

# AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE: Os Cursos de Licenciatura e Direito

Amanda Carina Leal e Silva<sup>1</sup>  
Nelma Baldin<sup>2</sup>

## RESUMO

Neste artigo apresenta-se a discussão referente às possibilidades do processo de ambientalização na Universidade da Região de Joinville – Univille (SC), acontecida nos cursos de Graduação (Licenciaturas e Direito), cujo estudo, objetivando identificar a ocorrência desse movimento, efetuou-se entre 2015 e 2016. A metodologia seguida baseou-se na literatura existente na área da Educação Ambiental e de teóricos de metodologia da pesquisa, e os procedimentos metodológicos centraram-se na análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Os resultados sugerem certa discrepância entre a imagem que a universidade consolidou enquanto “instituição verde” e o que, de fato, conferem os currículos dos cursos. Também se verificou que, nos cursos de Licenciaturas e Direito, apresentam-se disciplinas com indícios de ambientalização, porém ainda não suficientes para considerar os cursos ambientalizados.

**Palavras-chave:** Ambientalização curricular. Universidade. Cursos de Licenciatura. Curso de Direito.

## CURRICULAR ENVIRONMENTALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN THE UNIVERSITY OF JOINVILLE REGION – UNIVILLE: THE COURSES OF LICENSEE AND LAW

## ABSTRACT

This paper presents the discussion about the possibilities of the environmental process in the University of the Region of Joinville – Univille (SC), which took place in the undergraduate and postgraduate courses. The aim of this study was to identify the occurrence of this movement between 2015 and 2016. The methodology followed was based on the existing literature in the area of Environmental Education and theorists of research methodology, and the methodological procedures focused on the analysis of the Pedagogical Projects of the Courses (PPC's). The results suggest some discrepancy between the image that the university consolidated as a “green institution” and what the curriculum of the courses actually confers. It was also verified that in the courses of Licenciaturas and Law they present disciplines with indications of environmentalization, but still not enough to consider the courses environmentalized.

**Keywords:** Curricular environmentalization. University. Undergraduate courses. Law course.

RECEBIDO EM: 11/4/2017

ACEITO EM: 24/9/2018

<sup>1</sup> Graduada em História. Mestranda em Educação – Mestrado em Educação da Univille. <http://lattes.cnpq.br/5398280799410779>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3083-401X>. [amandacarinaleal@hotmail.com](mailto:amandacarinaleal@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (1985). Professora pesquisadora – Doutorado em Saúde e da Universidade da Região de Joinville Univille, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/9594137612870657>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5940-3048>. [nelmabaldin47@gmail.com](mailto:nelmabaldin47@gmail.com)

Educação ambiental é um tema muito discutido atualmente na sociedade, porém a preocupação com a temática não é recente. No Brasil, desde a Lei nº 9.795/1999 todos têm direito garantido à Educação Ambiental (EA), que deve estar “presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (BRASIL, 1999, p. 1), mas uma lei sancionada não é garantia de efetividade e, neste contexto, ainda há “carência de profissionais capacitados para desenvolver projetos de pesquisa e intervenção, bem como nas condições de preparar a sociedade para a construção de políticas públicas voltadas para a defesa do meio ambiente” (PELICIONI, CASTRO; PHILIPPI, 2014, p. 791). Com o intuito de efetivar esta lei, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, instituiu o programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”, visando a construir, juntamente com a sociedade, uma política pública: o Sistema Nacional de Educação Ambiental (Sisnea). No âmbito regional, foi criada a “Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDA) e Comunidades de Aprendizagem sobre Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDAS)” (MELLO; TRAJBER, 2007, p. 16). Esta política pública apresenta ideias de ações para aplicar nas esferas federais, estaduais e municipais, portanto ela “surge para promover maior integração entre estudantes, professores, funcionários e comunidade, na escola, criando um espaço permanente para pensar e agir pelo meio ambiente” (DEBONI; MELLO, 2007, p. 39). Nesse sentido, ao acreditar que “o principal e mais poderoso instrumento de intervenção de que se dispõe para resultados de médio e longo prazo é a Educação Ambiental” (PELICIONI; CASTRO; PHILIPPI, 2014, p. 787), antes mesmo da criação da lei de 1999, a Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo já criara, em 1994, os cursos de especialização em Educação Ambiental, Direito Ambiental, Engenharia de Saneamento Básico e em Gestão Ambiental. Há, porém, uma dissonância entre a quantidade de cursos ofertados e a de formadores habilitados da qual a sociedade necessita e, no caso referido, formaram-se, aproximadamente, 400 profissionais de diferentes áreas.

Outra Lei criada para garantir que a Educação Ambiental seja ensinada nas instituições é a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental a “serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Ensino Superior” (BRASIL, art. 1º, 2012, p. 2). No artigo 7º dessa mesma Resolução, a Lei determina que a Educação Ambiental esteja presente “de forma articulada, nos níveis e modalidades de Educação Básica e Educação Superior, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integralmente nos seus projetos institucionais e pedagógicos”. A Lei também afirma que os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação (BRASIL, art. 1º, 2012, p. 2).

Antes da Lei de 2012, no entanto, as universidades atentaram-se para o papel fundamental e iniciou-se, então, no Brasil, uma discussão referente à ambientalização no Ensino Superior que, na década de 80, resultou na organização, em Brasília, do “I Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente” (BALDIN; HEIDEMANN; GALLI, 2016, p. 53). Foi a partir dos anos 90, entretanto, que as Instituições de Ensino Superior (IES) “definitivamente se engajaram na discussão do desenvolvimento sustentável,

---

avançando além das iniciativas isoladas de controle ambiental e de busca de eficiência energética até então praticados em algumas universidades” (RUSCHEINSKY *et al.*, 2014, p. 17).

Com o intuito de solucionar as fragilidades encontradas nas universidades e na tentativa de pôr em prática a Lei, portanto, pensou-se no processo de ambientalização curricular que, segundo Guerra e Figueiredo (2014, p. 111), é a

inserção de conhecimentos, de critérios e de valores sociais, éticos, estéticos e ambientais nos estudos e currículos universitários, no sentido de educar para a sustentabilidade socioambiental. Portanto, os Projetos Pedagógicos e os planos de ensino dos cursos deveriam conter conceitos e instrumentos curriculares que além de conteúdos deixassem os estudantes compreenderem a relação entre a atividade humana e o ambiente, de maneira a integrar o fator ambiental em sua futura atividade profissional.

A partir dessa perspectiva, é importante salientar que o processo de ambientalização curricular surgiu em 2002, nas Instituições de Ensino Superior, como resposta às recomendações de diversos eventos mundiais sobre sustentabilidade socioambiental, e que estas visavam a suprir as carências de conhecimento, bem como intervir e garantir que os temas socioambientais fossem abordados em seus conteúdos e práticas. Notou-se com a prática, no entanto, que a Educação Ambiental não deve ficar somente no âmbito curricular, mas que necessita ser assumida enquanto ação política para refletir em melhorias efetivas na comunidade acadêmica e na sociedade civil.

Dessa maneira, com o intuito de fortalecer a construção do processo de ambientalização na universidade, visando a melhorias na Instituição como um todo e pensando nos reflexos dessa ação para a comunidade do entorno, iniciou-se a análise processual da questão junto a Universidade da Região de Joinville (Univille), uma vez que esta Instituição representa, para o município de Joinville (SC), uma expressiva força acadêmica. Nesse sentido, a Univille organiza-se em quatro áreas de atuação: socioeconômica, saúde, engenharias, ciências humanas e biológicas e direito. Nessa lógica, este estudo, particularmente, trata da análise do processo de ambientalização curricular na área das ciências humanas e biológicas, ou seja, nos cursos de Licenciatura em artes, pedagogia, história, letras português e inglês e ciências biológicas e no curso de direito, sendo esse processo inter-relacional, registrado nos Projetos Políticos Curriculares dos Cursos (PPCs).

## ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Os atos de degradação ambiental, ocorridos entre as décadas de 50 e 60, resultaram nos primeiros questionamentos ao modelo de desenvolvimento capitalista. Na década seguinte eclodiu, no mundo, “um conjunto de manifestações incluindo a liberação feminina, a revolução estudantil de maio de 1968, na França, e o endurecimento das condições políticas na América Latina” (MEDINA, 1997, p. 258). Esses acontecimentos possibilitaram, nas décadas de 90 e anos 2000, no Brasil, a instalação do modelo neoliberal, que se fortalecia no mundo e visava o “maior lucro possível no menor espaço de tempo e, com pretexto de industrialização acelerada, apropriava-se cada vez mais violentamente dos recursos naturais” (MEDINA, 1997, p. 258).

Sob esse contexto, o paradigma positivista da ciência e sua racionalidade instrumental, aliados à consolidação do neoliberalismo e sua ética antropocêntrica, já não conseguia dar respostas e resolver os problemas sociais e ambientais que, então, eram considerados o papel central do ensino nas universidades, além da perspectiva da facilitação da construção do conhecimento e suas inúmeras funções e responsabilidades ante a uma sociedade mais justa, igualitária e ética. Tornava-se, portanto, indiscutível a importância da universidade na inserção da dimensão ambiental em suas diversas frentes de atuação: ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Após o engajamento pelas questões ambientais nos anos 90 pelas IES, resultou desse processo a discussão sobre a temática da ambientalização curricular e, assim, buscou-se “elaborar metodologias de análises para avaliar o grau de ambientalização dos Estudos Superiores na América Latina e Europa” (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003 *apud* GUERRA; FIGUEIREDO, 2014, p. 113). A partir dessa iniciativa, em 2002 um grupo de pesquisadores formou a Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior (Rede Aces).

Esse projeto, pioneiro no âmbito intercultural e interdisciplinar, envolveu 11 universidades: 6 europeias e 5 latino-americanas. Do Brasil, participaram pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro (Unesp) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (RUSCHEINSKY *et al.*, 2014, p. 17). Apesar das discussões, e das perspectivas de se pensar sobre o que seria esse processo e quais os seus objetivos, os pesquisadores não chegaram a um único conceito sobre Ambientação Curricular, mas, sim, a quatro conceitos. Desses, destaca-se, aqui, a âncora da pesquisa e o que mais corresponde aos objetivos do estudo aplicado na Univille:

ambientalização curricular é um processo contínuo de produção cultural voltado à formação de profissionais comprometidos com a completa busca das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, atendendo aos valores da justiça, da solidariedade e da equidade, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos e o respeito às diversidades (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003 *apud* GUERRA; FIGUEIREDO, 2014, p. 113).

Apesar das distintas definições acerca da ambientalização curricular, houve um consenso e daí tirou-se um “acordo temático”, como expressam Carvalho e Silva (2014, p. 134), do qual saíram dez características de ambientalização curricular, todas de relevância igualitária e que serviram de guia para os estudos realizados nas universidades-membro da Rede (Figura 1).

Figura 1 – Diagrama Circular das características de um currículo ambientalizado



Fonte: OLIVEIRA JUNIOR *et al.*, 2003, p. 41.

Guerra e Figueiredo (2014) representam essas características de forma didática e visando a desconstruir uma possível compreensão de hierarquia:

- Adequação metodológica.
- Espaços de reflexão e participação democrática.
- Compromisso com a transformação das relações Sociedade-Natureza.
- Complexidade.
- Ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade.
- Contextualização: Local-Global-Local/Global-Local-Global.
- Levando em conta o sujeito na construção do conhecimento.
- Considerar os aspectos cognitivos e afetivos, éticos e estéticos.
- Coerência e reconstrução entre teoria e prática.
- Orientação prospectiva de cenários alternativos (que se respeitem as gerações futuras).

Essas características constituem a valorização da diversidade como elemento que integra, ao mesmo tempo, as semelhanças e as diferenças entre as instituições participantes. Assim, as IES adaptaram o diagrama da Rede Aces a sua própria realidade, adicionando novas características ou suprimindo-as. Ao realizar essa movimentação, na maioria dos casos, incluíram-se as características em outros âmbitos (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014).

No Brasil, o tema da ambientalização é retomado por Kitzmann (2007), que defende a noção de que ambientalizar o ensino significa inserir a dimensão socioambiental na qual ela não existe ou então está tratada de forma inadequada. Por isso, sabe-se que se faz necessária uma mudança estrutural, administrativa e curricular das IES, mas essas mudanças, além de estarem articuladas com docentes e discentes, devem também estar vinculadas com atores externos, como professores da Educação Básica e demais pesquisadores, e incentivando a participação nas ações, a fim de que todos se voltem para o “aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos na universidade com a integração e a melhoria do ensino da Educação Básica” (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014, p. 115).

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação prevê, para o Ensino Superior, a “inserção da sustentabilidade socioambiental na gestão, na organização curricular, na formação de professores, nos materiais didáticos e no fomento da cidadania” (RUSCHEINSKY *et al.*, 2014, p. 99). Deste modo, a ambientalização ajuda a 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 (KITZMANN; ASMUS, 2012). Como defendem Sorrentino e Biasoli (2014, p. 40), os desafios são muitos; eles vão da “pedagogia à política pública, da sala de aula aos objetivos institucionais, das políticas de ensino às políticas de governo, dos debates sobre ciência e política ao papel do movimento ambientalista e do chamado desenvolvimento sustentável”.

Ainda, Guerra e Figueiredo (2014) defendem que, pela razão de o processo não ocorrer somente na esfera curricular, mas em todas as diferentes instâncias do processo educativo (pesquisa, extensão, gestão ambiental e administração), requer, assim, a ampliação do conceito de ambientalização curricular para ambientalização do *campus* universitário. Além disso, Sorrentino e Biasoli (2014, p. 41) afirmam que, para uma IES desenvolver a ambientalização em sua unidade, esta deverá, em primeiro lugar, considerar o eixo transversal fundamental (o primeiro eixo), que é o propiciador da ambientalização – o diálogo sobre utopias e valores –; depois disso, levar em conta o segundo eixo transversal a fim da construção dessa ambientalização nas instituições, cujo aspecto metodológico pode adotar, como ponto de partida para esse item a sugestão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); e, ainda, sugere às IES considerarem os quatro aprendizados essenciais ao futuro profissional do estudante-cidadão de todas as áreas e regiões: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a estar junto e aprender a ser.

Ao se incorporar, de fato, uma Educação Ambiental e instituir-se o processo da ambientalização na universidade, certamente nesse movimento haverá conflito com os “princípios capitalistas que hoje dominam a ideologia que funda essa instituição [...]”. Essa dificuldade de a universidade assumir este comprometimento com a EA refletiu-se na ambientalização dos currículos dos cursos de graduação” (BALDIN; HEIDEMANN; GALLI, 2016, p. 53) e também nas demais esferas da universidade.

