

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO –
IFSP - CAMPUS SÃO PAULO

KÁTIA CAROLINO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURSOS DE BACHARELADO EM DIREITO:
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO**

SÃO PAULO

2019

KÁTIA CAROLINO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURSOS DE BACHARELADO EM DIREITO:
UMA ANÁLISE A PARTIR DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS**

Monografia apresentada à Banca Examinadora do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Profa. Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques

SÃO PAULO

2019

Catálogo na fonte
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C292e Carolino, Kátia
Educação ambiental nos cursos de bacharelado em direito: uma análise a partir dos projetos pedagógicos de curso / Kátia Carolino. São Paulo: [s.n.], 2019.
87 f.

Orientador: Amanda Cristina Teagno Lopes Marques

Monografia (Especialização em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2019.

1. Educação Ambiental. 2. Educação Superior. 3. Bacharelado Em Direito. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título.

CDD 378

Aprovado em: 28/02/2019

Banca Examinadora

Profa. Dra. Amanda C. Teagno Lopes Marques

Julgamento: _____

Instituição: Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia – IFSP

Assinatura: _____

Profa. Alda Roberta Torres

Julgamento: _____

Instituição: Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia – IFSP

Assinatura: _____

Me. Rodrigo Machado

Julgamento: _____

Instituição: Secretaria do Meio Ambiente
do Estado de São Paulo

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Amanda Cristina Teagno Lopes Marques por acreditar no meu trabalho, por me apresentar novos caminhos com seus ensinamentos e pela amizade que construímos ao longo destes anos de convívio. Para mim, você é um exemplo de uma profissional a ser seguida!

Sou igualmente grata às Professoras Alda Roberta Torres, Tatyana Murer Cavalcante, Marli Amélia Lucas de Oliveira, Marisa Garcia e ao Professor Thomas Edson Filgueiras Filho pelas contribuições à minha formação profissional e acadêmica e pelas ótimas discussões promovidas em sala de aula.

Também agradeço os meus colegas de turma do Instituto Federal pelo convívio e troca de experiências ao longo do curso, em especial ao Leonardo Ferreira da Silva e ao Marcos Ribeiro Nascimento pela ajuda na etapa final da monografia.

Aos queridos amigos Rodrigo Machado e Marcos Sorrentino pelas inúmeras contribuições à pesquisa em Educação Ambiental, muito obrigada!!!

À minha família maravilhosa por todo o amor, carinho, incentivo e paciência, muito obrigada por sempre acreditarem em mim.

RESUMO

A presente pesquisa questiona como a temática da Educação Ambiental está presente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Bacharelado em Direito, com conceito de curso notas 4 e 5, localizados no município de São Paulo (SP). Para tanto, a pesquisa estabelece como objetivos específicos: 1) sistematizar, a partir de uma perspectiva histórica, os principais instrumentos legais que contextualizaram as reformas curriculares da Educação Superior, com vistas a demonstrar como o modelo de “currículo único” foi alterado para o modelo de “currículo mínimo” e posteriormente alterado para o modelo das “diretrizes curriculares” atualmente em vigor; 2) sistematizar, a partir de uma perspectiva histórica, os principais instrumentos legais que contextualizaram a criação dos cursos de Bacharelado em Direito, com vistas a analisar, a partir da grade curricular, o perfil do profissional que foi formado ao longo dos anos; 3) sistematizar, a partir de uma perspectiva histórica, os principais instrumentos legais que contextualizaram a inserção da Educação Ambiental nos currículos dos cursos de Educação Superior, com vistas a demonstrar como a temática foi inserida no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente dos cursos de Bacharelado em Direito; 4) por fim, apresentar alguns apontamentos sobre currículo e Educação Ambiental, incluindo o debate sobre a disciplinaridade versus interdisciplinaridade. Além do aporte proveniente da legislação, utilizou-se também o referencial teórico de autores da Educação, tais como Sacristán (2013); Zabala (2002); Veiga-Neto (2005), entre outros, e da Educação Ambiental tais como Sáenz & Benayas (2012); Bernardes & Pietro (2010); Layrargues & Costa Lima (2014), entre outros. Os dados foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica e documental em fontes primárias e secundárias e foram analisados, qualitativamente, por meio da análise de conteúdo. Foram analisados seis Projetos Pedagógicos dos Cursos das IES localizadas no município de São Paulo (SP) com conceito de curso notas 4 e 5. Destes documentos, dois não previram a Educação Ambiental no referido documento de forma expressa. Os demais documentos analisados contemplaram a temática da Educação Ambiental nas categorias ensino, pesquisa e extensão, sendo que a transversalidade da Educação Ambiental esteve mais presente na categoria ensino do que nas categorias pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Superior; Bacharelado em Direito.

ABSTRACT

The present research questions how the theme of Environmental Education is present in the Pedagogical Projects of the Bachelor's Degree in Law, with the concept of course notes 4 and 5, located in the city of São Paulo (SP). To this end, the research establishes as specific objectives: 1) to systematize, from a historical perspective, the main legal instruments that contextualized the curricular reforms of Higher Education, in order to demonstrate how the model of "single curriculum" was changed for the model of "minimum curriculum" and later changed to the model of "curricular guidelines" currently in force; 2) to systematize, from a historical perspective, the main legal instruments that contextualized the creation of the Bachelor of Law courses, with a view to analyzing, from the curriculum, the professional profile that was formed over the years; 3) to systematize, from a historical perspective, the main legal instruments that contextualized the insertion of Environmental Education in the curricula of the Higher Education courses, in order to demonstrate how the theme was inserted in the context of Higher Education Institutions (IES) especially the Bachelor of Law courses; 4) Finally, present some notes on Curriculum and Environmental Education, including the debate on disciplinarity versus interdisciplinarity. Besides the contribution coming from the legislation, the theoretical reference of authors of the Education, such as Sacristán (2013); Zabala (2002); Veiga-Neto (2005), among others, and Environmental Education such as Sáenz & Benayas (2012); Bernardes & Pietro (2010); Layrargues & Costa Lima (2014), among others. Data were collected through bibliographic and documentary research in primary and secondary sources and were qualitatively analyzed through content analysis. We analyzed six Pedagogical Projects of the HEI courses located in the city of São Paulo (SP) with concept of grades 4 and 5. Of these documents, two did not expressly mention Environmental Education in said document. The other documents analyzed included the theme of Environmental Education in the categories teaching, research and extension, being that the transversality of Environmental Education was more present in the teaching category than in the categories research and extension.

Keywords: Environmental education; College education; Bachelor's degree in law.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Currículo único do curso jurídico no Império.....	28
Tabela 2 – Currículo jurídico na Primeira República (1889 – 1930).....	29
Tabela 3 – Currículo mínimo do ensino de Direito (1962).....	30
Tabela 4 – Currículo Mínimo Nacional do Ensino Jurídico (1972 – 1994).....	32
Tabela 5 – Currículo Mínimo Nacional do Ensino Jurídico (1980).....	34
Tabela 6 – Currículo do ensino jurídico conforme artigo 6º da Portaria nº 1.886, de 1994	35
Tabela 7 – Diretrizes Curriculares na Resolução nº 9, de 2004 do CNE / CES.....	37
Tabela 8 – Universidades/Faculdades com mais de 01 campus localizados em São Paulo.	58
Tabela 9 – Lista de universidades / faculdades e respectivos conceitos.....	60
Tabela 10 – Universidades / Faculdades de Direito.....	63

LISTA DE SIGLAS

CC	Conceito do Curso
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
CSEJCDA	Centro Superior de Estudos Jurídicos Carlos Drummond de Andrade
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ESTÁCIO SÃO PAULO	Centro Universitário Estácio de São Paulo
F.I.C.	Faculdade Integral Cantareira
FACEPD	Faculdade Escola Paulista de Direito
FACOCSP	Faculdades COC de São Paulo
FAD-FAAP	Faculdade de Direito da Fundação Armando Álvares Penteado
FADISP	Faculdade Autônoma de Direito
FAM	Centro Universitário das Américas
FASP	Faculdade de São Paulo
FAZP	Faculdade Zumbi dos Palmares
FCDA	Centro Universitário Carlos Drummond de Andrade
FD	Faculdade Damásio
FDUSP	Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo
FGV DIREITO SP	Faculdade Getúlio Vargas
FICS	Faculdades Integradas Campos Salles
FINTEC	Faculdade Interlagos de Educação e Cultura
FMU	Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas
FRB	Faculdades Integradas Rio Branco
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos

	Naturais Renováveis
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
IES	Instituições de Ensino Superior
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
ISO	Organização Internacional de Normalização
IUCN	União Internacional para a Conservação da Natureza
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MACKENZIE	Universidade Presbiteriana Mackenzie
MMA	Ministério do Meio Ambiente
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA	Política Nacional do Meio Ambiente
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SISNAMA	Sistema Nacional de Meio Ambiente
UAM	Universidade Anhembi Morumbi
UMC	Universidade de Mogi das Cruzes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIAN – SP	Universidade Anhanguera de São Paulo
UNIB	Universidade Ibirapuera
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
UNIFAI	Centro Universitário Assunção
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIP	Universidade Paulista
UNISA	Universidade Santo Amaro

UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UNISANTARITA	Centro Universitário Santa Rita
USF	Universidade São Francisco
USJT	Universidade São Judas Tadeu
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
1.1 Histórico da Legislação sobre Educação: aspectos gerais.....	18
1.2 Histórico do Curso de Direito no Brasil.....	26
1.3 A Educação Ambiental no âmbito de Educação de Nível Superior.....	38
1.4 Currículo e Educação Ambiental: alguns apontamentos.....	45
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	53
2.1 Materiais utilizados.....	53
2.2 Coleta de dados.....	54
2.3 Análise dos dados.....	54
3 RESULTADOS.....	58
3.1 Centro Universitário Estácio de São Paulo.....	63
3.2 Centro Universitário Salesiano de São Paulo.....	65
3.3 Faculdade de São Paulo.....	66
3.4 Fundação Getúlio Vargas.....	68
3.5 Universidade Nove de Julho.....	69
3.6 Universidade Santo Amaro.....	69
4 DISCUSSÃO.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79

INTRODUÇÃO

O reconhecimento de direitos pelo Estado brasileiro e sua incorporação na legislação, mais especificamente nas Constituições Federais, decorreu de um longo e árduo processo de lutas e reivindicações. A título de exemplo, a história nos mostra os casos dos negros pelo direito à liberdade, das mulheres pelo direito ao voto, dos índios pelo direito à terra, entre muitos outros. No caso da Educação Ambiental não é diferente.

Conforme será demonstrado neste trabalho, a Educação Superior foi paulatinamente inserida nas Constituições Federais Brasileiras, possibilitando a criação de um corpo de legislações (em sentido amplo)¹ que, ao longo dos anos, foi sendo aperfeiçoada. Do mesmo modo, a inserção da Educação Ambiental no contexto das IES também foi percebida como necessária para a construção de uma consciência ambiental.

No caso específico do curso de Bacharelado em Direito, observou-se que durante o Império, quando foram criados os primeiros cursos jurídicos, o modelo de educação instituído foi copiado daquele que vigorava na Europa, mais especificamente em Portugal, na Universidade de Coimbra. De acordo com Rossato (2011, p. 183), em um país dependente da Metrópole, os modelos de Universidade implantados na Colônia também refletiam essa dependência.

Ao longo deste período até 1961 - quando foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)² - a grade curricular do curso de Direito, que foi elaborada no formato do “currículo único”, levou à formação de um profissional com um pensamento retrógrado, ultrapassado e distante da realidade social (OLIVEIRA, 2003) e ambiental de seu tempo.

No entanto, a partir da década de 1930, iniciou-se no Brasil o processo de degradação ambiental por conta do incentivo à promoção da industrialização, tendo em vista o plano de governo criado na época por Getúlio Vargas. Em outros países, especialmente da Europa, a preocupação com o meio ambiente já era tema relevante internacionalmente desde o final da 1ª Guerra Mundial que perdurou até 1918.

Muitas organizações internacionais preocupadas com a situação do meio ambiente começaram a promover eventos, com vistas a estabelecer normativas que pudessem ser cumpridas pelos países, com vistas a conter os problemas ambientais. Foi então que no final

¹ O termo legislação em sentido amplo compreende tanto as normas elaboradas pelo Poder Legislativo, assim como do Poder Executivo.

² Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

da década de 1940, na conferência internacional convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que a Educação Ambiental entrou na agenda governamental internacional, inclusive como incentivo à conservação da natureza dentro das IES.

Com a promulgação da primeira LDB, em 1961, a concepção vigente de "currículo único" foi alterada para a concepção de "currículo mínimo" que, por sua vez, passou a abarcar um núcleo comum e obrigatório de disciplinas que impossibilitava às IES implementar qualquer projeto que ousasse inovar em matéria curricular. Às IES couberam apenas a escolha de componentes curriculares complementares e a listagem de disciplinas optativas para escolha dos alunos (PIRES; CAVALCANTI, 2018).

No período seguinte, entre 1964 a 1985, a tendência ao tecnicismo se intensificou. Sem direito à liberdade de expressão, restou aos professores dos cursos de Bacharelado em Direito ensinar “aos alunos informações genéricas e presas à legislação imposta, transmitindo um conhecimento alheio à realidade social” (MOSSINI, 2010, p. 102).

Somente a partir da segunda metade da década de 1980, com vistas a mudar a concepção do “currículo mínimo”, considerado “legalista” e “tecnicista”, além de pouco comprometida com a formação humanística do estudante de Direito, começou a ser discutida uma nova perspectiva de currículo para os cursos de Bacharelado em Direito. Neste período, a Educação Ambiental também passou a ser exigida em todos os níveis de ensino, tanto pela Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), em 1981³, quanto pela Constituição Federal de 1988⁴.

Tentou-se, então, por meio da Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação, consolidar uma perspectiva mista para o currículo do curso de Bacharelado em Direito ao fixar, no mesmo ato normativo, duas concepções distintas de currículos – a do “conteúdo mínimo” e a das “diretrizes curriculares”.

Pela concepção do “currículo mínimo”, expressa no artigo 6º, as disciplinas do curso dos cursos de Bacharelado em Direito seriam distribuídas em dois grupos: 1) disciplinas fundamentais, que apresentavam um conteúdo programático reflexivo e crítico, tais como Introdução ao Direito, Filosofia, Sociologia, Economia e Ciência Política e 2) disciplinas técnicas - profissionalizantes, tais como Direito Constitucional, Direito Civil, Direito

³ Artigo 2º, inciso X da Lei Federal nº 6.938, de 31 de agosto de 1981.

⁴ Artigo 225, § 1º, inciso VI, da Constituição Federal.

Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

Com relação à concepção das "diretrizes curriculares", o parágrafo único do artigo 6º estabeleceu que as demais matérias e os novos direitos deveriam ser incluídos nas disciplinas que se desdobrassem no currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinaridade. Enquanto que no artigo 8º estabeleceu que o curso poderia se concentrar "em uma ou mais áreas de especialização, segundo suas vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho", inovando, desta forma, na proposta pedagógica e no caráter metodológico do curso.

Contudo, em face dos novos diplomas legais que surgiram posteriormente, tais como a Lei Federal nº 9.131, de 24 de novembro de 1995⁵ e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (segunda LDB), o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Superior (CES), revogou esta Portaria, com vistas a elaborar um padrão de diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação no Brasil (BRASIL, 2004).

Assim sendo, em 2002, o CNE instituiu e homologou por meio de Resoluções as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação. Com bases nestas diretrizes, coube às IES repensar a proposta curricular de seus cursos, com vistas a formar profissionais cada vez mais habilitados a exercer sua cidadania, assim como "a incorporar-se na vida produtiva, a posicionar-se diante das transformações em curso e a enfrentar os desafios do mercado de trabalho, das condições de exercício profissional e da sociedade 'globalizada'" (PIRES; CAVALCANTI, 2018, p. 67). Esta nova proposta curricular exigiu das IES a construção de "um currículo flexível, integral e interdisciplinar, estruturado por um modelo de ensino-aprendizagem que contemplasse a articulação entre teoria e prática, a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão, e as competências como princípio curricular orientador da formação docente" (Ibidem, p. 68).

Neste contexto, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)⁶, criada em 1999, também contribuiu para a consolidação de uma nova perspectiva que já havia sido contemplada anteriormente na PNMA e na Constituição Federal de 1988, uma vez que estabeleceu a inserção da Educação Ambiental de forma interdisciplinar e transversal em todos os níveis de ensino, reafirmando-a como um processo e não como um fim em si mesma.

Em 2004, o CNE instituiu as DCN para os cursos de Bacharelado em Direito, o que

⁵ Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.

⁶ Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999.

possibilitou ao estudante do curso de Bacharelado em Direito ter à sua disposição uma maior diversidade de disciplinas e, conseqüentemente, uma formação com múltiplos perfis profissionais, refletidas, por sua vez, nas diversas demandas presentes na sociedade.

