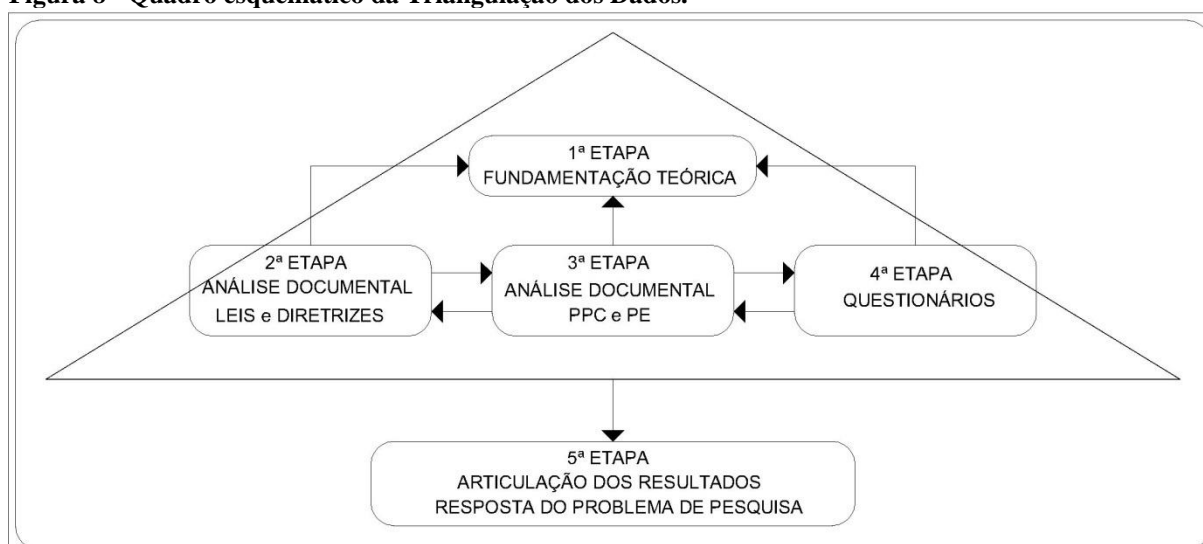
Portanto, não sem razão são, as muitas críticas endereçadas ao ensino jurídico, já que, na prática, percebe-se a dificuldade que os acadêmicos, assim como o próprio corpo docente, têm para lidar com a crescente complexidade dos casos postos (MADERS; DUARTE, 2017).

O conteúdo material dos comportamentos exigidos pela nova racionalidade ambiental exige a reorganização da ordem jurídica focada na nova realidade social e econômica,

advinda da reflexão sobre quais as bases jurídicas que devem nortear a nova ética humana (LEFF, 2011; GURSKI; SOUZA-LIMA, 2016). De modo que há a necessidade de se promover no ensino do curso de Direito, um ensino jurídico-ambiental, uma formação consciente voltada para as questões que envolvam o Meio Ambiente (FAGANELLO; NOLASCO, 2016).

Após estas reflexões, esta pesquisa passa a confrontar os resultados de todos os capítulos construídos, por meio da técnica Triangulação dos dados (Figura 8), para alcançar a resposta da questão central que norteou o desenvolvimento desta dissertação. Valendo aqui a releitura da mesma: **quais ações estão presentes nos documentos curriculares do curso de Direito que remetem a uma possibilidade ou indícios de AC, e os seus reflexos nos alunos?**

**Figura 8 - Quadro esquemático da Triangulação dos Dados.**



Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro capítulo, momento em que foi construída a fundamentação teórica desta dissertação, concluiu-se que muitas instituições por todo o mundo estão iniciando o processo de AC em seus currículos. Em alguns casos, na gestão também, com a adoção de uma Política de Responsabilidade Socioambiental. No geral, entende-se que a AC é fundamental para o fortalecimento da EA no processo educacional para que a interdisciplinaridade das questões ambientais ocorra em todo o currículo, entendendo que, as relações entre instituição, discentes, docentes e comunidade ao entorno é fundamental para o processo de análise do contexto socioambiental e o desenvolvimento de uma identidade ambiental, na busca de alternativas e possibilidades de ações coerentes com os valores da sustentabilidade.

Mas, para que de fato aconteça, também é necessária a formação ambiental dos principais atores que conduzem esse processo, os professores, visto que é improvável que

professores que não sejam ambientalmente formados possam ensinar sob essa perspectiva. De modo que o professor precisa conhecer o mundo para o qual seus alunos serão formados e então ser o portador em níveis suficientes das competências de conhecimento, atitudes e comportamentos ambientais para se garantir que as dimensões ambientais estejam na seleção de conteúdos.

No mais, é preciso superar a fragmentação do ensino, principalmente no curso de Direito, que apresenta de forma enraizada um sistema positivista de transmissão de suas teorias, impedindo a visualização da essência da Ciência do Direito. Somente assim, os discentes passariam a olhar as decisões jurídicas de forma complexa, e compreenderem que em cada decisão, vários fatores sociais, econômicos, ambientais, éticos e jurídico-políticos são atingidos.

Diante desta fundamentação teórica, buscou-se no segundo capítulo saber se as normas ambientais voltadas ao Ensino Superior, assim como, as novas DCNs do curso de Direito, caminham ao encontro das reflexões suscitadas no primeiro capítulo. Concluiu-se que a legislação ambiental pátria, assim como, as novas DCNs do curso de Direito, direcionam-se para a importância obrigatória de que as questões socioambientais têm que estarem presentes em todos os currículos do sistema educacional, e a EA recebe a importância necessária para ser regente de todo esse processo. Constatou-se que permite a possibilidade de visualização da AC nos currículos do curso de Direito.

Contudo, em que pese toda a exigência e normatividade existente, o Direito Ambiental, apesar de sua importância, foi estabelecido como disciplina optativa nas novas diretrizes, não recebendo destaque merecido. O fato do mesmo estar como optativo, retira dele o seu caráter de centralidade em um ensino jurídico, e por consequência, pode ser um obstáculo para a ambientalização do ensino jurídico, uma vez que o relega a um patamar meramente secundário seu conhecimento e seu estudo, e a inclusão no PPC depende da decisão de cada curso jurídico e da escolha particular dos alunos, o que pode acarretar no entendimento de ser um assunto subsidiário, levando o direito ao equilíbrio do meio ambiente a um plano meramente secundário ou de menor relevância no ensino jurídico, conforme as reflexões de Padilha (2011).

Compreendido então a necessidade da AC no ensino jurídico, e constatado a presença de normatividade para que isso ocorra, no terceiro capítulo, utilizando-se do método elaborado pela rede RASES, que teve como propósito construir uma metodologia que pudesse ser replicada em todas as IES do Brasil, foram escolhidas duas faculdades de Direito da região da Alta Paulista, para a aplicação prática desta dissertação. Empregando o método da Rede RASES e analisando os PPC e PE das Instituições escolhidas, constatou-se que apesar de toda

a legislação ambiental vigente, nos documentos curriculares do curso de Direito das duas Instituições analisadas não há presença satisfatória da dimensão ambiental.

Os resultados apontaram haver alguns indícios, mas sem as ações e relações necessárias que a interdisciplinaridade e a temática ambiental requerem e, portanto, não há um processo de AC em andamento. Fato este que no momento possui a oportunidade de mudar, em razão da exigência de revisão dos documentos institucionais e curriculares de todos os Cursos de Direito do Brasil, por conta da publicação em 2018 de novas DCNs para o Curso de Direito.

Por fim, no quarto capítulo, para que esta dissertação não ficasse apenas com os resultados da análise dos documentos curriculares, na busca por saber o reflexo que o ensino da graduação causa em seus alunos, e na intenção de saber o quanto a graduação tem contribuído para a formação ambiental dos mesmos, aplicou-se um questionário aos alunos do primeiro ano e do quinto ano das mesmas Instituições analisadas no terceiro capítulo.

Constatou-se que o nível de alfabetização ambiental é insatisfatório. Os resultados são baixos para as competências ambientais: conhecimento e comportamento; já, em relação a atitude ambiental, os resultados se mostram menos negativos. Apesar de serem sujeitos diferentes (uma vez que nem teria como investigar os mesmos sujeitos em razão do tempo do mestrado), por meio de análises estatísticas, constatou-se que o nível de alfabetização ambiental do aluno do quinto ano de Direito, é levemente superior ao aluno do primeiro ano de Direito, e que não há diferenças significativas em nenhuma das três competências ambientais analisadas. De modo que, pode-se concluir que o curso de Direito, nestas duas Instituições analisadas, não tem contribuído com a formação ambiental significativa de seus alunos. Estes resultados despertam preocupação pois alguns desses formandos poderão no futuro estar ministrando aulas, e a formação ambiental insatisfatória que tiveram poderá ser refletida em suas aulas.

Partindo enfim, para a análise final por meio da Triangulação dos dados, em que se articulam todos os resultados encontrados, e busca-se responder a pergunta central, pode-se concluir que os indícios da dimensão ambiental presentes nos documentos curriculares do curso de Direito das duas Instituições analisadas, não são suficientes, e, os indícios presentes estão inseridos sem a visão da grandiosidade e importância que a temática tem para a atualidade, sem as ações e relações necessárias para haver a interdisciplinaridade entre as matérias e que, portanto, não remetem para a presença de AC. No entanto, em relação a Instituição “A”, pode-se concluir que os resultados demonstram que os indícios encontrados remetem a possibilidade de iniciar um processo de AC, diferentemente dos resultados da Instituição “B”, que não direcionam-se nem a uma possibilidade.

Assim, estando os documentos das Instituições analisadas, ambientalmente insatisfatórios em ações para a formação ambiental de seus alunos, os reflexos confirmam esses resultados, ao se constatar que a formação ambiental dos alunos do quinto ano é ineficaz para o enfrentamento das questões socioambientais, e é insuficiente para uma atuação profissional e pessoal que caminhe em direção da construção de uma sociedade sustentável.

Mesmo havendo satisfatoriamente, a obrigatoriedade da formação transversal das questões ambientais dos alunos por meio de políticas públicas, leis e diretrizes ambientais, o curso de Direito não as têm inserido e trabalho de forma eficaz por meio de ações, projetos de pesquisa, e extensão a dimensão ambiental em seus currículos.

De modo que, os reflexos nos alunos foram frustrantes, tendo em vista o profissional que se esperava formar ao ler: a missão, os objetivos, e o perfil do egresso, que as duas Instituições inseriram em seus PPC.

Os princípios que regem o novo Direito ambientalizado diante da atual crise socioambiental estão interligados. O Direito Ambiental e a EA não são meros instrumentos de proteção ambiental, muito, além disso, pautados pelos princípios da participação e da educação, possuem a condição necessária para se dar efetividade as atuais políticas públicas ambientais (GURSKI; SOUZA-LIMA, 2016). E, a EA deve ser definitivamente compreendida como uma educação política, preparando cidadãos capacitados a entender o porquê fazer algo, não se detendo apenas no como fazer; ou seja, enfatizando o componente reflexivo, tão importante quanto o ativo (REIGOTA, 1994).

O Conselho Nacional de Educação, representantes governamentais do campo da educação, IES e OAB, precisam se atentar para os resultados encontrados nesta dissertação, e se certificarem que tais resultados não estão presentes por todos os cursos de Direito do Brasil. Se presentes, há a necessidade de uma força conjunta para que este quadro de desinteresse pelas questões ambientais, por parte dos discentes, ou das IES, seja revertido.

Pois, como já mencionado, tem-se presenciado nos últimos anos constantes ataques à legislação ambiental com vistas a enfraquecer a proteção que proporciona aos bens ambientais e ecossistemas. A CF/88, apesar de sua importância na tutela ambiental, não tem conseguido garantir a efetividade do Direito Ambiental e resistir aos retrocessos que estão ocorrendo, como por exemplo, o novo Código Florestal (OLIVEIRA, 2019). São movimentos que “buscam a dilapidação do sistema jurídico-ambiental, como os Projetos de Lei e Emenda Constitucional em trâmites no Congresso para reforma da legislação sobre licenciamento e estudos ambientais” (OLIVEIRA, 2019, p.3).

Tais retrocessos colocam em conflito a proteção ambiental e o desenvolvimento industrial e agrário do Brasil, tornando tais institutos frágeis e incertos, provocando atrasos no desenvolvimento de ambos, assim como em todos os ramos correlatos como: empresarial, econômico e social. De modo que, discutir AC, também é discutir questões agrárias, sociais, culturais, ambientais, econômicas, éticas, que perpassam a grande temática do Programa de Pós-Graduação em Agronegócio e Desenvolvimento.

A região da Alta Paulista, de característica predominantemente agrária e pecuária, possui ótimos índices como educação, mortalidade infantil, longevidade, contudo, é detentora de índices ruins como desemprego, renda per capita e crescimento demográfico. Entre os principais problemas estão o empobrecimento dos pequenos produtores rurais, o assoreamento dos rios e córregos, e a degradação do solo (GIL, 2007).

É uma região que carece de desenvolvimento para não perder seus jovens recém graduados. E, este desenvolvimento necessita ocorrer em uma possível harmonia com ações que promovam a sustentabilidade. Assim, o ensino local, especialmente o ensino do Direito em razão das sete ofertas de Faculdades de Direito nesta localidade, que por consequência tem formado anualmente boa parte dos profissionais que poderão atuar na região (em gestão de municípios, secretarias e órgãos públicos, em empresas de serviços, indústrias ou no agronegócio, no ensino, em escritórios de advocacia e consultoria, e em tantas outras possibilidades que uma graduação de Direito proporciona); essas faculdades possuem papel fundamental na formação ambiental de seus alunos, para que, ao contribuírem com o desenvolvimento regional não percam a visão de que um meio ambiente saudável é condição para um desenvolvimento que tenha como princípio o bem-estar da população.