Nesse sentido, o primeiro procedimento para essa caminhada da ambientalização das Instituições é criar um coletivo formado de profissionais que nelas atuam e de colaboradores interessados. Em seguida, vem o desafio de elaborar um programa de Educação Ambiental e Sustentabilidade para a Instituição. Tal programa deve “desdobrar-se em políticas no campo do ensino, da pesquisa, da gestão e da extensão e em projetos e planos de

metas específicos para cada uma dessas áreas” (SORRENTINO; BIASOLI, 2014 p. 42). Para avaliar a inserção e os avanços da sustentabilidade na IES, podem-se utilizar as ferramentas defendidas por Shriberg (2002 *apud* BRANDÃO; MALHEIROS; LEME, 2014, p. 64):

- identificar e capturar importantes questões nas áreas social, econômica e ambiental;
- ser calculáveis e comparáveis, o que facilita o monitoramento e o progresso das metas para a sustentabilidade;
- avançar para além da ecoeficiência, pois a sustentabilidade transcende o nível tecnológico e abrange políticas e atitudes de atores da sociedade;
- mensurar processos e motivações, pois, sendo a sustentabilidade um processo e não um destino, as ferramentas devem ser desenvolvidas no auxílio aos processos decisórios;
- ser compreensíveis às partes interessadas sem comprometer a precisão e a complexidade necessárias em determinados casos.

Nesse contexto, a sociedade espera que a universidade lidere o caminho da incorporação da sustentabilidade em vista do serviço prestado para o fortalecimento da sociedade via a produção de conhecimento e a construção de valores. Do ponto de vista pedagógico, não se consolida o processo de construção do conhecimento por aquilo que é somente transmitido. Ou seja, igualmente importante é considerar o adquirido por meio de vivências que transformam o desafio de educar em um ato mais vivo e próximo da realidade na qual os envolvidos estão inseridos. Dessa maneira, os estudantes, ao aprenderem, vivenciarem e experimentarem, poderão contribuir positivamente com as comunidades locais, nacionais e/ou globais.

## PERCURSOS METODOLÓGICOS

Para a aplicação da pesquisa, recorreu-se a autores como Guerra e Figueiredo (2014), Pelicioni, Castro e Philippi (2014) e Ruscheinsky *et al.* (2014), que deram sustentação teórico-metodológica ao projeto. Além disso, a pesquisa realizou-se após autorização para execução desta na Instituição e submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Univille. Paralelamente a esse processo, aconteceu uma fase de diagnóstico da documentação produzida nos locais pesquisados. Esse estudo documental ocorreu nos Departamentos das Licenciaturas (ciências biológicas, artes visuais, história, pedagogia, letras português e inglês) e Direito, com o intuito de reconhecer indícios de ambientalização nos Projetos Políticos dos cursos via a leitura das ementas das diferentes disciplinas.

Ainda nessa etapa e com uma leitura analítica, procuraram-se as palavras-chave da pesquisa e derivadas de termos significativos e estabelecidos *a priori*: “Sustentabilidade socioambiental”, “Meio Ambiente” e “Educação Ambiental”, além de termos que derivam destas. Após esses passos, fez-se a tabulação de dados e a classificação desses resultados conforme as características indicadas pela Rede Aces.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

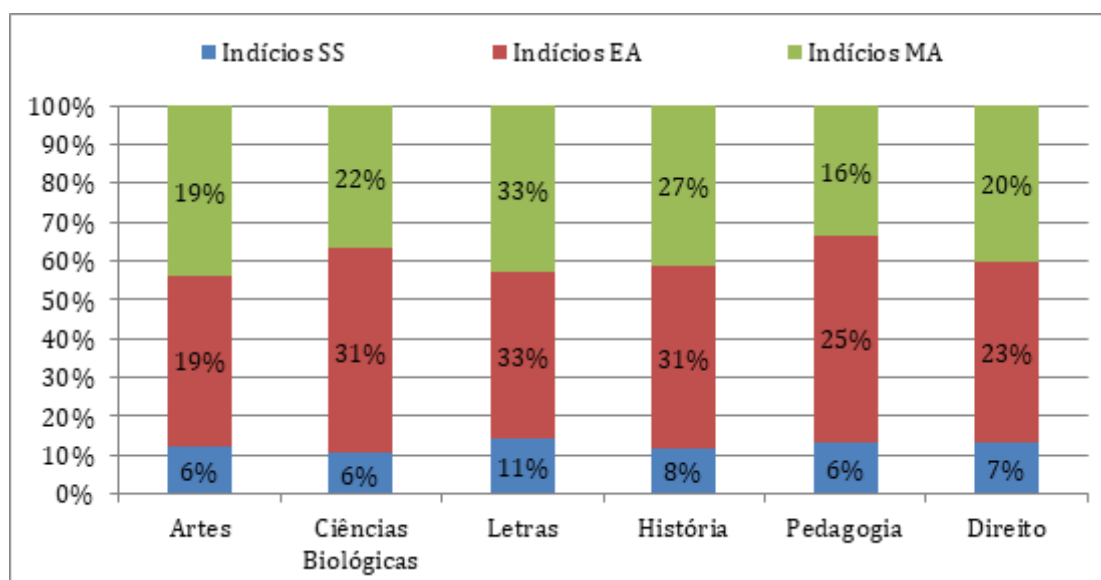
Ciente do movimento que as universidades conduzem no processo de formação de indivíduos que saibam conviver no ambiente de forma harmoniosa e com novos valores, a Univille prontamente permitiu o desenvolvimento da pesquisa no interior de seus Departamentos.

Os Departamentos, por sua vez, disponibilizaram os Projetos Políticos dos cursos para as análises, mesmo os que estavam em reformulação de seu conteúdo. Os resultados obtidos, portanto, basearam-se nos documentos que estavam em execução no período da aplicação da pesquisa, e, por isso, podem existir diferenças em relação aos documentos finais (PPCs) hoje em vigor.

Além disso, ressalta-se que os cursos de Licenciaturas da Univille agrupam-se no Núcleo Pedagógico Integrador (NPI), o qual oferece disciplinas comuns entre as Licenciaturas com o objetivo de integrar alunos e professores das diversas áreas. Nessa perspectiva, o objetivo do Núcleo Integrador Pedagógico enquadra-se na característica 10 da Rede Aces, pois permite que o sujeito expanda sua percepção de diversidade. Garante-se, assim, que os temas transversais e os específicos sejam trabalhados num grupo diversificado, possibilitando uma contribuição mais rica nas discussões.

Sob esse viés, os PPCs analisados possuem partes/trechos/diretrizes que são comuns a todos os cursos e outras partes específicas das disciplinas e cursos. Por exemplo, as características institucionais da região, apoio ao discente, entre outros, são comuns a todos os cursos, mas quando dedicadas a grades curriculares, projetos de extensão e perfil do curso, cada curso produziu sua versão específica do documento. Tais características (as comuns aos cursos) garantiram a todos os cursos indícios de análise estabelecidos *a priori* para a pesquisa: Sustentabilidade Socioambiental (SS), Educação Ambiental (EA) e Meio Ambiente (MA), como demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Indícios de Ambientalização Curricular



Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Percebe-se que em todos os PPC, encontra-se a afirmação de que os respectivos conteúdos foram fundamentados nos seguintes princípios: “Dignidade humana; Igualdade de direitos; Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; Laidade do Estado; Democracia na educação; Transversalidade, vivência e globalidade; Sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2012 *apud* UNIVILE, 2015d, p. 74).