Com a publicação das DCN do curso de Bacharelado em Direito, coube às IES contemplar em seus Projetos Pedagógicos e em sua Organização Curricular conteúdos e atividades nos seguintes eixos de formação: 1) eixo fundamental com vistas a “estabelecer relações do Direito com outras áreas do saber”; 2) eixo profissional com vistas a “tratar das peculiaridades dos diversos ramos do Direito, abordando o enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação”; e 3) eixo prático com vistas a “integrar a teoria e prática desenvolvida nos demais eixos” (BRASIL, 2004).

Com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA)⁷, a partir de 2012, mais uma vez, reafirmou-se que a Educação Ambiental deveria ser desenvolvida como uma prática educativa interdisciplinar e transversal na Educação Nacional. Sendo assim, coube às IES oferecer as disciplinas permeadas pelo enfoque da Educação Ambiental, com vistas a formar um profissional não só apto a atuar no mercado de trabalho, mas também preparado para lidar com os problemas ambientais que afetam a sociedade como todo.

As DCNEA também afirmaram a necessidade da Educação Ambiental estar prevista nos Projetos Pedagógicos de Curso e no Projeto Pedagógico constante do Plano de Desenvolvimento Institucional das IES (BRASIL, 2012). Nesta perspectiva, as IES passaram a contemplar a transversalidade e a interdisciplinaridade da Educação Ambiental nos Projetos Pedagógicos do Curso de Bacharelado em Direito, de modo a tornar o ensino jurídico mais próximo dos complexos problemas contemporâneos que a sociedade brasileira vivencia.

Ainda que a expressa menção à Educação Ambiental nos Projetos Pedagógicos de Curso não garanta a incorporação dos valores e princípios na Educação Superior, parte-se do pressuposto de que a forma como a temática está prevista nestes documentos traz perspectivas sobre como as IES irão implementá-las nos cursos de Bacharelado em Direito.

Nestes termos, a presente pesquisa questiona: Como a temática da Educação Ambiental está presente nos Projetos Pedagógicos do Curso de Bacharelado em Direito, com conceito de curso notas 4 e 5, localizadas no município de São Paulo (SP)? Para tanto, a pesquisa estabelece como objetivos específicos:

⁷ Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação.

1) sistematizar, a partir de uma perspectiva histórica, os principais instrumentos legais que contextualizaram as reformas curriculares da Educação Superior, com vistas a demonstrar como o modelo de “currículo único” foi alterado para o modelo de “currículo mínimo” e posteriormente alterado para o modelo das “diretrizes curriculares” atualmente em vigor;

2) sistematizar, a partir de uma perspectiva histórica, os principais instrumentos legais que contextualizaram a criação dos cursos de Bacharelado em Direito, com vistas a analisar, a partir da grade curricular, o perfil do profissional que está sendo formado;

3) sistematizar, a partir de uma perspectiva histórica, os principais instrumentos legais que contextualizaram a inserção da Educação Ambiental nos currículos dos cursos de Educação Superior, com vistas a demonstrar como a temática foi inserida no contexto das IES, especialmente dos cursos de Bacharelado em Direito;

4) por fim, apresentar alguns apontamentos sobre currículo e Educação Ambiental, incluindo o debate sobre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade e a intensificação do trabalho docente.

Foram analisados os Projetos Pedagógicos de Curso das IES localizadas no município de São Paulo (SP) com conceito de curso notas 4 e 5 que estavam disponíveis na internet, tendo em vista que nenhuma das universidades / faculdades disponibilizaram os referidos documentos, quando solicitados por e-mail. Foram, portanto, analisados seis Projetos Pedagógicos do Curso de Bacharelado em Direito, sendo que destes, dois não previram a Educação Ambiental no referido documento de forma expressa. Os demais documentos analisados contemplaram a temática da Educação Ambiental no ensino, na pesquisa e/ou na extensão ainda que de forma bastante simplificada.

Diante do exposto, a pesquisa foi dividida em cinco capítulos: 1) Referencial Teórico, subdividido em 1.1) Histórico da Legislação sobre Educação: aspectos gerais; 1.2) Histórico do Curso de Direito no Brasil; 1.3) A Educação Ambiental no âmbito de Educação de Nível Superior; e 1.4) Currículo e Educação Ambiental: alguns apontamentos; 2) Percorso Metodológico; 3) Resultados; 4) Discussão; e, por fim, 5) Considerações Finais.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Histórico da Legislação sobre Educação: aspectos gerais

No Brasil, desde a colonização portuguesa, foram promulgadas sete Constituições Federais Brasileiras, sendo a primeira, no ano de 1824 e as demais nos anos de 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988.

Na primeira Constituição Federal brasileira, a de 1824, a referência ao “Ensino” foi aludida no inciso XXXIII do artigo 179 que incumbiu aos “Collegios” e às Universidades a responsabilidade de ensinar os elementos das “Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (BRASIL, 1824). Posteriormente, com a Constituição Federal de 1891, a primeira do Período Republicano, a palavra “Ensino” foi citada nos artigos 34, item 30, e 35, item 3, para atribuir ao Congresso a tarefa de legislar e criar IES (BRASIL, 1891).

Com a Constituição Federal de 1934, a palavra “Educação” apareceu expressamente como um direito de todos que deveria ser provido pela família e pelos poderes públicos⁸ (BRASIL, 1934). No entanto, a importância desta Constituição não se deu apenas pelo reconhecimento da Educação como um direito, mas também por estar atrelada aos diversos fatos que ocorreram antes de sua promulgação, especialmente vinculados ao momento político vivido naquela época.

Foi neste momento da história brasileira que os educadores do movimento da Escola Nova escreveram um documento denominado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado em 1932, que teve por finalidade não só estabelecer um diagnóstico do quadro educacional brasileiro, mas também constituir a proposta de um Plano Geral de Educação com base nos fundamentos da escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita (PALMA FILHO, 2010).

As ideias propostas pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação” foram incorporadas à Constituição Federal de 1934, tanto que esta Constituição, além de ter dedicado um capítulo específico - Da Educação e da Cultura⁹, também estabeleceu, dentre outras questões, a competência privativa da União para “traçar as diretrizes da educação

⁸ Artigo 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

⁹ Artigos 148 a 158 da Constituição Federal de 1934.

nacional”¹⁰ e a competência para o então CNE “elaborar o plano nacional de educação”¹¹ (BRASIL, 1934).

Com a Constituição Federal de 1937, promulgada durante o período denominado “Estado Novo” (1937 a 1945), liderado por Getúlio Vargas, manteve-se o capítulo específico - Da Educação e da Cultura¹², assim como a competência da União para fixar as bases da educação nacional, mas rejeitou-se a ideia da elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), conforme previsto na Constituição anterior (BRASIL, 1937).

Com o fim do Estado Novo e com a promulgação da Constituição Federal de 1946, estabeleceu-se no artigo 5º, inciso XV, item d, a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional¹³ (BRASIL, 1946), iniciando-se assim o processo de discussão e elaboração da primeira LDB.

Com a primeira LDB - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961¹⁴, alterou-se, nos cursos de graduação no Brasil, a concepção vigente de "currículo único", instituída desde a criação dos primeiros cursos de ensino superior no Brasil, para uma concepção de "currículo mínimo"¹⁵ (MOSSINI, 2010), que “compreendia o núcleo comum e obrigatório de disciplinas a serem ofertadas aos alunos, o que impossibilitava as Instituições de Educação Superior de implementar qualquer projeto que ousasse inovar em matéria curricular” (PIRES; CAVALCANTI, 2018, p. 71).

Nesta época também, os currículos dos cursos superiores, de uma forma geral, passaram a ter uma excessiva rigidez, em grande parte, devido ao excessivo detalhamento de disciplinas e aumento de cargas horárias (BRASIL, 2003) com a progressiva diminuição da margem de liberdade para as IES organizarem suas atividades de ensino (BRASIL, 1997b).

Caso tais exigências não fossem cumpridas, o curso poderia não ser reconhecido ou não ser autorizado a funcionar, quando de sua proposição ou avaliação pelas Comissões de Verificação, “o que inibia as instituições de inovar projetos pedagógicos, na concepção dos cursos existentes, para atenderem às exigências de diferentes ordens” (BRASIL, 2003, p. 2).

¹⁰ Artigo 5º, inciso XIV da Constituição Federal de 1934.

¹¹ Artigo 152 da Constituição Federal de 1934.

¹² Artigos 128 a 134 da Constituição Federal de 1937.

¹³ Artigo 5º, inciso XV, item d, da Constituição Federal de 1946.

¹⁴ A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 foi posteriormente revogada pela Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – segunda LDB, exceto com relação aos artigos 6º a 9º.

¹⁵ Art. 9º. Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete: (...) e (...) estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no artigo 70.

Em outras palavras, a observância dos denominados currículos mínimos, válidos nacionalmente para qualquer sistema de ensino, resultou para as IES apenas a escolha de componentes curriculares complementares e uma listagem de disciplinas optativas. Caso houvesse a criação de cursos experimentais com a intenção de dar respostas para situações localizadas, ainda assim só poderiam ser colocados em funcionamento após prévia aprovação dos currículos e autorização dos cursos (BRASIL, 2003).

Além disso, muitas vezes, a fixação dos currículos mínimos resultou num excesso de disciplinas obrigatórias que, conseqüentemente, acarretava na desnecessária prorrogação do curso de graduação para atender aos interesses de determinados grupos corporativos que, por sua vez, queriam criar obstáculos para dificultar o ingresso de novas pessoas no mercado de trabalho (BRASIL, 1997b).

Sendo assim, em referência ao currículo mínimo, consta no Parecer nº 67, de 11 de março de 2003 (BRASIL, 2003, p. 02) que:

Dado esse caráter universal dos currículos mínimos para todas as instituições, constituíam-se eles numa exigência para uma suposta igualdade entre os profissionais de diferentes instituições, quando obtivessem os seus respectivos diplomas, com direito de exercer a profissão, por isto que se caracterizavam pela rigidez na sua configuração formal, verdadeira “grade curricular”, dentro da qual os alunos deveriam estar aprisionados, submetidos, não raro, até aos mesmos conteúdos, prévia e obrigatoriamente repassados, independentemente de contextualização, com a visível redução da liberdade de as instituições organizarem seus cursos de acordo com o projeto pedagógico específico ou de mudarem atividades curriculares e conteúdos, segundo as novas exigências da ciência, da tecnologia e do meio.

Neste contexto, o formato de “currículos mínimos” não permitia alcançar a qualidade no ensino, uma vez que inibiam a adaptabilidade da grade curricular para a inovação e diversificação na preparação ou formação do profissional.

Com o novo golpe de Estado (1964 a 1985), a política educacional foi novamente motivo particular de intervenção, principalmente devido à resistência dos estudantes e de professores das universidades, especialmente públicas, considerados, em sua maioria, contrários ao novo regime militar (OLIVEIRA, 2003).

Neste período, foi então promulgada a Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968¹⁶, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola do ensino médio (BRASIL, 1968). Por este instrumento legal, o

¹⁶ Posteriormente, a Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 foi revogada pela segunda LDB – Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com exceção do artigo 16, alterado pela Lei Federal nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995.

governo ditatorial tentou articular a educação nacional ao modelo de desenvolvimento econômico que se pretendia consolidar na época, "colocando a educação superior, por um lado, como espaço estratégico para a produção de ciência e tecnologia e, por outro, também para a formação de recursos humanos" (MANCEBO; VALE, 2013, p. 84). De uma forma geral, as medidas adotadas foram realizadas para dismantelar o movimento estudantil supramencionado e controlar as atividades dos docentes. Dentre tais medidas, uma delas se refere à expansão do sistema de educação superior privado, predominantemente por meio de IES do tipo privada / mercantil com o conseqüente estrangulamento das IES públicas. Neste momento histórico, a expansão de muitas IES privadas se deu especialmente por conta de uma série de isenções fiscais e previdenciárias concedidas pelo governo, beneficiando-as sob o ponto de vista patrimonial e de ampliação de sua liquidez (Ibidem, 2013).

Esta legislação, em consonância com a primeira LDB, também regulamentou o currículo mínimo ao mencionar em seu artigo 26 que "o Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional" (BRASIL, 1968).

De acordo com Bastos & Bridi (2010), após a aprovação desta lei, as universidades federais passaram a adotar um ciclo básico de estudos - o chamado Ciclo Geral de Estudos - proposto aos ingressantes no ensino superior para ser cursado em dois semestres. Este ciclo era composto por uma formação geral, com disciplinas básicas, como Português, Matemática, Inglês, Introdução à Sociologia e Introdução à Metodologia Científica, que deveriam ser cursadas antes da formação específica / profissional.

Essa proposta possibilitou aos alunos de diversos cursos uma oportunidade de inter-relacionamentos, uma vez que se encontravam numa mesma sala de aula, alunos dos cursos de Engenharia, Medicina, Direito, Pedagogia, Letras, etc. Contudo, essa experiência foi vivenciada por poucos estudantes, uma vez que nem todas as IES souberam desenvolver o Ciclo Geral de Estudos de forma satisfatória (BASTOS; BRIDI, 2010).

De acordo com Bastos & Bridi (2010, p. 176 - 177):

A implementação do ciclo, sendo produto de uma imposição da reforma da ditadura, teve grandes dificuldades quer na compreensão de suas finalidades, quer na estruturação curricular. O que era para ser uma formação mais geral para todos os alunos foi entendido como uma formação básica na área do conhecimento pertencente ao curso escolhido pelo aluno.

Com o fim da ditadura militar, a partir da década de 1980, e início do período de redemocratização, a Constituição Federal de 1988 foi promulgada. A educação foi

considerada um direito social, ao lado de outros direitos, como saúde, alimentação e trabalho, conforme descreve artigo 6º¹⁷. O tema também foi tratado em uma seção própria abrangida pelos artigos 205 a 214 - Seção I - Da Educação, que compõem o Capítulo III - Da Educação, Da Cultura e Do Desporto (BRASIL, 1988).

Posteriormente, com a promulgação da Lei Federal nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que deu nova redação ao artigo 9º, § 2º, alínea “c”, da primeira LDB, ao CNE, por meio da CES, foi determinada a competência para “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação”¹⁸ (BRASIL, 1995).

No entender da CES, vinculada ao CNE, as diretrizes curriculares são “orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior” (BRASIL, 1997b, p. 2) que substituíram os currículos mínimos obrigatórios nacionais até então vigentes.

No ano seguinte foi promulgada a segunda LDB - Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que está em vigência nos dias atuais. Nesta legislação foi estabelecido um capítulo específico para a educação superior - Capítulo IV - Da Educação Superior¹⁹, no qual a ideia de “Ensino Superior” foi substituída por uma concepção mais ampla, a de “Educação Superior” (HAAS, 2010).

De acordo com o Parecer nº 776, emitido em 03 de dezembro de 1997:

A orientação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. Ressalta, ainda, a nova LDB, a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada (BRASIL, 1997b, p. 02).

De acordo com Catani, Oliveira & Dourado (2001, p. 77), “a questão da flexibilização curricular, em contraposição à rigidez estabelecida pelos currículos mínimos,

¹⁷ Artigo 6: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

¹⁸ Artigo 1º da Lei Federal nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 que substitui o artigo 9º, § 2º, item c) da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

¹⁹ Artigos 43 a 57 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

vinha sendo historicamente debatida por diversas instituições e pelos movimentos docente e estudantil, objetivando romper com a lógica cartorial e fragmentária originária da reforma universitária de 1968”. Foi neste contexto, então, que a nova LDB (Lei Federal nº 9394/1996) estabeleceu:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Artigo 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: (...) II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes (BRASIL, 1996).

Portanto, coube às IES, dentre outras atribuições, elaborar e executar as propostas pedagógicas, com a participação dos docentes, e fixar os currículos dos cursos, em conformidade com as diretrizes curriculares, cuja incumbência de deliberação foi atribuída ao CNE, por meio da CES, conforme disposto na Lei Federal nº 9.131, de 24 de novembro de 1995²⁰.

Assim, no ano seguinte, a CES emitiu o Parecer nº 776, de 03 de dezembro de 1997, com orientações sobre as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Neste parecer, o órgão posicionou-se a favor da eliminação dos “currículos mínimos”, uma vez que, embora tenha sido assegurada uma igualdade formal para os cursos superiores de diferentes instituições ao longo dos anos, o currículo mínimo revelou-se ineficaz para garantir a qualidade desejada, além de desencorajar a inovação e a benéfica diversificação da formação oferecida (BRASIL, 1997b).

Neste parecer, os relatores mencionaram que as novas diretrizes curriculares deveriam: “contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente”; “pautar-se pela tendência de redução da duração da formação no nível de graduação”; “promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como a organização dos cursos em sistemas de módulos”; “induzir a implementação de programas de iniciação científica nos

²⁰ Artigo 1º da Lei Federal nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 que substitui o artigo 9º, § 2º, item c) da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica; e, por fim, “incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania” (BRASIL 1997, p. 2).

