

A EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM TEMPOS DE CRISE SOCIOAMBIENTAL

Débora Anzolin Valginhak¹

Myrian Regina Del Vecchio-Lima²

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo verificar se e *como* a dimensão socioambiental está inserida em quatro cursos de bacharelado da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Optou-se por uma abordagem quantitativa e qualitativa multimétodos para coleta e análise interpretativa dos dados obtidos junto a documentos e atores — coordenadores de curso e estudantes — envolvidos no processo formativo. Dentre os resultados encontrados, destaca-se a carência com relação à formação socioambiental nos quatro cursos pesquisados durante o ano de 2019, não contemplando, inclusive, as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Formação Socioambiental; Educação Superior; Formação Profissional; Crise Socioambiental.

Abstract: This research aimed to verify if and how the socio-environmental dimension is inserted in four undergraduate's courses of the Federal University of Paraná (UFPR). We opted for a multimethod quantitative and qualitative approach for collecting and interpretive analysis of data obtained together with documents and actors — course coordinators and students — involved in the formative process. Among the results found, we highlight the lack of socio-environmental contents in the four courses researched during 2019, not even contemplating the respective National Curriculum Guidelines.

Keywords: Environmental Education, Environmental Formations; Higher Education; Professional Formation. Socio-environmental Crisis.

¹ Universidade Federal do Paraná. E-mail: davalginhak@gmail.com,
Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1117435988030323>

² Universidade Federal do Paraná. E-mail: myriandel@gmail.com,
Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4947077903846585>

Introdução

O papel da educação na reversão do quadro global de degradação da natureza e na busca por um estado de equilíbrio entre sociedade e ambiente é reconhecido desde o início das discussões globais sobre a intrínseca relação entre meio ambiente e desenvolvimento, endossadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), a partir da década de 1970.

Inicialmente, as recomendações dadas pela ONU para os países membros era a adoção de uma “educação em questões ambientais”, que orientasse a população de todas as idades, as empresas e os governos sobre sua responsabilidade frente às relações estabelecidas com o ambiente (ONU, 1972), que em pouco tempo passou a ser denominada como Educação Ambiental (EA). Com o reconhecimento de seu potencial em promover mudanças na forma como a sociedade se relacionava com o ambiente, este recurso passou a se consolidar nos anos seguintes, sendo temática de eventos específicos realizados pela ONU, nos quais foram definidos os principais objetivos, diretrizes e recomendações que até os dias atuais formam a base da EA.

Uma destas recomendações foi a necessidade de disseminação de estudos e práticas de EA em grupos específicos de profissionais que desempenhassem atividades que interferissem diretamente sobre a qualidade do meio ambiente; ou que desenvolvessem pesquisas e práticas nas áreas de educação, formação e gestão (UNESCO, 1980), ressaltando a importância da EA na formação profissional e de nível superior. A preocupação com a responsabilidade ambiental na formação profissional foi tão significativa que, das discussões iniciais até os dias atuais, vários foram os encontros e acordos realizados, tendo as instituições de ensino superior (IES) como público-alvo. Aliás, a própria EA promovida pela ONU passou a ser reorientada para a busca pelo desenvolvimento sustentável dos países membros, um acontecimento que, ainda que indiretamente, enfatiza o papel socioambiental das IES, uma vez que a partir do século XX elas adquirem o *status* de instituições estratégicas para o desenvolvimento nacional e regional (DIDRIKSSON, 1997).

De acordo com Tauchen e Brandli (2006), dois são os motivos principais que fazem com que as IES apresentem um grande potencial em contribuir com uma mudança no quesito socioambiental: primeiro, por serem espaços de formação e qualificação, podendo contribuir na preocupação socioambiental dos cidadãos em geral, futuros profissionais e tomadores de decisões; segundo, pelo seu fundamental papel na produção do conhecimento científico, servindo como modelo para muitas práticas e funcionando como idealizadoras de discussões fundamentais, podendo-se inserir ainda a notoriedade destas discussões na formulação de políticas públicas (UNESCO, 1991).

Severino (2016) explica que o objetivo atribuído ao ensino superior é permitir a formação do indivíduo a partir de três eixos: a formação profissional, a formação científica e a formação cidadã. No Brasil, de acordo com a Lei de

Diretrizes e Bases, espera-se que essa formação plena se estruture no incentivo ao pensamento reflexivo, na pesquisa e investigação científica, na criação cultural e difusão de conhecimentos por meio da prestação de serviços à comunidade, contribuindo assim para o desenvolvimento social (BRASIL, 1996); entretanto, Ribeiro (2017) adverte que para que ocorra um desenvolvimento equitativo e a formação de indivíduos com consciência crítica sobre o mundo, é necessário que as várias dimensões que permeiam a sociedade – as dimensões social, cultural, ambiental e econômica, por exemplo – estejam inseridas no processo formativo, de forma interligada.

Mas ainda que seja notória a importância da inserção de todas as dimensões que compõem a realidade ao processo educativo, Santos (2008) lembra que a dimensão econômica sempre esteve em destaque no ensino superior, assim como em outras instâncias institucionais, motivo pelo qual uma crise socioambiental – resultante do progressivo descaso com as questões socioambientais no Brasil e no mundo – se evidencia ano após ano. Por este motivo, Clark (2006) entende a inserção da dimensão socioambiental nas IES como uma dívida, já que, em partes, a sociedade como conhecemos hoje é resultado também do papel da universidade no passado, marcada pelo caráter elitista para a formação da classe nobre, afinal, *“não se pode ignorar que muitos dos problemas ambientais têm origem justamente nas decisões tomadas por políticos, administradores e técnicos que passaram por suas salas de aula”* (LEME et al., 2012, p.7).

Como acentuam Tagliapietra e Carniatto (2019), diante da intensificação da crise global nos últimos anos, em função de um modelo dominante de desenvolvimento econômico com concentração de capital e lucros apenas para uma pequena parcela da população mundial, a Educação Ambiental precisa fortalecer *“uma postura crítica (...) que incentive a criação de atitudes diante da falta de cuidado com o meio ambiente e com os problemas sociais, que cada vez mais se agravam”* (p.87), o que poderia ser uma base inicial para uma sociedade sustentável.

Especificamente com relação à universidade, Manéia (2016) afirma que esta instituição, originada na Idade Média, acompanhou todo tipo de modificação política, social, econômica e cultural, e os desafios ambientais que se impõem na atualidade representam mais um compromisso que ela deve manter com a sociedade; até porque, não há como negar que a universidade é a instituição social e laica do mundo ocidental mais contínua e duradoura, *“[...] graças, sobretudo, à sua grande capacidade de preservar sua solidez estrutural e de se renovar continuamente, sem, entretanto, se desnaturar ou afastar-se de seus princípios essenciais”* (DIAS SOBRINHO, 2010, p.29).