Dessa maneira, ao produzir os PPCs a universidade parte de uma percepção universal do que é Educação Ambiental, Meio Ambiente e Sustentabilidade; esquece-se, porém, de “pensar que um envolvimento com a Educação Ambiental é compreender que existe uma diversidade de sustentabilidades construídas como produto das experiências humanas a partir da relação de envolvimento com o lugar” (VIEIRA, 2016, p. 101). Assim, utilizando-se da percepção para compreender tais questões, Vieira (2016, p. 101) afirma que deve existir um diálogo de saberes, criando caminhos para se pensar uma Educação Ambiental constituída pelos sujeitos a partir de suas vivências.

Nesse caso, os documentos institucionais não evocam o apelo e/ou a perspectiva dos discentes e, por isso, não criam condições para se construir uma Educação Ambiental “que possua como repertório, as experiências de vida e o envolvimento com o lugar” (VIEIRA, 2016, p. 102). Evidencia-se, então, que a Política de Desenvolvimento Científico, Tecnológico e de Inovação (PDCTI) da Univille alinhou-se às “políticas nacionais, de modo a atender ao perfil desenhado pela política industrial para o Brasil, na medida em que especializa recursos humanos e infraestrutura para a pesquisa em áreas consideradas portadoras de futuro” (UNIVILLE, 2015f, p. 35). Nessa perspectiva, de acordo com a Univille, as áreas consideradas portadoras do futuro são: biotecnologia, bioenergia/biomassa, nanotecnologia, além de novos materiais e tecnologias para a saúde e meio ambiente. Além disso, A Univille enfatiza, em seus PPCs, que a sua PDCTI é voltada para a política industrial brasileira, portanto, aos interesses do capital.

Cabe ressaltar que a característica 8 da Rede Aces – Orientação prospectiva de cenários alternativos – associa-se à proposta de construção de novas visões de “ciência/sociedade/tecnologia/ambiente na perspectiva de uma participação responsável e da formação de profissionais críticos, abertos para novas experiências e para propostas alternativas de gestão das relações sociedade-natureza” (RODRIGUES, 2015, p. 431). De modo algum a característica exclui o desenvolvimento tecnológico, todavia enfatiza a responsabilidade dos humanos ao produzi-las e consumi-las.

Noutro trecho, também destacado no documento analisado, a universidade reafirma o compromisso com a questão econômica, porém introduz outras características a serem pesquisadas e resolucionadas. Ademais, a “universidade enfatiza a importância da pesquisa em todas as áreas do conhecimento”, entretanto o foco deve centrar-se na “solução de problemas socioeconômicos, ambientais e de saúde” (UNIVILLE, 2015e, p. 35). A partir dessa segunda afirmativa, pode-se enquadrá-la dentro da característica 8 da Rede Aces – Orientação prospectiva de cenários alternativos –, pois visa a uma formação de profissionais que tenham novas visões sobre ciência/sociedade/tecnologia/ambiente (RODRIGUES, 2015, p. 426).

Carvalho (2008, p. 49) discute a questão ideológica acerca do conceito de sustentabilidade. Ou seja, a autora salienta que determinado grupo promoveu uma renovação na perspectiva do desenvolvimento, assimilando uma imagem “verde” ao capitalismo, sem mudar, de fato, as “relações de poder entre sociedade, natureza e meio ambiente. O conflito entre um sistema excludente, que aposta no otimismo tecnológico e ignora a finitude dos recursos naturais e uma sociedade de direitos, inclusiva e equitativa”.

Ao analisar os PPCs de acordo com a discussão de Carvalho (2008), pode-se pensar que a Univille esteja contribuindo para consolidar e perpetuar o capitalismo verde, a sociedade do mercado e, portanto, promovendo o “desenvolvimento sustentável” e não uma “sociedade sustentável”. É este, entretanto, um questionamento que decorreu da pesquisa.

Percebe-se, ainda, que ao mesmo tempo em que o trecho destacado do PDCTI da Instituição é voltado ao capital, os PPCs dos cursos afirmam que a ciência “não é isenta da subjetividade de quem a produz e sua ação é também um ato político, devendo servir para o bem-estar da humanidade e do planeta” (UNIVILLE, 2015e, p. 34).

Assim como a ciência, a concepção de sustentabilidade não é isenta da subjetividade. Nesta perspectiva, a universidade deve permitir a “construção de um caminho que busca compreender como ocorre a concepção de sustentabilidade, em escala local, de uma forma diversa e não hegemônica na produção do conhecimento” (VIEIRA, 2016, p. 102). A partir da categorização da Rede Aces, tal afirmação encontrada nos PPCs enquadra-se na característica 2 – Complexidade –, pois é uma perspectiva que envolve e permite que o sujeito produza saberes com o intuito de compreender e sanar os problemas sistêmicos.

Outrossim, um dos pontos no qual a Educação Ambiental é abordada nos PPCs é quando estes se referem aos temas transversais (Educação Ambiental, Relações Étnico-raciais e Direitos Humanos), visando a garantir o conhecimento do conceito de Educação Ambiental segundo o artigo 4º da Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999. O PPC do curso de Ciências Biológicas destaca:

- I. o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II. 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;
- III. O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV. a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V. a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI. a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII. a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII. o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (UNIVILLE, 2015b, p. 74).

Logo, o conceito de Educação Ambiental utilizado nos PPCs estudados encaixa-se em diversas características da Rede Aces. O item I, “o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo”, apresenta pontos que se enquadram na característica 5 – Levar em conta o sujeito na construção do conhecimento. Esta característica permite e “estimula a participação dos sujeitos de forma democrática na construção do conhecimento” (RODRIGUES, 2015, p. 429). O item II, “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”, pode ser encontrado na característica 4 – “Contextualização” – da Rede Aces, pois leva em conta o contexto socioambiental local. Já o item III, “O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade”, pode ser enquadrado na característica 3 – Ordem disciplinar –, pois permite o diálogo das diversas áreas, com ideias e concepções filosóficas distintas.

Da mesma forma, o item IV, “A vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais”, pode ser enquadrado na característica 6 – Considerar os aspectos cognitivos e afetivos, éticos e estéticos da Rede Aces –, pois constitui elementos de uma educação integral e desenvolvimento da perspectiva crítica dos saberes múltiplos. O item V, “a garantia de continuidade e permanência do processo educativo”, e o item VI, “a permanente avaliação crítica do processo educativo”, podem ser inseridos na característica 3 da Rede Aces: Ordem disciplinar da Rede, pois busca “identificar a reorganização do currículo acadêmico por meio da abertura à reflexão crítica a partir da adequação dos conteúdos educativos ao contexto sociocultural” (RODRIGUES, 2015, p. 428). Já o item VII, “a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais”, enquadra-se no item 4 – “Contextualização” –, porque considera o contexto socioambiental local, sem deixar de atentar para a inter-relação com o contexto global em que se insere. O último item, o VIII, “o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural”, pode enquadrar-se no item 10 da Rede Aces – “Espaços de reflexão e participação democrática”, uma vez que a proposta desta característica se associa à promoção de encontros que garantem aproximações entre indivíduos e grupos de diferentes origens, objetivando a troca na diversidade.

Apesar dos conceitos de Educação Ambiental utilizados nos PPCs encaixarem-se nas diversas características da Rede Aces, isso não garante que a instituição estudada esteja, de fato, ambientalizada, pois, muitas vezes, a teoria não encontra ressonância na prática ou em um documento que apresenta um determinado conteúdo que indique ambientalização e, até mesmo na atividade docente esse conteúdo não é abordado.