Por conta disso, deveria prevalecer na formação do futuro bacharel uma visão global que envolva o conhecimento e a realidade social local, a fim de conduzir sua consciência para a exata dimensão de sua responsabilidade ética e compromisso socioambiental com o contexto onde atuará como referência legal e moral (MELLO; MARTINS, 2019).

Portanto, as IES, têm como principal compromisso contribuírem para o desenvolvimento econômico, social, ambiental e institucional, sob a perspectiva do paradigma da sustentabilidade, inovando metodologicamente na produção de conhecimento interdisciplinar para dar suporte à tomada de decisão dos gestores públicos e privados, de forma a evitar que retrocessos ambientais ocorram, não apenas por serem a primeira etapa da formação jurídica, mas por serem a principal etapa na construção da personalidade profissional do futuro profissional do Direito.

Esse é exatamente o papel do curso de Direito por excelência, formar recursos humanos que contribuam na elaboração de leis, análises e soluções para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental, regional e nacional, em todas as áreas, a partir de uma visão ampla e sistêmica de conhecimentos produzidos interdisciplinarmente.

De modo que, com base nos resultados desta dissertação, nas discussões, e na teoria levantada, as faculdades do curso de Direito deveriam rever os seus objetivos e ações, seus métodos de ensino, de como a temática ambiental está inserida em seus documentos, e de como a mesma é trabalhada nas quatro dimensões constitutivas das IES: ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Os gestores das IES deveriam entender que uma Política de Responsabilidade Socioambiental em todo o sistema de ensino é indispensável, e que esta responsabilidade deve ser solidária e construída por toda comunidade acadêmica. Necessita-se analisar o quanto de conhecimento gerado tem atingido a comunidade além de seus muros e, principalmente, o quanto de demandas socioambientais que estão no entorno da Instituição, estão adentrando nas ações, projetos de pesquisa e de extensão, contribuindo para a formação de profissionais críticos, atuantes e preocupados com a realidade que os cercam.

Por fim, é necessário amadurecer e desenvolver o processo de incorporação do conceito ambientalização nos documentos institucionais e curriculares, assim como a elaboração de ações e projetos que estimulem a interdisciplinaridade, a participação democrática e a responsabilidade socioambiental.

Enfim, cabe ressaltar que o estudo realizado nesta dissertação, apesar de importante como base para pesquisas futuras, ainda é embrionário, pois a amostra utilizada é limitada em duas Instituições da região da Alta Paulista, e por tanto, as conclusões devem ser tomadas com certos cuidados e, não podem ser generalizadas para todos os programas de graduação em Direito no Brasil, contudo, não afasta a relevância dos resultados desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

Esta pesquisa sob o foco da AC pode ser considerada relevante para qualquer IES que queira fortalecer a integração da EA em seus documentos institucionais e curriculares. Diagnosticar processos que permeiam discussões ambientais nas IES possibilita que outras verifiquem como cada experiência é construída. O processo de sensibilização ambiental da comunidade universitária, o estabelecimento de uma cultura de sustentabilidade e, a gestão ambiental do câmpus, é um caminho que exige ações e mobilizações coletivas para ampliar o debate e proporcionar ações que leve ao amadurecimento ambiental reflexivo, que gere respostas concretas aos problemas socioambientais presentes no entorno das IES, como também, em nível regional e nacional.

Assim, esta pesquisa proporcionou três benefícios importantes. Primeiro, de que forma é possível diagnosticar a AC em IES, nesta dissertação em específico, em Faculdades de Direito da região da Alta Paulista. Segundo, a realização desta pesquisa traz para o centro das discussões sobre a necessidade urgente de um plano consistente por parte das Instituições pesquisadas, para que um processo de AC avance. E, terceiro, apontar direcionamentos para o ensino jurídico nacional.

Requer urgência, porque as Faculdades de Direito, de uma forma geral, insistem em uma prática educativa tecnicista e positivista ao invés de buscar sintonia com o novo momento do país. De modo que, para reformular o ensino jurídico, é preciso se adequar à nova juridicidade ambiental, extremamente complexa por trás dos conflitos de interesse socioambientais, não abrangidas pelos instrumentos de direito material e processual do ordenamento jurídico clássico, que molda no futuro operador do Direito uma cultura de interpretação e aplicação das normas sem a devida preocupação com a dimensão socioambiental que esse entendimento e sua respectiva aplicação possa provocar nas relações entre indivíduos e instituições.

A complexidade do mundo contemporâneo não possibilita a qualquer profissional, muito menos ao profissional do Direito, o desconhecimento das questões ambientais e das legislações pertinentes e, portanto, é necessário promover uma educação voltada para as questões socioambientais, um ensino jurídico-ambiental, uma formação consciente voltada para as questões que envolvam o Meio Ambiente.

Sobre esse assunto, muito se discutiu nesta pesquisa, como também, sobre a necessidade da AC nos documentos curriculares do ensino jurídico. Então, a questão que se segue ao fim desta dissertação é: como construir um processo efetivo de AC no ensino jurídico?

A resposta para este questionamento necessita de ampla reflexão que não seria possível sua inserção nas últimas linhas desta dissertação, e por certo, segue o questionamento para pesquisas futuras. No entanto, com base nas reflexões e nos resultados encontrados nesta pesquisa, é possível a sugestão de algumas considerações sobre o processo de AC no ensino jurídico:

- i. Para a ocorrência da formação ambiental dos estudantes de Direito, é preciso que haja a presença permanente da interdisciplinaridade no ensino jurídico, que ocorra a cooperação entre as disciplinas tradicionais e as normas ambientais. O processo de ambientalização se estabeleça dentro de uma abordagem ecossistêmica, na qual indique estratégias participativas e integradoras no trato dos problemas socioambientais, sempre com um olhar crítico e reflexivo direcionado à complexidade da problemática socioambiental que se vivencia no planeta e na comunidade universitária. O desafio da AC está em contribuir para a construção de novos cenários no qual as visões inter e transdisciplinares se tornam básicas para a compreensão de como relacionar os conhecimentos, com as habilidades e as atitudes desejadas e necessárias;
- ii. É necessária a construção de um projeto curricular emancipador, com metas educativas e blocos de conteúdos culturais que contribuam para socialização crítica dos indivíduos. Um currículo que acolha a diferença e, os interesses de todos estejam representados. O que implica em uma mentalidade diferente por parte de professores, pais, alunos e administradores, na busca de uma instituição com um projeto aberto, que dê espaço ao diálogo e à comunicação entre os diversos grupos. São ações essenciais para se concretizar a construção de sociedades sustentáveis preconizadas em documentos como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e na Carta da Terra;
- iii. É preciso haver a inserção de espaços de discussões comprometidos em ampliar a AC no contexto da universidade, de modo que, a criação de um departamento como estratégia para o gerenciamento do processo de ambientalização e sustentabilidade na instituição seja apropriado, como

também, a divulgação constante das ações realizadas. Sugere-se também a construção de Programas e Políticas Institucionais voltados a ambientalização da Instituição, como um Programa Permanente de Ambientalização, e/ou uma Política de Responsabilidade Socioambiental, e que, estes documentos estejam articulados com os demais documentos institucionais e curriculares.

- iv. É importante que haja um processo de reforma curricular com enfoque na investigação temática e na análise das necessidades ao entorno da IES. De modo a olhar para si e, ao mesmo tempo, para o redor, em uma perspectiva metodológica da práxis, ou seja, aprender fazendo. Nessa perspectiva, demanda esforços de toda a comunidade acadêmica, com uma política institucional de ambientalização presente, não somente nos documentos institucionais e curriculares, como também e principalmente, nas práticas pedagógicas de seus cursos. É preciso também, dar à sala de aula uma dinâmica idêntica ao dinamismo das relações vivenciadas, onde o aluno encontre o verdadeiro sentido para sua presença em sala de aula, estabelecendo o devido atrelamento dos discursos jurídicos à realidade socioambiental vivida, quebrando dessa forma a passividade do aluno em sala de aula;
- v. É fundamental haver projetos integradores que permitam a integração entre cursos, uma infraestrutura que permita a realização dessa integração e, estímulo institucional para a realização planejada das mudanças necessárias na AC. Nesse sentido, a extensão aproxima a universidade com a comunidade e, a pesquisa proporciona o saber geral e, igualmente, capacita o estudante para o uso prático. De modo que, extensão e pesquisa precisam ser indissociáveis, pois a extensão é uma via de mão dupla com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade a oportunidade da elaboração das práxis de um conhecimento acadêmico. E, quando vinculada a uma política de ambientalização, proporciona aos acadêmicos um conhecimento mais apurado sobre as questões socioambientais. Para o sucesso dessas medidas, é importante que as IES dêem o devido valor aos professores que enveredam por esse campo em

realizações de projetos e pesquisas voltadas a temática ambiental e, que o estímulo seja constante e gratificante;

- vi. Aos professores cumpre um necessário reposicionamento. A enorme complexidade dos temas hoje enfrentados pelo Direito impõe àqueles que o opera buscarem novos paradigmas, buscarem uma nova forma de pensar o Direito, que dialogue de maneira mais fluida com questões morais, ambientais e de eficiência. Esses novos parâmetros de pensamento exigem acadêmicos jurídicos cada vez mais multidisciplinares, visto que, um dos motivos para o entrave da AC, esteja em encontrar profissionais com a formação na área ambiental. Desta forma, é preciso abrir espaços de formação continuada para os gestores institucionais, coordenadores de curso, docentes, discentes e corpo técnico administrativo, para ampliar a discussão sobre essa temática e, a comunidade universitária possa enfrentar os obstáculos da institucionalização do processo de ambientalização em todos os níveis: ensino, pesquisa, extensão, e gestão.

Encerram-se aqui as considerações para o início de um processo de AC no ensino jurídico, podendo é claro, serem estendidas para outros cursos de graduação. São poucas sugestões, mas que se implantadas poderão promover a transformação necessária de cultura acadêmica rumo a um futuro sustentável.

Destaca-se que: colaboração, solidariedade, autogestão, iniciativas de cuidado com o meio ambiente, estratégias de ação, mudanças de valores, cultura e ideais são algumas pistas que guiaram esta pesquisa até este momento. Alguns avanços foram percebidos no curso de Direito das duas instituições pesquisadas, assim como na gestão e na extensão, mas ainda são sutis e com pouca visibilidade.

Diante disso, considera-se que a ambientalização só tem sentido se permear efetivamente as quatro dimensões constitutivas da Universidade: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Então, reforça-se que é preciso, que as IES se responsabilizem pelo processo de AC contemplando conhecimentos, valores, saberes e a reflexão sobre a complexidade da formação acadêmica de modo a modificar e transformar a vida das pessoas e do planeta, o que exige do ensino do Direito que seja mais contextualizado historicamente e aberto às novas demandas socioambientais, assumindo um viés tão dinâmico quanto elas, tornando-se reflexo da atualidade e ao mesmo tempo, agente desencadeador.

## REFERÊNCIAS

- ALVAREZ-GARCÍA, O.; SUREDA-NEGRE, J.; COMAS-FORGAS, R. Assessing environmental competencies of primary education pre-service teachers in Spain: A comparative study between two universities. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 19, p. 15-31, 2018a.
- ALVAREZ-GARCÍA, O.; SUREDA-NEGRE, J.; COMAS-FORGAS, R. Evaluation of pre-service teachers' environmental competences: Case study. **Enseñanza de las Ciencias**, p. 117-141, 2018b.
- ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARRUDA, M. P. de; ANDRADE, I. C. F. de; LIMA, L. C. de. Educação para inteireza e ambientalização curricular: diálogos necessários sobre matrizes curriculares dos cursos de graduação. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 33, p. 55-71, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5739>. Acesso em: jul./2019.
- BALDIN, N.; KOLACEKE, A. P. Educação jurídico-ambiental: uma experiência para o desenvolvimento da cidadania e da sustentabilidade. **Revista Direito Ambiental e sociedade**, v.6, n.1, p. 201-232, 2016.
- BARCHI, R. Educação ambiental e (eco) governamentalidade. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 635-650, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRA, V. M. M. Exploração de necessidades socioeducativas e análise de modelos formativos de educação ambiental com caráter experimental. **Educar**, n. 27, p. 111-128, 2006.
- BARRETO, P. História – Rio-92. **Ipea**, ano 7, ed. 56, 2009. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2303:catid=28&Itemid=23](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2303:catid=28&Itemid=23). Acesso em: jul./2019.
- BENAYAS, J. **ProyectoRISU**: Definición de indicadores para la evaluación de las políticas de sustentabilidad en Universidades Latinoamericanas. ARIUSA, 2014. Disponível em: <https://ariusa.net/es/informe-sobre-resultados-del-proyecto-risu>. Acesso em: ago./2019.
- BERNARDI, R. S. **Políticas públicas, ensino superior e a cultura da sustentabilidade**. Foz do Iguaçu, PR: Editora Normas, 2015.
- BIASOLI, S. A.; BRIANEZI, T. da S.; SORRENTINO, M. Dos documentos e aparatos institucionais às mudanças culturais: qual institucionalização das políticas públicas de educação ambiental se quer? **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. PPGEA/FURG-RS, p. 309-328, 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5076>. Acesso em: jul./2019.
- BIASOLI, S.; SORRENTINO, M. Dimensões das políticas públicas de educação ambiental: a necessária inclusão da política do cotidiano. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 21, 2018.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7 ed. Rio de Janeiro, 2004.
- BOLEA, Y.; GRAU, A.; DOMINGO, J.; MARTINEZ, H. Ambientalización Curricular de los Estudios de Informática Industrial: La experiencia en la UPC. In: JORNADAS DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE INFORMÁTICA: ROBÓTICA E INFORMÁTICA INDUSTRIAL, 10, 2004, Alicante, Espanha. **Anais [...]**. Alicante: Editora da Universidade de Alicante, 2004. p. 443-451.
- BONIL, J.; CALAFELL, G.; GRANADOS, J.; JUNYENT, M.; TARÍN, R. M. Un modelo formativo para avanzar en la ambientalización curricular. **Profesorado**, v. 16, p. 145-163, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC-CONSED-UNDIME, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: set./2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental**, Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: set./2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Resolução CNE/CES nº 9/2004**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf). Acesso em: maio/2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Resolução CNE/CES nº 5/2018**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: maio/2019.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: set./2018.