É indiscutível afirmar que a universidade é um espaço privilegiado para a discussão das questões socioambientais, não como um simples espaço em que se pode proporcionar a adaptação dos indivíduos ou apontar soluções para a mitigação de problemas frente ao cenário de crise socioambiental, mas como o

lugar que facilita e até mesmo exige o processo de intervenção e transformação da realidade, já que se torna cada vez mais notória a impossibilidade de pensar o desenvolvimento de uma sociedade em que a crise ambiental se torna cada vez mais evidente e passa a representar um risco real para seu futuro. Afinal, como afirma Freire (2018, p.53): *“o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele”*.

No Brasil, a Educação Ambiental é um processo previsto pelo artigo 225 da Constituição Federal de 1988, sendo atribuição do poder público sua promoção, com vistas a assegurar o direito dos indivíduos ao meio ambiente ecologicamente equilibrado (BRASIL, 1988). Porém, ainda que a publicação de uma legislação específica, a Política Nacional de Educação Ambiental, tenha ocorrido em 1999, foi apenas em 2012 que foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Dcnea), documento que trouxe normas para orientar a inserção da dimensão socioambiental nas instituições de ensino, uma carência no Brasil até aquele momento.

A Resolução surge com uma abordagem mais crítica e politizada do que se observava em documentos anteriores e, especificamente, com relação à EA no ensino superior, reafirma a necessidade de uma abordagem integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares, devendo superar a mera distribuição da temática pelas disciplinas e respaldar todas as ações de ensino, pesquisa e extensão das IES (MEC, 2012). Dessa forma, as Dcnea orientam que o compromisso socioambiental da instituição e dos cursos deve estar evidente nos instrumentos de gestão do ensino superior, como o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); as Dcnea esclarecem ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) específicas para cada curso de graduação, formuladas pelos órgãos superiores reguladores do sistema educacional brasileiro, devem prescrever orientações adequadas, o que pode ser realizado nas suas devidas atualizações (MEC, 2012).

Frente ao exposto, esta pesquisa surge com o objetivo de verificar como a formação universitária vem atuando para contribuir na conscientização socioambiental dos futuros profissionais, a partir da análise da forma *como* (e *se*) ocorre a incorporação da dimensão socioambiental em quatro cursos de bacharelado da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sendo eles: Agronomia, Ciências Econômicas, Direito e Jornalismo.

Contexto da investigação

A Universidade Federal do Paraná é uma instituição pública localizada no município de Curitiba, capital do Paraná, na região Sul do país. Inaugurada em 1912, é considerada a universidade mais antiga do Brasil, sendo avaliada como uma das dez melhores universidades brasileiras desde 2012, ano em que teve

início a avaliação anual do jornal *Folha de S. Paulo*, *ranking* que avalia os critérios de pesquisa, ensino, mercado, inovação e internacionalização das instituições.

Pode-se dizer que a escolha dos cursos de Agronomia, Ciências Econômicas, Direito e Jornalismo obedeceu à necessidade de viabilizar a pesquisa em um tempo relativamente curto, não se tratando de excluir a importância de todos os cursos superiores na preparação de profissionais e cidadãos responsáveis por enfrentar a problemática socioambiental, mas sim de reconhecer as limitações de uma pesquisa com tempo de campo pré-determinada e adotar critérios que permitissem o seu pleno desenvolvimento.

Apesar de serem cursos com finalidades e histórico institucional distintos, pode-se afirmar que possuem em comum o fato de formarem recursos humanos que contribuíram para a construção da realidade paranaense, brasileira e mundial – levando em consideração a interligação entre os contextos local e global –, inseridos assim no cenário de crise socioambiental já mencionado, além do papel que estes cursos de bacharelado desempenham na superação dessa crise:

- O curso de *Agronomia* foi escolhido por formar profissionais responsáveis pelo estudo de questões relativas à produção agropecuária, ramo que ao mesmo tempo que compõe a base da economia brasileira e paranaense, é responsável por grande parte dos problemas socioambientais no Brasil, ao utilizar técnicas e tecnologias intensivas, bastando citar aqui o uso abusivo de agrotóxicos e o constante desmatamento de biomas originais para a conquista de mais áreas agricultáveis. O curso é ofertado em período integral e funciona em regime semestral com prazo de integralização mínimo de dez semestres; anualmente são ofertadas 106 novas vagas. Em 2019, o curso contava com 689 estudantes matriculados.

- O curso de *Ciências Econômicas* forma profissionais responsáveis por estudar os processos de distribuição de renda e produção de bens e serviços, relacionados às instituições públicas e privadas, e que interferem, muitas vezes, diretamente nos interesses socioambientais. Funciona em regime anual e oferta duas turmas por ano que, juntas, abrem 136 novas vagas anualmente; e apesar da carga horária ser igual nas duas turmas, a distribuição das atividades a serem realizadas ao longo do curso é diferenciada, já que o curso matutino tem duração de quatro anos e o curso noturno, de cinco anos. Em 2019, 733 estudantes se encontravam matriculados neste curso.

- *Direito* foi selecionado por formar profissionais responsáveis pela aplicação das normas jurídicas vigentes na área ambiental. Na UFPR, o curso funciona em regime anual e oferta duas turmas por ano (manhã e noite), ambas com duração de cinco anos. Além disso, o curso é o segundo maior em número de vagas ofertadas anualmente pela universidade, com 160 vagas; isto faz com que o número de estudantes matriculados também seja o mais alto entre os cursos pesquisados, com 1.119 estudantes em 2019.

- *Jornalismo* foi escolhido por formar pessoas para exercer a profissão responsável pela transmissão de informações, notícias e análises realizadas pelas mídias com relação às questões socioambientais. Criado em 1963 como habilitação do curso de Comunicação Social, com uma reformulação curricular realizada em 2015, tornou-se autônomo e passou a ter turmas específicas de Jornalismo em 2017, resultado das novas exigências das DCN para o curso. Os novos estudantes adentraram em 2017 ao novo currículo, apesar de análises preliminares constatarem que não há diferenças significativas entre os documentos norteadores das duas conformações do curso.

Enfim, compreende-se que os quatro cursos são responsáveis pela formação de inúmeros profissionais anualmente, sendo de fundamental importância que ao adentrar no mercado de trabalho, eles atuem de forma a reverter o cenário de crise socioambiental global. Neste sentido, reconhece-se, como premissa, a capacidade que a formação universitária tem em promover a sensibilização ambiental na realidade profissional destes indivíduos.

Percurso metodológico

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa-quantitativa e foi dividido em três etapas, cada uma com métodos e técnicas de coleta e análise de dados própria, necessários para se investigar a formação socioambiental de acordo com sua complexidade e com a variedade de atores envolvidos no processo.

Inicialmente foi realizada uma pesquisa documental nas DCN, PPCs e planos de ensino dos quatro cursos analisados para identificar se a formação socioambiental era um quesito a ser cumprido pela formação universitária. A análise das DCN e PPCs teve um caráter comparativo, de forma a se identificar não apenas a adequação dos PPCs às DCN, mas a própria adequação das DCN à legislação referente à EA, já que a verificação de como se dá a inserção da dimensão socioambiental nos cursos de graduação acaba sendo um processo muito mais complexo do que a simples análise dos componentes curriculares, devendo se iniciar pela compreensão da forma como a questão é tratada nos documentos que orientam a prática educativa.