Dessa forma, visando a identificar os conceitos ligados à Educação Ambiental, foram analisadas as disciplinas de Ciências Biológicas – Licenciatura. Para isso, verificou-se o total de 35 disciplinas; dentre estas, seis (13,6%) caracterizaram-se com indícios de ambientalização. Nessas disciplinas, percebeu-se um forte indício de noções de Educação Ambiental e Meio Ambiente, justamente por serem questões garantidas por Lei, ou seja, quando se tratam de questões abordadas pela legislação específica dessa disciplina. Além disso, não foram identificadas disciplinas ambientalizadas no primeiro ano; já no segundo ano os discentes trabalham a disciplina Ecologia Fundamental. Nessa disciplina, abordam-se os princípios básicos de ecologia; relação entre os seres vivos e o ambiente; fatores limitantes; adaptações; a energia e os sistemas ecológicos; produtividade biológica e ciclagem de elementos; e ecossistemas terrestres e poluição. É importante ressaltar, ainda, que esta disciplina pode conter indícios de ambientalização, pois se enquadra na característica 4 da Rede Aces – “Contextualização”.

Durante esta investigação constatou-se que, no terceiro ano de Ciências Biológicas – Licenciatura, os alunos estudam duas disciplinas ambientalizadas, ou seja: Ecologia de Populações (Dinâmica de populações; Interações ecológicas; Métodos Ecológicos) e

Educação Inclusiva, que aborda a conceituação; legislação; documentos; pressupostos filosófico e pedagógico; políticas de inclusão; racismo, preconceito e discriminação; educação especial; e atitude e técnicas quanto às práticas pedagógicas inclusivas. Nesse caso, a disciplina Ecologia foi categorizada no item 4 das características da Rede Aces – “Contextualização” –, e a disciplina Educação Inclusiva no item 10 – “Espaços de reflexão e participação democrática”.

Nesse mesmo contexto, no quarto ano foram identificadas duas disciplinas ambientalizadas: Ecologia de Comunidades e Educação Ambiental. Ou seja, a disciplina Ecologia de Comunidades aborda o histórico e principais conceitos e definições das comunidades biológicas; estrutura das comunidades; sucessão ecológica e desenvolvimento da comunidade; interações ecológicas; biodiversidade; e consequências das intervenções antrópicas sobre as comunidades. Já a disciplina “Educação Ambiental” apresenta, em sua ementa, as questões do movimento ambientalista e educação ambiental; população humana e recursos naturais renováveis e não renováveis; interação entre o homem e seu ambiente natural ou construído; questões ambientais contemporâneas; direito e política ambiental; ética ambiental; estratégias de educação ambiental, e traz como referências bibliográficas autores que trabalham com as questões da Educação Ambiental, tais como Genebaldo Freire Dias (2000) e Fernando Oliveira Noal, Marcos Reigota e Valdo Hermes de Lima Barcelos (2000). Ambas as disciplinas podem ser enquadradas na característica 4 – “Contextualização”.

No item do PPC que se refere à Educação Ambiental, afirma-se que, além de ser abordada em determinadas disciplinas, esta será também trabalhada de forma transversal conforme explicitado nos dispositivos legais mencionados. Uma forma transversal ocorre por meio do desenvolvimento de programas e projetos de extensão na área de Educação Ambiental, sendo estes: Programa Trilhas (do Departamento de Biologia, com parceria do Departamento de Pedagogia e Engenharia Sanitária e Ambiental); Programa Reciclar (do Departamento de Engenharia Química, com parceria de outros Departamentos); Programa de assessoramento técnico ao Comitê das Bacias Hidrográficas dos Rios Cubatão e Cachoeira – CCJ –, programa cujo costume é oferecer vagas para os acadêmicos de Biologia (UNIVILLE, 2015b, p. 79). Esses programas e projetos de extensão concedem diversas ações aos discentes, dentre estas palestras, exposições e oficinas.

Dentre os PPCs analisados, o curso de Ciências Biológicas é o que mais apresenta disciplinas ambientalizadas. Tal situação também ocorre na Unisinos, como se lê em Ruscheinsky *et al.* (2014, p. 111): “há uma extensa lista de disciplinas de Ciências Biológicas [...] e que alguns temas abordados nas disciplinas citadas são propostos pelas diretrizes curriculares”.

Após essa constatação, analisou-se o PPC do Departamento de Pedagogia que apresenta três disciplinas ambientalizadas, isto é, 6,2% de um total de 48 disciplinas. A primeira, denominada Educação Ambiental, é abordada no segundo ano com a ementa: histórico da educação ambiental; população humana e recursos naturais renováveis e não renováveis; interação entre o homem e seu ambiente, natural ou construído; questões ambientais contemporâneas; problemas ambientais; ambientes brasileiros; direito e política ambiental; educação ambiental formal e informal; educação ambiental e a criança; e estratégias de educação ambiental. No terceiro ano do curso há a oferta da

disciplina Educação Inclusiva, que é comum a todas as Licenciaturas. No quarto ano os discentes participam das aulas de Políticas Públicas e Gestão Escolar que também fazem parte do NPI. Estes itens são comuns a todos os cursos de Licenciatura. A disciplina Educação Ambiental foi, então, categorizada de acordo com o item 4 – “Contextualização” –, a disciplina Educação Inclusiva, na característica 10 – “Espaços de reflexão e participação democrática” –, e a disciplina Políticas Públicas e Gestão Escolar também no item 4 da Rede Aces. Além dessas três disciplinas ambientalizadas, o curso afirma, em relação aos conteúdos transversais, que

também serão discutidas de forma transversal, conforme explicitado nos dispositivos legais e normativos já citados, em outras disciplinas como: Sociologia da Educação; Cultura e Infância; História na Educação da Infância; Políticas Públicas e Gestão Escolar; Ciências na Educação da Infância e Geografia na Educação da Infância (UNIVILLE, 2015e, p. 70).

Segundo o PPC do curso de Pedagogia (UNIVILLE, 2015e, p. 39), a Instituição busca reforçar a noção de educação “não apenas como processo de formação profissional, mas também o processo de inserção do profissional da educação na realidade social com possibilidades de participar e intervir no desenvolvimento local e global”. No trecho citado, o PPC enfatiza a visão progressista da educação tanto na questão da formação profissional quanto no desenvolvimento da sociedade, perdendo, assim, a visão de uma educação com uma formação pessoal e/ou humanitária.

Ao se descrever o perfil do egresso, encontra-se, nessa parte, um dos itens que seguem de uma visão progressista da educação, pois este enfatiza que o educador poderá desempenhar sua função “fundamentado em uma sólida formação humanística em que a ética, a cidadania e o compromisso com a diversidade, o meio ambiente e, com o ensino e aprendizagem, sejam os parâmetros do seu trabalho” (UNIVILLE, 2015e, p. 40).

Em relação aos PPCs do Departamento de Artes Visuais analisados, estes indicaram que o Departamento de Artes apresenta um baixo índice de ambientalização no seu currículo, tendo em vista que apenas três disciplinas (6,6%), de um total 45, foram caracterizadas com indícios de ambientalização. Nessas disciplinas, percebeu-se que o foco se concentra em Educação Ambiental e Meio Ambiente.

No PPC encontra-se que a Educação Ambiental

está presente nas disciplinas em Atelier de Poética nas diversas linguagens, em particular no que diz respeito aos materiais e procedimentos, ao refletir com os acadêmicos sobre cada um e seu impacto sobre o meio ambiente, buscando materiais e procedimentos alternativos. Também é abordada em disciplinas como: Diversidade e Educação Inclusiva (3º ano) Políticas Públicas e Gestão Escolar (4º ano) (UNIVILLE, 2015a, p. 74).