Sendo assim, com vistas a assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, o parecer estabeleceu também os seguintes princípios para as DCN dos Cursos de Graduação:

1. assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
2. indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, os quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
3. evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
4. incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
5. estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
6. encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
7. fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;
8. incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes a cerca do desenvolvimento das atividades didáticas (BRASIL, 1997b, p. 3; BRASIL, 2003, p. 3).

Na mesma época, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Superior, publicou o Edital nº 4, de 4 de dezembro de 1997, convocando as IES a realizarem uma ampla discussão com a sociedade científica, entre outras entidades envolvidas com a temática, a encaminharem propostas para a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação, a serem sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área (BRASIL, 2003; PEIXOTO, 2003).

As diretrizes curriculares, por sua vez, longe de serem consideradas como um corpo

normativo, rígido e engessado para não se confundirem com os antigos “currículos mínimos” (BRASIL, 2004), objetivaram, ao contrário, “servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos” (BRASIL, 2003, p. 4).

Deveriam, portanto, refletir a heterogeneidade das demandas sociais, por meio da garantia de uma maior diversidade de carreiras, com múltiplos perfis profissionais, inclusive promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação (BRASIL, 2003).

Para tanto recomendou-se no Parecer nº 67, de 11 de março de 2003 da CES vinculada ao CNE²¹ que as DCN de todo e qualquer curso de graduação deveriam:

1. conferir maior autonomia às instituições de ensino superior na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e das habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo da educação permanente;
2. propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno;
3. otimizar a estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a ampliação da diversidade da organização dos cursos, integrando a oferta de cursos sequenciais, previstos no inciso I do art. 44 da LDB;
4. contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar; e
5. contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação (BRASIL, 2003).

Com base nestas diretrizes, coube às IES repensar a proposta curricular dos cursos de Educação Superior, com vistas a formar profissionais cada vez mais habilitados a exercer sua cidadania, assim como “a incorporar-se na vida produtiva, a posicionar-se diante das transformações em curso e a enfrentar os desafios do mercado de trabalho, das condições de exercício profissional e da sociedade ‘globalizada’” (PIRES; CAVALCANTI, 2018, p. 67).

Esta nova proposta curricular exigiu das IES a construção de “um currículo flexível, integral e interdisciplinar, estruturado por um modelo de ensino-aprendizagem que

²¹ Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação.

contemplasse a articulação entre teoria e prática, a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão, e as competências como princípio curricular orientador da formação docente” (PIRES; CAVALCANTI, 2018, p. 68). No entanto, esta nova proposta trouxe aos professores demandas específicas relacionadas a competências e habilidades necessárias para atuar nesse novo processo formativo, conforme será visto no item 1.4 deste trabalho.

Sendo assim, seguindo as orientações das DCN, em 2004, o CNE, por meio da CES, aprovou a Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004, instituindo as DCN dos Cursos de Graduação em Direito e em 2012 editou a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabeleceu as DCNEA, conforme será visto nas seções 1.2 e 1.3 deste trabalho.

1.2 Histórico do Curso de Direito no Brasil

As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil a partir de 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Antes desse período, havia resistência por parte de Portugal em constituir um sistema de ensino superior em suas colônias, uma vez que a política de colonização baseava-se apenas na exploração de recursos. Dessa forma, “Portugal mantinha o controle da formação intelectual do país colonizado, evitando a independência cultural e, conseqüentemente, política da colônia, perpetuando sua dominação” (SIGLINSKI, 2016, p. 143).

No caso do ensino superior jurídico, os primeiros cursos foram criados somente em 1827, portanto, durante o período Imperial (1822 - 1889). Antes dessa data, todos aqueles que desejavam estudar Direito eram obrigados a se deslocar para a Europa em países como Itália - Bolonha e Roma, França - Paris e Montpellier (SILVA, 2000), Bélgica, Alemanha (OLIVEIRA, 2003) e, especialmente, para Coimbra, em Portugal.

O perfil do profissional que atuava na área jurídica neste período no Brasil não era apenas o do profissional possuidor do título de bacharel em Direito, com formação jurídica no exterior e com atuação profissional na magistratura, procuradoria ou advocacia. Havia também aqueles que não detinham o título, portanto sem formação jurídica, mas que por serem observadores das formalidades legais, tornavam-se autorizados ou provisionados para atuar profissionalmente (OLIVEIRA, 2003).

Com a institucionalização do Império, a partir 1808, iniciou-se um movimento para a instalação de cursos jurídicos no Brasil. Aumentou a necessidade de novos magistrados para ocuparem cargos no Poder Judiciário e diminuiu o número de bacharéis formados nas universidades portuguesas por conta da guerra napoleônica contra Portugal, uma vez que

havia enormes dificuldades para se retornar ao Brasil (SILVA, 2000). Além disso, a instalação de cursos jurídicos no Brasil era requerida por aqueles que não mais desejavam viajar para a Europa para estudar (Idibem, 2003).

Foi então que, em 1823, a partir dos trabalhos para a elaboração da Constituição de 1824, Fernandes Pinheiro - Visconde de São Leopoldo, elaborou uma Resolução que propunha a criação de uma universidade no Brasil precedida pela fundação de pelo menos dois cursos jurídicos. No entanto, por conta da dissolução da Assembleia Constituinte por D. Pedro I, a Resolução para a criação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil não foi aprovada (LORENSET, 2016; SILVA, 2000).

Dois anos após a dissolução da Constituinte, criou-se no Rio de Janeiro um curso jurídico, a título provisório, cujo alvará de permissão não chegou a ser cumprido (SILVA, 2000). Foi somente quatro anos após a dissolução da Constituinte que Fernandes Pinheiro, então ministro do Império, conseguiu fazer com que o então Imperador assinasse a Carta de Lei de 11 de Agosto de 1827, criando dois cursos jurídicos no Brasil (LORENSET, 2016; SILVA, 2000).

O objetivo principal era formar bacharéis para auxiliar na administração pública do país, consolidando, dessa forma, o projeto político nacional que se visava instituir (MOSSINI, 2010). Acreditava-se que o surgimento dos estabelecimentos de ensino jurídico possibilitaria a formação de profissionais que responderiam à necessidade de quadros autônomos para atuação, assim como criaria uma inteligência local apta a enfrentar os problemas específicos da Nação (ADORNO, 1988). Acreditava-se, também, que por meio do profissional da área jurídica seria possível instituir uma corrente de pensamento e direção política independente e desvinculada dos laços culturais que prendiam a identidade nacional à cultura europeia (OLIVEIRA, 2003).

De acordo com Schwarcz²² (1993, p. 141, apud OLIVEIRA, 2014, p. 77):

Nas mãos desses juristas estaria, portanto, parte da responsabilidade de fundar uma nova imagem para o país se mirar, inventar novos modelos para essa nação que acabava de desvincular o estatuto colonial, com todas as singularidades de um país que se libertava da metrópole, mas mantinha no comando um monarca português.

Pensava-se na época que por meio das instituições de ensino jurídico, haveria a substituição da hegemonia estrangeira por um pensamento próprio que daria à Nação uma

²² SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930. Companhia das Letras, São Paulo, 1993.

nova Constituição. Portanto, foi almejando esta situação que se deu a aprovação da Lei em 11 de agosto de 1827 (Ibidem, 2003).

Por meio desta lei houve a criação de um curso jurídico em São Paulo – SP e outro em Olinda - PE que, posteriormente, foi transferido para Recife - PE. Nesta época, não se falava em faculdades, mas sim em Academias de Direito, sendo que a de São Paulo instalou-se no Convento de São Francisco, em 28 de março de 1828, e a de Olinda, no Mosteiro de São Bento, em 15 de maio de 1828.

De acordo com Lorenset (2016); Oliveira (2003); Silva (2000), neste período os estudantes eram admitidos mediante apresentação de certidão de idade (com no mínimo 15 anos completos) e aprovação em exames de Língua Francesa, Gramática Latina, Retórica, Filosofia Racional e Moral e Geometria. Depois de cinco anos de curso, recebiam o grau de “bacharéis formados”.

Nesta época, as disciplinas e os estatutos vigentes nas Faculdades de Direito brasileiras eram emprestados da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, uma vez que os primeiros docentes e diretores eram formados naquela instituição (MOSSINI, 2010).

O formato seguido era o do currículo único, nacional, rígido e invariável e que refletia os aspectos políticos e ideológicos do Império, portanto, com a forte influência do Direito Natural e do Direito Público Eclesiástico (BRASIL, 2004). Este formato, que deveria ser cumprido no período de cinco anos, obedecia rigidamente à seguinte estrutura curricular:

Tabela 1 – Currículo único do curso jurídico no Império

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
1ª cadeira:	1ª cadeira:	1ª cadeira:	1ª cadeira:	1ª cadeira:
Direito Natural	Continuação das matérias do ano antecedente	Direito Prático Civil	Continuação do Direito Pátrio Civil	Economia Política
Direito Público	2ª cadeira:	2ª cadeira:	2ª cadeira:	2ª cadeira:
Análise da Constituição do Império	Direito Público Eclesiástico	Direito Pátrio Criminal com Teoria do Processo Criminal	Direito Mercantil e Marítimo	Teoria e Prática do Processo adotado pelas leis do Império
Direito das Gentes				
Diplomacia				

Fonte: adaptado de Brasil (2004, p. 3 - 4) e Mossini (2010, p. 98).

Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, ocorreu a separação entre o Estado e a Igreja e, por conta disso, excluiu-se a disciplina Direito Eclesiástico dos currículos das duas Academias de Direito (OLIVEIRA, 2003; MOSSINI, 2010). A partir de 1895, foram inseridas novas cadeiras, de modo que a grade curricular do curso de Direito desse período (Primeira República) passou a ser estruturada da seguinte maneira:

Tabela 2 – Currículo jurídico na Primeira República (1889 – 1930)

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
1ª cadeira: Filosofia do Direito	1ª cadeira: Direito Civil	1ª cadeira: Direito Civil	1ª cadeira: Direito Civil	1ª cadeira: Prática Forense
2ª cadeira: Direito Romano	2ª cadeira: Direito Criminal	2ª cadeira: Direito Criminal, especialmente, Direito Militar e regime Penitenciário	2ª cadeira: Direito Comercial, especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária	2ª cadeira: Ciência da Administração Direito Administrativo
3ª cadeira: Direito Público Constitucional	3ª cadeira: Direito Internacional Público e Diplomacia	3ª cadeira: Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado	3ª cadeira: Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal	3ª cadeira: História do Direito e, especialmente, do Direito Nacional
	4ª cadeira: Economia Política	4ª cadeira: Direito Comercial	4ª cadeira: Medicina Pública	4ª cadeira: Legislação Comparada sobre Direito Privado

Fonte: adaptado de Brasil (2004, p. 4 - 5) e Mossini (2010, p. 100).

A análise das grades curriculares apresentadas demonstra que o perfil do profissional formado nos cursos de Bacharelado em Direito, até então, possuía características focadas nos direitos individuais, tais como “Direito Civil”, “Direito Penal”, “Direito Comercial”.

A partir de 1930, o exercício da advocacia passou a ser regulamentado pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) que, por sua vez, implicou, dentre outras questões, na exigência de uma formação universitária como condição para o exercício profissional. Portanto, a rábula, ou seja, autorização obtida junto ao órgão competente do Poder Judiciário para exercer a advocacia, passou a ser admitida apenas nas regiões onde a presença de advogados era insuficiente para atender à população.

Portanto, até 1962, salvo poucas modificações, a grade curricular do curso jurídico, sob o formato do “currículo único” manteve-se fechada e inflexível o que, conseqüentemente, levou à formação de um profissional com um pensamento retrógrado e ultrapassado, assim como distante dos problemas da realidade social de seu tempo (OLIVEIRA, 2003).

Foi somente com a aprovação da primeira LDB – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e com a fixação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional que houve a alteração do “currículo único”, rígido e uniforme para todos os cursos para a nova concepção de “currículo mínimo” para os cursos de graduação (BRASIL, 2004).

No curso de Bacharelado em Direito, a transição do “currículo único” para o “currículo mínimo” foi fundamentada no Parecer nº 215, de 15 de setembro de 1962 do então Conselho Federal de Educação (MOSSINI, 2010; PÁDUA & COSTA, sem data) que propunha um curso com duração de cinco anos, a ser implantado a partir do ano letivo de 1963, constituído de quatorze matérias conforme segue:

Tabela 3 – Currículo mínimo do ensino de Direito (1962)

Disciplinas
Introdução à Ciência do Direito
Direito Civil
Direito Comercial
Direito Judiciário (com prática forense)
Direito Internacional Privado
Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria do Estado)
Direito Internacional Público
Direito Administrativo
Direito do Trabalho
Direito Penal
Medicina Legal
Direito Judiciário Penal (com prática forense)
Direito Financeiro e Finanças
Economia Política

Fonte: Brasil (2004, p. 5 - 6) e Mossini (2010, p. 101).

Da análise desta grade curricular é possível perceber que houve a inclusão da disciplina “Direito do Trabalho” até então inexistente. Contudo, ainda prevalece a perspectiva do direito individual em detrimento dos direitos sociais e coletivos.

Em 1963, foi promulgada a Lei Federal nº 4.215, de 27 de abril de 1963²³ instituindo o exame de Ordem a ser realizado após a conclusão da graduação em Direito. Para Lorenset (2016, p. 4), a função do exame de Ordem, de certa forma, serviu como contenção e reserva de mercado, uma vez que somente poderia advogar quem fosse aprovado na prova da OAB, caso contrário permaneceria como Bacharel em Direito, tal como ocorre até os dias atuais.

Neste contexto, é possível pensar inclusive que a existência do Exame de Ordem também influencia a grade curricular dos cursos de Bacharelado em Direito, uma vez que as IES podem organizar suas propostas curriculares visando dar condições para aprovar os alunos. De acordo com Sacristán (2000), o currículo real é constituído não só a partir do currículo escrito (que compreende o que está na legislação), mas também pelo currículo avaliado (como, por exemplo, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, entre outros, que inclui o Exame de Ordem).

A partir de 1964, com o novo golpe militar, a tendência de profissionalização dos cursos de Direito se intensificou, especialmente com a edição da Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968²⁴. De acordo com Mossini (2010, p. 102), nesta época, “as faculdades, sem liberdade para debates, por conta da censura, ensinavam aos alunos informações genéricas e presas à legislação imposta, transmitindo um conhecimento alheio à realidade social”.

Devido à generalizada insatisfação com o currículo vigente, o então Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer nº 162, de 07 de fevereiro de 1972, que argumentava ser consenso entre os professores de Direito que o “currículo mínimo” deveria ser revisado, uma vez que sua “dilatada extensão” era um obstáculo à implantação de “soluções inovadoras” na metodologia do ensino jurídico (MOSSINI, 2010).

Sendo assim, com a Resolução nº 03, de 25 de fevereiro de 1972 do Conselho Federal de Educação, que regulamentou o Parecer nº 162, de 07 de fevereiro de 1972,

²³ Esta lei, que dispunha sobre o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), foi revogada pela Lei nº 8.906, de 04 de julho de 1994.

²⁴ Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

introduziu-se um novo currículo mínimo nacional para o curso de graduação em Direito, com duração de quatro anos, cujo conteúdo foi estruturado da seguinte forma:

Tabela 4 – Currículo Mínimo Nacional do Ensino Jurídico (1972 – 1994)

Disciplinas Básicas	Disciplinas Profissionais	Duas opcionais dentre as seguintes
Introdução do Estudo do Direito	Direito Constitucional (Teoria do Estado – Sistema Constitucional Brasileiro)	Direito Público Internacional
	Direito Civil (Parte Geral – Obrigações – Parte Geral e Parte Especial – Coisas – Família – Sucessão)	Direito Privado Internacional
	Direito Penal (Parte Geral – Parte Especial)	Ciências das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal)
Economia	Direito Comercial (Comerciantes – Sociedades – Títulos de Crédito – Processo Trabalhista)	
	Direito Administrativo (Poderes Administrativos – Atos e Contratos Administrativos – Controle de Administração Pública – Função Pública)	Direito da Navegação (Marinha e Aeronáutica)
	Direito Processual Civil (Teoria Geral – Organização Judiciária – Ações – Recursos – Execuções)	Direito Romano
Sociologia	Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento – Recursos – Execução)	Direito Agrário
	Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado	Direito Previdenciário
	Estudo de problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, com predominância desportiva, de acordo com a legislação específica	Medicina Legal

Fonte: adaptado de Brasil (2004, p. 9 - 10) e Mossini (2010, p. 103).

A partir de 1972, incluiu-se também a disciplina “Direito Previdenciário” na grade curricular dos cursos de Bacharelado em Direito.

Com exceção da disciplina “Direito do Trabalho” e “Direito Previdenciário”, não havia, até então, qualquer outra disciplina que enfatizasse os direitos sociais e direitos coletivos.