Por meio de uma leitura atenta de tais documentos, buscou-se caracterizar os cursos pesquisados quanto à formação socioambiental e verificar a presença de *disciplinas ambientalizadas*, ou seja, aquelas que, de acordo com os planos de ensino, trazem discussões que tratam do meio ambiente de forma sistêmica, como resultado da interação do ser humano com o seu ambiente de vida.

De acordo com Carvalho *et al.* (2012, p.138), a ambientalização dos componentes curriculares pode se apresentar de diversas formas:

[...] na forma da discussão dos problemas socioambientais, das relações sociedade e ambiente, das interfaces daquela área de estudos com políticas ambientais ou impactos socioambientais, da sustentabilidade, entre outras soluções para internalizar o conteúdo ambiental e propiciar a formação de um profissional dotado de sensibilidade e instrumentos teórico-práticos para atuar de forma ambientalmente responsável a partir de sua área de atuação.

A análise ocorreu em todas as disciplinas obrigatórias dos cursos e nas disciplinas optativas ofertadas nos dois anos anteriores e no ano de realização da pesquisa (2017, 2018 e 2019). Esta escolha levou em conta que na maior parte dos cursos da UFPR, as disciplinas optativas são cursadas a partir do terceiro ano, já que nos anos iniciais a carga horária em disciplinas obrigatórias é alta; assim, concluiu-se que os estudantes dos anos/semestres finais, público-alvo da pesquisa, teriam cursado as disciplinas optativas justamente nesse período entre 2017 e 2019. É importante frisar que as disciplinas optativas mudam de um ano para o outro, já que dependem de alguns fatores como a disponibilidade de oferta por parte dos docentes e o interesse dos estudantes em cursá-las.

Todos os documentos mencionados nesta pesquisa foram acessados nos *sítes* dos cursos pesquisados, e quando alguma informação não estava disponível no espaço digital, entrou-se em contato diretamente com as secretarias das coordenações dos cursos para obtê-las.

Após a análise desses documentos “identificadores” dos cursos, teve início a segunda etapa da pesquisa, que consistiu na realização de entrevistas com os coordenadores dos cursos, a fim de se verificar aspectos específicos que pudessem não estar evidentes nos PPCs e planos de ensino dos componentes curriculares. Para tal, foram realizadas entrevistas semiabertas do tipo “em profundidade”, pela sua “flexibilidade e por explorar ao máximo determinado tema” (DUARTE, 2012, p.64), gerando uma grande quantidade de dados, motivo pelo qual apenas os trechos mais importantes das entrevistas serão apresentados neste trabalho. O roteiro foi desenvolvido com base em três temas de interesse: adequação à legislação, inserção da dimensão socioambiental no curso e reflexões sobre a temática.

Dentre os coordenadores que participaram da pesquisa, o que exercia o cargo há menos tempo era o coordenador do curso de Agronomia, recém-empossado, mas era o único que possuía pós-graduação em Ciências Ambientais. As coordenadoras de Ciências Econômicas e Direito ocupavam o cargo há três anos e um ano, respectivamente; e o coordenador de Jornalismo há cinco anos, desde quando o curso ainda era uma habilitação da Comunicação Social. Para facilitar a apresentação dos trechos das entrevistas, este trabalho adotou a utilização de códigos para identificar a coordenação dos cursos: CA para Agronomia, CC para Ciências Econômicas, CD para Direito e CJ para Jornalismo.

Como terceira e última etapa, aplicou-se um questionário misto aos estudantes matriculados nos anos/semestres finais de cada um dos quatro cursos, período em que os pesquisados já teriam participado de todas as etapas do processo formativo. Devido às particularidades referentes à estruturação de cada curso, a pesquisa foi realizada com os estudantes do 9º semestre do curso de Agronomia; com o 4º ano das turmas da manhã e da noite do curso de Ciências Econômicas; com os estudantes do 5º ano das turmas matutina e noturna do curso de Direito; e com estudantes do 3º ano do curso de Jornalismo, que na ocasião era a turma mais avançada do curso recém-criado. Na Tabela 1 é possível observar o número de estudantes que participaram da pesquisa.

Tabela 1: Identificação do universo e definição da amostra.

CURSO	NÚMERO DE ESTUDANTES QUE CURSARAM O ANO/SEMESTRE PESQUISADO	NÚMERO DE ESTUDANTES QUE RESPONDERAM O QUESTIONÁRIO	
		Nº	%
Agronomia	46	39	85%
Ciências Econômicas	66	34	52%
Direito	207	96	46%
Jornalismo	22	13	59%

Fonte: Autoria própria (2020).

Os questionários foram aplicados em horário de aula de disciplinas obrigatórias, após prévia autorização do professor responsável, a todos os estudantes que se dispuseram a participar da pesquisa; em algumas turmas foi necessário retornar à sala de aula em outros momentos, visto o baixo número de estudantes no período da aplicação. Para a análise das questões fechadas utilizou-se de estatística descritiva por representação gráfica (GUIMARÃES, 2008) – em que os dados são apresentados com uma percentagem proporcional à quantidade de estudantes que participaram da pesquisa em cada curso; e para as questões abertas, recorreu-se à análise interpretativa (MARCONI; LAKATOS, 2002).

A formação socioambiental de acordo com os PPCs e planos de ensino

Especificamente, com relação à problemática socioambiental, verificou-se diferentes formas de sua inserção nos documentos norteadores e planos de ensino dos quatro cursos analisados.

Agronomia: Dentre os cursos analisados, as DCN para a Agronomia são as que apresentam uma preocupação ambiental de forma mais explícita, ainda que o documento seja de 2006, anterior à publicação das DCN atuais. Como o foco da formação agrônômica é o progresso social a partir do atendimento às

demandas da sociedade (MEC, 2006), percebe-se que há um apontamento sobre a necessidade de se levar em consideração a preservação do ambiente, trazendo três pontos que devem ser cumpridos para a formação da responsabilidade técnica e social dos futuros profissionais: o respeito à flora e à fauna, a conservação e recuperação da qualidade do solo, do ar e da água e o uso tecnológico racional, integrado e sustentável do ambiente; ou seja, visualiza-se um entendimento de que a prática profissional do agrônomo deve estar alinhada com a preocupação e respeito com o ambiente (MEC, 2006).

No PPC de Agronomia da UFPR, atualizado em 2014, estas preocupações com relação à responsabilidade técnica e social são apresentadas nos objetivos específicos do curso (UFPR, 2014). Além disso, o meio ambiente é considerado uma área do conhecimento que deve ser dominada pelos futuros profissionais para o pleno exercício da profissão, ainda que o documento deixe bem claro que o meio ambiente como área do conhecimento se refere unicamente às questões ecológicas e não socioambientais propriamente ditas.