Ao analisar a ementa da disciplina Atelier de Poética, porém, não se constatou a intenção da ambientalização. As disciplinas consideradas ambientalizadas, portanto, foram: Educação inclusiva (3º ano), Políticas Públicas e Gestão Escolar (4º ano) e Antropologia da Cultura e da Arte (4º ano), sendo as duas disciplinas iniciais compartilhadas com as demais licenciaturas via o sistema do NPI.

Acredita-se, então, que a disciplina *Atelier de Poética* devesse constar no item que se refere às disciplinas que abordam o tema relacionado à Educação Ambiental por meio da transversalidade, assim como são citadas as disciplinas: “História da Arte; Metodologia da Arte na Educação Artística; Metodologia da Arte – Anos Iniciais; Metodologia da Arte – Anos Finais” (UNIVILLE, 2015a, p. 199). Apesar de serem referenciadas como disciplinas que contemplem o tema de forma transversal, após a análise das ementas fornecidas não foram constatados os itens referentes à educação ambiental. Demonstra-se, assim, uma discrepância entre os discursos que o documento visa a transmitir e os ementários. Há, também, a possibilidade de o docente trabalhar de fato os conteúdos de forma transversal, como afirma o PPC, porém não há informação que indique esta situação no ementário, sendo necessário repensar e incluir a temática no documento da forma devida.

Além disso, a ementa da disciplina *Antropologia da Cultura e da Arte* contempla os seguintes assuntos: cultura e natureza; identidade e diversidade cultural, ritual, performance e narrativa, antropologia da arte, antropologia e fotografia: a construção de alteridade na e pela linguagem fotográfica. Esta disciplina apresentou elementos que poderiam enquadrar-se na característica 4 – “Contextualização” –, na característica 6 – Considerar os aspectos cognitivos e afetivos, éticos e estéticos – e na característica 10 – “Espaços de reflexão e participação democrática”.

Sob essa perspectiva, o PPC do curso de Letras com habilitação na Língua Portuguesa mostrou poucos indícios de Educação Ambiental e Meio Ambiente, concentrando-se no conteúdo específico do curso. Além disso, dentre 35 disciplinas de Letras em Português, apenas duas (5,7%) apresentaram indícios de ambientalização curricular: “estudos culturais/temas transversais” e a disciplina “Políticas Públicas e Gestão Escolar”, que é comum para todas as Licenciaturas e que também aparece no currículo de Letras em Inglês, sendo esta a única com indícios de ambientalização, o que configura 3% de 34 disciplinas. Tal disciplina, “estudos culturais/temas transversais”, pode conter características do item 4 – da Rede Aces: “Contextualização”.

Nota-se, a partir desse viés, que este PPC traz as questões transversais exigidas por lei, porém, ao analisar as disciplinas ofertadas, percebe-se uma dissonância entre o projeto de curso com a aplicação efetiva. No PPC afirma-se que os professores fazem a opção por textos que tratam do tema, todavia, ao analisar o referencial bibliográfico das disciplinas, constata-se que estas são voltadas para o conhecimento específico de Letras, com pouca articulação com a área docente e as demais questões socioambientais, por isso o baixo índice de ambientalização.

Ao analisar o PPC do curso de História na Univille, verificou-se o seu objetivo, que é formar profissionais em história que atuem no ensino e na construção do conhecimento histórico “eticamente comprometido com o desenvolvimento humano em suas interações com o meio ambiente, com a equidade e justiça social, com o valor da diversidade cultural e com a construção democrática do presente e do futuro histórico” (UNIVILLE, 2015d, p. 43). Dentre os objetivos específicos, destaca-se o ponto que traz como fundamental: analisar as questões do meio ambiente por meio do conhecimento histórico.

Nesse sentido, o PPC do curso de História reconhece que as disciplinas específicas da área são tão importantes quanto as disciplinas pedagógicas, geralmente relegadas a um segundo plano na formação. Além de enfatizar a importância da formação pedagógica, a graduação visa a expor as condições de trabalho do docente. Uma das problemáticas da precarização do trabalho docente é a exigência da aplicação de muitos conteúdos sem possibilitar as condições que o profissional necessita para desenvolver o seu trabalho. Com excesso de turmas e pouco tempo para planejar aulas, corrigir trabalhos, preencher diário *on-line* e escrever projetos, acredita-se que o profissional sofra certas dificuldades para refletir e inserir, em sua prática, temas que são necessários, como os temas transversais.

Por meio da análise do PPC, encontraram-se indícios de Educação Ambiental e Meio Ambiente em cinco disciplinas (16,12%) de um total de 31 disciplinas. As disciplinas com indícios de Educação Ambiental foram História Antiga, Pré-colonial, Estudos de Santa Catarina, Diversidade e Educação Inclusiva e Políticas Públicas e Gestão Escolar. Além disso, as disciplinas Educação Inclusiva e Políticas Públicas e Gestão Escolar são compartilhadas com as demais Licenciaturas e já tiveram suas ementas aqui mencionadas. Nesse contexto, vale lembrar que as demais ementas são as seguintes:

História Antiga: Processo de hominização. Revolução agrícola e urbana. Paralelos entre o mundo antigo oriental e ocidental. As sociedades de castas e escravistas: cultura, economia, política e cotidiano. Sociedades Clássicas: Grega e Romana; História Pré-Colonial Estudo das linhas teóricas da arqueologia pré-colonial nas Américas. Diversidade cultural no Brasil pré-colonial. As sociedades sambaquianas no litoral catarinense. O patrimônio arqueológico em Santa Catarina: escola, museu, legislação e preservação. Ensino e aprendizagem da história pré-colonial; Estudos de Santa Catarina Ocupação e colonização do litoral e do planalto: séculos 16 e 17. Confronto entre europeus e indígenas. Imigração açoriana: século 18. Imigração europeia século 19. Escravidão africana. O mosaico cultural catarinense. Historiografia. Ensino e aprendizagem para a educação básica em História de Santa Catarina.

Ressalta-se, ainda, que as três disciplinas se categorizam de acordo com as características do item 4 da Rede Aces – “Contextualização”.

O PPC do curso de Direito objetiva formar “profissionais competentes e comprometidos com a sociedade em sua dimensão totalizadora, com consciência jurídica crítica e preocupados com a ética e o desenvolvimento sustentável” (UNIVILLE, 2015c, p. 24). Para que isso ocorra, os discentes têm formação teórica nos diversos ramos do Direito articulado com a prática. O ensino ocorre em atividades de ensino, pesquisa e extensão que priorizam a formação básica, sociopolítica, técnico-jurídica e política ambiental, visando à formação integral do acadêmico.

Segundo o PPC do curso de Direito, a disciplina específica da área ambiental no currículo é o Direito Ambiental, com 72h/a, e que se apresenta “como um norteador das demais discussões acadêmicas, uma vez que promove a problematização por parte de professores e estudantes” (UNIVILLE, 2015c, p. 76). A disciplina traz a seguinte ementa: Ecologia e crise ambiental; Direito Ambiental: conceitos, fontes e princípios; direito ambiental internacional; meio ambiente na Constituição Federal de 1988. Política Nacional de Meio Ambiente; tutela ambiental e direito de propriedade; tutela da Flora; Política Nacional de Recursos Hídricos, patrimônio cultural; política urbana; direito penal ambiental; direito processual em matéria ambiental.