BRASIL. **Educação Ambiental por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos**. Brasília, DF: MMA, 2018. Disponível em: [http://www.mma.gov.br/images/arquivo/80219/Pronea\\_final\\_2.pdf](http://www.mma.gov.br/images/arquivo/80219/Pronea_final_2.pdf). Acesso em: jul./2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Mudanças do Clima (PNMC)**, Brasília, Imprensa Nacional, 2008.

BRASIL. **Plataforma Agenda 2030**. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/>. Acesso em: agos./2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**, Lei nº. 9.795 de 27 de abril de 1999. Publicado no D.O.U. de 28/04/1999, n. 79.

BRASIL. **Revisão das Diretrizes Curriculares do curso de graduação em Direito. Parecer CNE/CES n. 635/2018**. Publicado no D.O.U. de 17/12/2018, Seção 1, p. 34.

CADEP-Comisión sectorial de la CRUE para la Calidad ambiental, el Desarrollo sostenible y la prevención de riesgos. **Evaluación de las políticas universitarias de sostenibilidad como facilitadoras para el desarrollo de los campus de excelencia internacional**. Madrid, España: Ministerio de Educación, CADEP, 2010.

CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/leorcp/fritjof-capra-a-teia-da-vida-pdf-24458538>. Acesso em: jul./2019.

CARVALHO, F. M. de. Direito Ambiental é disciplina esquecida em cursos. **Rev. Consultor Jurídico**, fev/2012. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2012-fev-22/direito-ambiental-ainda-disciplina-esquecida-cursos-direito>. Acesso em: maio/2018.

CARVALHO, I. C. de M.; SILVA, R. S. da. Ambientalização do ensino superior e a experiência da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. In: RUSCHEINSKY, A. [et al.]. **Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades**. São Carlos: EESC/ USP, p. 125-144, 2014.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CEBRIÁN, G.; JUNYENT, M. Competencias profesionales en Educación para la Sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros. **Enseñanza de las Ciencias**, p. 29-49, 2014.

CONFORTO, E. C.; AMARAL, D. C.; SILVA, S. L. Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. In: 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO DE DESENVOLVIMENTO DE PRODUTO-CBGDP, 2011, Porto Alegre, RS. **Anais [...]**. Porto Alegre/RS: UFRGS/LOPP, 2011, p. 1-12.

COSTA, B. B. da; SEEGER, L. da S. Arte, ensino jurídico e sociobiodiversidade: aproximações com a realidade e inclusão social. In: XV SEMINÁRIO INTERNACIONAL E XI MOSTRA INTERNACIONAL DE TRABALHOS CIENTÍFICOS, 2018, Santa Cruz do Sul, RS. **Anais [...]**. Santa Cruz do Sul/RS: UNISC, 2018.

DISTERHEFT, A.; CAEIRO, S.; AZEITEIRO, U. M.; FILHO, W. L. Sustainable universities e a study of critical success factors for participatory approaches. **Journal of Cleaner Production**, p. 11-21, 2015.

- FAGANELLO, C. R. F.; NOLASCO, J. N. S. O Ensino do Direito Ambiental em Faculdades de Salvador-BA. **Campo Jurídico**, v. 4, n. 1, p. 30-59, 2016.
- FALEIROS, T. H.; MACIEL, R. C. B. A proposta pedagógica de Luís Alberto Warat para o ensino jurídico. In: XXI ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 1 ed., 2012, Uberlândia/MG. **Anais [...]**. Uberlândia/MG: UFU, p. 8396-8422, 2012.
- FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.
- FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, 2002.
- FIGUEIREDO, M. L. [et al.]. **Ambientalização curricular na educação superior: praticar a teoria e teorizar a prática**. São José: ICEP, 2017.
- FIGUEIREDO, M. L.; GUERRA, A. F. S.; JUNKES, M. M.; ORSI, R. F. M. Ambientalização e sustentabilidade no Centro Universitário de Brusque: um processo em construção. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 32, p. 319 - 338, 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5546>. Acesso em: jul./2019.
- FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FÓRUM GLOBAL DAS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. 1992. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>. Acesso em: jul./2019.
- FREITAS, J. **Sustentabilidade: direito ao futuro**. 4. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2019.
- FREITAS, J. Tomada da Decisão Sustentável. In: SOUZA, M. C. da S. A. de (coord). **Governança e sustentabilidade como elementos para formação do direito do século XXI**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018, p. 21.
- FREYESLEBEN, L. E. R; ANJOS, R. M. dos. A Pós-Modernidade em Bauman: a Liquidez em Tempos de Sustentabilidade. In: SOUZA, M. C. da S. A. de (coord). **Governança e sustentabilidade como elementos para formação do direito do século XXI**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018, p. 24.
- GELI, A. M. Introdução. Universidade, sustentabilidade e ambientalização curricular. In: GELI, A. M.; ARBAT, E. (Eds.). **Ambientalización curricular de los Estudios Superiores: Aspectos ambientales de las Universidades**. v. 1. Girona: Universitat de Girona, p. 15-18, Red ACES, 2002.
- GIL, I. C. **Nova Alta Paulista, 1930-2006: entre memórias e sonhos**. Do desenvolvimento contido ao projeto político de desenvolvimento regional. Orientador: Bernardo Mançano Fernandes. 2007. 411 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2007.
- GOLDMAN, D.; AYALON, O.; BAUM, D.; WEISS, B. Influence of ‘green school certification’ on students' environmental literacy and adoption of sustainable practice by schools. **Journal of Cleaner Production**, p. 1300-1313, 2018.
- GONZÁLES MUÑOZ, M. C. Principales tendencias y modelos de la educación ambiental en el sistema escolar. **Revista ibero-americana de educación**, n. 11, p. 13-74, 1996.
- GORDILHO, H.; BRITO, F. de A. A. A educação ambiental e o ensino jurídico: evidenciando liames. **Rev. de Direito Ambiental e Socioambientalismo**. Maranhão, v. 3, n. 2, p. 22-41, jul/dez. 2017.
- GRAHAM, N. This is not a thing: Land, sustainability and legal education. **Journal of Environmental Law**, v. 26, p. 395-422, 2014.
- GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, Edição Especial n. 3, p. 109-126, 2014.
- GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; ORSI, R. F. M.; STEUCK, E. R.; CARLETTO, D. L.; DA SILVA, M. P.; LUNA, J. M. F. de. A ambientalização na Educação Superior: trajetória e perspectivas. In: GUERRA, A. F.

- S. (ORG.). **Ambientalização e Sustentabilidade nas universidades**: subsídios, reflexões e aprendizagens. Itajaí: Ed. da UNIVALI, p. 11-33, 2015.
- GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; SERPA, P. R.; CORREIA, W. Saberes e fazeres do processo de ambientalização na educação superior. In: FIGUEIREDO, M. L. [et al.]. **Educação para a ambientalização curricular**: Diálogos necessários. São José: ICEP, 2017.
- GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.
- GURSKI, B. C.; SOUZA-LIMA, J. E. de. Ambientalização do direito e efetividade das políticas públicas ambientais. **Revista Novos Estudos Jurídicos**, v. 21, n. 2, 2016.
- HOLDER, J. Identifying Points of Contact and Engagement Between Legal and Environmental Education. **Journal of Law and society**, v. 40, p. 541-569, 2013.
- IBGE. **Censo Demográfico 2018**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html>. Acesso em: jul./2019.
- INEP - **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Anísio Teixeira. Ministério da Educação Brasileira. Portal e-MEC. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: set./2018.
- JANNUZZI, P. de M.; CARLO, S. de. Da agenda de desenvolvimento do milênio ao desenvolvimento sustentável: oportunidades e desafios para planejamento e políticas públicas no século XXI. **BA&D**, Salvador, v. 28, n. 2, p. 6-27, 2018.
- JUNYENT, M.; GELI, A. M.; ARBAT, E. Características de la ambientalización curricular: Modelo ACES. In: JUNYENT, M.; GELI, A. M.; ARBAT, E. (Orgs.). **Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores**. Proceso de Caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. Girona: Universitat de Girona – Red ACES, v. 2, p. 15-32, 2003.
- KITZMANN, D. Ambientalização de Espaços Educativos: aproximações metodológicas. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. 18, p. 553-574, 2007. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3588>. Acesso em: jan./2019.
- KITZMANN, D.; ASMUS, M. L. Ambientalização sistêmica: do currículo ao socioambiente. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1, p. 269-290, 2012.
- KITZMANN, D.; MOTA, J. C. Ambientalização Sistêmica nas Instituições de Educação Superior. In: FIGUEIREDO, M. L.; GUERRA, A. F. S.; ANDRADE, I. C. F. de; LIMA, L. C. **Educação para ambientalização curricular**: diálogos necessários. São José: ICEP, p. 181-194, 2017.
- LAYRARGUES, P. P. Contra a pobreza política a Educação Ambiental. In: GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, p. 18, 2015.
- LEFF, E. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endlic Orth. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LEIS, H. R. A modernidade insustentável: As críticas do ambientalismo à sociedade contemporânea. Montevideo: **Claes**, 2004. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/48411621/leis-h-r-a-modernidade-insustentavel-2004->. Acesso em: jul./2019.
- LEITE, J. R. M. Sociedade risco e estado. In: CANOTILHO, José Joaquim Gomes; LEITE, José Rubens Morato. (org.). **Direito constitucional ambiental brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
- LEUZINGER, M. D.; CUREAU, S. **Direito Ambiental**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.
- LIANG, S.W.; FANG, W.T.; YEH, S.C.; LIU, S.Y.; TSAI, H.M.; CHOU, J.Y.; NG, E. A Nationwide Survey Evaluating the Environmental Literacy of Undergraduate Students in Taiwan. **Sustainability**, n. 10, 2018.
- LIMA, G. da C. **Questão ambiental e educação**: contribuições para o debate. *Ambiente & Sociedade*, n. 5, 1999.
- LIMA, M. A. J. **Ecologia Humana**. Petrópolis: Vozes, 1984.

- LIMA, L. C. de; ARRUDA, M. P. de; ANDRADE, I. C. F. de; PISSETI, S. L. C. Para reforma e ambientalização do pensamento: primeiras aproximações. In: FIGUEIREDO, M. L. [et al.]. **Educação para a ambientalização curricular: Diálogos necessários**. São José: ICEP, 2017.
- LIPAI, E. M.; LAYRARGUES, P. P.; PEDRO, V. V. Educação ambiental na escola: tá na lei. In: MELLO, S. da S.; TRAJBER, R. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: MEC-MMA: UNESCO, 2007. p- 23-34.
- LOPES, J. S. L. Sobre processos de “ambientalização” dos conflitos e sobre dilemas da participação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 12, n. 25, p. 31-64, jan./jun. 2006.
- LORENZETT, D. B.; LORENZETT, J. B.; NEUHAUS, M.; GODOY, L. P. Educação Ambiental em Foco: Análise da Temática Ambiental em uma Universidade Federal. **Espacios**, v. 37, 2016.
- MADERS, A. M.; DUARTE, I. C. B. O ensino jurídico frente à complexidade: crises e desafios. **Revista Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 9, n. 19, p. 109-119, out./dez. 2017.
- MARTINS, C. G.; FERREIRA, M. L. R. O Survey como tipo de pesquisa aplicado na descrição do conhecimento do processo de gerenciamento de riscos em projetos no segmento da construção. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 2011, Niterói, RJ. **Anais [...]**. Niterói/RJ: UFF, 2011.
- MATTHEWMAN, S.; MORGAN, J. The post-carbon challenge for curriculum subjects. **International Journal of Educational Research**, 61, p. 93-100, 2013.
- MELLO, C. de M.; MARTINS, V. **Ensino Jurídico, Concepção Pedagógica na Pós-Modernidade, Panorama Estratégico, Projeto Pedagógico, Metodologia Científica, Avaliação e Taxonomia de Bloom, Metodologias Ativas**. Rio de Janeiro: Processo, 2019.
- MERCADO, M. T. B. La unam y sus procesos de ambientalización curricular. **Revista Mexicana de Investigación Educativa - RMIE**, v. 17, n. 55, p. 1119-1146, 2012.
- MOLINA, N. F.; FRAGOZO, H. E. G. Ambientalización del currículo universitario: un reto de la ecopedagogía. **TED**, n. 40, p. 217-234, 2016.
- MORALES, A. G. **A formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações**. 2 ed. Ponta Grossa: UEPG, 2012.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**, 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Rev. Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.
- NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Crescem as leis para proteger o meio ambiente, mas há falhas graves de implementação, diz relatório**. 2019. Disponível em: [HTTPS://nacoesunidas.org/crescem-as-leis-para-protetger-o-meio-ambiente-mas-ha-falhas-graves-de-implementacao-diz-relatorio/](https://nacoesunidas.org/crescem-as-leis-para-protetger-o-meio-ambiente-mas-ha-falhas-graves-de-implementacao-diz-relatorio/). Acesso em: dez./2019.
- NEVES, E. M. S. C. Política ambiental, municípios e cooperação intergovernamental no Brasil. **Estudos avançados**, 26.74, p. 137-150, 2012.
- NÓBREGA, M. L. S.; NASCIMENTO, E. P. Ambientalização Acadêmica: a contribuição da pós-graduação para a sustentabilidade. **RBPG**, v. 14, Brasília, 2017.
- OLIVEIRA JUNIOR, W. M. de M.; GARGALLO, J. B.; AMORIM, A. C. R.; ARBAT, E. As 10 características em um diagrama circular. In: JUNYENT, M.; GELI, A. M.; ARBAT, E. (Eds.). **Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores: aspectos Ambientales de les universidades. Proceso de caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Universitarios**. Girona: Universitat de Girona, v. 2, p. 35-55, 2003.
- OLIVEIRA, D. M. de C. de. **Reflexões epistemológicas sobre a ecologização do sistema jurídico na sociedade de risco**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