Com relação aos componentes curriculares, verificou-se que o curso de Agronomia dispôs de um total de 111 disciplinas entre 2017 e 2019, das quais 74 deveriam ser cursadas de forma obrigatória e 37 ofertadas como optativas, devendo-se cumprir uma carga horária mínima de 360 horas destas. A partir da análise das ementas, foram identificadas 11 disciplinas ambientalizadas: Sociologia Rural, Zootecnia Geral, Agrometeorologia, Extensão Rural, Ecologia Agrícola e Gestão Ambiental, Manejo Integrado de Bacias Hidrográficas (todas obrigatórias); Poluição do Solo, Gerenciamento Ambiental Avançado, Mudanças Climáticas, e Impactos na Agropecuária e Agroecologia (essas quatro últimas optativas).

Direito: Nas DCN para o curso de Direito, atualizadas em 2018, a tentativa de adequação à legislação ambiental é bastante formal, pois a Educação Ambiental, assim como outros temas que possuem diretrizes curriculares específicas – educação em direitos humanos, políticas de gênero, relações étnico-raciais, entre outras –, é simplesmente apresentada como um componente que deve estar presente no PPC, dando-se total liberdade às instituições de como isso será realizado (MEC, 2018a). Ademais, admite-se a criação de disciplinas voltadas para determinadas áreas do Direito que tenham importância para a realidade na qual o curso está inserido, como é o caso do Direito Ambiental, Direito Agrário etc. (MEC, 2018a).

No PPC do curso de Direito da UFPR, atualizado em 2015, a dimensão socioambiental não é apresentada de forma explícita, com exceção da afirmação de que o curso reconhece o ensino superior como fator estratégico para o desenvolvimento sustentável, o que é bastante vago devido às mais diversas interpretações relacionadas a este conceito. Porém, em vários momentos ao longo do documento admite-se o fato da construção do PPC ser um processo aberto, dinâmico e participativo, em constante evolução, devendo estar aberto ao

“acolhimento de novas exigências sociais decorrentes das transformações históricas” (UFPR, 2015a, p.11).

Assim, apresenta-se a intenção de que o curso possa contribuir na capacidade dos futuros profissionais em enfrentar as novas questões jurídicas que a constante transformação da realidade impõe, questões que em parte são buscadas no próprio desenvolvimento das disciplinas, pela sua articulação e integração de forma a contemplar as especificidades locais e regionais, principalmente, pela oferta de disciplinas optativas; e em parte também emerge de um esforço dos projetos de extensão e pesquisa (UFPR, 2015a).

Com relação aos componentes curriculares, verificou-se que o curso disponibilizou 196 disciplinas entre 2017 e 2019, 41 obrigatórias e 155 optativas, sendo obrigatória a realização de uma carga horária mínima de 360h em optativas; entretanto, observou-se uma tentativa de inserção da dimensão socioambiental apenas em sete disciplinas: na obrigatória Direito Ambiental e nas seguintes optativas: Tutela Jurisdicional dos Animais, Legislação Penal Especial, Territorialidade e Direitos Humanos, Direito Ambiental, Ruralidade e Meio Ambiente I e II.

Jornalismo: para o curso de Jornalismo, o foco dado nas DCN – atualizadas em 2013 – para a inserção da dimensão socioambiental é o pleno exercício da cidadania. Assim, a compreensão e valorização de questões como desenvolvimento sustentável, justiça social e o pluralismo de ideias são apontadas como competências a serem buscadas na formação proporcionada pelos cursos da área (MEC, 2013). A orientação dada aos cursos é que, reconhecendo o papel do jornalista como *“produtor e difusor de informações e conhecimentos de interesse para a cidadania”* (MEC, 2013, p.4-5), conteúdos que abordem a temática socioambiental devem estar presentes na formação do profissional.

Já no início do novo PPC de Jornalismo da UFPR, documento de 2015, o leitor se depara com a missão do curso, que é “fomentar, construir e disseminar o conhecimento, contribuindo para a formação do cidadão e desenvolvimento humano sustentável” (UFPR, 2015b). De acordo com Oliveira (2006), o conceito de Desenvolvimento Humano Sustentável foi criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e marca a oposição ao conceito de desenvolvimento unicamente enquanto sinônimo de crescimento econômico, trazendo em si múltiplos significados atrelados, como justiça social, empoderamento das pessoas, sustentabilidade ambiental para as gerações atuais e futuras, garantia dos direitos humanos, entre outros (OLIVEIRA, 2006); assim, subentende-se uma tentativa de delimitação do conceito de desenvolvimento e meio ambiente que orienta o curso.

O documento também traz uma seção exclusiva para indicar as estratégias utilizadas para a adequação do curso às políticas de meio ambiente, que são: a oferta de disciplinas optativas, reuniões periódicas entre os docentes, visando estimular e orientar a inserção de temáticas socioambientais nas

disciplinas, bem como o estímulo a realização de projetos de extensão e pesquisa que envolvam a interface entre Comunicação e Meio Ambiente (UFPR, 2015b).

O curso disponibilizou 49 disciplinas entre 2017 e 2019, sendo 45 obrigatórias e 4 optativas (sendo obrigatória a realização de no mínimo 240h em disciplinas optativas), mas apenas uma delas apresentou indícios de ambientalização - Antropologia: Comunicação e Cultura (obrigatória).

Ciências Econômicas: já as DCN para o curso de Ciências Econômicas, atualizadas em 2007, apesar de mencionar que os PPCs devem contemplar *“conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada dos diferentes fenômenos relacionados com a economia”* (MEC, 2007, p.2), não mencionam o papel da perspectiva socioambiental nessa realidade e nem trazem orientações nesse sentido.

Assim, ainda que mencione a influência que as constantes transformações nas relações produtivas, comerciais e sociais têm no curso, o PPC de Ciências Econômicas não traz orientações explícitas quanto à inserção da dimensão socioambiental na formação do economista. Entretanto, se reconhece que o curso deve estar preparado para *“atender o dinamismo da sociedade”* e *“participar de forma ativa nessa transformação, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão”* (UFPR, 2005, p.2), o que pode sugerir uma abertura nesse sentido. A última atualização do documento se deu em 2005, anterior às Dcnea e é o mais antigo PPC entre os analisados.

Com relação aos componentes curriculares, o curso de Ciências Econômicas dispôs de um total de 53 disciplinas entre 2017 e 2019, 30 obrigatórias e 23 optativas, das quais cada estudante deveria cursar no mínimo 240 horas – mas apenas uma disciplina apresentou indícios de ambientalização: Desenvolvimento Econômico 1.

Ou seja, no curso de Agronomia, das 111 disciplinas ofertadas no período, apenas 11 (9,9%) podem ser consideradas ambientalizadas, das quais sete eram ofertadas como obrigatórias e quatro como optativas; no curso de Ciências Econômicas, das 53 disciplinas, uma (1,9%) pode ser considerada ambientalizada, ofertada como obrigatória; no curso de Direito, das 195 disciplinas, apenas seis (3,1%) podem ser consideradas ambientalizadas, sendo que apenas uma delas obrigatória, e as outras cinco optativas; e no curso de Jornalismo, das 49 disciplinas, apenas uma (2%) pode ser considerada ambientalizada, ofertada de forma obrigatória.