Ademais, o curso de Direito é composto por 72 disciplinas; dentre estas, apenas três (4,1%) apresentaram indícios das características de ambientalização propostas. Nessa perspectiva, a temática Educação Ambiental é abordada por meio de disciplinas obrigatórias na matriz curricular em ações dos professores em seminários, palestras e atividades de pesquisa e extensão. Se considerarmos as características propostas por Fernandes, Cunha e Marçal Júnior (2003), as disciplinas Introdução ao estudo do direito e Direitos humanos enquadram-se na característica integradora, considerando-se as amentas: Para introdução ao Estudo do Direito: o Direito como fenômeno universal. Origem e conhecimento histórico do direito. A norma jurídica. O ordenamento jurídico. Direito objetivo e direito subjetivo. O Direito natural e Direito positivo. As fontes do Direito. Direito público e direito privado. Validade, vigência e eficácia do ordenamento. Dogmática jurídica e ciência do direito. Organização do Poder Judiciário e noções sobre a Constituição da República Federativa do Brasil, para Direitos Humanos – origem e fundamento. Evolução histórica. Ética e Direitos humanos. Direitos humanos e cidadania. Direitos humanos e Constituição Federal. Declaração Universal dos Direitos do Homem. A disciplina Direito ambiental apresenta elementos que podem enquadrá-la na característica 1 – “Compromisso com a transformação das relações sociedade natureza” – e as disciplinas Introdução ao estudo do direito e Direitos humanos apresentam características do item 4 da Rede Aces – “Contextualização”.

O PPC informa, ainda, que as temáticas da sustentabilidade também serão discutidas de forma transversal, via outras disciplinas como: Ciência política, Filosofia jurídica, Antropologia jurídica, Sociologia jurídica, História das instituições de Direito, Psicologia, Direitos humanos, Direito ambiental e agrário, Direito internacional público e privado, Deontologia, Direito constitucional. Direito civil, Direito empresarial, Direito penal e seus ritos processuais, assim como em seminários, colóquios, congressos e palestras promovidas por professores e convidados, e demais eventos organizados pela Clínica de Direitos Humanos.

No Quadro 2 demonstra-se as disciplinas que apresentam indícios de ambientalização em todos os cursos na pesquisa aplicada na Univille

Quadro 2 – Disciplinas com indícios de ambientalização

Curso	Número de disciplinas	Ano	Disciplinas
Artes	03	3º ano	Educação Inclusiva
		4º ano	Antropologia da Cultura e da Arte
		4º ano	Políticas Públicas e Gestão Escolar
Ciências Biológicas	06	2º ano	Ecologia Fundamental
		3º ano	Educação Inclusiva
		3º ano	Ecologia de Populações
		4º ano	Ecologia de Comunidades
		4º ano	Educação Ambiental
		4º ano	Políticas Públicas e Gestão Escolar



História	05	1º ano	História Pré-colonial
		1º ano	História Antiga
		1º ano	Estudos de Santa Catarina
		3º ano	Educação Inclusiva
		4º ano	Políticas Públicas e Gestão Escolar
Letras – Português	02	2º ano	Estudos culturais/ Estudos Temas Transversais
		4º ano	Políticas Públicas e Gestão Escolar
Letras – Inglês	01	4º ano	Políticas Públicas e Gestão Escolar
Pedagogia	03	2º ano	Educação Ambiental
		3º ano	Educação Inclusiva
		4º ano	Políticas Públicas e Gestão Escolar
Direito	03	1º semestre	Introdução ao estudo do direito
		4º semestre	Direitos Humanos
		10º semestre	Direito Ambiental

Fonte: Elaborado pelas autoras (2016).

Carvalho (2008, p. 51) discute essas questões sobre dois grandes paradigmas de sustentabilidade,

nos quais os valores como democracia, cidadania e esfera pública aparecem com funções e sentidos diferentes. O primeiro seria o de uma sustentabilidade fraca, caracterizado por um cenário desenvolvimentista pensado sob a ótica do mercado. O segundo seria o de uma sustentabilidade forte que, reconhecendo a finitude dos recursos naturais e a desigualdade no acesso e no uso destes bens ambientais finitos, assume o projeto político de uma redistribuição equitativa dos recursos em termos globais e Intergeracionais.

Ao analisar os PPCs a partir da análise de Carvalho (2008), nota-se que os documentos norteadores dos cursos de Licenciatura e Direito estariam abordando a sustentabilidade nas duas perspectivas e, assim, trabalhando de forma conflituosa. Desta forma, a Univille trabalharia com a sustentabilidade fraca, porém com elementos de uma sustentabilidade forte. Essa constatação possibilita demonstrar a necessidade de uma reflexão referente à qual sustentabilidade a Instituição visa a propagar na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a sociedade espera que a universidade lidere o caminho da EA por meio da produção de conhecimento e construção de valores, porém, para ocorrer uma modificação efetiva nesse cenário, faz-se necessária uma mudança estrutural, administrativa e curricular da instituição articulada com atores externos, e, ainda, que existam leis que garantem a EA, e, portanto, obriguem as instituições de ensino formais e não formais a abordarem esta temática. A Univille, enquanto Instituição, demonstrou não apenas preocupação com a EA, mas também ação, porém esta de forma isolada e, por

isso, não se enquadra na classificação de universidade totalmente ambientalizada. Logo, necessárias é preciso mudanças para que a universidade, no todo (estrutura, currículo e ação), esteja em harmonia com as necessidades vitais do planeta Terra.

Sob esse viés, apesar de a proposta de estudo das características de ambientalização curricular, orientadas pela Rede Aces nos PPCs dos cursos de Licenciatura e Direito da Univille, surgir da perspectiva de a Instituição enquadrar-se nos quesitos exigidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a questão do seu credenciamento enquanto universidade precedeu ao processo de aplicação da pesquisa. Ou seja, já existia na Instituição a preocupação por parte de um grupo de docentes em formar cidadãos conscientes sobre a problemática ambiental e que possam ser atuantes junto a sociedade. Isso evidenciou-se no decorrer da análise dos PPCs dos cursos nos quais se verificou a preocupação da Instituição em adequar-se aos quesitos propostos para que estes estivessem dentro das normas, isto é, apesar da necessidade recente em reavaliar os PPCs, o interesse de parte dos docentes e das gestões em repensar a Univille enquanto Instituição que respeita o meio ambiente já é uma política ali consolidada. Esta pesquisa possibilitou, portanto, aclarar que projetos e ações já vinham sendo desenvolvidos por grupos específicos na universidade, somente não se havia entendido que deveriam ser incorporados como filosofia institucional voltada para a ambientalização.

Nesse sentido, a maior quantidade de indícios de ambientalização foi localizada justamente nos trechos comuns a todos os cursos. Este fato demonstra uma situação vertical, pois, apesar de os documentos terem participação do corpo docente na sua elaboração, em alguns dos cursos não houve a preocupação com a inserção da temática ambiental no currículo. Dessa maneira, há preocupação com o credenciamento, porém a inquietação da relação conteúdos com a questão socioambiental não parece ter sido incorporada por todos os docentes. Ou seja, uma possível consequência da imposição de uma temática sem a introjeção necessária é o ensino superficial e de senso comum contrário à EA crítica e emancipatória fundamental.

Por conseguinte, além de refazer os seus PPCs, essa área do conhecimento da universidade necessita promover cursos de capacitação para auxiliar os docentes a incorporarem a temática ambiental as suas práticas. Cabe à Instituição estimular discussões coletivas com os sujeitos que a frequentam. Assim, estes poderão incorporar o espírito democrático para que se apercebam da importância de sujeitos conscientes na sociedade.