- OLIVEIRA, H. T. O processo de ambientalização curricular na Universidade Federal de São Carlos nos contextos de ensino, pesquisa, extensão e gestão ambiental. In: V CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2006, Joinville, SC. **Anais** [...]. Joinville/SC: PNUMA-MMA, p. 453-458, 2006.
- OLIVEIRA, L. D. de. Os “Limites do Crescimento” 40 anos depois: Das “Profecias do Apocalipse Ambiental” ao “Futuro Comum Ecologicamente Sustentável”. **Revista Continentes** (UFRRJ), ano 1, n. 1, 2012.
- ONU. **Carta de Belgrado**: Uma estrutura global para a educação ambiental. 1975. Disponível em: [http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt\\_belgrado.pdf](http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt_belgrado.pdf). Acesso em: jul./2019.
- ONU. **Declaração de Estocolmo sobre o ambiente humano**, 1972. Disponível em: [http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/ceama/material/legislacoes/declaracao\\_estocolmo\\_meio\\_ambiente\\_humano\\_1972.pdf](http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/ceama/material/legislacoes/declaracao_estocolmo_meio_ambiente_humano_1972.pdf). Acesso em: jul./2019.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948, Paris. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: dez./2019.
- ORSI, R. F. M. Ambientalização curricular: um diálogo necessário na educação superior. In: X ANPED SUL, 2014, Florianópolis, SC. **Anais** [...]. Florianópolis/SC: UDESC, 2014.
- ORTIZ, J. O. de S.; DORNELES, A. M. Uso da taxonomia de bloom digital gamificada em atividades coletivas no ensino de química: reflexões teóricas e possibilidades. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae (RELuS)**, v. 2, n. 2, p. 14-25, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/relus/article/view/1475>. Acesso em: jan./2019.
- PADILHA, N. S. Compromisso constitucional da sustentabilidade ambiental: desafios de sua concretização frente à necessidade de revisão do ensino jurídico e atualização dos implementadores judiciais da normatividade ambiental. **Pensar**, Fortaleza, v. 16, n. 2, p. 730-766, jul./dez. 2011.
- PENAGOS, W. M. M. Ambientalización curricular en la educación superior: un estudio cualitativo de las ideas del profesorado. **Profesorado**, v. 16, p. 77-103, 2012.
- PIEPER, D. S.; NETO, F. Q. V.; MACHADO, C. R. S. Políticas públicas em educação ambiental. **Revista Desarrollo Local Sostenible**, v. 5, n. 13, 2012.
- POTT, C. M.; ESTRELA, C. C. Histórico ambiental: desastres ambientais e o despertar de um novo pensamento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 31, n. 89, p. 271-283, 2017.
- QUINTANA, G. E.; MATEOS, J. E. G.; BAQUERIZO, R. P. Cimientos de la ambientalización en La educación superior: la formación ambiental del docente. **Revista Cubana de Educación Superior**, n. 2, p. 99-105, 2015.
- QUINTANA, G. E.; MATEOS, J. E. G.; FAJARDO, S. R.; FUENTES, P. T. ¿Están abiertas realmente nuestras universidades a la inclusión de lo ambiental en sus procesos sustantivos? Análisis de las oportunidades para La ambientalización curricular en La Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (Ecuador) y la Universidad de La Habana (Cuba). **Revista Espacios**, v. 39, n. 23, p. 31, 2018.
- RAMPAZO, A. V.; ICHIKAWA, E. Y.; CARRIERI, A.P. A influência do “mundo dos negócios” na governança ambiental global. **Revista de Ciências da Administração**, v. 16, n.40, p. 75-89, 2014.
- REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- RODRIGUES, C. A ambientalização curricular de programas de Educação Física em universidades federais do Brasil. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, n. 29, p. 421-37, 2015.
- RODRIGUES, H. W. **Cursos de Direito no Brasil**: diretrizes curriculares e projeto pedagógico. 1ª ed. Florianópolis: Habitus, 2019.
- RODRIGUES, J. N.; GUIMARÃES, M. Políticas públicas e educação ambiental na contemporaneidade: uma análise crítica sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). **Ambiente & Educação**, v. 15, p. 13-30, 2010.

- ROTH, C. Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s. **Columbus**, 1992. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348235.pdf>. Acesso em: ago./2019.
- ROTTA, M.; BATISTELA, A. C.; FERREIRA, S. R. Ambientalização curricular no ensino superior: formação e sustentabilidade nos cursos de graduação. **Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”**, v. 17, n. 2, p. 1-20, 2017.
- SÁENZ, O. Prefácio. In: FIGUEIREDO, M. L. [et al.]. **Educação para a ambientalização curricular: Diálogos necessários**. São José: ICEP, 2017.
- SÁENZ, O. Trayectoria y resultados del proyecto RISU en el contexto de ARIUSA. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v. 15, n. 2, 2015.
- SÁENZ, O.; BENAYAS, J. Ambiente y Sustentabilidad en las Instituciones de Educación Superior en América Latina y El Caribe. **Rev. AMBIENS**, v. 1, p. 192-224, 2015.
- SAHEB, D.; RODRIGUES, D. G. A educação ambiental na educação infantil: limites e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 1, jan./abr. 2016.
- SALERA JUNIOR, G. **Secretaria Especial do Meio Ambiente: um breve histórico** (2015). Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos/5334033>. Acesso em: dez/2019.
- SANTANA Jr., J. J. B.; PEREIRA, D. M. V. G.; LOPES, J. E. G. Análise das habilidades cognitivas requeridas dos candidatos ao cargo de contador na Administração Pública Federal, utilizando-se indicadores fundamentados na visão da Taxonomia de Bloom. **Revista Contabilidade e Finanças**, p. 108-121, 2008.
- SANTILLI, J. **Socioambientalismo e novos direitos: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural**. São Paulo: Peirópolis, 2005.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, 2009.
- SAUL, Ana Maria. Paulo Freire: contribuições para o ensino, a pesquisa e a gestão da educação. In: BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de; SAUL, Ana Maria; ALVES, Robson M. (orgs.). **Ensinar-aprender: a inspiração de Paulo Freire para a prática docente**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. Disponível em: <http://www.letrecapital.com.br/loja/ciencias-humanas/163-paulo-freire-contribuicoespara-o-ensino-a-pesquisa-e-a-gestao-da-educacao.html>. Acesso em: jul./2019.
- SILVA, A. N. da; WACHHOLZ, C. B.; CARVALHO, I. C. de M. Ambientalização curricular: uma análise a partir das disciplinas ambientalmente orientadas na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** v. 33, n.2, p. 209-226, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5684>. Acesso em: jan./2019.
- SILVA, D. C. Requisitos e competências do novo profissional do Direito: uma análise das novas diretrizes curriculares do curso de Direito. **Revista Jus Navigandi**, 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/70309>. Acesso em: out./2019.
- SILVA, D. dos S.; CAVALARI, R. M. F. Ambientalização curricular em cursos de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba. **Revista Ensaio**, v. 20, p. 1-21, 2018.
- SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração da dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.
- SOARES, M. de P.; SOUZA-LIMA, J. E. de; KNECHTEL, M. do R. A problemática ambiental nos cursos de direito. In: VI CONGRESSO OIUDSMA, 2006, Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba/PR: UFPR, 2006.
- SOLANAS, F. O programa ALFA: uma experiência concreta rumo à integração acadêmica. In: XXII CONGRESSO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGIA, 1999, Concepción, Chile. Tradução Fátima Murad. **Anais [...]**. Concepción/Chile: ALAS, 1999. Disponível em: [https://www.academia.edu/28769059/o\\_programa\\_alfa\\_uma\\_experiencia\\_concreta\\_rumo\\_a\\_integracao\\_academic](https://www.academia.edu/28769059/o_programa_alfa_uma_experiencia_concreta_rumo_a_integracao_academic). Acesso em: jul./2019.
- SORRENTINO, M.; BACCI, D. de L. C.; SILVA, R. L. F. Educação ambiental e universidade: diagnóstico disciplinar para construção de uma política ambiental. In: VIII EPEA - ENCONTRO PESQUISA EM

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2015, Rio de Janeiro, RJ. **Anais [...]**. Rio de Janeiro/RJ: Unirio, UFRRJ e UFRJ., 2015. Disponível em: [http://epea.tmp.br/epea2015\\_anais/pdfs/plenary/175.pdf](http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/175.pdf). Acesso em: abr./2018.

SORRENTINO, M.; BIASOLI S. Ambientalização das instituições de educação superior e educação ambiental: contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis. In: RUSCHEINSKY, A. et al. (Orgs.)

**Ambientalização na Instituições de educação superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades.** São Paulo: EESC/USP, 2014. p. 39-45.

SOUZA, M. F. A. de. A educação ambiental para o desenvolvimento sustentável na formação do profissional do direito. **Revista Jus Navigandi**, ano 17, n. 3362, 2012. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/22614>. Acesso em: out./2018.

TRAJBER, R.; SATO, M. Escolas Sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. especial, 2010. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3396>. Acesso em: jan./2019.

TINOCO, J. E. P.; KRAEMER, M. E. P. **Contabilidade e gestão ambiental.** São Paulo: Atlas, 2004.

UNESCO. PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O MEIO AMBIENTE (PNUMA). **Declaração de Tbilisi.** 1977. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/decltbilisi.pdf>. Acesso em: jul./2019.

UNESCO-UNEP. “Environmentally educated teachers: the priority of priorities?”, **Connect**, v. 15, N. 1, p. 1-3, 1990.

VEIGA, R. C. A.; NUNES, M. L. R. L.; RODRIGUES, M. A.; XIMENES, V. L. A temática meio ambiente no ensino superior em uma instituição localizada em Teresina – Piauí. **HOLOS** [online], v.2, 2013. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/782>. Acesso em: jan./2019.

VIEIRA, O. V. Desafios do ensino jurídico num mundo em transição: o projeto da Direito GV. **RDA – Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 261, p. 375-407, set./dez. 2012.

VILLAC, T. **Licitações Sustentáveis no Brasil: um breve ensaio sobre ética ambiental e desenvolvimento.** Belo Horizonte: Fórum, 2019.

WANG, Y.; SHI, H.; SUN, M.; HUISINGH, D.; HANSSON, L.; WANG, R. Moving towards na ecologically sound society? Starting from Green universities and environmental higher education. **Journal of Cleaner Production**, 61, p. 1-5, 2013.

WINTER, J; COTTON, D. Making the hidden curriculum visible: sustainability literacy in higher education. **Environmental Education Research**, v. 18, n. 6, p. 783-796, 2012.

XIONG, H.; FU, D.; DUAN, C.; LIU, C. E.; YANG, X.; WANG, R. Current status of Green curriculum in higher education of Mainland China. **Journal of Cleaner Production**, v. 61, p. 100-105, 2013.

ZILAHY, G.; HUISINGH, D.; MELANEN, M.; PHILLIPS, V. D.; SHEFFY, J. Roles of academia in regional sustainability initiatives: outreach for a more sustainable future. **Journal of Cleaner Production**, 17, p.1053–1056, 2009.

## APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO 1º ANO

### QUESTIONÁRIO – COMPETÊNCIAS AMBIENTAIS – 1º ANO

Eu, Flávia Eliana de Melo Colucci, sou discente do Programa de Pós-Graduação em Agronegócio e Desenvolvimento (PGAD) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Campus de Tupã, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angélica Góis Morales.

Este questionário tem como objetivo conhecer as competências ambientais de estudantes do ensino superior do 1º ano do Curso de Graduação em Direito, e está relacionado a uma pesquisa de Mestrado intitulada “A temática ambiental no curso de graduação em Direito: um enfoque sobre a ambientalização curricular”.

Solicitamos, por gentileza, a sua contribuição para responder o questionário a seguir, com questões relacionadas a esta pesquisa.

O questionário está dividido em quatro seções. Em cada seção encontram-se as instruções específicas a serem seguidas. Pedimos que leia as questões com atenção, e que tente respondê-las da forma mais honesta possível. O tempo médio previsto para o preenchimento do questionário é de 20 minutos, e suas respostas serão confidenciais.

Agradecemos a sua cooperação, e nos colocamos à disposição para mais informações sobre este estudo pelo seguinte endereço: [flaviaeliana@gmail.com](mailto:flaviaeliana@gmail.com)/ou telefone: 14 99738 5780.