A formação socioambiental de acordo com os coordenadores

A seguir são apresentadas as respostas dadas pelos coordenadores sobre a adequação dos cursos à legislação referente à Educação Ambiental, a inserção da dimensão socioambiental nos cursos e, ainda, reflexões sobre a temática (Quadro 1).

Quadro 1: Respostas obtidas por meio das entrevistas com os coordenadores

QUESTÕES	AGRONOMIA	CIÊNCIAS ECONÔMICAS	DIREITO	JORNALISMO
Adequação à legislação				
Conhecimento pessoal com relação à legislação brasileira para a EA	Não	Não	Sim, mas de forma superficial	Sim
Cumprimento por parte do curso às exigências nacionais referentes à EA	Provavelmente não	Provavelmente não	Sim, em partes. A temática é abordada pela disponibilização de disciplinas optativas e um projeto de extensão na área	O curso segue estritamente às DCN para o curso de Jornalismo
Inserção da dimensão socioambiental no curso				
Abordagem transversal, contínua e permanente nas disciplinas	Não	Não	Ocorre em algumas disciplinas, mas poderia ser mais efetivo	Sim nas disciplinas práticas que exigem essa abordagem no cumprimento de pautas jornalísticas
Atividades curriculares incentivam os estudantes na busca por um desenvolvimento sustentável	Não da forma como vem ocorrendo	Não	Sim	Não soube dizer
Interesse e preparo dos docentes	Alguns	Depende da trajetória acadêmica do docente	Nem todos tem interesse, mas quem realiza tem preparo	Não soube dizer
Abordagem da temática em eventos acadêmicos	Não era comum, mas a intenção é mudar esse cenário	Não é comum	Sim	Isso pode ocorrer dependendo do interesse e do objetivo que se procure
Abordagem da temática em projetos de pesquisa e extensão	Ocorre em poucos projetos	Um projeto de extensão	Um projeto de extensão	Sim, algumas iniciativas mencionadas no PPC

Continua...

...continuação.

QUESTÕES	AGRONOMIA	CIÊNCIAS ECONÔMICAS	DIREITO	JORNALISMO
Reflexões sobre a temática				
Papel dos futuros profissionais em relação às questões socioambientais	“O papel seria fundamental”, mas a falta de incentivos institucionais, bem como o mercado de trabalho tradicional, prejudica	“Os formados aqui pela UFPR infelizmente... eles têm essa lacuna, esperamos que com o novo PPC isso se transforme.”	“Se bem utilizado eles podem ser agentes de transformação”	“O jornalista vai ser um canal difusor de informações e, no campo ambiental, também.”
Opinião sobre se as questões socioambientais estão bem contempladas no curso	“Não.”	“Não acho que estão bem contempladas.”	“Não, acho que é pouco, acho que o curso tende a melhorar, mas... a gente vai fazer uma reforma agora, estamos no meio do processo, mas a tendência é aumentar.”	“Eu acho que elas estão contempladas na medida da necessidade do curso. [...] estão contempladas dentro daquilo que se propõe para a formação do aluno de jornalismo.”
Dificuldades na implementação	Várias	Não	Não	Não

Fonte: Autoria própria (2020)

Ainda que nem todos os coordenadores conhecessem a legislação brasileira que orienta a Educação Ambiental e da maioria deles reconhecer que os cursos provavelmente não seguem – ou pelo menos não totalmente – o estabelecido pela legislação, todos mencionaram ter conhecimento da necessidade de se inserir discussões que abordem a problemática ambiental, já que esta orientação parte da Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional (Prograd), órgão da universidade responsável por orientar a implantação e reformulação dos PPCs. No *site* desta pró-reitoria há um roteiro para as coordenações de curso seguirem, com as legislações a serem consultadas na construção dos documentos, com *link* para o acesso da Pnea.

Em contato com esta pró-reitoria, foram confirmadas as orientações dadas no sentido de cumprir as exigências nacionais de transversalização de alguns temas; informou-se também que o órgão é responsável apenas por verificar o cumprimento da formalização do ponto de vista documental, mas a verificação se o curso realiza o previsto nos PPCs e componentes curriculares deve ser feita pelos próprios estudantes, que podem ter acesso a estes documentos com facilidade, até mesmo porque as ementas dos cursos costumam ser apresentadas pelos docentes no início das disciplinas.

Já com relação à efetivação dessa inserção nos cursos, evidenciou-se que quando ocorre, geralmente em algumas poucas disciplinas e/ou projetos de extensão, acaba resultando não das orientações dos órgãos superiores, mas sim da iniciativa de docentes com formação na área ambiental. Dessa forma, pode-se notar que a decisão de adentrar a essas discussões em sala de aula depende do interesse do docente, podendo constar nos planos de ensino e não ser realizada, ou não constar e ser realizada, situação motivada pela dificuldade, resultante das mais variadas razões, em se desenvolver a teoria na prática.

Assim, mesmo que apenas um coordenador tenha afirmado reconhecer as dificuldades enfrentadas pelo seu curso na inserção da dimensão socioambiental, verificou-se que as dificuldades ficavam explicitadas também nas falas dos coordenadores que relataram não encontrar tais problemas. Os apontamentos trazidos pelos coordenadores foram principalmente o interesse, sensibilidade e formação do docente com relação à temática, mas também o perfil do curso, a organização estrutural compartimentalizada das instituições, a estrutura física da universidade e a falta de incentivos institucionais.

Quanto a isso, o coordenador do curso de Agronomia traz uma importante reflexão:

[...] não há política institucional de estímulo à pesquisa, extensão e ensino focada pra temática ambiental, [...] pelo contrário! O que você tem é, internamente, mecanismos sutis de desqualificação dos docentes e dos projetos nessa área [...] vai ter agrônomo que vai sair daqui, vai trabalhar muitas vezes em alguma região com fortíssimo impacto ambiental [...] adotando produção em larga escala, degradando o solo e os recursos hídricos, pouco se importando com a população que tá no local... Eles vão fazer isso e vão achar que tá ótimo! Poderiam fazer exatamente o contrário. Poderiam? Poderiam! [...] Mas aí quem vai contratar esse cara pra fazer algo diferente? É o drama dos meus estagiários.