Esta situação começa a mudar, ainda que muito lentamente, a partir de 1980, quando o Ministério da Educação constituiu uma Comissão de Especialistas de Ensino Jurídico com a finalidade de refletir, em profundidade, sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Direito no país. Nesta ocasião, pensou-se na inclusão de disciplinas como “Sociologia Jurídica” e “Filosofia do Direito” que indiretamente trazem uma perspectiva social e coletiva do Direito. Contudo, ainda que tenham sido inseridas outras dimensões, ainda prevalece a perspectiva individual.

De acordo com o Parecer nº 55, de 18 de fevereiro de 2004:

É que se tornou assente, naquele curto período de 1972 até 1980, com a instalação, pelo MEC, da Comissão de Especialistas de Ensino Jurídico, que, por motivos diversos, o currículo até então introduzido não contemplava as necessárias mudanças estruturais que resolvessem os problemas em torno do ensino jurídico, no Brasil, considerado muito “legalista” e “tecnicista”, pouco comprometido com a formação de uma consciência jurídica e do raciocínio jurídico capazes de situar o profissional do direito com desempenhos eficientes perante as situações sociais emergentes (BRASIL, 2004).

Sendo assim, a Comissão de Especialistas de Ensino Jurídico constituída em 1980 pelo Ministério da Educação apresentou uma nova proposta de currículo mínimo para o curso de graduação em Direito, constituído de quatro grupos de matérias, sendo o primeiro grupo pré-requisito para os três subsequentes, conforme detalhado a seguir:

Tabela 5 – Currículo Mínimo Nacional do Ensino Jurídico (1980)

Disciplinas Básicas	Disciplinas de Formação Geral	Disciplinas de Formação Profissional	Disciplinas Direcionadas a Habilitações Específicas²⁵
Introdução à Ciência do Direito	Teoria Geral do Direito	Direito Constitucional	
		Direito Civil	
Sociologia Geral	Sociologia Jurídica	Direito Penal	
		Direito Comercial	
Economia	Filosofia do Direito	Direito Administrativo	
		Direito Internacional	
Introdução à Ciência Política	Hermenêutica Jurídica	Direito Financeiro e Tributário	
		Direito do Trabalho e Previdenciário	
Teoria da Administração	Teoria Geral do Estado	Direito Processual Civil	
		Direito Processual Penal	

Fonte: adaptado de Brasil (2004, p. 10 - 11) e Mossini (2010, p. 105).

Contudo, essa proposta de currículo para os cursos de Direito não foi objeto de análise pelo Conselho Federal de Educação, nem pelo Ministério da Educação, uma vez que a Resolução nº 03, de 25 de fevereiro de 1972, em conformidade com a primeira LDB, “permitia às instituições de ensino certo grau de autonomia para definirem seus currículos plenos, desde que fossem respeitados aqueles mínimos curriculares contidos na Resolução” (BRASIL, 2004, p. 11).

A partir de 1994, com a promulgação da Lei Federal nº 8.906, de 04 de julho de 1994, que dispõe sobre o Estatuto da Advocacia, a OAB passou a ter uma maior presença na fiscalização do ensino jurídico e nas políticas curriculares do curso de Direito²⁶, uma vez que ao Conselho Federal da OAB incumbiu-se a tarefa de “colaborar com o aperfeiçoamento dos

²⁵ Este último grupo estava direcionado às habilitações específicas, “constituído de conhecimentos especializados, que deveria ser composto por disciplinas e áreas de conhecimento que atendessem à realidade regional, às possibilidades de cada curso, à capacitação do quadro docente e às aptidões dos alunos, lembrando-se que estava ali prevista a implantação do Laboratório Jurídico, com carga horária mínima de 600 horas/atividades, a serem cumpridas em até dois anos, substituindo o estágio curricular supervisionado e extracurricular, ensejando até a eliminação do Exame de Ordem previsto na Lei 4.215/63 e mantidos nas Resoluções 3/72 e 15/73” (BRASIL, 2004, p. 11).

²⁶ Esse papel já vinha sendo exercido pela OAB desde o início dos anos 1980, na tentativa de melhoria dos cursos jurídicos no Brasil, especialmente com a institucionalização de comissões voltadas para esse tema. Houve, inclusive, a realização de diversos trabalhos e até mesmo publicações com propostas de melhoria na oferta desses cursos (MOSSINI, 2010).

cursos jurídicos e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para a criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos”²⁷ (BRASIL, 1994).

Mossini (2010, p. 104) explica que “há quem defenda a tese de que não é cabível a presença da OAB de forma interveniente dentro das IES, e, por via de consequência, da fiscalização da política curricular do ensino jurídico, posto que o curso de graduação jurídico não forma advogados, mas sim bacharéis em Direito”.

No mesmo ano foi editada a Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação, que “fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico” (BRASIL, 1994). Em linhas gerais, esta portaria:

trouxe algumas inovações e avanços ao currículo do curso de Direito, especialmente pelo seu direcionamento à realidade social e integração dos conteúdos com as atividades, conferindo relativa dimensão teórico-prática ao currículo jurídico, além de contemplar mais flexibilidade na composição do currículo pleno, através de disciplinas optativas e diferentes atividades de estudos e de aprofundamento em áreas temáticas (BRASIL, 1994).

A referida portaria estabeleceu um perfil de grade curricular com conteúdo programático reflexivo e crítico, que incluía disciplinas como Introdução ao Direito, Filosofia, Ética, Sociologia, Economia e Ciência Política - com Teoria do Estado (BRASIL, 1994), conforme segue abaixo:

Tabela 6 – Currículo do ensino jurídico conforme artigo 6º da Portaria nº 1.886, de 1994

Disciplinas Fundamentais	Disciplinas Profissionalizantes
Introdução ao Direito	Direito Constitucional
Filosofia (Geral e Jurídica)	Direito Civil
Ética Geral e Profissional	Direito Administrativo
Sociologia (Geral e Jurídica)	Direito Tributário
Economia	Direito Penal
Ciência Política (com Teoria do Estado)	Direito Processual Civil
	Direito Processual Penal
	Direito do trabalho
	Direito Comercial
	Direito Internacional

Fonte: adaptado de Brasil (2004, p. 12) e Mossini (2010, p. 108).

Contudo, em face dos novos diplomas legais – a Lei Federal nº 9.131, de 24 de

²⁷ Artigo 54, XV da Lei Federal nº 8.906, de 04 de julho de 1994.

novembro de 1995²⁸ e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (segunda LDB), o CNE, por meio da CES, aprovou o Parecer nº 507, de 19 de maio de 1999, que solicitava a revogação da Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, com vistas a assegurar a coerência das diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação (BRASIL, 2004). Assim, de acordo com o Parecer nº 5, de 18 de fevereiro de 2004, com base na legislação supra referida entendeu-se que:

(...) as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito devem refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho a cada momento exigido pela sociedade, nessa “heterogeneidade das mudanças sociais”, sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, novas e mais complexas situações jurídicas, a exigir até contínuas revisões do projeto pedagógico do curso jurídico, que assim se constituirá a caixa de ressonância dessas efetivas demandas, para formar profissionais do direito adaptáveis e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes, revelando adequado raciocínio jurídico, postura ética, senso de justiça e sólida formação humanística (BRASIL, 2004).

A partir de 1995, com a promulgação da lei²⁹ que deu nova redação ao artigo 9º, § 2º, alínea “c”, da primeira LDB, a concepção de “currículo mínimo” para o ensino superior foi substituída por uma concepção mais ampla, a de “diretrizes curriculares” que, por sua vez, procurou dar orientações que necessariamente devem ser respeitadas por todas as IES para a elaboração dos currículos.

Com a promulgação da segunda LDB³⁰, em 1996, as IES ficaram então incumbidas de executar as propostas pedagógicas, com a participação dos docentes, e fixar os currículos dos cursos, em conformidade com as diretrizes curriculares, cuja atribuição foi dada ao CNE, por meio da CES³¹.

Foi somente em 2004 que o CNE, por meio da CES, aprovou a Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004, que institui as DCN dos Cursos de Graduação em Direito que, por sua vez, se tornaram obrigatórias a partir de setembro de 2006 para alunos ingressantes em IES que oferecem cursos na área de Direito, e optativas para os estudantes que já estavam

²⁸ Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.

²⁹ Lei Federal nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

³⁰ Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

³¹ Na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 foi estabelecido um capítulo específico para a educação superior - Capítulo IV - Da Educação Superior (artigos 43 a 57).

realizando o curso no período da publicação da Resolução e também para os que estavam cursando em anos subsequentes (BRASIL, 2004).

Por esta Resolução³² ficou determinado que os cursos de Direito deveriam contemplar em seus Projetos Pedagógicos e em suas Organizações Curriculares conteúdos e atividades que atendessem aos seguintes eixos interligados de formação, conforme segue:

Tabela 7 – Diretrizes Curriculares na Resolução nº 9, de 2004 do CNE / CES

Eixo de Formação Fundamental	Eixo de Formação Profissional	Eixo de Formação Prática
Antropologia	Direito Constitucional	Estágio Curricular Supervisionado
Ciência Política	Direito Administrativo	
Economia	Direito Tributário	Trabalho de Curso
Ética	Direito Penal	
Filosofia	Direito Civil	
História	Direito Empresarial	Atividades Complementares
Psicologia	Direito do Trabalho	
Sociologia	Direito Internacional	
	Direito Processual	
Entre outros estudos	Entre outros estudos	Entre outros estudos

Fonte: adaptado de Brasil (2004) e Mossini (2010, p. 115 - 116).

Em linhas gerais, o eixo - Formação Fundamental - visa estabelecer relações do Direito com outras áreas do saber; o eixo - Formação Profissional - visa tratar das peculiaridades dos diversos ramos do Direito, abordando o enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação; e, por fim, o eixo - Formação Prática – visa integrar a teoria e prática desenvolvida nos demais eixos, conforme artigo 5º da Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004).

Portanto, as DCN se apresentam em um contexto de busca por interdisciplinaridade, assim como de flexibilização de percursos formativos e diversificação, conferindo margem de autonomia às IES elaborar seus Projetos Pedagógicos de Curso. Neste contexto, cabe também às IES elaborar a grade curricular para o curso de Direito em conformidade com o profissional que deseja formar, podendo, portanto, formar ou não formar profissionais com uma perspectiva mais ampla, voltada para os direitos sociais ou coletivos.

³² Artigo 5º da Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004.

1.3 A Educação Ambiental no âmbito da Educação de Nível Superior

Desde o final da década de 1940, a literatura traz registros sobre a Educação Ambiental. De acordo com Sáenz & Benayas (2012), o termo “Educação Ambiental” foi mencionado, pela primeira vez, em nível internacional, em 1948, na Conferência convocada pela UNESCO. Esta Conferência deu origem à União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN) que, por sua vez, criou, em 1949, uma Comissão de Educação que, pela primeira vez, incorporou a temática da “educação para a conservação da natureza” nas IES.

Vinte anos depois, outros eventos internacionais envolvendo a temática da Educação Ambiental foram realizados. A título de exemplo, na Conferência da Biosfera, celebrada em Paris, em 1968, foram recomendadas orientações para o estudo sobre a relação do ser humano com a biosfera, envolvendo a necessidade de promoção de ações de Educação Ambiental.

Posteriormente, na primeira Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, em 1972, considerada um marco na relação entre os direitos humanos e o meio ambiente, concebeu-se a ideia de plano de ação mundial – o Programa Internacional de Educação Ambiental – PIEA, que foi lançado em 1975, pela UNESCO e pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente - PNUMA (BRASIL, 1997a).

Dentre as atividades propostas no PIEA, destaca-se uma série de reuniões internacionais e regionais que culminaram na Conferência Intergovernamental de Tbilisi, na Geórgia, antiga União Soviética (URSS), em 1977. Nesta Conferência, foram definidas as finalidades, os objetivos, os princípios e as estratégias para o desenvolvimento da Educação Ambiental, assim como seu conceito, conforme segue abaixo:

A educação ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A educação ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida (TBLISI, 1977)³³.

Dez anos depois, em 1987, foi realizado o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Relativa ao Meio Ambiente, em Moscou, na Rússia, promovido pela UNESCO,

³³ Fonte: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental>. Acessado em 22 out 2018.

que culminou na elaboração do documento denominado “Estratégia Internacional de Ação em Matéria de Educação e Formação Ambiental para o decênio de 90”. Este documento ressaltou a necessidade de atender prioritariamente à formação de recursos humanos nas áreas formais e não-formais da Educação Ambiental e na inclusão da dimensão ambiental nos currículos de todos os níveis de ensino.

Em 1992, com a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), mais conhecida como Rio-92, entidades da sociedade civil de várias partes do mundo elaboraram o documento denominado “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, que enfatizou o caráter crítico e emancipatório da Educação Ambiental, entendendo-a como um instrumento de transformação social (BERNARDES; PRIETO, 2010).

Durante a Rio-92 também foi produzida a Carta Brasileira para Educação Ambiental com a participação do Ministério da Educação que reconheceu a Educação Ambiental como um “dos instrumentos mais importantes para viabilizar a sustentabilidade como estratégia de sobrevivência do planeta e, conseqüentemente, de melhoria da qualidade de vida humana” (BRASIL, 2003, p.13; BRASIL, 2014).

Já em 2012, na Rio+20, a Educação não foi um dos pontos centrais do evento oficial, porém a temática esteve presente nas discussões das diversas atividades paralelas, como na Cúpula dos Povos, onde foi realizada a II Jornada Internacional de Educação Ambiental. Nesta jornada foi discutida e lançada a Rede Planetária de Educação Ambiental, como parte da implantação do Tratado de Educação Ambiental (BRASIL, 2014).

No Brasil, a incorporação da temática da Educação Ambiental na legislação federal iniciou-se com a promulgação da Lei Federal nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a PNMA, estabelecendo a necessidade de inclusão da “educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”³⁴ (BRASIL, 1981).

No ano seguinte foi promulgada a Constituição Federal de 1988 que estabeleceu que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”³⁵. Para assegurar a efetividade desse direito, incumbiu-se o Poder Público de realizar diversas ações, dentre as

³⁴ Artigo 2º, inciso X da Lei Federal nº 6.938, de 31 de agosto de 1981.

³⁵ Artigo 225 da Constituição Federal.

quais se destaca a promoção da “educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”³⁶ (BRASIL, 1988).

Em 1994, o Poder Executivo Federal lançou a 1ª edição do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Dentre as diversas linhas de ações propostas, destaca-se a de nº 1 – “Educação Ambiental através do Ensino Formal” que teve por objetivo “capacitar o sistema de educação formal, supletivo e profissionalizante, em seus diversos níveis e modalidades, visando a formação da consciência, a adoção de atitudes e a difusão do conhecimento teórico e prático, voltados para a proteção do meio ambiente e a conservação dos recursos naturais” (BRASIL, 1997a, p. 18)³⁷.

Em 1996, com a edição da segunda LDB – a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi estabelecido um capítulo específico para tratar da Educação Superior. Contudo, no artigo 43³⁸ que faz referência às diversas finalidades da Educação Superior, não há qualquer menção, de forma explícita, à Educação Ambiental. A preocupação com as questões ambientais aparece apenas, de forma implícita, no inciso III ao mencionar que a Educação Superior tem como uma de suas finalidades, “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 1996).

Posteriormente, com a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 que institui a PNEA, a Educação Ambiental foi definida como “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”³⁹ (BRASIL, 1999), consolidando a ideia de que a Educação Ambiental é um processo e não um fim em si mesma.

Também foi estabelecido que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”⁴⁰. Para tanto, referida lei determinou a necessidade de capacitação com foco na “incorporação da dimensão

³⁶ Artigo 225, § 1º, inciso VI, da Constituição Federal.

³⁷ Posteriormente, o Poder Executivo lançou a 2ª edição, em 2003; a 3ª edição, em 2005; e a 4ª edição, em 2014.

³⁸ Artigo 43 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

³⁹ Artigo 1º da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.

⁴⁰ Artigo 2º da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.

ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino” e “dos profissionais de todas as áreas”⁴¹.

Estabeleceu ainda que, como uma prática educativa integrada, contínua e permanente, “a educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino”⁴², mas pode ser facultada a sua criação - como uma disciplina específica - quando se fizer necessário, nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental⁴³.

Sobre o assunto, cumpre destacar que, desde a aprovação da referida lei, foram realizados intensos debates sobre a necessidade de criação de uma disciplina específica de Educação Ambiental, tanto em instituições de educação básica, quanto de ensino superior. Contudo, prevaleceu o princípio reconhecido internacionalmente de tratar a Educação Ambiental como uma temática interdisciplinar e transversal em relação aos conteúdos ministrados na educação, sendo esse o entendimento confirmado na lei⁴⁴ (BERNARDES; PRIETO, 2010).

No âmbito federal, ainda persistem diversos projetos de lei com o intuito de criar a disciplina específica de Educação Ambiental. De acordo com a pesquisa realizada por Bernardes & Pietro (2010)⁴⁵, no sítio da Câmara dos Deputados foram encontrados seis projetos de lei em tramitação nesse sentido, mas há dezenas de solicitações aos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente, de parlamentares e entidades, para inclusão da disciplina de Educação Ambiental nos currículos da educação básica (ensino fundamental e médio).