#### SEÇÃO A:

1. Instituição:

2. Ano de nascimento:

3. Sexo: ( ) feminino ( ) masculino ( ) não quero informar

4. Local de sua residência: ( ) área urbana ( ) área rural

5. Imóvel: ( ) próprio ( ) alugado

6. Você reside: ( ) sozinho ( ) com os pais ( ) com o cônjuge e/ou filhos

7. Indique, por favor, qual o grau mais alto de formação acadêmica de seus pais:

Mãe:

( ) analfabeta

( ) ensino básico

( ) ensino médio

( ) ensino superior

( ) pós-graduação

( ) outro (indique):

Pai:

( ) analfabeto

( ) ensino básico

( ) ensino médio

( ) ensino superior

( ) pós-graduação

( ) outro (indique):

8. Você já fez algum curso sobre educação ambiental? ( ) sim ( ) não

Se sim, informe:

Instituição que promoveu o curso:

Carga horária do curso:

9. Das seguintes atividades relacionadas ao meio ambiente, assinale o que você faz em seu tempo livre com maior frequência:

( ) passeios na natureza (bosques, praças, parques, etc)

( ) esportes no ambiente natural (bike, escalada, canoagem, etc)

( ) observação de pássaros

( ) fotografias de natureza

( ) acampamentos

( ) outros (especifique):

10. Quanto tempo, em média, você tem contato por semana com informações ambientais?

( ) nunca ( ) de 30 minutos a uma hora ( ) de uma a três horas ( ) mais de três horas

11. Para você, qual a principal fonte de informação ambiental?

( ) noticiários/programas de televisão ( ) aprendizagem online ( ) rádio

( ) aulas expositivas ( ) livros e revistas ( ) ONGs ambientais ( ) outros

12. Você discute com frequência temas relacionados ao meio ambiente em sua casa?

- quase sempre
- poucas vezes
- não me lembro da última vez que conversamos sobre este assunto

**SEÇÃO B:**

Assinale a resposta correta para as sentenças a seguir:

1. A maioria da água na natureza:

- A  está disponível, em seu estado natural, para a exploração humana.
- B  é subterrânea.
- C  não está disponível para o uso direto por ser água salgada.
- D  pode ser encontrada nas geleiras.

2. A área protegida possuidora, ou não, de vegetação nativa com o intuito de, além de garantir o bem-estar da população humana, preservar também a biodiversidade, a paisagem, os recursos hídricos e a estabilidade geológica, e, assegurar a proteção do solo e facilitar o fluxo gênico da fauna e da flora, é denominada:

- A  reserva biológica.
- B  área de proteção ambiental.
- C  área de preservação permanente.
- D  reserva legal.

3. O Código Florestal (Lei n.º 12651/12) estabelece normas gerais sobre a proteção da vegetação, áreas de Preservação Permanente e áreas de Reserva Legal; a exploração florestal, o suprimento de matéria-prima florestal, o controle da origem dos produtos florestais e o controle e prevenção dos incêndios florestais; e prevê instrumentos econômicos e financeiros para o alcance de seus objetivos. Segundo o Código Florestal, a reserva legal é uma área:

- A  localizada no interior de uma propriedade ou posse rural com a função de garantir a rentabilidade do produtor a partir do uso de áreas florestais para atividades silvícolas, extrativistas e/ou de caça, desde que não comprometa a biodiversidade local.
- B  protegida, coberta ou não por vegetação nativa, com a função ambiental de preservar os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica e a biodiversidade, facilitar o fluxo gênico de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem-estar das populações humanas.
- C  protegida, coberta por vegetação nativa, mas que pode ser utilizada para cultivo de espécies exóticas para a exploração sustentável, a fim de garantir a viabilidade econômica da área rural, bem como garantir a sua sustentabilidade em longo prazo.
- D  localizada no interior de uma propriedade ou posse rural com a função de assegurar o uso econômico de modo sustentável dos recursos naturais do imóvel rural, auxiliar a conservação e a reabilitação dos processos ecológicos e promover a conservação da biodiversidade, bem como o abrigo e a proteção de fauna silvestre e da flora nativa.

4. Para a coleta seletiva de resíduos, os resíduos: orgânicos, plástico, papelão e vidro; são, respectivamente descartados em cestos de cor:

- A  verde, amarelo, azul e marrom.
- B  amarelo, vermelho, marrom e azul.
- C  marrom, vermelho, azul e verde.
- D  vermelho, verde, amarelo e azul.

5. O desenvolvimento sustentável é:

- A  o desenvolvimento que satisfaz as necessidades das gerações presentes sem comprometer a capacidade das futuras gerações de satisfazer suas próprias necessidades.
- B  todos os tipos de desenvolvimento que promovem o crescimento econômico de um país.
- C  todo o desenvolvimento tecnológico que traz um novo recurso ou uma alternativa para o esgotamento de recursos.
- D  a ampliação das medidas socioeducativas para o uso consciente da natureza, de modo a garantir, sobretudo, o desenvolvimento econômico e urbano.

6. A sociedade empresária Xique S.A. pretende instalar uma unidade industrial metalúrgica de grande porte em uma determinada cidade. Ela possui outras unidades industriais do mesmo porte em outras localidades. Sobre o licenciamento ambiental dessa iniciativa, pode-se afirmar que:

- A ( ) como a sociedade empresária já possui outras unidades industriais do mesmo porte e da mesma natureza, não será necessário outro licenciamento ambiental para a nova atividade utilizadora de recursos ambientais, se efetiva ou potencialmente poluidora.
- B ( ) para uma nova atividade industrial utilizadora de recursos ambientais, se efetiva ou potencialmente poluidora, é necessária a obtenção da licença ambiental, por meio do procedimento administrativo denominado licenciamento ambiental.
- C ( ) se a sociedade empresária já possui outras unidades industriais do mesmo porte, poderá ser exigido outro licenciamento ambiental para a nova atividade utilizadora de recursos ambientais, mas será dispensada a realização de qualquer estudo ambiental, inclusive o de impacto ambiental, no processo de licenciamento.
- D ( ) a sociedade empresária só necessitará do alvará da prefeitura municipal autorizando seu funcionamento, sendo incabível a exigência de licenciamento ambiental para atividades de metalurgia.

7. Quanto aos princípios do direito ambiental, pode-se afirmar que:

- A ( ) o princípio do poluidor-pagador está intimamente ligado ao princípio da livre iniciativa e permite a livre utilização dos bens ambientais pelos particulares, ressalvado o posterior ressarcimento à Fazenda Pública pelo uso.
- B ( ) o princípio do acesso equitativo aos recursos naturais não impede que se dê preferência a utilização do bem ambiental pelas comunidades que se encontram mais próximas a ele.
- C ( ) o princípio da prevenção está ligado à incerteza sobre os riscos de determinada atividade potencialmente poluidora, enquanto o princípio da precaução demanda a adoção de medidas que assegurem a salubridade ambiental quando já se conhecem as consequências daquela atividade.
- D ( ) o princípio do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado impede a utilização dos elementos de fauna e flora em suas formas nativas, no intuito de manter o equilíbrio ambiental, tanto quanto possível, sem que haja a intervenção humana.

8. Sabendo que a Constituição Federal garante a todos o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, e o dever do Estado na sua defesa e preservação, no que concerne à sua proteção, pode-se afirmar que:

- A ( ) se houver dúvida quanto à degradação do meio ambiente em razão de determinada atividade, mesmo após estudos prévios de impacto ambiental, o poder público não poderá atuar antes que ocorra o dano.
- B ( ) o meio ambiente, considerado o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas, é direito fundamental e difuso.
- C ( ) o princípio do poluidor-pagador fundamenta-se na premissa de que nem todo aquele que poluir terá de reparar o dano provocado.
- D ( ) além da comprovação do nexa causal, deve-se, para fins de reparação do dano ambiental, aferir se o poluidor agiu com dolo ou culpa.

9. O homem é um dos maiores agentes causadores de extinções (JANIS, C.M.; HEISER, J.B., 2008). O trabalho dos paleontólogos consiste em descobrir e explicar como se processaram os eventos de extinção no passado e quais foram as suas causas. Na era atual, a razão mais comum para a extinção de uma espécie animal é:

- A ( ) o uso de pesticidas.
- B ( ) a alteração de seu habitat pelo ser humano.
- C ( ) o aumento das caças.
- D ( ) o efeito sobre ela provocado pelas mudanças climáticas.

10. Aponte os problemas ambientais que você considera mais grave:

EM SEU MUNICÍPIO (LOCAL):

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

NO BRASIL E/OU NA AMÉRICA LATINA:

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

NO MUNDO (GLOBAL):

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

SEÇÃO C:

11. Aponte o seu nível de concordância para cada uma das afirmações abaixo referentes à atitudes em relação ao meio ambiente, que varia de 1 a 5, sendo: 1 (discordo totalmente), 2 (discordo parcialmente), 3 (indiferente), 4 (concordo parcialmente), e 5 (concordo totalmente):

| <u>Afirmações</u>   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| A) Áreas naturais protegidas devem ser reservadas apenas para espécies ameaçadas.   |   |   |   |   |   |
| B) As leis relativas à qualidade da água devem ser mais rigorosas.  |   |   |   |   |   |
| C) O meio ambiente está em desequilíbrio há muito tempo e por isso é necessário um esforço de todos para poder equilibrá-lo de volta. |   |   |   |   |   |
| D) Os avanços tecnológicos produzem normalmente os mesmos danos que os benefícios ambientais.   |   |   |   |   |   |
| E) A ciência e a tecnologia são muito importantes na solução de problemas ambientais.   |   |   |   |   |   |
| F) Ações coletivas, como aquelas promovidas por movimentos ambientais, são vitais para resolver problemas ambientais.                 |   |   |   |   |   |
| G) Mudanças nos estilos de vida, como o tipo e a quantidade de recursos consumidos, podem ajudar a solucionar problemas ambientais.   |   |   |   |   |   |

12. Aponte o seu nível de concordância para cada uma das afirmações abaixo referentes à relação do ser humano com o meio ambiente, que varia de 1 a 5, sendo: 1 (discordo totalmente), 2 (discordo parcialmente), 3 (indiferente), 4 (concordo parcialmente), e 5 (concordo totalmente):

| <u>Afirmações</u>  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| A) Estamos atingindo a população que a Terra pode suportar.  |   |   |   |   |   |
| B) Quando o ser humano interfere na natureza, frequentemente causa consequências desastrosas.  |   |   |   |   |   |
| C) Plantas e animais têm o mesmo direito de existir que os seres humanos.  |   |   |   |   |   |
| D) Apesar de suas habilidades, o ser humano permanece sujeito às leis da natureza.   |   |   |   |   |   |
| E) Conhecendo melhor a crise ambiental que ameaça a sobrevivência de todas as espécies vivas, inclusive a dos seres humanos, as pessoas provavelmente irão interferir de forma diferente no meio ambiente. |   |   |   |   |   |
| F) Se as coisas continuarem como estão agora, logo teremos grandes catástrofes ecológicas.   |   |   |   |   |   |
| G) O ser humano deve ser responsável em ajudar na resolução de problemas ambientais.   |   |   |   |   |   |

13. A poluição do ar nas cidades, a dependência energética ou a escassez de água como recurso são três exemplos de conflitos sociais e ambientais. Aponte o seu nível de concordância para cada uma das afirmações abaixo referentes à esses conflitos, que varia de 1 a 5, sendo: 1 (discordo totalmente), 2 (discordo parcialmente), 3 (indiferente), 4 (concordo parcialmente), e 5 (concordo totalmente):

| <u>Afirmações</u>   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| A) É um direito da humanidade explorar os recursos naturais de acordo com suas necessidades.  |   |   |   |   |   |
| B) É um direito que a qualidade do ar e da água sejam mantidas em condições saudáveis para as pessoas.                                |   |   |   |   |   |
| C) A indústria deve ter a obrigação de reduzir suas emissões de poluentes mesmo que isso implique um aumento nos preços dos produtos. |   |   |   |   |   |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| D) No Brasil, o desenvolvimento de energias renováveis deve ser mais promovido.  |  |  |  |  |  |
| E) As pessoas devem ser penalizadas pelos danos ambientais que causam.   |  |  |  |  |  |
| F) Estou disposto a dispensar certos confortos da minha vida diária (por exemplo, viagens de veículos particulares) para melhorar a qualidade do ar e reduzir meu consumo de combustíveis fósseis. |  |  |  |  |  |
| G) Todas as pessoas devem investir parte do seu tempo nas ações que são realizadas para a proteção do meio ambiente.   |  |  |  |  |  |

SEÇÃO D:

| 14. Aponte com qual frequência você realiza cada uma das práticas a seguir, que varia de 1 a 5, sendo: (1) NUNCA (2) RARAMENTE (3) ÀS VEZES (4) MUITAS VEZES (5) SEMPRE: |              |                       |                 |                        |               |
|--|--------------|-----------------------|-----------------|------------------------|---------------|
|  | (1)<br>Nunca | (2)<br>Rara-<br>mente | (3) Às<br>vezes | (4)<br>Muitas<br>vezes | (5)<br>Sempre |
| A) Informar as autoridades correspondentes dos problemas ambientais que observa.   |              |                       |                 |                        |               |
| B) Levar os resíduos (como papel, garrafas plásticas, etc.) para pontos de reciclagem.   |              |                       |                 |                        |               |
| C) Enviar mensagens para a mídia denunciando problemas ambientais.   |              |                       |                 |                        |               |
| D) Reutilizar o papel já escrito como rascunho.  |              |                       |                 |                        |               |
| E) Reutilizar as sacolas de plástico.  |              |                       |                 |                        |               |
| F) Adquirir produtos ecológicos, tais como sprays sem cloro, produtos de embalagens recicláveis e mais de um uso, ou produtos de tamanho reduzido.                       |              |                       |                 |                        |               |
| G) Adquirir produtos produzidos localmente ou de comércio justo.   |              |                       |                 |                        |               |
| H) Participar de campanhas para limpar e cuidar de espaços públicos.   |              |                       |                 |                        |               |
| I) Economizar energia desligando as luzes e aparelhos elétricos quando eles não estão sendo usados.  |              |                       |                 |                        |               |
| J) Economizar água em casa (fechando a torneira quando escova os dentes, quando lava a louça, etc).  |              |                       |                 |                        |               |
| K) Chamar a atenção daqueles que jogam ou deixam seus resíduos em espaços públicos ou prejudicam o meio ambiente de alguma forma.  |              |                       |                 |                        |               |
| L) Coletar o lixo que outras pessoas deixam nas áreas públicas em local impróprio.   |              |                       |                 |                        |               |
| M) Depositar as baterias, óleos usados e outros resíduos agressivos nos pontos corretos de coleta.   |              |                       |                 |                        |               |
| N) Apreciar o canto dos pássaros, animais e plantas que lhe cercam.  |              |                       |                 |                        |               |
| O) Participar de campanhas pela conservação do meio ambiente, por meio de solicitações públicas e / ou denúncias, manifestações, etc.                                    |              |                       |                 |                        |               |
| P) Participar ativamente de uma organização e/ ou rede ambiental.  |              |                       |                 |                        |               |
| Q) Ler artigos em jornais e revistas sobre questões ambientais.  |              |                       |                 |                        |               |
| R) Ver programas de natureza na televisão.   |              |                       |                 |                        |               |
| S) Fazer itinerários e turismo na natureza.  |              |                       |                 |                        |               |
| T) Caminhar, usar bicicleta ou transporte público para se locomover.   |              |                       |                 |                        |               |

Muito obrigada pelo seu tempo e colaboração.

## APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO 5º ANO

### QUESTIONÁRIO – COMPETÊNCIAS AMBIENTAIS – 5º ANO

Eu, Flávia Eliana de Melo Colucci, sou discente do Programa de Pós-Graduação em Agronegócio e Desenvolvimento (PGAD) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Campus de Tupã, sob a orientação da Profª. Drª. Angélica Góis Morales.

Este questionário tem como objetivo conhecer as competências ambientais de estudantes do ensino superior do 5º ano do Curso de Graduação em Direito, e está relacionado a uma pesquisa de Mestrado intitulada "A temática ambiental no curso de graduação em Direito: um enfoque sobre a ambientalização curricular".

Solicitamos, por gentileza, a sua contribuição para responder o questionário a seguir, com questões relacionadas a esta pesquisa. O questionário está dividido em cinco seções. Em cada seção encontram-se as instruções específicas a serem seguidas. Pedimos que leia as questões com atenção, e que tente respondê-las da forma mais honesta possível. O tempo médio previsto para o preenchimento do questionário é de 25 minutos, e suas respostas serão confidenciais.

Agradecemos a sua cooperação, e nos colocamos à disposição para mais informações sobre este estudo pelo seguinte endereço: [flaviaeliana@gmail.com](mailto:flaviaeliana@gmail.com)/ou telefone: 14 99738 5780.

#### SEÇÃO A:

|   |
|---|
| 1. Instituição:   |
| 2. Ano de nascimento:   |
| 3. Sexo: ( ) feminino ( ) masculino ( ) não quero informar                |
| 4. Local de sua residência: ( ) área urbana ( ) área rural                |
| 5. Imóvel: ( ) próprio ( ) alugado  |
| 6. Você reside: ( ) sozinho ( ) com os pais ( ) com o cônjuge e/ou filhos |

|  |                      |
|--|----------------------|
| 7. Indique, por favor, qual o grau mais alto de formação acadêmica de seus pais: |                      |
| Mãe:   | Pai:                 |
| ( ) analfabeta   | ( ) analfabeto       |
| ( ) ensino básico  | ( ) ensino básico    |
| ( ) ensino médio   | ( ) ensino médio     |
| ( ) ensino superior  | ( ) ensino superior  |
| ( ) pós-graduação  | ( ) pós-graduação    |
| ( ) outro (indique):   | ( ) outro (indique): |

|  |
|--|
| 8. Você já fez algum curso sobre educação ambiental? ( ) sim ( ) não |
| Se sim, informe:   |
| Instituição que promoveu o curso:                                    |
| Carga horária do curso:  |

|   |
|---|
| 9. Das seguintes atividades relacionadas ao meio ambiente, assinale o que você faz em seu tempo livre com maior frequência: |
| ( ) passeios na natureza (bosques, praças, parques, etc)  |
| ( ) esportes no ambiente natural (bike, escalada, canoagem, etc)  |
| ( ) observação de pássaros  |
| ( ) fotografias de natureza   |
| ( ) acampamentos  |
| ( ) outros (especifique):   |

|   |
|---|
| 10. Quanto tempo, em média, você tem contato por semana com informações ambientais?   |
| ( ) nunca ( ) de 30 minutos a uma hora ( ) de uma a três horas ( ) mais de três horas |

|  |
|--|
| 11. Para você, qual a principal fonte de informação ambiental?             |
| ( ) noticiários/programas de televisão ( ) aprendizagem online ( ) rádio   |
| ( ) aulas expositivas ( ) livros e revistas ( ) ONGs ambientais ( ) outros |

|  |
|--|
| 12. Você discute com frequência temas relacionados ao meio ambiente em sua casa? |
|--|

- quase sempre
- poucas vezes
- não me lembro da última vez que conversamos sobre este assunto

**SEÇÃO B:**

Assinale a resposta correta para as sentenças a seguir:

1. A maioria da água na natureza:

- A  está disponível, em seu estado natural, para a exploração humana.
- B  é subterrânea.
- C  não está disponível para o uso direto por ser água salgada.
- D  pode ser encontrada nas geleiras.

2. A área protegida possuidora, ou não, de vegetação nativa com o intuito de, além de garantir o bem-estar da população humana, preservar também a biodiversidade, a paisagem, os recursos hídricos e a estabilidade geológica, e, assegurar a proteção do solo e facilitar o fluxo gênico da fauna e da flora, é denominada:

- A  reserva biológica.
- B  área de proteção ambiental.
- C  área de preservação permanente.
- D  reserva legal.

3. O Código Florestal (Lei n.º 12651/12) estabelece normas gerais sobre a proteção da vegetação, áreas de Preservação Permanente e áreas de Reserva Legal; a exploração florestal, o suprimento de matéria-prima florestal, o controle da origem dos produtos florestais e o controle e prevenção dos incêndios florestais; e prevê instrumentos econômicos e financeiros para o alcance de seus objetivos. Segundo o Código Florestal, a reserva legal é uma área:

- A  localizada no interior de uma propriedade ou posse rural com a função de garantir a rentabilidade do produtor a partir do uso de áreas florestais para atividades silvícolas, extrativistas e/ou de caça, desde que não comprometa a biodiversidade local.
- B  protegida, coberta ou não por vegetação nativa, com a função ambiental de preservar os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica e a biodiversidade, facilitar o fluxo gênico de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem-estar das populações humanas.
- C  protegida, coberta por vegetação nativa, mas que pode ser utilizada para cultivo de espécies exóticas para a exploração sustentável, a fim de garantir a viabilidade econômica da área rural, bem como garantir a sua sustentabilidade em longo prazo.
- D  localizada no interior de uma propriedade ou posse rural com a função de assegurar o uso econômico de modo sustentável dos recursos naturais do imóvel rural, auxiliar a conservação e a reabilitação dos processos ecológicos e promover a conservação da biodiversidade, bem como o abrigo e a proteção de fauna silvestre e da flora nativa.

4. Para a coleta seletiva de resíduos, os resíduos: orgânicos, plástico, papelão e vidro; são, respectivamente descartados em cestos de cor:

- A  verde, amarelo, azul e marrom.
- B  amarelo, vermelho, marrom e azul.
- C  marrom, vermelho, azul e verde.
- D  vermelho, verde, amarelo e azul.

5. O desenvolvimento sustentável é:

- A  o desenvolvimento que satisfaz as necessidades das gerações presentes sem comprometer a capacidade das futuras gerações de satisfazer suas próprias necessidades.
- B  todos os tipos de desenvolvimento que promovem o crescimento econômico de um país.
- C  todo o desenvolvimento tecnológico que traz um novo recurso ou uma alternativa para o esgotamento de recursos.
- D  a ampliação das medidas socioeducativas para o uso consciente da natureza, de modo a garantir, sobretudo, o desenvolvimento econômico e urbano.

6. A sociedade empresária Xique S.A. pretende instalar uma unidade industrial metalúrgica de grande porte em uma determinada cidade. Ela possui outras unidades industriais do mesmo porte em outras localidades. Sobre o licenciamento ambiental dessa iniciativa, pode-se afirmar que:

- A ( ) como a sociedade empresária já possui outras unidades industriais do mesmo porte e da mesma natureza, não será necessário outro licenciamento ambiental para a nova atividade utilizadora de recursos ambientais, se efetiva ou potencialmente poluidora.
- B ( ) para uma nova atividade industrial utilizadora de recursos ambientais, se efetiva ou potencialmente poluidora, é necessária a obtenção da licença ambiental, por meio do procedimento administrativo denominado licenciamento ambiental.
- C ( ) se a sociedade empresária já possui outras unidades industriais do mesmo porte, poderá ser exigido outro licenciamento ambiental para a nova atividade utilizadora de recursos ambientais, mas será dispensada a realização de qualquer estudo ambiental, inclusive o de impacto ambiental, no processo de licenciamento.
- D ( ) a sociedade empresária só necessitará do alvará da prefeitura municipal autorizando seu funcionamento, sendo incabível a exigência de licenciamento ambiental para atividades de metalurgia.

7. Quanto aos princípios do direito ambiental, pode-se afirmar que:

- A ( ) o princípio do poluidor-pagador está intimamente ligado ao princípio da livre iniciativa e permite a livre utilização dos bens ambientais pelos particulares, ressalvado o posterior ressarcimento à Fazenda Pública pelo uso.
- B ( ) o princípio do acesso equitativo aos recursos naturais não impede que se dê preferência a utilização do bem ambiental pelas comunidades que se encontram mais próximas a ele.
- C ( ) o princípio da prevenção está ligado à incerteza sobre os riscos de determinada atividade potencialmente poluidora, enquanto o princípio da precaução demanda a adoção de medidas que assegurem a salubridade ambiental quando já se conhecem as consequências daquela atividade.
- D ( ) o princípio do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado impede a utilização dos elementos de fauna e flora em suas formas nativas, no intuito de manter o equilíbrio ambiental, tanto quanto possível, sem que haja a intervenção humana.

8. Sabendo que a Constituição Federal garante a todos o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, e o dever do Estado na sua defesa e preservação, no que concerne à sua proteção, pode-se afirmar que:

- A ( ) se houver dúvida quanto à degradação do meio ambiente em razão de determinada atividade, mesmo após estudos prévios de impacto ambiental, o poder público não poderá atuar antes que ocorra o dano.
- B ( ) o meio ambiente, considerado o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas, é direito fundamental e difuso.
- C ( ) o princípio do poluidor-pagador fundamenta-se na premissa de que nem todo aquele que poluir terá de reparar o dano provocado.
- D ( ) além da comprovação do nexos causal, deve-se, para fins de reparação do dano ambiental, aferir se o poluidor agiu com dolo ou culpa.

9. O homem é um dos maiores agentes causadores de extinções (JANIS, C.M.; HEISER, J.B., 2008). O trabalho dos paleontólogos consiste em descobrir e explicar como se processaram os eventos de extinção no passado e quais foram as suas causas. Na era atual, a razão mais comum para a extinção de uma espécie animal é:

- A ( ) o uso de pesticidas.
- B ( ) a alteração de seu habitat pelo ser humano.
- C ( ) o aumento das caças.
- D ( ) o efeito sobre ela provocado pelas mudanças climáticas.

10. Aponte os problemas ambientais que você considera mais grave:

EM SEU MUNICÍPIO (LOCAL):

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

NO BRASIL E/OU NA AMÉRICA LATINA:

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

NO MUNDO (GLOBAL):

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

SEÇÃO C:

11. Aponte o seu nível de concordância para cada uma das afirmações abaixo referentes à atitudes em relação ao meio ambiente, que varia de 1 a 5, sendo: 1 (discordo totalmente), 2 (discordo parcialmente), 3 (indiferente), 4 (concordo parcialmente), e 5 (concordo totalmente):

| <u>Afirmações</u>   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| A) Áreas naturais protegidas devem ser reservadas apenas para espécies ameaçadas.   |   |   |   |   |   |
| B) As leis relativas à qualidade da água devem ser mais rigorosas.  |   |   |   |   |   |
| C) O meio ambiente está em desequilíbrio há muito tempo e por isso é necessário um esforço de todos para poder equilibrá-lo de volta. |   |   |   |   |   |
| D) Os avanços tecnológicos produzem normalmente os mesmos danos que os benefícios ambientais.   |   |   |   |   |   |
| E) A ciência e a tecnologia são muito importantes na solução de problemas ambientais.   |   |   |   |   |   |
| F) Ações coletivas, como aquelas promovidas por movimentos ambientais, são vitais para resolver problemas ambientais.                 |   |   |   |   |   |
| G) Mudanças nos estilos de vida, como o tipo e a quantidade de recursos consumidos, podem ajudar a solucionar problemas ambientais.   |   |   |   |   |   |

12. Aponte o seu nível de concordância para cada uma das afirmações abaixo referentes à relação do ser humano com o meio ambiente, que varia de 1 a 5, sendo: 1 (discordo totalmente), 2 (discordo parcialmente), 3 (indiferente), 4 (concordo parcialmente), e 5 (concordo totalmente):

| <u>Afirmações</u>  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| A) Estamos atingindo a população que a Terra pode suportar.  |   |   |   |   |   |
| B) Quando o ser humano interfere na natureza, frequentemente causa consequências desastrosas.  |   |   |   |   |   |
| C) Plantas e animais têm o mesmo direito de existir que os seres humanos.  |   |   |   |   |   |
| D) Apesar de suas habilidades, o ser humano permanece sujeito às leis da natureza.   |   |   |   |   |   |
| E) Conhecendo melhor a crise ambiental que ameaça a sobrevivência de todas as espécies vivas, inclusive a dos seres humanos, as pessoas provavelmente irão interferir de forma diferente no meio ambiente. |   |   |   |   |   |
| F) Se as coisas continuarem como estão agora, logo teremos grandes catástrofes ecológicas.   |   |   |   |   |   |
| G) O ser humano deve ser responsável em ajudar na resolução de problemas ambientais.   |   |   |   |   |   |