Outra reflexão apresentada pelo coordenador de Agronomia diz respeito ao papel da universidade em formar cidadãos e profissionais preocupados com a realidade da crise socioambiental enfrentada globalmente:

[...] tive uma reunião com os formandos pra (...) fazer a avaliação dos cursos. No final, a gente fez três perguntas: Você cresceu do ponto de vista pessoal neste período... valeu a pena fazer a universidade? Esquece a formação técnica, né. Valeu a pena vivenciar isso aqui? – essa foi uma pergunta. A outra é: você se tornou mais solidário? Você (...) conhece, se preocupa mais com questões sociais, políticas? E a terceira: você hoje pensa um pouco diferente a questão ambiental? [...] Não! Pensa pior. Porque ele entra aqui com 17 anos, a maior parte são filhotes da classe

média, média-baixa, são pessoas da cidade, então eles entram “inocentes” aqui [...] Mas quando você pensa em discutir a questão ambiental, entender melhor e valorizar, não! Porque o discurso aqui dentro é que não existe crise ambiental [...]

Ainda que os coordenadores tenham sido bastante realistas sobre a forma como seus cursos encaram a problemática, percebeu-se que os coordenadores de Agronomia, Ciências Econômicas e Direito se mostraram bastante otimistas com o futuro: o coordenador de Agronomia por ser recém empossado, expondo o interesse em estimular, em seu mandato, a realização de atividades formativas nas quais a temática socioambiental tenha destaque; e as coordenadoras de Ciências Econômicas e Direito pela reformulação do PPC que estava sendo realizada naquele ano.

A formação socioambiental de acordo com os estudantes

Após observar como a formação socioambiental oferecida pelos cursos pesquisados se apresenta de acordo com os seus documentos norteadores e é percebida pelos coordenadores, adentramos agora à percepção dos próprios estudantes sobre alguns aspectos dessa formação. Isso foi feito por meio de questionário com questões relativas: 1) à necessidade de se compreender a problemática socioambiental para atuar profissionalmente; 2) à oferta de disciplinas que abordassem a relação entre a sociedade e o ambiente; 3) à necessidade de mais disciplinas ambientalizadas; e 4) se a formação universitária os prepara para a busca pelo desenvolvimento sustentável. Os questionários aplicados foram baseados em escolhas dos respondentes diante de afirmações como “Concordo”, “Não concordo nem discordo” e “Discordo”.

A única questão com a qual a maior parte dos estudantes concordou, independentemente do curso, foi a que buscava compreender se eles consideram que a relação entre a sociedade e o ambiente – bem como os problemas que surgem dessa relação – é necessária para a atuação profissional em sua área de formação; nesta questão, observou-se que todos os estudantes de Agronomia e Jornalismo e a grande maioria dos estudantes de Ciências Econômicas (82,4%) e Direito (90,6%) reconheciam essa necessidade, e que apenas um pequeno número de estudantes destes dois últimos cursos não demonstrou identificar uma relação entre sua futura área de atuação profissional e o meio ambiente. Já para as outras questões obtiveram-se respostas bem mais diversificadas.

Quanto à oferta de disciplinas que abordassem a relação entre a sociedade e o ambiente, a maioria dos estudantes de Agronomia (89,7%) e Direito (94,8%) respondeu concordar; no curso de Ciências Econômicas esta percentagem foi menor (55,9%), mas ainda assim foi a resposta de mais da metade dos estudantes; e no Jornalismo apenas 30,8% concordaram, enquanto 46,2% discordaram.

Além da simples presença de disciplinas ambientalizadas, questionou-se se, na percepção dos estudantes, o curso oferecia disciplinas que abordassem a relação entre sociedade e ambiente relacionadas à prática profissional no curso, ponto em que, novamente, as respostas positivas se destacaram nos cursos de Agronomia (82,1%) e Direito (63,5%); já nos cursos de Ciências Econômicas e Jornalismo as respostas para esta questão foram majoritariamente negativas, com uma percentagem de 52,9% e 61,5% de respostas discordantes, respectivamente.

Questionou-se junto aos estudantes se o curso deveria oferecer mais disciplinas ambientalizadas, e verificou-se o oposto das respostas anteriores, ou seja, os cursos em que os estudantes mais percebem falhas na discussão de questões socioambientais – Ciências Econômicas e Jornalismo – foram também os cursos onde eles mais reconheceram a necessidade de tais disciplinas (64,7% e 92,3% dos estudantes, respectivamente); enquanto no curso de Agronomia e Direito foi mais equilibrada a percentagem de estudantes que concordaram, discordaram e se mantiveram neutros nesta questão.

Ainda nesta questão, havia a possibilidade de os estudantes comentarem sobre a resposta dada, o que os motivou a refletir sobre as dificuldades e possibilidades para inserir a dimensão socioambiental nos cursos. Como resultado, os estudantes sugeriram que uma maior interação entre os departamentos possibilitaria a criação de disciplinas em colaboração com docentes de mais de um curso, como por exemplo a disciplina Economia Agrícola, que é de interesse dos estudantes de Agronomia e Ciências Econômicas, e, segundo eles, resultaria em uma troca de experiências bastante proveitosa.

Em contrapartida, alguns estudantes relataram que a criação de novas disciplinas não seria interessante, já que a alta carga horária dos cursos e mesmo a falta de interesse dos estudantes em geral faria com que estas novas disciplinas não fossem totalmente aproveitadas; como exemplo pode-se citar o curso de Agronomia, pois apenas 43,6% dos estudantes que participaram da pesquisa relatou ter cursado as disciplinas ambientalizadas optativas ofertadas.

Algumas sugestões foram trazidas pelos estudantes para que a temática fosse mais bem introduzida nos cursos sem a necessidade de novas disciplinas, como a transversalização nas disciplinas já existentes, o maior aprofundamento em disciplinas que já abordam a temática, o maior foco na relação entre a temática e a prática profissional, e a disponibilização de mais atividades complementares ao longo do curso. Por fim, o último questionamento foi sobre se a formação universitária os estava preparando para a busca pelo desenvolvimento sustentável – apenas no curso de Agronomia (92,3%) se observou uma maior quantidade de respostas afirmativas, sendo também o único curso em que nenhum estudante discordou.

Triangulação dos resultados

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 6: 29-52, 2022.

De acordo com a análise dos dados coletados, a seguir são apresentados os resultados encontrados por esta pesquisa para cada um dos quatro cursos participantes.

Para o curso de Agronomia, verificou-se que o PPC e os componentes curriculares estão de acordo com as orientações trazidas pelas DCN, apresentando em seu planejamento discussões que contemplaram a preservação do ambiente natural no período de 2017 a 2019; inclusive, notou-se que vários trechos das DCN foram utilizados no PPC do curso da UFPR, o que demonstra a plena concordância da comunidade acadêmica que construiu este documento com as orientações trazidas pelas DCN. Além disso, foi o curso que mais ofertou disciplinas consideradas ambientalizadas no período, com um destaque para aquelas ofertadas de forma obrigatória, que são as que atingem a todos os estudantes, independentemente do interesse na temática.