A argumentação em prol da Educação Ambiental como componente escolar se fundamenta nas seguintes condições:

(...) a transversalidade não funciona na prática, nem há garantias de que ela seja praticada nas escolas e instituições de ensino; como uma disciplina, a

⁴¹ Artigo 8º, § 2º, inciso I, da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.

⁴² Artigo 10, § 1º da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.

⁴³ Artigo 10, § 2º da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.

⁴⁴ Entretanto, Estados e Municípios, usando da prerrogativa de suplementarem a lei federal ou legislarem em conformidade com os interesses locais, instituíram normas sobre Educação Ambiental para as suas redes públicas de ensino. E em alguns casos, em dissonância com a lei federal, como Pernambuco que criou a disciplina na rede de educação estadual. Em Minas Gerais, por exemplo, a Lei Estadual n.º 15.441/2005, que dispõe sobre uma política de Educação Ambiental originou-se de um projeto apresentado que previa a criação de uma disciplina de Educação Ambiental na educação básica. Durante a tramitação do projeto e diante das orientações internacionais e da legislação federal, a proposição passou a definir diretrizes para Educação Ambiental naquela rede estadual. (BERNARDES; PRIETO, 2010).

⁴⁵ Pesquisa realizada em 28.09.2009 no sítio www.camara.gov.br (BERNARDES; PRIETO, 2010, p. 177).

Educação Ambiental ganharia “espaço” na grade curricular e com isso visibilidade e materiais didáticos específicos; há diversos Educadores Ambientais, muitos formados em cursos de extensão e de especialização, mas que tem, muitas vezes como obrigação, que ministrar aulas de Português, Geografia, Ciências, Química para desenvolver atividades de Educação Ambiental nas escolas; boa parte dos professores não está preparada nem capacitada para realizar projetos de Educação Ambiental. E mesmo que houvesse preparo, um grande contingente de professores não tem interesse, nem didática ou conhecimento, para problematizar, junto com sua disciplina específica, as questões ambientais (BERNARDES; PRIETO, 2010).

Por outro lado, os argumentos contrários são no sentido de que “a questão ambiental não é, nem pode ser um conhecimento em si, independente das áreas afins”, desse modo a Educação Ambiental, como um conhecimento interdisciplinar, deve ser ministrada por meio da transversalidade, perpassando as disciplinas curriculares (BERNARDES; PRIETO, 2010, p. 178 - 179). Outro “argumento bastante utilizado para defender a não-criação de uma disciplina é a suposição de que, havendo um profissional na escola dedicado ao assunto, os outros professores não se envolveriam com a questão” (OLIVEIRA, 2007).

Além disso, a Educação Ambiental, como disciplina, poderia tornar-se, na concepção de Paulo Freire, uma educação bancária⁴⁶, por implicar na imposição de conteúdos e uma preocupação com provas e notas “pra passar”, afrontando, assim, a ideia da Educação Ambiental como forma mútua de educar para uma tomada de consciência sobre as questões ambientais (BERNARDES; PRIETO, 2010).

Contudo, não é possível afirmar que por ser transversal, não ocorrerá a educação bancária. Assim como não é possível afirmar que por ser uma disciplina que ocorrerá a educação bancária. Acredita-se, portanto, que depende da concepção de educação adotada.

Em outubro de 2003 e em julho de 2005, respectivamente, o Poder Executivo lançou a 2ª e a 3ª edição do ProNEA e, dentre as diretrizes propostas, destacam-se a transversalidade (proposta na 2ª e 3ª edição) e a interdisciplinaridade (proposta na 3ª edição) como diretrizes do Programa.

⁴⁶ Termo proposto por Paulo Freire para explicar a ideia de educação como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. Segundo Freire (1996, p. 57), “em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem paciente-mente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”.

Especificamente na 3ª edição do Programa, a Educação Ambiental nas Instituições de Ensino foi inserida como uma das linhas de ações do Programa, por meio do incentivo à inclusão da dimensão ambiental nos projetos político-pedagógicos das Instituições de Ensino, bem como da inserção da formação universitária, tornando esse tema transversal ao ensino, à pesquisa e à extensão, dentre outras ações (BRASIL, 2005).

Em 2010, por meio da Resolução nº 422 de 23 de março de 2010 do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), foram estabelecidas as diretrizes para as campanhas, ações e projeto de Educação Ambiental, em consonância com a Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999⁴⁷.

Em linhas gerais, esta Resolução estabeleceu as “diretrizes para conteúdos e procedimentos em ações, projetos, campanhas e programas de informação, comunicação e educação ambiental no âmbito da educação formal e não-formal, realizadas por instituições públicas, privadas e da sociedade civil”⁴⁸. As ações de Educação Ambiental, previstas para a educação formal, implementadas em todos os níveis e modalidades de ensino, com ou sem o envolvimento da comunidade escolar, devem:

Art. 4º - I - ser articuladas com as autoridades educacionais competentes, conforme a abrangência destas ações e o público a ser envolvido; e II - respeitar o currículo, o projeto político-pedagógico e a função social dos estabelecimentos de ensino, bem como os calendários escolares e a autonomia escolar e universitária que lhes é conferida por lei (BRASIL, 2010)⁴⁹.

A Resolução também recomendou como referência “a integração da educação ambiental às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente” e “a adequação dos programas já vigentes de formação continuada de educadores” nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN⁵⁰ e nas DCN (BRASIL, 2010)⁵¹.

⁴⁷ Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

⁴⁸ Artigo 1º da Resolução nº 422 de 23 de março de 2010 do Conselho Nacional do Meio Ambiente.

⁴⁹ Artigo 4º da Resolução nº 422 de 23 de março de 2010 do Conselho Nacional do Meio Ambiente.

⁵⁰ “Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual” (BRASIL, 1997b, p. 13).

⁵¹ Artigo 5º, inciso I e II da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação.

Em 2012, editou-se a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, do CNE, que estabeleceu as DCNEA. Por este instrumento legal, estabeleceu-se que a Educação Ambiental deve ser desenvolvida como uma prática educativa transversal e interdisciplinar, em todas as fases, etapas, níveis e modalidades de ensino⁵² (BRASIL, 2012).

Também estabeleceu que a Educação Ambiental nos currículos da Educação Superior pode ocorrer: “I - pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental; II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo; III - pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares”⁵³ (BRASIL, 2012).

Reiterou, mais uma vez, que a Educação Ambiental, não deve ser implantada como disciplina ou componente curricular específico, exceto nos cursos, programas e projetos de graduação, pós-graduação e de extensão, e nas áreas e atividades voltadas para o aspecto metodológico da Educação Ambiental, quando é facultada a criação de componente curricular específico⁵⁴.

A Resolução também previu que a Educação Ambiental deve estar prevista nos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino⁵⁵. Neste contexto, importante destacar que, no caso das IES, a proposta curricular deve ser constituída por Projetos Pedagógicos de Curso e do Projeto Pedagógico constante do Plano de Desenvolvimento Institucional⁵⁶.

Sendo assim, a Educação Ambiental é um componente essencial, que deve integrar os projetos institucionais e pedagógicos das IES sob pena de serem notificadas ou autuadas por irregularidades nos processos de avaliação realizados pelo Ministério da Educação, uma vez que se trata de condição imposta por uma normativa daquele órgão.

Por fim, em 2014, o Poder Público lançou a 4ª edição do ProNEA que inseriu ao inserir a formação de educadores e educadoras ambientais no rol de linhas de ações, mantendo a transversalidade e a interdisciplinaridade como diretrizes do programa e a inclusão da educação ambiental nas instituições de ensino como linha de ação.

⁵² Artigo 8º da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.

⁵³ Artigo 16 da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.

⁵⁴ Artigo 8º da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação.

⁵⁵ Artigo 7º da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação.

⁵⁶ Artigo 15, § 1º da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação.

Ao prever a formação continuada de educadores, educadoras, gestores e gestoras ambientais, no âmbito formal e não formal, o documento estabeleceu como estratégias de ação: a construção de planos de formação continuada a serem implementados a partir de parcerias com universidades e outras entidades; apoio à criação de redes de formação de educadores e educadoras, com a participação de universidades e outras entidades; continuidade dos seminários anuais sobre o tema Universidade e Meio Ambiente; a realização de parcerias entre escolas públicas e universidades, facilitando o acesso dos professores da rede pública de ensino básico aos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* em educação ambiental; e a disponibilização de cursos de especialização, mestrado e doutorado em educação ambiental; entre outras ações (BRASIL, 2014).

Diante do exposto, fica evidente que a Educação Ambiental no Ensino Superior é uma temática que vem sendo abordada no contexto das convenções internacionais desde a década de 1940. No Brasil, a temática foi inserida nas legislações a partir da década de 1980 e, desde então, vem sendo regulamentada por uma série de normativas que entendem a Educação Ambiental como um processo e não um fim em si mesma.

Além disso, estas normativas estabeleceram que o conteúdo da Educação Ambiental deve ser ministrado de forma interdisciplinar e transversal, em todas as fases, etapas, níveis e modalidades de ensino. Portanto, não deve ser implantada como disciplina ou componente curricular específico, exceto nos cursos, programas e projetos de graduação, pós-graduação e de extensão, e nas áreas e atividades voltadas para o aspecto metodológico da Educação Ambiental, quando é facultada a criação de componente curricular específico.

Também ficou estabelecido que a Educação Ambiental deve estar presente na proposta curricular constituída pelos Projetos Pedagógicos de Curso e Projeto Pedagógico constante do Plano de Desenvolvimento Institucional.

1.4 Currículo e Educação Ambiental: alguns apontamentos

A partir de uma perspectiva histórica, Chervel (1990) relata que até o fim do século XIX, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” tinham o mesmo significado que “vigilância dos estabelecimentos” ou “repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem”. Enquanto que o “conjunto de conteúdos de ensino” era identificado pelos termos “partes”, “ramos” ou “matérias de ensino”.

Foi somente a partir da segunda metade do século XIX que o termo “disciplina” apareceu com um novo sentido - baseado no verbo “disciplinar” - propagando-se com o

sinônimo de “ginástica intelectual”, ou seja, com o sentido de exercitar, disciplinar o espírito intelectual. No entanto, após a I Guerra Mundial, o termo perdeu o sentido de “formação do espírito” e passou a designar tão somente as “matérias de ensino” (Ibidem, p.179 - 180). No entanto, a palavra não deixou de estar relacionada ao verbo disciplinar, uma vez que, em qualquer campo do conhecimento, a palavra remete aos métodos e regras necessárias para incorporar nos alunos os diversos conteúdos de ensino.

O conceito de currículo e a utilização que se fazem dele, desde os primórdios, explica Sacristán (2013), aparecem relacionados à ideia de seleção e ordem de classificação de conhecimentos que serão cobertos pela ação de ensinar. No entanto, esta seleção e classificação do conhecimento “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis” (Ibidem, p. 23). A elaboração dos currículos é algo bastante complexo, uma vez que é a expressão do projeto cultural e educacional das instituições de ensino que, por sua vez, reflete forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc. (Ibidem, 2013).

A título de exemplo, Zabala (2002) explica que a ordem de importância de determinadas disciplinas sobre as outras, a inclusão de novas disciplinas e o desaparecimento de antigas no currículo é determinada pela sensibilidade social, pelo poder e grau de pressão dos diferentes grupos profissionais e universitários. Para o autor:

Por trás dessa seleção e da importância relativa que se atribui a cada uma das diferentes disciplinas, existe uma clara determinação das finalidades que deverá ter o ensino, ou seja, sua função social. O porquê de algumas matérias e não de outras, o papel que cada uma delas tem no currículo é o resultado da resposta à principal pergunta de toda proposta educativa: qual é a função que deve ter o sistema educativo? E, conseqüentemente, que tipo de cidadãos e cidadãs o ensino deve promover? A resposta a tais perguntas deverá responder também à pergunta: o que ensinar? Os conteúdos de aprendizagem selecionados tornam concretas as respostas que definem a função social que cada país ou cada pessoa atribui ao ensino (ZABALA, 2002, p. 19).

Para Sacristán⁵⁷ (2013, p. 23):

⁵⁷ O autor também apresenta alguns importantes questionamentos, tais como: o que adotamos como conteúdo e o que deixamos de lado? Qual o valor que o currículo escolhido tem para os indivíduos e para a sociedade, bem como qual o valor permanece dentro dessa opção? O conteúdo que regula os aspectos estruturadores sobre os quais falamos tem o mesmo valor para todos? A função do que ou de quem está esse poder regulador, e como ele nos afeta? O que ou quem pode ou deve exercê-lo? Qual é o interesse dominante no que é regulado? Qual grau de tolerância existe na interpretação das normas reguladoras? (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Uma vez que admitimos que o currículo é uma construção onde se encontram diferentes respostas a opções possíveis, onde é preciso decidir entre as possibilidades que nos são apresentadas, esse currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas. Aquilo que está vigente em determinado momento não deixa de ser um produto incerto, que poderia ter sido de outra maneira, e que pode ser diferente tanto hoje como no futuro.

A própria elaboração de currículos no formato de componentes disciplinares é o produto de uma escolha, uma vez que, conforme explica Lopes (1999, p. 175), “a organização do conhecimento em disciplinas não é a única forma possível de organização do conhecimento escolar, porém é aquela que tem sido hegemônica”. Para a autora, “de certa maneira, poderíamos mesmo afirmar que ainda não encontramos formas mais eficazes do que as disciplinas para trabalharmos o conhecimento escolar, eficácia essa entendida como servir a diferentes contextos, por longo tempo, em diversas condições históricas”.

Atualmente, as formas tradicionais como as IES organizam a estrutura curricular segue a lógica da multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade. Para Zabala (2002, p. 33):

A multidisciplinaridade é a organização de conteúdos mais tradicional. Os conteúdos escolares apresentam-se por matérias independentes umas das outras. As cadeiras ou disciplinas são propostas simultaneamente sem que se manifestem explicitamente as relações que possam existir entre elas. Essa forma de organização somativa é a que apresentam os *bachirellatos* atuais.

Enquanto que:

A pluridisciplinaridade é a existência de relações complementares entre disciplinas mais ou menos afins. É o caso das contribuições mútuas das diferentes “histórias” (da ciência, da arte, da literatura, etc.) ou das relações entre diferentes disciplinas das ciências experimentais. A constituição dos diferentes departamentos do ensino médio é um possível exemplo de pluridisciplinaridade (ZABALA, 2002, p. 33).

No entanto, em anos recentes, estas formas tradicionais de organização do currículo como um conjunto de saberes compartimentados em disciplinas começaram a ser questionadas e novas propostas surgiram a fim de incorporar novas práticas mais condizentes com o que ocorre na sociedade de uma forma geral.

Estas novas propostas, que dão destaque à interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e metadisciplinaridade demonstram a necessidade de estabelecer articulações entre diferentes disciplinas para compreender importantes problemas de nossos tempos, uma vez que, “aos educadores, coloca-se, atualmente, uma questão fundamental,

buscar novos sentidos para as práticas pedagógicas, levando em conta as profundas mudanças pelas quais a sociedade está passando” (FURLANETTO, 1998, p. 37).

No entanto, estas novas propostas só começaram a ter espaço nas IES a partir da década de 1970, com a criação de alguns institutos ou núcleos de pesquisa interdisciplinares e a partir das décadas de 1980 e 1990 com o estabelecimento de alguns institutos e núcleos transdisciplinares (SOMMERMAN, 2005).

Para Zabala (2002, p.33):

A interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas. Essas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina a outra, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar, como, por exemplo, a bioquímica ou a psicolinguística. Podemos encontrar essa concepção nas áreas de ciências sociais e experimentais no ensino médio e na área de conhecimento do meio do ensino fundamental.

Para Furlanetto (1998, p. 37), a interdisciplinaridade teve início com a ousadia de alguns educadores que procuraram construir ambientes de aprendizagem sintonizados com as novas exigências culturais e que sistematicamente pesquisavam suas práticas para dela extrair princípios e pressupostos que servem de suporte para práticas futuras.

Para que as práticas interdisciplinares superem a fragmentação do conhecimento, entendidos como módulos estanques separados uns dos outros, é necessário que os professores responsáveis pelas disciplinas se percebam como partes interagindo no todo e não como totalidades isoladas. Também é fundamental que haja o encontro entre professores, principalmente para o planejamento e a execução de projetos, uma vez que “é no fazer junto que vão surgindo as possibilidades de articulação de práticas e o aparecimento de trabalhos interdisciplinares” (FURLANETTO, 1998, p. 39).

Para Veiga-Neto (2005, p. 43), nas últimas três décadas, parte da produção bibliográfica - teses, dissertações, livros e artigos especializados – da pedagogia brasileira critica a estrutura disciplinar do currículo e como alternativa sugere a interdisciplinaridade como solução pedagógica para muitos males do mundo atual.