Após a análise dos dados obtidos, percebeu-se que os PPCs pouco abordam sobre essas temáticas. Se o documento norteador dos cursos pouco tratam das temáticas ambientais e sociais, privilegiando os conteúdos específicos dos cursos, os professores terão a tendência de seguir esse procedimento e o perpetuar.

Além disso, os PPCs dos cursos de direito, história e ciências biológicas demonstram, em sua escrita, preocupação com a temática do estudo. Estar escrito no documento a intenção da questão ambiental, porém, não é o suficiente para garantir disciplinas ambientalizadas. O PPC, portanto, se torna um documento norteador que orientará o docente na sua leitura, o qual deverá se conscientizar da importância da temática e abordá-la em sala de aula. Outra questão preocupante em relação às disciplinas com indícios de ambientalização nesta área do conhecimento está no curso que mais apresen-

tou esse interesse – e que está centrado nas Ciências Biológicas –, legitimando, assim, o discurso que se pensa superar de quem deve abordar em sala de aula a questão ambiental é o professor de ciências, uma vez que os demais profissionais pouco tiveram ou não tiveram na Graduação uma formação ambiental para pôr em prática.

Nesse sentido, a academia deve preocupar-se em quebrar tal visão e inserir de fato a Educação Ambiental e a questão da Sustentabilidade Socioambiental em todos os seus currículos. Ao mesmo tempo em que se busca garantir a inserção da Educação Ambiental e da Sustentabilidade Socioambiental nos currículos, entende-se que a temática deve ser abordada de tal forma que os docentes, juntamente com os discentes, possam construir os saberes, considerando, nesse processo, a subjetividade de cada sujeito.

Após a análise dos PPCs foi possível verificar que os cursos investigados abordam poucas questões ambientais nas suas práticas em sala de aula, assim como o procedimento encontrado na Univali por Guerra e Figueiredo (2014). Esses autores observaram que há uma maior concentração das questões ambientais nos currículos das disciplinas dos cursos de Graduação das áreas das Engenharias e Ciências Exatas e da Terra, e, especialmente, direcionadas à gestão ambiental. Em segundo lugar, a concentração ficou na área de Ciências da Saúde e em menor número nos cursos de Licenciatura (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014, p. 153). Entende-se, aqui, que, nessa área do conhecimento na Univali (Licenciaturas – CHB e Direito), cabe dar um maior incentivo aos estudos das questões ambientais.

## REFERÊNCIAS

- BALDIN, Nelma; HEIDEMANN, Andréa; GALLI, Vanilda Barbosa. Educação ambiental: o desafio da ambientalização curricular nas universidades. In: *Fórum ambiental: uma visão multidisciplinar da questão ambiental*. 2. ed. Tupã: Anap, 2016. p. 43-60. Cap. 2.
- BRANDÃO, Maicom Sergio; MALHEIROS Tadeu Fabrício; LEME, Patrícia Cristina Silva. Indicadores de sustentabilidade para a gestão ambiental universitária: o caso da Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo. In: RUSCHEINSKY, Aloisio et al. (org.). *Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades*. São Carlos: EESC; USP, 2014. p. 62-82.
- BRASIL. Lei Federal 9.795/99 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da União República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm). Acesso em: 10 jul. 2018.
- BRASIL. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*. Brasília, n. 116, seção 1, p. 70, 18 jun. 2012. Disponível em: <http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; SILVA, Rosane Souza da. A ambientalização do ensino superior e a experiência da PUCRS. In: RUSCHEINSKY, Aloisio et al. (org.). *Ambientalização nas Instituições de Educação Superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades*. São Carlos, SP: EESC; USP, 2014. p. 125-144.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação para sociedades sustentáveis e ambientalmente justas. *Remea – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 2008.
- DEBONI, Fábio; MELLO, Soraia Silva de. Pensando sobre a “geração do futuro” no presente: jovem educa jovem, COM-VIDAS e Conferência. In: *Vamos cuidar do Brasil com as escolas: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: MEC; CGEA; Unesco, 2007. 248 p.
- DIAS, Genebaldo Freire. *Educação ambiental: princípios e prática*. 7. ed. São Paulo: Gaia, 2000.
- FERNANDES, Elisabete T.; CUNHA, Ana Maria O. C.; MARÇAL JUNIOR, Oswaldo. Educação ambiental e meio ambiente: concepções de profissionais da educação. *Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: abordagens epistemológicas e metodológicas*. 2003. V. 2.

- GUERRA, Antônio Fernando Silveira; FIGUEREDO, Mara Lúcia. Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 3, p. 109-126, 2014. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/38110/23611>. Acesso em: 19 fev. 2015.
- KITZMANN, Dione. Ambientalização de espaços educativos: aproximações metodológicas. *Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental*, v. 18, p. 553-574, 2007.
- KITZMANN, Dione; ASMUS, Milton Luís. Ambientalização sistêmica – do currículo ao socioambiental. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 269-290, jan./abr. 2012.
- MEDINA, Naná Mininni. Breve histórico da Educação Ambiental. In: PADUA, S. M.; TABANEZ, M. F. (org.). *Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil*. Brasília, 1997. p. 257-269.
- MELLO, Soraia; TRAJBER, Rachel (org.). *Vamos cuidar do Brasil com as escolas: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: MEC; CGEA; Unesco, 2007.
- NOAL, Fernando Oliveira.; REIGOTA, Marcos; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. *Tendências da educação ambiental brasileira*. 2. ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2000.
- OLIVEIRA JUNIOR, W. M. et al. As 10 características em um diagrama circular. In: JUNYENT, M.; GELI, A. M.; ARBAT, E. *Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores: Aspectos Ambientales de las Universidades*. 2: Proceso de Caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Universitarios. Girona: Universitat de Girona, 2003. p. 35-55.
- PELICIONI, Maria Cecília Focesi; CASTRO, Mary Lobas; PHILIPPI, Arlindo. A Universidade Formando Especialistas em Educação Ambiental. In: PHILIPPI, Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. *Educação ambiental e sustentabilidade... educação ambiental e sustentabilidade*. 2. ed. Barueri: Manole, 2014. p. 787- 797. Cap. 30.
- RODRIGUES, Cae. A ambientalização curricular de programas de Educação Física em universidades federais do Brasil. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 421-437, set. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-55092015000300421&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092015000300421&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 ago. 2016.
- RUSCHEINSKY, Aloisio et al. Apresentação. In: RUSCHEINSKY, Aloisio et al. *Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades*. São Carlos: EESC; USP, 2014.
- SORRENTINO, Marcos; BIASOLI, Semíramis. Ambientalização das instituições de educação superior: a educação ambiental contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis. In: RUSCHEINSKY, Aloisio et al. *Ambientalização nas instituições de educação superior no Brasil: caminhos trilhados, desafios e possibilidades*. São Carlos: EESC; USP, 2014. p. 39-46.
- UNIVILLE. *Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais*. Joinville, 2015a.
- UNIVILLE. *Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas*. Joinville, 2015b.
- UNIVILLE. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito*. Joinville, 2015c.
- UNIVILLE. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Joinville, 2015d.
- UNIVILLE. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras*. Joinville, 2015e.
- UNIVILLE. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Joinville, 2015f.
- VIEIRA, F. P. Concepções de sustentabilidade na educação ambiental: possibilidades com a fenomenologia. In: SEABRA, G. (org.). *Educação ambiental – o capital natural na economia global*. Ituiutaba: Barlavento, 2016. p. 101-114.