13. A poluição do ar nas cidades, a dependência energética ou a escassez de água como recurso são três exemplos de conflitos sociais e ambientais. Aponte o seu nível de concordância para cada uma das afirmações abaixo referentes à esses conflitos, que varia de 1 a 5, sendo: 1 (discordo totalmente), 2 (discordo parcialmente), 3 (indiferente), 4 (concordo parcialmente), e 5 (concordo totalmente):

| <u>Afirmações</u>   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| A) É um direito da humanidade explorar os recursos naturais de acordo com suas necessidades.  |   |   |   |   |   |
| B) É um direito que a qualidade do ar e da água sejam mantidas em condições saudáveis para as pessoas.                                |   |   |   |   |   |
| C) A indústria deve ter a obrigação de reduzir suas emissões de poluentes mesmo que isso implique um aumento nos preços dos produtos. |   |   |   |   |   |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| D) No Brasil, o desenvolvimento de energias renováveis deve ser mais promovido.  |  |  |  |  |  |
| E) As pessoas devem ser penalizadas pelos danos ambientais que causam.   |  |  |  |  |  |
| F) Estou disposto a dispensar certos confortos da minha vida diária (por exemplo, viagens de veículos particulares) para melhorar a qualidade do ar e reduzir meu consumo de combustíveis fósseis. |  |  |  |  |  |
| G) Todas as pessoas devem investir parte do seu tempo nas ações que são realizadas para a proteção do meio ambiente.   |  |  |  |  |  |

**SEÇÃO D:**

| 14. Aponte com qual frequência você realiza cada uma das práticas a seguir, que varia de 1 a 5, sendo: (1) NUNCA (2) RARAMENTE (3) ÀS VEZES (4) MUITAS VEZES (5) SEMPRE: |              |                       |                 |                        |               |
|--|--------------|-----------------------|-----------------|------------------------|---------------|
|  | (1)<br>Nunca | (2)<br>Rara-<br>mente | (3) Às<br>vezes | (4)<br>Muitas<br>vezes | (5)<br>Sempre |
| A) Informar as autoridades correspondentes dos problemas ambientais que observa.   |              |                       |                 |                        |               |
| B) Levar os resíduos (como papel, garrafas plásticas, etc.) para pontos de reciclagem.   |              |                       |                 |                        |               |
| C) Enviar mensagens para a mídia denunciando problemas ambientais.   |              |                       |                 |                        |               |
| D) Reutilizar o papel já escrito como rascunho.  |              |                       |                 |                        |               |
| E) Reutilizar as sacolas de plástico.  |              |                       |                 |                        |               |
| F) Adquirir produtos ecológicos, tais como sprays sem cloro, produtos de embalagens recicláveis e mais de um uso, ou produtos de tamanho reduzido.                       |              |                       |                 |                        |               |
| G) Adquirir produtos produzidos localmente ou de comércio justo.   |              |                       |                 |                        |               |
| H) Participar de campanhas para limpar e cuidar de espaços públicos.   |              |                       |                 |                        |               |
| I) Economizar energia desligando as luzes e aparelhos elétricos quando eles não estão sendo usados.  |              |                       |                 |                        |               |
| J) Economizar água em casa (fechando a torneira quando escova os dentes, quando lava a louça, etc).  |              |                       |                 |                        |               |
| K) Chamar a atenção daqueles que jogam ou deixam seus resíduos em espaços públicos ou prejudicam o meio ambiente de alguma forma.  |              |                       |                 |                        |               |
| L) Coletar o lixo que outras pessoas deixam nas áreas públicas em local impróprio.   |              |                       |                 |                        |               |
| M) Depositar as baterias, óleos usados e outros resíduos agressivos nos pontos corretos de coleta.   |              |                       |                 |                        |               |
| N) Apreciar o canto dos pássaros, animais e plantas que lhe cercam.  |              |                       |                 |                        |               |
| O) Participar de campanhas pela conservação do meio ambiente, por meio de solicitações públicas e / ou denúncias, manifestações, etc.                                    |              |                       |                 |                        |               |
| P) Participar ativamente de uma organização e / ou rede ambiental.   |              |                       |                 |                        |               |
| Q) Ler artigos em jornais e revistas sobre questões ambientais.  |              |                       |                 |                        |               |
| R) Ver programas de natureza na televisão.   |              |                       |                 |                        |               |
| S) Fazer itinerários e turismo na natureza.  |              |                       |                 |                        |               |
| T) Caminhar, usar bicicleta ou transporte público para se locomover.   |              |                       |                 |                        |               |

**SEÇÃO E:**

|   |
|---|
| <b>1.</b> No curso de graduação em Direito, você considera a disciplina de Direito Ambiental: |
| ( ) muito importante ( ) importante ( ) nem importante / nem sem importância                  |
| ( ) pouco importante ( ) sem importância  |

**1.1** Com relação a pergunta anterior, justifique sua resposta:

**2.** Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), mais de 2,7 bilhões de pessoas deverão sofrer com a falta de água em 2025 se o consumo do planeta não diminuir. Segundo estudiosos da área, a questão da água será a causa da 3ª Guerra Mundial. Você acredita nesta afirmação?

sim  não

**3.** A racionalização da água é uma questão:

ambiental  econômica  ambiental e econômica

**4.** Sobre as leis existentes de proteção ao meio ambiente, você considera que são:

suficientes e são aplicadas.

suficientes, mas não são aplicadas.

insuficientes e novas leis devem ser criadas.

não sei dizer.

**5.** Você considera que o Governo Federal atual:

investe no Meio Ambiente e procura cumprir as normas ambientais estabelecidas na legislação.

investe no Meio Ambiente, mas ainda causa poluição nas atividades que desenvolve.

não investe no Meio Ambiente, não atua eficazmente no processo de fiscalização, e não cumpre as normas ambientais definidas na legislação.

não investe no Meio Ambiente, pois não se considera obrigado a atender às exigências da legislação ambiental.

**6.** Pode haver desenvolvimento econômico e social sem efeitos sobre o meio ambiente?

sim.

não, pois os impactos ambientais são o preço a ser pago pela sociedade.

não, pois os impactos ambientais são inerentes ao processo de desenvolvimento.

não sei dizer.

**7.** Você aceitaria o aumento do nível de poluição, desde que isso assegurasse maior número de empregos para a população local?

sim

não

**8.** “Mesmo não sendo ‘naturalmente ecologistas’, aos povos indígenas se deve reconhecer o crédito histórico de terem manejado os recursos naturais de maneira branda. Souberam aplicar estratégias de uso dos recursos que, mesmo transformando de maneira durável seu ambiente, não alteraram os princípios de funcionamento e nem colocaram em risco as condições de reprodução deste meio.” (Portal Povos Indígenas no Brasil, 2018, disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/%C3%8Dndios\\_e\\_o\\_meio\\_ambiente](https://pib.socioambiental.org/pt/%C3%8Dndios_e_o_meio_ambiente)>, acesso em: 19/02/2019). Você considera que a demarcação de terras indígenas para a preservação e conservação da biodiversidade é:

muito importante  importante  pouco importante  dispensável  indiferente

**9.** Você considera que o conhecimento ambiental:

pode melhorar a sua formação.

poderá torná-lo apto à tutela do meio ambiente.

não é fator fundamental na sua formação.

é dispensável, pois a atividade que exerce ou vai exercer não tem ligação com o meio ambiente.

**10.** Após o término do curso de Direito, você pretende se especializar ou atuar na área de Direito Ambiental?

sim  não. Por quê?

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |

**11. A Educação Ambiental é uma forma de proteção ao meio ambiente?**

sim

não

**12. Escreva abaixo os seus comentários sobre a formação em Educação Ambiental que recebeu durante o seu curso de Direito.**

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

**13. Qual(is) responsabilidade(s) você acha que têm os profissionais da área de Direito sobre a preservação e conservação ambiental?**

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

Muito obrigada pelo seu tempo e colaboração.

## ANEXO 1 – MÉTODO DA REDE RASES

Subsídios para diagnóstico da Ambientalização Curricular

### A. Política de Ambientalização / Sustentabilidade / Meio Ambiente / Responsabilidade socioambiental

**A.1.** Existe um documento institucional que denote a incidência de uma proposta voltada especificamente à sustentabilidade socioambiental?

sim  não - Se sim, responda:

-----  
**A.2.** Está regulamentado e definido como Política Institucional de Ambientalização/ Sustentabilidade/Meio Ambiente/ Responsabilidade socioambiental?

sim  não

**A.3.** A Regulamentação foi aprovada pelo Conselho Superior da Universidade?

sim  não

**A.4.** Determina a quem se destina?

sim  não

**A.5.** Se sim, assinale a quem:

acadêmicos  docentes  técnicos-administrativos  público externo  outros. Quais?

-----  
**A.6.** Quem tem conhecimento deste documento na universidade:

gestores  docentes  acadêmicos  funcionários num âmbito geral;

todas as alternativas anteriores  outros. Quais?

-----  
**A.7.** A Política de Ambientalização/ Sustentabilidade/ Meio Ambiente/ Responsabilidade socioambiental está integrada aos documentos Institucionais (curriculares)?

sim  não

**A.8.** Se sim, assinale quais documentos:

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)

Planejamento Estratégico

Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?

-----  
**A.9.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que os processos de gestão respeitem os princípios, objetivos e diretrizes da Política de Ambientalização / Sustentabilidade / Meio Ambiente/ Responsabilidade socioambiental?

-----  
**A.10.** Se sim, assinale em quais processos:

administrativo  financeiro  educacional  de pessoas  comunicação

de bens e serviços naturais  todas as alternativas anteriores  outros. Quais?

-----  
**A.11.** Se sim, assinale em quais documentos:

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)

Planejamento Estratégico

Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?

-----  
**A.12.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que as pesquisas respeitem os princípios, objetivos e diretrizes da Política de Ambientalização/Sustentabilidade/Meio Ambiente/Responsabilidade socioambiental?

sim  não

**A.13.** Se sim, assinale quais documentos:

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)

Planejamento Estratégico

Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**A.14.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que as atividades de extensão respeitem os princípios, objetivos e diretrizes da Política de Ambientalização/Sustentabilidade/ Meio Ambiente/ Responsabilidade socioambiental?

-----  
**A.15.** Se sim, assinale em quais documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  
 Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  
 Planejamento Estratégico  
 Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?

-----  
**A.16.** A quem está destinado ou quem são os beneficiários do(s) projeto(s) de extensão:

- público externo  comunidade universitária  outros. Quais

-----  
**A.17.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que as atividades de ensino respeitem os princípios, objetivos e diretrizes da Política de Ambientalização/ Sustentabilidade/ Meio Ambiente/ Responsabilidade socioambiental?

-----  
**A.18.** Se sim, assinale em quais documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  
 Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  
 Planejamento Estratégico  
 Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?

-----  
**A.19.** Existem disciplinas no âmbito dos cursos que desenvolvam atividades e/ou conteúdos a partir a política de ambientalização/ sustentabilidade/ meio ambiente/ responsabilidade socioambiental institucional?

- sim  não

**B. Gerenciamento e/ou monitoramento de bens e serviços naturais (recursos), riscos e impactos ambientais**

**B.1.** Os documentos institucionais (curriculares) definem Planos de Gestão, Gerenciamento e/ou Monitoramento de bens e serviços naturais (recursos), riscos e impactos ambientais?

- sim  não

**B.2.** Se sim, assinale em quais documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  
 Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  
 Planejamento Estratégico  
 Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?

-----  
**B.3.** Se sim, assinale quais:

- água  energia  resíduos  ruído  ar  mobilidade/acessibilidade  
 riscos e impactos ambientais  compras e/ou aquisição de serviços  outros. Quais?

-----  
**B.4.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que sejam realizadas pesquisas relacionadas a Gerenciamento e/ou Monitoramento de bens e serviços naturais (recursos), riscos e impactos ambientais?

- sim  não

**B.5.** Se sim, assinale em quais documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  
 Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  
 Planejamento Estratégico  
 Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?

-----  
**B.6. Se sim, assinale em quais bens e serviços naturais:**

- água  energia  resíduos  ruído  ar  mobilidade/acessibilidade  
 riscos e impactos ambientais  compras e/ou aquisição de serviços  outros. Quais?
-

**B.7.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam a realização de atividades de extensão relacionados ao gerenciamento e/ou Monitoramento de bens e serviços naturais (recursos), riscos e impactos ambientais?

sim  não

**B.8.** Se sim, assinale em quais documentos:

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  
 Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**B.9.** Se sim, assinale em quais bens e serviços naturais:

água  energia  resíduos  ruído  ar  mobilidade/ acessibilidade  
 riscos e impactos ambientais  compras e/ou aquisição de serviços  outros. Quais?

**B.10.** Os documentos institucionais (curriculares) definem conteúdos relacionados ao planejamento e execução de diagnósticos socioambientais e/ou gerenciamento, Monitoramento de bens e serviços naturais (recursos), riscos e impactos ambientais?

sim  não

**B.11.** Se sim, assinale em quais documentos:

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  
 Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**B.12.** Se sim, assinale quais bens e serviços naturais:

água  energia  resíduos  ruído  ar  mobilidade/ acessibilidade  
 riscos e impactos ambientais  compras e/ou aquisição de serviços  outros. Quais?  
 -----

### C. Sensibilização, participação democrática e comunicação

**C.1.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que os processos de gestão sejam acompanhados por planos, projetos, atividades e/ou ações de Sensibilização, participação democrática e comunicação, voltados especificamente à sustentabilidade socioambiental?

sim  não

**C.2.** Se sim, assinale em quais documentos:

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  
 Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  
 Planejamento Estratégico  
 Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**C.3.** Se sim, assinale em quais processos:

administrativo  financeiro  educacional  de pessoas  comunicação  
 de bens e serviços naturais  todas as alternativas anteriores  outros. Quais?