Contudo, para o autor o termo pedagógico mais adequado não é interdisciplinaridade, mas sim transdisciplinaridade, uma vez este conceito designa “as abordagens curriculares que não se detêm em uma ou outra disciplina, mas ‘atravessam’ vários campos do conhecimento” (VEIGA-NETO, 2005, p. 43).

Para Zabala (2002, p. 34-35)

A transdisciplinaridade é o grau máximo de relações entre disciplinas, de modo que chega a ser uma integração global dentro de um sistema totalizador. Esse sistema facilita uma unidade interpretativa com o objetivo de constituir uma ciência que explique a realidade sem fragmentações. Atualmente, trata-se mais de um desejo do que de uma realidade. De alguma maneira, seria o propósito da filosofia. Dentro dessa concepção, e descontando as distâncias, poderíamos situar o papel das áreas de educação infantil, em que uma aproximação global de caráter psicopedagógico determina algumas relações de conteúdos com pretensões integradoras.

Veiga- Neto (2005) entende o pensamento transdisciplinar como algo que vai além do enquadramento de qualquer disciplina, uma vez que não se deixa aprisionar pelos limites e imposições de um campo disciplinar, o que não significa negar os saberes disciplinares, mas sim valer-se deles e ultrapassá-los, mantendo-os em tensão e transação permanente entre si. Inclusive o autor entende que o termo “transdisciplinar” é uma palavra que até mesmo se afina com a expressão “temas transversais”, tão em voga nas reformas e nas novas propostas oficiais curriculares no Brasil.

Enquanto que:

A metadisciplinaridade (...) não implica nenhuma relação entre disciplinas. Ela se refere ao ponto de vista ou à perspectiva sobre qualquer situação ou objeto, mas não é condicionada por apriorismos disciplinares. Na escola, deveríamos entendê-la como a ação de se aproximar dos objetos de estudo a partir de uma ótica global que tenta reconhecer sua essência e na qual as disciplinas não são o ponto de partida, mas sim o meio de que dispomos para conhecer uma realidade que é global ou holística. De alguma maneira, podemos situar nessa visão dos denominados *eixos* ou *temas transversais* (ZABALA, 2002, p. 34).

Embora existam novas propostas curriculares, conforme mencionado acima, pressupõe-se que ainda existe um grande distanciamento entre as produções teóricas sobre currículo e o que efetivamente acontece nas IES, uma vez que estas ainda se baseiam na concepção tradicional disciplinar de currículo.

No caso da Educação Ambiental, o desejo de consolidar um território e um lugar específico para a temática reflete uma busca por um espaço nos currículos dos cursos, mas não necessariamente no formato de disciplinas. Essa ideia de território, lugar e espaço é explicada por Cunha (sem data, p. 6) que faz uma análise da relação dos termos com a formação do professor universitário⁵⁸.

⁵⁸ Para a Cunha (sem data, p. 6, 7, 8) “a universidade é, em princípio, o espaço da formação dos professores da educação superior”, contudo, embora a existência do espaço universitário garanta a possibilidade de formação, o mesmo espaço universitário não garante a sua concretização. O que faz com que o espaço universitário se torne

Sendo assim, a partir do referencial teórico da Educação Ambiental, é possível pensar em alternativas que viabilizem a inserção da temática nos currículos dos cursos de IES, de modo a consolidar uma abordagem transformadora e emancipadora em contraposição ao enfoque conteudista - centrado na transmissão de informações - e normativo - que dita regras de comportamentos a serem seguidos, sem rever nem refletir sobre a ação no mundo (OLIVEIRA, 2007).

Em linhas gerais, diversas são as propostas políticas, pedagógicas e epistemológicas que o docente deve conhecer para trabalhar os problemas ambientais no contexto universitário. Assim como nas demais áreas do conhecimento, especialmente das ciências humanas e sociais, não há como o professor aludir genericamente à Educação Ambiental sem referenciar a opção político-pedagógica utilizada no contexto de sala de aula, uma vez que na prática esta opção implica diferentes caminhos para conceber e realizar os meios e os fins da Educação Ambiental.

A título de exemplo, Sauv  ⁵⁹ (2005 *apud* LAYRARGUES; COSTA LIMA, 2014) indica algumas denominações para as diferentes propostas, a saber: Humanista, Conservacionista, Sistêmica, Problematizadora, Naturalista, Científica, Moral, Biorregionalista, da Sustentabilidade, Crítica, Etnográfica, Feminista, entre outras possibilidades nos contextos nacionais e internacionais.

A fim de sintetizar estas abordagens, ainda que assumindo o risco de elaborar um quadro parcial e incompleto, Layrargues & Costa Lima (2014) mencionam três macrotendências como modelos político-pedagógicos para a Educação Ambiental, cujas definições estão brevemente apresentadas abaixo:

A macrotendência conservacionista, que se expressa por meio das correntes conservacionista, comportamentalista, da Alfabetização Ecológica, do autoconhecimento e de atividades de senso-percepção ao ar livre, vincula-se aos princípios da ecologia, na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança do comportamento individual em relação ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo (LAYRARGUES; COSTA LIMA, 2014, p. 30, grifo nosso).

um lugar de formação é a dimensão humana, ou seja, “a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição”. Portanto, a universidade, como espaço de formação universitária pode ou não se transformar em lugar de formação. Da mesma forma, um lugar de formação só se transforma em um território “quando se explicita os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados”. Ou seja, não existem territórios neutros, a definição de território inclui relações de poder, o que implica dizer que a ocupação de um território se dá no confronto entre forças.

⁵⁹ SAUV  , L. Uma cartografia das correntes em educa  o ambiental. In: SATO, M., CARVALHO, I. (Orgs.). Educa  o Ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed. p. 17-44. 2005

A **macrotendência pragmática**, que abrange, sobretudo, as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, é expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída mundialmente desde a década de 1980 e no contexto brasileiro desde o governo Collor de Mello nos anos 1990 (LAYRARGUES; COSTA LIMA, 2014, p. 30 - 31, grifo nosso).

A **macrotendência crítica**, por sua vez, aglutina as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. Apoia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Todas essas correntes, com algumas variações, se constroem em oposição às tendências conservadoras, procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade (LAYRARGUES; COSTA LIMA, 2014, p. 32, grifo nosso).

Dessas três abordagens, este trabalho destaca a macrotendência crítica, formulada com base na pedagogia crítica, que tem como importantes expoentes Paulo Freire (1921-1997), com a “educação libertadora”, e Dermeval Saviani (nascido em 1944), com a “pedagogia histórico-crítica”.

Em linhas gerais, a pedagogia crítica da Educação Ambiental, fundamentada no pensamento de Paulo Freire, “define-se como um processo educativo dialógico que problematiza as relações sociais de exploração e dominação (processo de conscientização)” que, por sua vez, “garantem as condições objetivas de transformação social (...), inclusive no que diz respeito à relação dos sujeitos com o ambiente onde vivem” (LOUREIRO; TREIN; TOZONI-REIS; NOVICKI, 2009, p. 87).

Enquanto que a pedagogia histórico-crítica, de Dermeval Saviani, a proposta central se refere “ao comprometimento da educação no movimento maior de transformação da sociedade capitalista, por meio de funções bastante específicas: de promover o processo – pleno e reflexivo – de apropriação da cultura como instrumento de prática social transformadora” (LOUREIRO; TREIN; TOZONI-REIS; NOVICKI, 2009, p. 88).

Neste contexto, pensar na temática da Educação Ambiental de forma transversal e interdisciplinar nos currículos dos cursos de Ensino Superior implica conhecer o referencial teórico que fundamenta este ramo do conhecimento, motivo pelo qual se faz necessário adotar estratégias para a formação inicial e continuada de professores no contexto universitário.

Implica também garantir condições que viabilizem o trabalho coletivo, uma vez que “é fundamental o encontro entre os professores, principalmente para o planejamento e a execução de projetos”, uma vez que “é no fazer junto que vão surgindo as possibilidades de

articulação de práticas e o aparecimento de trabalhos interdisciplinares” (FURLANETTO, 1998, p. 39).

Também implica na abertura das próprias fronteiras das IES, criando zonas de interseção com a comunidade e com a realidade. Segundo Furlanetto (1998, p. 39), “temos visto muitos projetos acontecerem, envolvendo pais e comunidade, permitindo ao aluno perceber a importância do conhecimento para resolver questões e problemas do cotidiano”.

Sendo assim, novas propostas curriculares envolvendo a temática da interdisciplinaridade e da transversalidade foram inseridas no texto de algumas legislações, a fim de serem incorporadas pelas IES por meio dos Projetos Pedagógicos de Cursos. Neste sentido, foram analisados os documentos de cinco faculdades / universidades com vistas a identificar como a temática da Educação Ambiental foi inserida no contexto das IES.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Materiais utilizados

Para a realização desta pesquisa consultou-se tanto fontes primárias quanto secundárias, sendo que por fontes secundárias entende-se “a pesquisa de dados de segunda mão, ou seja, informações já trabalhadas por outros pesquisadores, estudiosos e, por isso, já do domínio científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 70), enquanto que as fontes primárias são entendidas “como sendo dados originais, a partir dos quais o pesquisador tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é ele quem analisa, observa, por exemplo, (...)” (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

Para Godoy (1995, p. 22), as fontes primárias também são aquelas “produzidas por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado”, enquanto que as fontes secundárias são aquelas “coletadas por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência”.

O estudo também foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, sendo que a pesquisa bibliográfica “é uma modalidade de estudo e análise de documentos científico” que tem por finalidade principal “levar o(a) pesquisador(a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo” (OLIVEIRA, 2007, p.69), enquanto que a pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Para Godoy (1995, p. 21), a pesquisa documental constitui-se no “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares”. Sua desvantagem se refere ao fato de que muitos documentos não foram produzidos com o propósito de fornecer informações com vistas à investigação social, o que possibilita vários tipos de vieses, de modo que muitos pontos podem ser distorcidos na tentativa de construir uma boa história. Cabe ressaltar também que nem sempre os documentos constituem amostras representativas do fenômeno em estudo (Ibidem, 1995).

2.2 Coleta de dados

No mês de junho de 2018 foi realizada uma consulta ao site do e-MEC⁶⁰ com a finalidade de identificar os cursos de Direito existentes no município de São Paulo (SP). Verificou-se, então, a existência de 70 cursos de Direito autorizados pelo Ministério da Educação, distribuídos em 37 universidades / faculdades localizadas no município de São Paulo (SP). Com este resultado, elaborou-se uma tabela (que encontra-se no Capítulo 3 – Resultados) contendo informações como: nome da IES; sigla; código; unidade (campus); conceito do curso (CC); e o ano. Com esta tabela foi possível identificar as universidades / faculdades e os campus que foram avaliados pelo Ministério da Educação com o conceito de curso com notas 4 e 5.

Procedeu-se, então, no mês de julho de 2018, o envio de e-mails para os coordenadores dos cursos de Direito e/ou responsáveis pelo setor bibliotecário e/ou responsável pela administração, informando o teor da pesquisa e solicitando uma cópia Projeto Pedagógico dos Cursos. Tendo em vista que, ao final do mês de julho, não houve nenhuma resposta, novos e-mails foram encaminhados no mês de agosto de 2018, mas também não houve resposta. Realizou-se, então, uma pesquisa nos sites das IES e também no *site* do Google⁶¹ inserindo-se o nome da universidade / faculdade entre aspas seguido do termo “Projeto Pedagógico Direito”. Nesta pesquisa foram localizados os Projetos Pedagógicos de Curso de seis faculdades com conceito de curso notas 4 e 5. Por ser um documento obtido na *internet*, não se pode afirmar que o mesmo está atualizado, porém isso não inviabiliza a pesquisa, uma vez que as normas que determinam a inserção da Educação Ambiental como tema transversal, contínuo e permanente nas disciplinas são de 2002, portanto anterior à versão dos Projetos Pedagógicos de Curso apresentados.

2.3 Análise dos dados

Primeiramente foi feita uma leitura na íntegra dos Projetos Pedagógicos do Curso de Direito com vistas a identificar qualquer referência aos termos “Educação Ambiental”, “Meio Ambiente”; “Sustentabilidade” ou qualquer outro termo relacionado à área ambiental. Esta primeira leitura preliminar permitiu identificar se a questão ambiental, de alguma forma,

⁶⁰ Site: <http://emec.mec.gov.br/>.

⁶¹ Site: <https://www.google.com.br/>.

estava presente no documento, uma vez que o assunto poderia estar relacionado à temática da Educação Ambiental. Em seguida, foi feita uma leitura mais atenta buscando no conteúdo do documento especificamente a palavra-chave “Educação Ambiental” por meio do recurso “localizar”. Esta leitura teve por objetivo identificar se e como a temática estava presente nos Projetos Pedagógicos de Curso que foram identificados na internet. Neste momento, foi realizada uma categorização temática que resultou no tripé – ensino, pesquisa e extensão, sendo que nas atividades de ensino, o foco foi dirigido aos componentes curriculares, cuja análise foi centrada nas ementas das disciplinas elencadas pelos próprios documentos como os mais indicados para apresentar os conteúdos da Educação Ambiental.

Posteriormente utilizou-se o recurso a análise de conteúdo definida por Bardin (1977, p. 42) como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

De acordo com Sá-Silva; Almeida & Guindani (2009), a análise de conteúdo “pressupõe, assim, que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas”. Para Godoy (1995, p. 23), “por meio dessa técnica, o pesquisador busca compreender as características, estruturas e / ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração” e sua análise prevê três fases fundamentais:

1) Pré-análise: esta fase envolve “um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e / ou objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material” (Ibidem, 1995, p. 23). Portanto, nesta fase, foi feita a opção de analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Direito com conceito de curso notas 4 e 5 por conter, dentre suas dimensões de avaliação, a organização didático-pedagógica.

O Conceito de Curso (CC) é a nota obtida pelos cursos de nível superior com base nos documentos apresentados pela IES ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os dados contidos nos documentos são posteriormente verificados por especialistas em visita *in loco* e, então, o curso é avaliado com base em três dimensões: 1) organização didático-pedagógica; 2) corpo docente; e 3) tutorial e

infraestrutura. Cada uma dessas dimensões apresenta diversos indicadores, os quais são atribuídos conceito de 1 a 5 em ordem crescente de excelência. O sistema e-MEC calcula com base na média aritmética ponderada dos conceitos das dimensões, os quais são resultados da média aritmética simples dos indicadores das respectivas dimensões (TOZZI, TOZZI, 2016).

2) Exploração do material: esta fase consiste em adotar os procedimentos de codificação, classificação e categorização do documento lido para posteriormente classificá-los em blocos que expressem determinadas categorias, que confirmam ou modificam a hipótese e os referenciais teóricos inicialmente propostos. A codificação, classificação ou categorização pode ser feita utilizando-se uma palavra, sentença, parágrafo e, até mesmo, o texto. Quanto à forma para tratar tais unidades, “alguns contam as palavras ou expressões, outros procuram desenvolver a análise da estrutura lógica do texto ou de suas partes, e outros, ainda, centram sua atenção em temáticas determinadas” (Ibidem, p. 25). No caso desta pesquisa, a exploração do material foi realizada focando a atenção numa temática específica – a “Educação Ambiental” - nos três eixos - ensino, pesquisa e extensão - por serem essas as principais atividades que envolvem os alunos no contexto universitário.

3) Tratamento dos resultados: “consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor” (SÁ-SILVA; ALMEIDA & GUINDANI, 2009, p. 11). Sendo assim, no Capítulo 3 – Resultados, mostrou o que os Projetos Pedagógicos de Curso apresentaram em relação a temática do “Meio Ambiente”, da “Sustentabilidade” e da “Educação Ambiental”, porém no Capítulo 4 – Discussão, foi realizada uma análise apenas sobre a temática da Educação Ambiental por ser ela foco da presente pesquisa.

Diante do exposto, é possível afirmar que foi realizada uma análise qualitativa do conteúdo, uma vez que, conforme explica Godoy (1995, p. 21):

A ideia de se incluir o estudo de documentos enquanto possibilidade da pesquisa qualitativa pode, à primeira vista, parecer estranha, uma vez que este tipo de investigação não se reveste de todos os aspectos básicos que identificam os trabalhos dessa natureza.

Considerando, no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo portanto atenção especial (GODOY, 1995, p. 21).

De acordo com Alves (1991) a análise qualitativa pode ser realizada a partir de três grandes etapas: 1) período exploratório que compreende uma imersão do pesquisador no contexto com vistas a obter uma visão geral e não enviesada do problema, assim como identificar outras fontes de dados; 2) investigação focalizada que compreende a coleta sistemática de dados; e, por fim, 3) análise final e elaboração do relatório que compreende a checagem dos resultados e conclusões. A partir do exposto, seguem os resultados da pesquisa.

3 RESULTADOS

Após o levantamento de dados junto ao site do Ministério da Educação⁶², realizado no mês de junho de 2018, verificou-se que existem 70 cursos de Direito autorizados, distribuídos em 37 universidades / faculdades localizadas no município de São Paulo (SP), sendo que destas, apenas uma delas – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP) - é pública⁶³. Além disso, uma delas - a Faculdade São Francisco, não possui campus localizado no município de São Paulo (SP)⁶⁴.