O resultado apresentado pelos documentos norteadores do curso se confirma nas respostas obtidas pelos questionários com os estudantes, ou seja, de acordo com a percepção de 92,3% deles, as disciplinas do curso de Agronomia os estão preparando para uma prática profissional que preze pelo desenvolvimento sustentável. Além disso, os dados indicam que é o curso em que os estudantes mais percebem a relação entre a prática profissional e o meio ambiente (100%), além de ser o segundo curso em que os estudantes menos verificam a necessidade de mais disciplinas sobre a temática (51,3%)

Porém, estes resultados diferem do obtido por meio da entrevista com o coordenador do curso, o único entre os coordenadores pesquisados que possui formação na área socioambiental; uma possível explicação para este contraste é a diferença entre o entendimento dos conceitos de meio ambiente e desenvolvimento sustentável apresentado pelo coordenador e pelos estudantes, uma vez que tais conceitos são bastante complexos e podem ser entendidos por meio de várias vertentes.

O curso de Ciências Econômicas era o que tinha o PPC mais antigo em vigência, datado de 2005, dois anos a mais do que as DCN para o curso, que datam de 2007; como as DCNEA são de 2012, compreende-se a falta de alusões à temática nestes documentos orientadores – fato que se observa também nas disciplinas do curso, pois apenas uma delas apresentou discussões que tratavam do aspecto econômico, levando-se em consideração sua relação com as questões sociais e com a sustentabilidade ambiental.

Apesar de a maioria dos estudantes (82,4%) afirmar reconhecer que a compreensão da problemática socioambiental é necessária para se atuar na profissão de economista, constatou-se também que eles percebem que o curso não oferece subsídios para esta compreensão, já que 52,9% deles mencionaram que não há uma quantidade apropriada de disciplinas que discutam a relação entre meio ambiente e a prática profissional; dessa forma, também foi alta (64,7%)

a percentagem de estudantes que observaram a necessidade de mais disciplinas ambientalizadas no curso.

A percepção dos estudantes se assemelha com a da coordenadora do curso, que reconhece as lacunas apresentadas pelos componentes e atividades curriculares com relação à formação socioambiental. Entretanto, a coordenadora mencionou não identificar dificuldades na inserção destas discussões, que só necessitariam de mais debates do corpo docente, ainda que a força do impasse ideológico sobre a questão tenha ficado evidenciada na entrevista.

No curso de Direito, as DCN de 2018 especificam que as questões socioambientais devem ser tratadas de forma transversal, porém, o PPC de 2015 não contempla tal orientação, ainda que explicita o reconhecimento de que os cursos superiores têm o dever de contribuir para o desenvolvimento sustentável. Em contrapartida, o curso como um todo demonstrou ser bastante democrático, ao receber as demandas trazidas pelos estudantes e no oferecimento de uma grande diversidade de disciplinas optativas, para que os próprios estudantes direcionem a formação de acordo com suas preferências.

O curso é o segundo mais ambientalizado de acordo com a análise dos componentes curriculares, sendo que a maioria das disciplinas é ofertada de forma optativa; inclusive, notou-se um aumento na quantidade e diversidade de temas de disciplinas que abordavam a dimensão socioambiental: de duas em 2017 para três em 2018 e 2019. Dessa forma, é consenso para os estudantes pesquisados (94,8%) que o curso oferta disciplinas ambientalizadas, e não é baixa a percentagem de estudantes (63,5%) que percebem que estas discussões estão relacionadas à prática profissional do curso, ainda que 41,7% dos estudantes acreditem na necessidade de mais disciplinas nesta perspectiva.

Outro dado interessante é que apenas 38,5% dos estudantes acreditavam que estavam sendo preparados profissionalmente para a busca pelo desenvolvimento sustentável; ou seja, apesar do perfil democrático, das disciplinas ambientalizadas verificadas e da percepção positiva dos estudantes na maioria das questões, notou-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que o curso cumpra sua função socioambiental – fato que é confirmado pela coordenadora do curso.

Por fim, o curso de Jornalismo foi o que apresentava o PCC mais recente (2015), resultado da atualização das DCN (2013) que previam a separação das antigas habilitações em Comunicação Social em cursos distintos. Neste documento, em consonância com as DCN, se observa a presença de uma seção exclusiva para a apresentação de estratégias utilizadas pelo curso para a inserção da dimensão socioambiental, como a oferta de disciplinas optativas, a reunião periódica entre os docentes para orientar e estimular discussões sobre a temática nas aulas e em projetos de extensão. Alguns projetos de extensão com enfoque interdisciplinar também eram descritos no documento.

Entretanto, quando se analisou os componentes curriculares, identificou-se a quase ausência de disciplinas ambientalizadas, afinal, ao longo dos últimos três anos apenas uma disciplina foi responsável por tais discussões no curso. Outro aspecto que confirma esta observação são as respostas dadas pelos estudantes nos questionários: apesar de todos os estudantes reconhecerem a relação entre a profissão e o meio ambiente, apenas 30,8% deles percebem a oferta de disciplinas ambientalizadas, e uma percentagem ainda menor (15,4%) afirmou que estas disciplinas são relacionadas à prática profissional do jornalista.

Ainda que 92,3% dos estudantes considerassem necessária a inclusão de mais disciplinas ambientalizadas no curso e apenas 23,1% deles considerassem que estavam sendo preparados para a busca pelo desenvolvimento sustentável, o coordenador do curso relatou que as questões socioambientais estavam sim sendo contempladas na formação dos estudantes.

Considerações finais

A partir desta pesquisa, que teve como *corpus* os documentos orientadores de quatro cursos de graduação da UFPR e atores humanos envolvidos no processo de ensino (coordenadores de curso e estudantes), constatou-se as carências da formação socioambiental apresentadas pelos quatro cursos de bacharelado pesquisados.

Inicialmente é preciso enfatizar que nos quatro cursos pesquisados se identificou a adequação dos PPCs às DCN; porém, o que se verifica, no geral, é a falta de orientações para a inserção da dimensão socioambiental nas próprias DCN aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, órgão colegiado que tem como função elaborar tais diretrizes e zelar pelo cumprimento da legislação educacional (MEC, 2018b).

Deduz-se que a falta de citação nas DCN para os cursos sobre a necessidade de adequação às temáticas que possuem diretrizes próprias criadas pelos órgãos superiores da educação, como é o caso da Educação Ambiental, fazem com que a inserção destas temáticas no ensino superior não seja percebida como uma norma; um exemplo é a fala do coordenador de Jornalismo quando questionado se o curso cumpria as exigências nacionais referentes à Educação Ambiental, que afirmou que o curso seguia estritamente as DCN, ou seja, demonstrou desconhecer a obrigatoriedade da inserção da EA no ensino superior, já que a orientação não consta nas DCN para o curso.

Ao se considerar não apenas o cenário de crise socioambiental decorrente das relações humanas com seu ambiente de vida, mas principalmente o dever das DCN, que é “tratar de forma ampla, flexível e geral os fatores constitutivos dos currículos dos cursos superiores” (MEC, 2019), seria oportuno que no próprio documento houvesse um apontamento para a necessidade de adequação às temáticas que demandam de incorporação no ensino superior. Tal

feito poderia auxiliar a Educação Ambiental a adquirir uma maior atenção e, talvez, o devido reconhecimento no planejamento dos cursos superiores.