**C.4.** Se sim, referidos planos, projetos, atividades e/ou ações ocorrem a partir de:

reuniões com os setores envolvidos  palestras/seminários/simpósios  pelo site institucional  
 por banners ou folders  publicações em jornais e/ou revistas, impressas e/ou eletrônica  
 discussão/reflexão em sala de aula  todas as alternativas anteriores  outros. Quais?

**C.5.** Quem participa:

gestores  docentes  acadêmicos  funcionários num âmbito geral  todas as alternativas anteriores  
 outros. Quais?

**C.6.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que as pesquisas sejam acompanhadas por planos, projetos, atividades e/ou ações de Sensibilização, participação democrática e comunicação, voltados especificamente à sustentabilidade socioambiental?

sim  não

**C.7.** Se sim, assinale em quais documentos:

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  
 Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**C.8.** Se sim, referidos planos, projetos, atividades e/ou ações ocorrem a partir de:

- reuniões com os setores envolvidos  palestras/seminários/simpósios  pelo site institucional  
 por banners ou folders  publicações em jornais e/ou revistas, impressas e/ou eletrônica  
 discussão/reflexão em sala de aula  todas as alternativas anteriores  outros. Quais?

-----  
**C.9.** Quem participa:

- gestores;  
 docentes;  
 acadêmicos;  
 funcionários num âmbito geral;  
 todas as alternativas anteriores;  
 outros. Quais?

-----  
**C.10.** Se sim, indique qual o meio utilizado para socialização das produções realizadas nas pesquisas:

- apresentação no âmbito das disciplinas ou disciplinas envolvidas;  
 palestras/seminários/simpósios no âmbito do referido curso;  
 reunião-discussão-reflexão no âmbito das disciplinas ou disciplinas envolvidas;  
 participação em eventos dentro e fora da instituição;  
 publicações em jornais e/ou revistas, impressas e/ou eletrônica;  
 outros. Quais.

-----  
**C.11.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que atividades de extensão sejam acompanhadas por planos, projetos, atividades e/ou ações de sensibilização, participação democrática e comunicação?

- sim  não

**C.12.** Se sim, assinale em quais documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  
 Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**C.13.** Se sim, referidos planos, projetos, atividades e/ou ações ocorrem a partir de:

- reuniões com os setores envolvidos  palestras/seminários/simpósios  pelo site institucional;  
 por banners ou folders  publicações em jornais e/ou revistas, impressas e/ou eletrônica;  
 discussão/reflexão em sala de aula  todas as alternativas anteriores  outros. Quais?

-----  
**C.14.** Quem participa:

- gestores  docentes  acadêmicos  funcionários num âmbito geral  todas as alternativas anteriores  
 outros. Quais?

-----  
**C.15.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que os processos de ensino sejam acompanhados por planos, projetos, atividades e/ou ações de Sensibilização, participação democrática e comunicação, voltados especificamente à sustentabilidade socioambiental?

- sim  não

**C.16.** Se sim, assinale em quais documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  
 Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

D. Compromisso para a transformação das relações ser humano-sociedade-natureza

**D.1.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que os processos de gestão assumam (demonstram) compromisso para a transformação das relações ser humano-sociedade-natureza?

- sim  não

**D.2.** Se sim, assinale em quais documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)   
 Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**D.3.** Se sim, assinale quais processos:

- administrativo  financeiro  educacional  de pessoas  comunicação  de bens e serviços naturais  
 todas as alternativas anteriores  outros. Quais?

-----  
**D.4.** Se sim, quais compromissos?  
 -----

**D.5.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que as pesquisas assumam (demonstrem) compromisso para a transformação das relações ser humano-sociedade-natureza?

- sim  não

**D.6.** Se sim, assinale em quais documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**D.7.** Se sim, quais compromissos?  
 -----

**D.8.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que as atividades de extensão assumam (demonstrem) compromisso para a transformação das relações ser humano-sociedade-natureza?

- sim  não

**D.9.** Se sim, assinale em quais documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**D.10.** Se sim, assinale quais compromissos?  
 -----

**D.11.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que os processos de ensino assumam (demonstrem) compromisso para a transformação das relações ser humano-sociedade-natureza?

- sim  não

**D.12.** Se sim, assinale em quais documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**D.13.** Se sim, quais compromissos?  
 -----

### **E. Complexidade: diálogo em torno da ecologia de saberes, trabalho em redes**

(disciplinas que trabalham com vários conceitos integrados como saúde, política e meio ambiente foram consideradas com potencial para explorar o pensamento complexo)

**E.1.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que os processos de gestão estabeleçam diálogo em torno da ecologia de saberes e realizem trabalho em redes?

- sim  não

**E.2.** Se sim, assinale em quais documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**E.3.** Se sim, assinale em quais processos:

- administrativo  financeiro  educacional  de pessoas  comunicação  de bens e serviços naturais  
 todas as alternativas anteriores  outros. Quais
-

**E.4.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que as pesquisas estabeleçam diálogo em torno da ecologia de saberes e realizem trabalho em redes?

sim  não

**E.5.** Se sim, assinale quais documentos:

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**E.6.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que as atividades de extensão estabeleçam diálogo em torno da ecologia de saberes e realizem trabalho em redes?

sim  não

**E.7.** Se sim, assinale em quais documentos:

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**E.8.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que os processos de ensino estabeleçam diálogo em torno da ecologia de saberes e realizem trabalho em redes?

sim  não

**E.9.** Se sim, assinale em quais documentos:

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

#### **F. Contextualização local, global, local-global, global-local**

(disciplinas que trabalham com avaliação de impacto e risco ambiental)

**F.1.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que os processos de gestão contextualizem questões socioambientais de maneira local, global, local-global, global-local?

sim  não

**F.2.** Se sim, assinale em quais documentos:

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**F.3.** Se sim, assinale em quais processos:

administrativo

financeiro

educacional

de pessoas

comunicação

de bens e serviços naturais

todas as alternativas anteriores;

outros. Quais?

-----  
**F.4.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que as pesquisas contextualizem questões socioambientais de maneira local, global, local-global, global-local?  
 -----

sim  não

**F.5.** Se sim, assinale em quais documentos:

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**F.6.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que atividades de extensão contextualizem questões socioambientais de maneira local, global, local-global, global-local?

sim  não

**F.7.** Se sim, assinale em quais documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  
 Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**F.8.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que os processos de ensino contextualizem questões socioambientais de maneira local, global, local-global, global-local?

sim  não

**F.9.** Se sim, assinale em quais documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)   
 Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**F.10.** Se sim, de que maneira é concretizada a inserção de conteúdos, relacionados especificamente à sustentabilidade socioambiental, nas disciplinas:

- por meio de reuniões com dos colegiado de curso  por meio de reuniões com os professores do curso para revisão periódica do PPP e/ou matriz curricular  com a participação dos alunos matriculados no curso  através de palestras/seminários/simpósios sobre os temas  pela discussão/reflexão em sala de aula;  
 todas as alternativas anteriores  outros. Quais?

**G. Consideração dos sujeitos na construção dos saberes e fazeres** (disciplinas que trabalham com discussões, exposições participativas, planejamento participativo de atividades e atividades em grupo foram consideradas dentro desta característica)

**G.1.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que os processos de gestão considerem os sujeitos na construção dos saberes e fazeres?

sim  não

**G.2.** Se sim, assinale em quais documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  
 Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**G.3.** Se sim, assinale em quais processos:

- administrativo  financeiro  educacional  de pessoas  comunicação  de bens e serviços naturais  
 todas as alternativas anteriores  outros. Quais?

**G.4.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que as pesquisas considerem os sujeitos na construção dos saberes e fazeres?

sim  não

**G.5.** Se sim, assinale em quais documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)   
 Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**G.6.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que atividades de extensão considerem os sujeitos na construção dos saberes e fazeres?

sim  não

**G.7.** Se sim, assinale em quais documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)   
 Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**G.8.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que os processos de ensino considerem os sujeitos na construção dos saberes e fazeres?

sim  não

**G.9.** Se sim, assinale em quais documentos:

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

H. Consideração das relações com a comunidade e o entorno (as disciplinas que desenvolvem atividades práticas na comunidade)

H.1. Os documentos institucionais (curriculares) determinam que os processos de gestão considerem as relações com a comunidade e o entorno?

sim  não

**H.2.** Se sim, assinale em quais documentos:

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**H.3.** Se sim, assinale em quais processos:

administrativo  financeiro  educacional  de pessoas  comunicação  de bens e serviços naturais  
 todas as alternativas anteriores  outros. Quais?

**H.4.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que as pesquisas considerem as relações com a comunidade e o entorno?

sim  não

**H.5.** Se sim, assinale em quais documentos:

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**H.6.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que atividades de extensão considerem as relações com a comunidade e o entorno?

sim  não

**H.7.** Se sim, assinale em quais documentos:

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  
 Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**H.8.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que os processos de ensino considerem as relações com a comunidade e o entorno?

sim  não

**H.9.** Se sim, assinale em quais documentos:

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  
 Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**H.10.** Se sim, de que maneira é estabelecida a relação da instituição com a comunidade que a cerca através do ensino?

- por meio de projetos disciplinares/interdisciplinares/transdisciplinares e visam o ensino através da pesquisa;  
 pelos projetos de de extensão que possuem ligação direta com determinadas disciplinas curriculares;  
 por meio de trabalhos acadêmicos que visem a pesquisa in loco nas comunidades;  
 por meio dos estágios supervisionados que visam a prática no futuro ambiente de trabalho;  
 todas as alternativas anteriores;  
 outras. Quais?

I. Coerência e reconstrução entre teoria e prática

**I.1.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que os processos de gestão exijam coerência e reconstrução entre teoria e prática?

sim  não

**I.2.** Se sim, assinale em quais documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  
 Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**I.3.** Se sim, assinale em quais processos:

- administrativo  financeiro  educacional  de pessoas  comunicação  de bens e serviços naturais  
 todas as alternativas anteriores  outros. Quais?

-----  
**I.4.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que as pesquisas exijam coerência e reconstrução entre teoria e prática?

sim  não

**I.5.** Se sim, assinale em quais documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  
 Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**I.6.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que atividades de extensão exijam coerência e reconstrução entre teoria e prática?

sim  não

**I.7.** Se sim, assinale em quais documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  
 Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**I.8.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que os processos de ensino exijam coerência e reconstrução entre teoria e prática?

sim  não

**I.9.** Se sim, assinale em quais documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  
 Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

## **J. Construção de espaços permanentes de reflexão, formação e atualização**

(Espaços de reflexão e participação democrática - participação em projetos de intervenção e pesquisas, trabalhos em grupo, trabalho de campo, entre outros)

**J.1.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que os processos de gestão exijam Construção de espaços permanentes de reflexão, formação, atualização e participação democrática?

sim  não

**J.2.** Se sim, assinale em quais documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)  
 Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**J.3.** Se sim, assinale em quais processos:

- administrativo  financeiro  educacional  de pessoas  comunicação  de bens e serviços naturais  
 todas as alternativas anteriores  outros. Quais?

-----  
**J.4.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que as pesquisas exijam Construção de espaços permanentes de reflexão, formação, atualização e participação democrática?

sim  não

**J.5.** Se sim, assinale em quais documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)

Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**J.6.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que atividades de extensão exijam Construção de espaços permanentes de reflexão, formação, atualização e participação democrática?

sim  não

**J.7.** Se sim, assinale em quais documentos:

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)

Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**J.8.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que os processos de ensino exijam Construção de espaços permanentes de reflexão, formação, atualização e participação democrática?

sim  não

**J.9.** Se sim, assinale em quais documentos:

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)

Planejamento Estratégico

Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**J.10.** Quais são os espaços no âmbito da instituição que visam a Construção de espaços permanentes de reflexão, formação, atualização e participação democrática?

todo e qualquer espaço na instituição  colegiado dos cursos  centros acadêmicos

site institucional com página específica para tal  as salas de aula  todas as alternativas anteriores

outras. Quais?  
 -----

**K.** Adoção de valores como solidariedade, cooperação e responsabilidade

**K.1.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que os processos de gestão adotem valores como solidariedade, cooperação e responsabilidade?

sim  não

**K.2.** Se sim, assinale em quais documentos:

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)

Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**K.3.** Se sim, assinale em quais processos:

administrativo  financeiro  educacional  de pessoas  comunicação  de bens e serviços naturais

todas as alternativas anteriores  outros. Quais?  
 -----

**K.4.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que as pesquisas adotem valores como solidariedade, cooperação e responsabilidade?

sim  não

**K.5.** Se sim, assinale em quais documentos:

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)

Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
 Planos de Ensino. De quais disciplinas?  
 -----

**K.6.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que atividades de extensão adotem valores como solidariedade, cooperação e responsabilidade?

sim  não

**K.7.** Se sim, assinale em quais documentos:

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)  Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)

Planejamento Estratégico  Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
( ) Planos de Ensino. De quais disciplinas?

-----  
**K.8.** Os documentos institucionais (curriculares) determinam que os processos de ensino adotem valores como solidariedade, cooperação e responsabilidade?

( ) sim ( ) não

**K.9.** Se sim, assinale em quais documentos:

( ) Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) ( ) Projeto Pedagógico Institucional ou Plano Político Institucional (PPI)

( ) Planejamento Estratégico ( ) Projeto Pedagógico do Curso (PPC). De quais cursos?

-----  
( ) Planos de Ensino. De quais disciplinas?

-----