Das 37 universidades / faculdades constantes no site do Ministério da Educação, 26 possuem um único campus com curso de Direito localizado no município de São Paulo (SP), enquanto que o restante apresenta 02 ou mais campus, conforme demonstra a tabela que segue abaixo:

Tabela 8 – Universidades / Faculdades com mais de 01 campus localizados em São Paulo/SP

Nome da Universidade / Faculdade	Nº de Campus
Centro Universitário Anhanguera de São Paulo	02
Centro Universitário Estácio de São Paulo	04
Faculdade de São Paulo	02
Universidade Anhanguera de São Paulo	07
Universidade Anhembi Morumbi	02
Universidade Cruzeiro do Sul	04
Universidade Ibirapuera	02
Universidade Nove de Julho	05
Universidade Paulista	09
Universidade Santo Amaro	02
Universidade São Judas Tadeu	04

Fonte: Autoria própria

De acordo com o *site* do Ministério da Educação, das 37 faculdades / universidades com cursos de Direito localizadas no município de São Paulo (SP), apenas 01 curso possui conceito de curso 02; 18 cursos possuem conceito de curso 03; 24 cursos possuem conceito de curso 04; 06 cursos possuem conceito de curso 05; e 21 cursos não

⁶² Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>

⁶³ Inclusive, importante destacar que, no Estado de São Paulo, há apenas duas faculdades / universidades públicas de Direito, a saber: a Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP) e a Faculdade de Direito da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – campus Franca.

⁶⁴ Em consulta ao *site* da Faculdade São Francisco, o curso de Direito é ministrado nos campus das cidades de Bragança Paulista, Itatiba e Campinas – Unidade Cambuí. Fonte: <http://www.usf.edu.br/cursos/cursos.vm?segmento=GRA#conteudoInternas>. Acessado em: 02 set. 2018.

possuem conceito de curso, conforme demonstra tabela que segue abaixo organizada por ordem decrescente de conceito de curso.

Tabela 9 – Lista de universidades / faculdades e respectivos conceitos

IES	Sigla	Código	Unidade	Ano da avaliação	CC MEC
Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas	FMU	7940	-	2015	05
Faculdades COC de São Paulo	FACOCSP	1034177	-	2010	05
Instituto de Direito Público de São Paulo	-	1185397	-	2013	05
Universidade Anhembi Morumbi	UAM	120916	Paulista	2015	05
Universidade Nove de Julho	UNINOVE	20018	Vila Maria	2014	05
Universidade Presbiteriana Mackenzie	MACKENZIE	2015	-	2014	05
Centro Superior de Estudos Jurídicos Carlos Drummond de Andrade	CSEJCDA	5000994	-	2017	04
Centro Universitário Assunção	UNIFAI	57842	-	2015	04
Centro Universitário Carlos Drummond de Andrade	FCDA	92337	-	2015	04
Centro Universitário das Américas	FAM	47577	-	2015	04
Centro Universitário Estácio de São Paulo	ESTÁCIO SÃO PAULO	21270	Santo Amaro	2012	04
Centro Universitário Salesiano de São Paulo	UNISAL	54795	-	2015	04
Faculdade de Direito da Fundação Armando Álvares Penteado	FAD-FAAP	19812	-	2017	04
Faculdade Damásio	FD	54304	-	2014	04
Faculdade de São Paulo	FASP	56320	Centro	2015	04
Faculdade Escola Paulista de Direito	FACEPD	1132810	-	2017	04
Faculdade Getúlio Vargas	FGV DIREITO SP	67985	-	2015	04
Faculdade Integral Cantareira	F.I.C.	21719	-	2015	04
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUCSP	11221	-	2014	04
Universidade Cruzeiro do Sul	UNICSUL	5835	São Miguel	2015	04
Universidade Cruzeiro do Sul	UNICSUL	65943	Tatuapé	2014	04
Universidade de Mogi das Cruzes	UMC	72753	-	2006	04

Universidade Nove de Julho	UNINOVE	66290	Memorial da América Latina	2015	04
Universidade Nove de Julho	UNINOVE	72197	Vergueiro	2015	04
Universidade Nove de Julho	UNINOVE	112000	Santo Amaro	2014	04
Universidade Paulista	UNIP	69817	Anchieta	2016	04
Universidade Santo Amaro	UNISA	74659	Santo Amaro	2015	04
Universidade São Francisco	USF	15484	-	2014	04
Universidade São Judas Tadeu	USJT	5498	Mooca	2016	04
Universidade São Judas Tadeu	USJT	95500	Butantã	2015	04
Centro Universitário Anhanguera de São Paulo	-	48371	Vila Mariana	2016	03
Centro Universitário Anhanguera de São Paulo	-	119980	Pirituba	2013	03
Centro Universitário Santa Rita	UNISANTARITA	54838	-	2015	03
Faculdade Autônoma de Direito	FADISP	48020	-	2015	03
Faculdade de São Paulo	FASP	104394	Centro	2017	03
Faculdades Integradas Campos Salles	FICS	67979	-	2015	03
Faculdades Integradas Rio Branco	FRB	58116	-	2015	03
Faculdade Zumbi dos Palmares	FAZP	104910	-	2015	03
Universidade Anhanguera de São Paulo	UNIAN – SP	44502	Santana	2012	03
Universidade Anhanguera de São Paulo	UNIAN – SP	44931	Santana	2013	03
Universidade Anhanguera de São Paulo	UNIAN – SP	55100	Campo Limpo	2013	03
Universidade Anhanguera de São Paulo	UNIAN – SP	89095	Santo Amaro	2013	03
Universidade Anhanguera de São Paulo	UNIAN – SP	107186	Vila Mariana	2013	03
Universidade Anhanguera de São Paulo	UNIAN – SP	116112	Belenzinho	2013	03
Universidade Anhembi Morumbi	UAM	93061	Vila Olímpia	2011	03
Universidade Cidade de São Paulo	UNICID	8587	-	2014	03
Universidade Cruzeiro do Sul	UNICSUL	70387	Liberdade	2015	03
Universidade Ibirapuera	UNIB	88776	Chácara Flora	2015	03
Centro Universitário de São Paulo	-	6251	-	2011	02

Centro Universitário Estácio de São Paulo	ESTÁCIO SÃO PAULO	106772	Jabaquara	-	-
Centro Universitário Estácio de São Paulo	ESTÁCIO SÃO PAULO	106780	Vila dos Remédios	-	-
Centro Universitário Estácio de São Paulo	ESTÁCIO SÃO PAULO	111782	Interlagos	-	-
Faculdade Interlagos de Educação e Cultura	FINTEC	104402	-	-	-
Universidade Anhanguera de São Paulo	UNIAN – SP	44500	Campos Elíseos	-	-
Universidade Brasil	-	7204	-	-	-
Universidade Cruzeiro do Sul	UNICSUL	109361	Paulista	-	-
Universidade de São Paulo	USP	2860	-	-	-
Universidade Ibirapuera	UNIB	9541	Chácara Flora	-	-
Universidade Nove de Julho	UNINOVE	5001267	Vila Prudente	-	-
Universidade Paulista	UNIP	69851	Cidade Universitária	-	-
Universidade Paulista	UNIP	7276	Indianópolis	-	-
Universidade Paulista	UNIP	19531	Vergueiro	-	-
Universidade Paulista	UNIP	19533	Água Branca	-	-
Universidade Paulista	UNIP	19557	Vila Guilherme	-	-
Universidade Paulista	UNIP	39132	Chácara Santo Antônio	-	-
Universidade Paulista	UNIP	69767	Tatuapé	-	-
Universidade Paulista	UNIP	69800	Pinheiros	-	-
Universidade Santo Amaro	UNISA	5001347	Santa Cecília	-	-
Universidade São Judas Tadeu	USJT	5001395	Não localizado	-	-
Universidade São Judas Tadeu	USJT	5001396	Não localizado	-	-

Fonte: Autoria Própria

Das 37 universidades / faculdades com cursos de Direito localizadas no município de São Paulo (SP), foram localizados apenas seis Projetos Pedagógicos do Curso de Direito, conforme descrito na tabela abaixo. Por meio desta tabela é possível notar que nem sempre o ano de implementação do Projeto Pedagógico do Curso corresponde à data da avaliação do curso pelo Ministério da Educação.

Tabela 10 – Universidades / Faculdades de Direito

IES	Data da avaliação do MEC	Campus com conceito com notas 4 e 5	Data da implementação do PPC
Centro Universitário Estácio de São Paulo	2012	Santo Amaro	Sem data
Centro Universitário Salesiano de São Paulo	2015	--	2015
Faculdade de São Paulo	2015	Centro	2016
Faculdade Getúlio Vargas	2015	--	2017
Universidade Nove de Julho	2014	Vila Maria	2012
	2015	Memorial América Latina	
	2015	Vergueiro	
	2014	Santo Amaro	
Universidade Santo Amaro	2015	Santo Amaro	2008

Fonte: Autoria Própria

Nos itens a seguir descreveu-se como a Educação Ambiental foi inserida nos referidos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Direito.

3.1 Centro Universitário Estácio de São Paulo

O documento – Relatório: Projeto Político Matriz – do Curso de Direito da Universidade Estácio de São Paulo apresenta a temática “Educação para um Mundo Sustentável” como eixo transversal na concepção do curso de Direito. Nesta parte do documento, afirma-se que:

a educação para um mundo sustentável como eixo transversal, permeia toda a construção do conhecimento ao longo do curso e manifesta-se, tanto nos planos de ensino das disciplinas, quanto nas atividades complementares, de iniciação científica, de pesquisa, de extensão e de prática jurídica, objetivando a formação de profissionais conscientes, atuantes, transformadores e voltados para a preservação das condições de vida no planeta, bem como para a construção de uma sociedade mais fraterna, justa e cidadã. (ESTÁCIO, sem data, p. 11).

Afirma ainda que:

Como Instituição de Ensino Superior, (...) assume o papel de promover a disseminação do conhecimento e a formação de cidadãos aptos a contribuir para o desenvolvimento da sociedade, concebendo a Sustentabilidade como algo muito além de uma simples conduta de comunicação institucional com diferentes públicos. Sustentabilidade passou a ser um tema de fundamental presença e influência na sua atividade central, que perpassa de forma transversal todos os conteúdos trabalhados e todo o conhecimento construído: a educação para um mundo sustentável é o paradigma da formação para a cidadania consciente que a instituição se propõe a levar a seus alunos e às comunidades onde atua (ESTÁCIO, sem data, p. 10).

O documento divide as disciplinas nos seguintes eixos formação fundamental; formação profissional; formação prático-profissional; e em disciplinas eletivas e optativas. Menciona na matriz curricular, no âmbito das disciplinas eletivas, que a instituição tem uma preocupação permanente em atender à legislação educacional vigente e cita a Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e o Decreto Federal nº 4.281 de 25 de junho de 2002.

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso:

a **Educação Ambiental** está representada pelos processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem essencial à qualidade de vida e sua sustentabilidade. A **Educação Ambiental** envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A **EA** avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental (ESTÁCIO, sem data, p. 17, grifo nosso).

Por fim, o documento afirma que as atividades curriculares dos cursos, tais como atividades acadêmicas complementares, iniciação científica e pesquisa apresentam a Educação Ambiental como prática educativa integrada, contínua e permanente, representando um eixo transversal. Afirma também que a temática está contemplada no conteúdo programático da disciplina de Direito Ambiental e de Análise Textual (que trata das questões ambientais, refletidas por meio de textos). No entanto, o documento não apresenta as ementas das disciplinas, motivo pelo qual inviabilizou a análise.

Diante do exposto, verifica-se que a Educação Ambiental está contemplada no Projeto Pedagógico do Curso de Direito do Centro Universitário Estácio de São Paulo na

concepção do curso que indica a Educação para um Mundo Sustentável como eixo transversal e na matriz curricular no âmbito das disciplinas eletivas, com destaque para a disciplina Direito Ambiental e de Análise Textual. A Educação Ambiental foi mencionada, de forma bastante vaga, como uma prática realizada nas atividades acadêmicas complementares, iniciação científica e pesquisa.

3.2 Centro Universitário Salesiano de São Paulo

O Projeto Pedagógico do Curso de Direito do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, elaborado no ano de 2015, menciona que:

a concepção filosófica da educação salesiana (...) orienta-se para o protagonismo do educando em todas as suas faces, possibilitando seu desenvolvimento e autonomia, como realização pessoal e serviço à comunidade, em consonância com a missão salesiana de transformação social e dos valores da cidadania solidária e participativa; levando-o a adotar uma postura ecoeducativa, a partir da cultura da vida, em defesa da vida humana e do meio ambiente (UNISAL, 2015, p. 19).

Para tanto consta que os componentes curriculares inseridos na matriz curricular levam em consideração, entre outras competências, as que contemplam tanto as questões específicas do campo do Direito, quanto aquelas que transcendem a esta área, a saber: multiculturalismo, sustentabilidade ambiental, diversidade de gênero, dentre outras.

Além disso, o Projeto Pedagógico do Curso propõe a formação de um profissional que seja coerente na aplicação dos princípios do empreendedorismo, da interdisciplinaridade, da formação integral, da atitude ética e da valorização humana aliada ao imenso respeito ao meio ambiente. Assim, a formação deve lidar com as tensões da atualidade como, por exemplo, a degradação do meio ambiente, uma vez que se exige um posicionamento jurídico para que sejam pacificadas.

Dentre as atividades formativas do currículo, o documento prevê que serão contempladas as exigências do Ministério da Educação em relação ao estudo de temáticas como “Políticas e Práticas de Educação Ambiental”, por exigência da Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999, entre outras. No que tange à questão ambiental, consta no documento que a Instituição:

estabelece procedimentos e ações que visam a mudança de atitude frente à necessidade de minimizar os problemas ambientais. Isso faz parte do

processo educacional humanista, onde os princípios éticos, cristãos e salesianos estão atrelados ao compromisso social e ambiental como um todo. Faz parte da Identidade das Instituições Salesianas de Educação Superior – IUS, a promoção de uma consciência ético-ambiental que desenvolva os valores relativos à justiça e à solidariedade. Nesses termos, a **educação ambiental** integra um processo cultural de apoio às políticas públicas e às políticas da própria instituição, de modo a favorecer uma nova postura de ações de preservação e sustentabilidade no que afeta ao meio ambiente, com o intuito de se instituir uma formação educacional trans/interdisciplinar e humanista para os alunos e egressos; (...) além de se contemplar à missão salesiana de educar para a vida (UNISAL, 2015, p. 178, grifo nosso).

Além disso, enfatiza a Educação Ambiental tanto nas disciplinas quanto nos projetos interdisciplinares por meio de leituras, reflexões e ações, a partir da ação de professores com competência profissional multidimensional que privilegiam as dimensões: técnica, ética, estética, didático-pedagógica e político social.

Com relação às atividades de pesquisa científica, o Projeto Pedagógico do Curso menciona a linha de pesquisa “Direitos Difusos e Coletivos”, que abrange áreas como o Direito Ambiental que “congrega a possibilidade de o aluno vivenciar, ao lado de seu cotidiano a aplicabilidade das medidas e leis preventivas dos sistemas naturais, tendentes à preservação ambiental para as gerações futuras” (UNISAL, 2015, p. 181).

Com relação ao incentivo à prática extensionista, a instituição “busca, a partir da valorização do estudo teórico-prático, contribuir para a construção da cidadania e do desenvolvimento sociopolítico e econômico e do meio ambiente sustentável, ou seja, das condições sociais que promovam a melhoria da qualidade de vida, em nível local, regional ou nacional” (UNISAL, 2015, p. 209).

Diante do exposto, verifica-se que a Educação Ambiental está presente nos componentes curriculares do Projeto Pedagógico do Curso de Direito do Centro Universitário Salesiano de São Paulo quando menciona que, dentre as atividades formativas do currículo, deverão ser contemplados estudos de temáticas como Políticas e Práticas de Educação Ambiental. Enfatiza ainda a Educação Ambiental tanto nas disciplinas quanto nos projetos interdisciplinares.

3.3 Faculdade de São Paulo

No Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Faculdade de São Paulo, implementado em 2016, consta que a Instituição:

tem por missão praticar a Educação Solidária, possibilitando o acesso de todos ao Ensino Superior de qualidade e participando, ativamente, de projetos sociais educacionais e culturais dos setores público e privado, com uma atuação voltada ao desenvolvimento sustentável e ao atendimento à comunidade (FASP, 2016, p. 34).