Além disso, verificou-se que ainda que alguns cursos abordem a temática em seu PPC e insiram tais discussões em alguns componentes curriculares e atividades de extensão/pesquisa, o que se observa é que isto não ocorre da forma como orienta a legislação brasileira referente à Educação Ambiental; de acordo com as Dcnea em seu Art. 10, as “instituições de Educação Superior devem promover sua gestão e suas ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas pelos princípios e objetivos da Educação Ambiental” (MEC, 2012, p.3).

Questiona-se, desta maneira, a eficácia para a mitigação das questões socioambientais da simples discussão da temática ambiental em algumas poucas disciplinas e atividades, desvinculada de um maior planejamento, pois como se observou nas respostas obtidas, apenas 87 do total de 182 estudantes respondentes (48%) acreditam que a formação universitária os está preparando para a busca pelo desenvolvimento sustentável. Como afirma Leff (2015, p.209), “a transformação do conhecimento induzida pelo saber ambiental é um processo mais complexo do que o da internalização de uma nova ‘dimensão’ no corpo das diferentes disciplinas científicas e técnicas estabelecidas”.

Frente a estas considerações, destaca-se que a tão almejada transversalização da dimensão socioambiental não foi observada nos cursos pesquisados, o que por si só já é inadequado para uma mudança no cenário global em que nos encontramos. Para Morin (2000, p.36), o que se observa na educação de forma geral é que *“de um lado, [estão] os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários”*.

Assim, o que se nota é que o dever pela inserção da dimensão socioambiental no ensino superior acaba recaindo sobre alguns poucos docentes com formação na área socioambiental, que na falta de auxílio, acabam adotando para si o grande esforço de tentar incentivar tais reflexões nos estudantes. Conclui-se que a transversalização destas discussões por todas as atividades da graduação contribuiria para que os estudantes incorporassem a preocupação socioambiental em seu cotidiano, não exigindo uma formação específica para tal – questão que se torna ainda mais primordial quando se recorda que muitos dos estudantes de hoje serão os docentes do ensino superior de amanhã.

Por fim, ficou claro que os estudantes apresentam interesse pela temática e têm contribuições para oferecer quando estimulados a refletir sobre seu processo formativo, sendo importante lembrar que estas percepções foram construídas a partir das concepções de meio ambiente e desenvolvimento sustentável apresentadas por eles; ou seja, ainda que grande parte dos estudantes do curso de Agronomia, por exemplo, se sintam preparados para

buscar pelo desenvolvimento sustentável, é importante questionar de qual visão sobre desenvolvimento estamos falando.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro à pesquisa de mestrado que deu origem a este artigo.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: jan. 2020.

CARVALHO, I. C. M.; AMARO, I.; FRANKENBERG, C. L. C. Ambientalização curricular e pesquisas ambientalmente orientadas na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). *In*: LEME, P. C. S. *et al* (Coord.). **Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades**. Madrid: Alambra, 2012, p. 137-143.

CLARK, B. Em busca da universidade empreendedora. *In*: AUDY, J.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Inovação e empreendedorismo na universidade**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2006, p. 28-41.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DIDRIKSSON, A. Escenario de articulación de la educación superior em las ciudades educadoras. *In*: ZAINKO, M. (Org.), **Cidades educadoras**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1997.

DUARTE, J.; BARROS, A. (Orgs). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GUIMARÃES, P. **Métodos quantitativos estatísticos**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008.

LEFF, E. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LEME, P. C. S. *et al.* **Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades**. Madrid: Alambra, 2012.

MANÉIA, A. A responsabilidade ambiental da Universidade na formação humana. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, Santa Maria, v. 20, n. 1, p. 274–282, 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MEC. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**, Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao>>. Acesso em: abr. 2020.

MEC. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução nº 1, de 2/02 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_06.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

MEC. **Conselho Nacional de Educação**. Res. nº4, de 13/07/2007. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces004_07.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

MEC. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer 334, 8/05/2019. Brasília: 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=119811-pces334-19&category_slug=agosto-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: mai. 2020.

MEC. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução nº1, de 27 de setembro de 2013. Institui as DCN para o curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências. Brasília: MEC/CNE, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14242-rces001-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: mai. 2020.

MEC. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2018. Brasília: 2018a. 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>. Acesso em: jan. 2020.

MEC. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as DCN para a Educação Ambiental. Brasília: 2012. Disponível em: <<http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>>. Acesso em: jul. 2019.

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 6: 29-52, 2022.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, M. O Desenvolvimento Humano Sustentável e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, Recife: Desenvolvimento Humano no Recife: **Atlas Municipal**, 2006.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano**. Estocolmo: ONU, 1972. Disponível em:

<https://apambiente.pt/zdata/Políticas/DesenvolvimentoSustentavel/1972_Declaracao_Estocolmo.pdf>. Acesso em: out. 2019.

RIBEIRO, R. M. C. **A natureza proativa da gestão das universidades públicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

TAGLIAPIETRA, O. M.; CARNIATTO, I. A interdisciplinariedade na Educação Ambiental como instrumento para a consolidação do Desenvolvimento Sustentável. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 75-90, 2019.

TAUCHEN, J.; BRANDLI, L. L. A gestão ambiental em instituições de ensino superior: modelo para implantação em campus universitário. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 13, n. 3, p. 503-515, 2006.

UFPR. Universidade Federal Do Paraná. **Plano político pedagógico do curso de Ciências Econômicas**. Curitiba: UFPR, 2005. Disponível em: <<http://www.sociasaplicadas.ufpr.br/portal/coordeco/wp-content/uploads/sites/9/2018/03/PPC-CI%C3%80NCIAS-ECON%C3%94MICAS.pdf>>. Acesso em: set. 2019.

UFPR. Universidade Federal Do Paraná. **Projeto pedagógico do curso de Agronomia**. Curitiba: UFPR, 2014. Disponível em: <<http://www.agrarias.ufpr.br/portal/agronomia/wp-content/uploads/sites/24/2015/10/PPC-AGRONOMIA.pdf>>. Acesso em: set. 2019.

UFPR. Universidade Federal Do Paraná. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná**. Curitiba: UFPR, 2015a. Disponível em: <http://www.direito.ufpr.br/portal/?page_id=86>. Acesso em: set. 2019.

UFPR. Universidade Federal Do Paraná. **Projeto pedagógico do curso de Jornalismo**. Curitiba: UFPR, 2015b. Disponível em: <<http://www.sacod.ufpr.br/portal/comunicacao/wp->

[content/uploads/sites/9/2018/09/PPC-JORNALISMO-compressed.pdf](#)>. Acesso em: set. 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **La educación ambiental: las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi.** 1980. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000038550_spa?posInSet=1&queryId=9cd527fa-0f3d-47bb-85fd-fab8865a50f0>. Acesso em: dez. 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **The Halifax Declaration.** 1991. Disponível em: <http://iau-hesd.net/sites/default/files/documents/rfl_727_halifax_2001.pdf>. Acesso em: dez. 2019.