O conteúdo de Educação Ambiental extrai-se de inúmeras disciplinas que possuem conexão direta com o tema, tais como:

a) Leitura e Interpretação de Textos, ministrada no 1º semestre, com carga horária de 80 horas, cuja ementa dispõe sobre: noções fundamentais sobre a estrutura e o conteúdo do texto organizado (coesão, coerência, clareza, informatividade e adequação comunicativa em diferentes situações de interação verbal escrita, com aplicação prática das normas da língua portuguesa).

b) Economia Política, ministrada no 1º semestre, com carga horária de 40 horas, cuja ementa dispõe sobre: introdução ao estudo da economia política; institutos da produção, circulação, repartição e consumo; equilíbrio econômico, planejamento e desenvolvimento; as teorias clássicas, neoclássica e keynesiana; a crise da economia política e a divisão capitalismo – socialismo; e a globalização da economia e suas consequências sócio jurídicas.

c) Linguagem e Argumentação, ministrada no 2º semestre, com carga horária de 80 horas, cuja ementa dispõe sobre: operadores argumentativos; tipos de argumento e estratégias de argumentação; identificação e análise de processos argumentativos no discurso jurídico, nas modalidades oral e escrita.

d) Direitos Difusos e Coletivos I, ministrada no 4º semestre, com carga horária de 40 horas, cuja ementa dispõe sobre: criança e adolescente; a criança e o adolescente na Constituição Federal, na legislação civil, penal, trabalhista e no Estatuto da Criança e do Adolescente; conceitos e direitos fundamentais; a prevenção e a política de atendimento; medidas de proteção e socioeducativas; a prática de ato infracional; a criação dos conselhos; a justiça da infância e da juventude; e os crimes e as infrações administrativas.

e) Estudo da Realidade Contemporânea, ministrada no 8º semestre, com carga horária de 40 horas, cuja ementa dispõe sobre: estudo das questões atuais da sociedade, da economia e da política brasileira, contextualizada com a dinâmica geopolítica nacional e internacional e que vêm demandando ações públicas e privadas que pretende alçar o Brasil, como uma potência econômica em curto ou médio prazo, decorrente da riqueza de recursos naturais nacionais.

f) Direito Ambiental, ministrada no 8º semestre, com carga horária de 40 horas, cuja ementa dispõe sobre: conceituação de Meio Ambiente; classificação; direitos de 3ª

geração; Constituição Federal 1988 - artigo 225 e artigo 170; princípios ambientais; classificação doutrinária, espécies: natural, artificial, cultural e do trabalho; competência em matéria ambiental: para legislar, material, executiva e administrativa; proteção aos bens culturais; Lei Federal nº 6.938/1981 – PNMA; instrumentos da lei na defesa ambiental; zoneamento ambiental; Estudo de Impacto Ambiental; Política Urbana: o Estatuto da Cidade; instrumentos da lei na defesa ambiental; licenciamento ambiental; licença prévia; licença de instalação e licença de operação; Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA); Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA); Ministério do Meio Ambiente (MMA); Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA); Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio); competências para emissão da licença ambiental; licenciamento ambiental; dano ambiental; responsabilidade civil, administrativa e criminal; Lei Federal nº 9.605/1998 – Lei dos Crimes Ambientais; espaços territoriais especialmente protegidos; ação civil pública ambiental; ação popular; mandato de segurança coletivo; e proposta do novo Código Florestal - Lei nº 12.651/2012.

Apesar do Projeto Pedagógico de Curso mencionar que o conteúdo da Educação Ambiental pode ser extraído destas disciplinas, a análise do documento revelou que a Educação Ambiental não está presente nas ementas. Em relação às atividades de pesquisa, no âmbito do Trabalho Integrado Interdisciplinar de Direito, consta a linha de pesquisa denominada “O Direito e suas interfaces com a Educação Ambiental” que tem como sublinhas de pesquisa: a gestão corporativa ambiental; Organização Internacional de Normalização (ISO) 14.001; a poluição atmosférica; o risco ambiental; as mudanças climáticas globais; impactos ambientais; a preservação do patrimônio histórico, cultural.

Diante do exposto, o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Faculdade de São Paulo apresenta um rol de disciplinas que, segundo o documento, apresentam relação com a Educação Ambiental, apesar das ementas não contemplarem a temática. O documento também faz referência à questão da Educação Ambiental nas atividades de pesquisa, visto que apresenta uma linha de pesquisa denominada “O direito e suas interfaces com a Educação Ambiental” para o desenvolvimento do Trabalho Integrado Interdisciplinar de Direito.

3.4 Fundação Getúlio Vargas

No Projeto Pedagógico de Curso de Direito da Fundação Getúlio Vargas, elaborado para o período de 2017 a 2019, a questão ambiental é mencionada no âmbito das Clínicas de Prática Jurídica. Segundo o documento, “as clínicas exploram transversalmente os

conhecimentos adquiridos nas demais disciplinas em ambientes e casos mais próximos da dinâmica de um escritório de advocacia e das responsabilidades em torno de uma demanda concreta” e trabalham com “casos em áreas substantivas específicas como direitos humanos, direito penal, direito público, direito tributário, litigância estratégica constitucional, mediação, meio ambiente e negócios” (FGV, 2017, p. 123). O documento também faz referência à questão ambiental no item atividades complementares ao mencionar que a:

instituição tenta proporcionar por meio das atividades complementares um espaço propício para a promoção e realização de atividades de extensão e de responsabilidade social. Isso justifica-se pela necessidade de provocar nos alunos uma reflexão jurídica sobre as questões de sustentabilidade e responsabilidade ambiental e social e adicionalmente para a definição da relevância social (FGV, 2017, p. 133).

Por fim, a questão ambiental aparece no documento no item autoavaliação institucional, ao se referir ao aprimoramento do diálogo e relações entre a instituição e a sociedade, buscando informações confiáveis e seguras que envolvam, entre outras, a “responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se confere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural” (FGV, 2017, p. 142). Diante do exposto, o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Fundação Getúlio Vargas não faz referência expressa à questão da Educação Ambiental.

3.5 Universidade Nove de Julho

No Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Universidade Nove de Julho, implementado em 2012, não há qualquer referência aos termos “Educação Ambiental”, “Meio Ambiente” e “Sustentabilidade”.

3.6 Universidade Santo Amaro

O Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Universidade Santo Amaro, implementado em 2008, menciona que “a formação acadêmica está voltada para preparar profissionais cada vez mais empreendedores para a nova realidade do mercado e formação técnica e humanística consistente e calcada em princípios éticos e de responsabilidade sócio ambiental” (UNISA, 2008, p. 14).

Justifica a importância da presença do curso de Direito na região onde está instalado o curso e reafirma a necessidade de uma formação humanística que permita ao aluno conhecer “o meio social, político, econômico e cultural onde possa atuar”, bem como “compreender as desigualdades sociais e regionais do trabalho, do meio ambiente, do consumidor, das políticas públicas” (UNISA, 2008, p. 23), reiterando, mais uma vez, a preocupação com a formação ambiental. Também estabelece que o egresso do curso de Direito desta universidade deve ter, dentre outros, “a preocupação com a realização da justiça voltada para os direitos fundamentais, a preservação do meio ambiente, e a atuação do mundo de forma consciente e responsável” (UNISA, 2008, p. 28).

No que tange especificamente ao ensino, dentre os componentes curriculares existentes, a Educação Ambiental integra o curso de forma transversal e a temática é reforçada nas seguintes disciplinas:

a) Direito Ambiental, ministrada no 9º semestre, com carga horária de 51 horas, cuja ementa dispõe sobre: noções básicas de direito ambiental; educação e Política Nacional de Meio Ambiente; crimes contra o meio ambiente; a proteção constitucional e infraconstitucional do meio ambiente.

b) Direitos Humanos, ministrada no 1º semestre, com carga horária de 51 horas, cuja ementa dispõe sobre: conceitos; evolução histórica; constituição brasileira e a cidadania e os direitos humanos; elementos e formas do exercício da cidadania; os tratados e as convenções internacionais sobre direitos humanos e o direito pátrio; direito das minorias e a preservação da cultura afro-indígena; formas e institutos para efetivação e exercício dos direitos humanos e da cidadania; os direitos humanos, a cidadania e a contemporaneidade; estudo das discriminações positivas; gênero; idade; raça; deficientes; outras questões; ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade; e estudo analítico de inclusão social.

c) Ética e Cidadania, ministrada no 1º semestre, com carga horária de 33 horas, cuja ementa dispõe sobre: conceitos filosóficos da ética; ética, liberdade e igualdade; ética, justiça e direitos humanos e direito das minorias; ética social; conceitos filosóficos da ética; ética e liberdade; os valores sociais e sua mutação; e responsabilidade socioambiental.

d) Direito Internacional Público, ministrada no 3º semestre, com carga horária de 33 horas, cuja ementa dispõe sobre: introdução ao direito internacional; fontes do Direito Internacional; sujeitos do Direito Internacional; a ONU; as organizações internacionais especializadas; grupos internacionais e econômicos regionais; grupos internacionais regionais; Tratados e Convenções internacionais; conflitos e formas de soluções de conflitos internacionais; e tribunais internacionais e os direitos humanos.

e) Direitos Difusos e Direito da Criança e do Adolescente, ministrada no 8º semestre, com carga horária de 33 horas, cuja ementa dispõe sobre: interesses difusos (caracterização); interesses metaindividuais; direitos coletivos, difusos e individuais homogêneos; interesses metaindividuais; tutela dos interesses metaindividuais; direitos fundamentais da criança e do adolescente; poder familiar; guarda, tutela e adoção; violação dos direitos da criança e do adolescente; medidas aplicáveis aos pais e responsáveis; crimes e infrações praticadas contra e pelas crianças e adolescentes; conselho tutelar; e prática de ato infracional.

f) Direito Constitucional IV, ministrada no 7º semestre, com carga horária de 33 horas, cuja ementa dispõe sobre: direitos e garantias fundamentais na Constituição Federal de 1988; e remédios constitucionais.

Importante destacar que neste documento há a indicação de uma referência bibliográfica em Educação Ambiental na ementa da disciplina “Direito Ambiental”, a saber - CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental: A formação do sujeito ecológico. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008 – embora nas demais disciplinas não conste mais nenhuma outra indicação de referência bibliográfica

Com relação às atividades complementares, de acordo com o Projeto Pedagógico de Curso a Instituição possui um programa regular de pesquisa e de iniciação científica que, a partir de uma proposta interdisciplinar, visa articular ensino, pesquisa e extensão. Tais atividades têm por objetivo incrementar “a descoberta de alternativas melhores à resolução de problemas sociais, econômicos e ambientais da região, viabilizando a concretização da justiça social” (UNISA, 2008, p. 16).

Diante do exposto, o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Universidade Santo Amaro faz referência à questão da Educação Ambiental nas atividades de ensino, ao integrar, de forma transdisciplinar, as disciplinas, de uma forma geral, e de forma especial. No caso das disciplinas a Educação Ambiental está presente na ementa da disciplina direito ambiental.

4 DISCUSSÃO

A análise da temática da Educação Ambiental nos Projetos Pedagógicos do Curso de Bacharelado em Direito foi realizada a partir das categorias ensino, pesquisa e extensão.

Na categoria ensino, em quatro Projetos Pedagógicos de Curso de Bacharelado em Direito, a temática da Educação Ambiental foi inserida, de forma transversal, em diferentes disciplinas, a saber: 1) o Centro Universitário Estácio de São Paulo inseriu a Educação para um Mundo Sustentável como eixo transversal e estabeleceu a transversalidade no âmbito das disciplinas eletivas, com destaque para a disciplina Direito Ambiental e de Análise Textual; 2) o Centro Universitário Salesiano de São Paulo inseriu o estudo de temáticas como Políticas e Práticas de Educação Ambiental como atividade formativa do currículo; 3) a Faculdade de São Paulo inseriu a Educação Ambiental na missão da IES e indicou as seguintes disciplinas: a) Leitura e Interpretação de Textos; b) Economia Política; c) Linguagem e Argumentação; d) Direitos Difusos e Coletivos; e) Estudo da Realidade Contemporânea; e f) Direito Ambiental, como sendo as mais adequadas para incorporar a temática da Educação Ambiental, no entanto as ementas não fazem referência direta a Educação Ambiental; e, por fim, 4) a Universidade Santo Amaro indicou que a Educação Ambiental integra o curso de forma transversal e que a temática é reforçada nas disciplinas: a) Direito Ambiental; b) Direitos Humanos; c) Ética e Cidadania; d) Direito Internacional Público; e) Direitos Difusos; e f) Direito Constitucional, mas apenas a ementa da disciplina Direito Ambiental fez referência a Educação Ambiental.

Embora a temática da Educação Ambiental esteja indicada no conteúdo dos componentes curriculares, com exceção de um documento, os demais Projetos Pedagógicos do Curso de Direito não indicaram referências bibliográficas em Educação Ambiental, assim como não trazem nenhuma descrição detalhada sobre a forma como o tema será abordado no conteúdo de cada disciplina. Sendo assim, como sugestão, a temática da Educação Ambiental poderia ser inserida nos conteúdos de algumas disciplinas da seguinte forma: 1) Direito Constitucional: demonstrar a importância da Educação Ambiental na formação de uma consciência crítica para a proteção do meio ambiente natural, cultural ou do trabalho; 2) Direito Ambiental: focar na PNEA e demais normativas; 3) Direitos Humanos: utilizar os princípios e valores presentes nesta disciplina, visando a formação de uma consciência crítica em as ações dos seres humanos no meio ambiente; 4) Ética e Cidadania: abordar a temática da Educação Ambiental a partir de seus princípios e valores que, por sua vez, incentivam o respeito aos seres humanos, animais e à natureza, em todas as suas formas; 5) Estudo da Realidade Contemporânea: demonstrar a importância da consciência ambiental para lidar com

os problemas locais e globais que afetam a existência dos seres humanos no planeta; 6) Direito Internacional Público: apresentar os diversos tratados e convenções internacionais que abordam a temática da Educação Ambiental; 7) Direito Administrativo: explicar a organização do Poder Executivo, exemplificando com os órgãos / departamentos que atuam com a temática da Educação Ambiental; 8) Direito do Trabalho: relacionar a importância da consciência ambiental no meio ambiente do trabalho, seja no interior da empresa, ou fora dela, utilizando exemplos de situações que não respeitam o meio ambiente do trabalho; 9) Direito Penal: demonstrar a importância da consciência ambiental para não se cometer crimes ambientais; 10) Direito do Consumidor: mostrar a importância da consciência ambiental para o consumo de produtos ambientalmente sustentáveis, o que inclui o consumo de alimentos sem agrotóxicos; 11) Direito da criança e do adolescente: formar uma consciência crítica em relação aos problemas ambientais vivenciados no Brasil e no mundo; relacionar a Educação Ambiental aos conceitos de Consumo Sustentável.

Com relação às atividades de pesquisa e iniciação científica, apenas dois Projetos Pedagógicos do Curso de Direito preveem linhas de pesquisas envolvendo - direta ou indiretamente - a temática da Educação Ambiental, a saber: 1) o Centro Universitário Salesiano de São Paulo que faz referência a temática dos “Direitos Difusos e Coletivos”, embora não mencione a Educação Ambiental de forma expressa; e 2) a Faculdade de São Paulo que faz referência ao “O Direito e suas Interfaces com a Educação Ambiental” como linha de pesquisa para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso.

O Centro Universitário Estácio de São Paulo menciona que as atividades acadêmicas complementares, de iniciação científica e de pesquisa “apresentam a Educação Ambiental como prática educativa integrada, contínua e permanente, representando um eixo transversal”, mas não explicita nenhuma ação concreta. A Fundação Getúlio Vargas menciona que nas Clínicas de Prática Jurídica os conhecimentos adquiridos ao longo do curso serão ser explorados transversalmente, inclusive o documento cita o meio ambiente como uma das áreas de atuação da Clínica, mas não menciona expressamente a Educação Ambiental no texto do documento.

Nenhum dos Projetos Pedagógicos do Curso de Direito apresentou propostas de atividades práticas envolvendo alunos do curso de Direito e a Educação Ambiental. Também não há qualquer referência a cursos preparatórios para o corpo docente envolvendo a transversalidade da Educação Ambiental, embora a legislação tenha tornado facultativa a criação nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico de uma disciplina específica sobre a temática da Educação Ambiental.

Diante do exposto, embora seja necessário realizar estudos empíricos para constatar *in loco* a coerência entre o que está prescrito nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e o que efetivamente ocorre na IES, não se pode negar que a legislação impulsionou a transversalidade da Educação Ambiental nos currículos das IES, impondo-a como um componente essencial e permanente da Educação Nacional, uma vez que seu conteúdo extrapola o âmbito disciplinar por envolver questões que, por sua natureza, são interdisciplinares.

Neste sentido, a legislação pretendeu consolidar um espaço no currículo das IES, por outro lado, por meio dos Projetos Pedagógicos de Curso, não foi possível identificar se também foi garantido um lugar de formação (CUNHA, sem data), uma vez que é necessário o envolvimento das pessoas (docentes, discentes, funcionários, comunidade em geral), atribuindo sentido à Educação Ambiental no contexto das IES.

A Educação Ambiental tem um enorme potencial para envolver a coletividade, tanto na solução de simples problemas do cotidiano relacionados ao meio ambiente, quanto na promoção de uma transformação emancipadora do ser humano que pode ser trabalhada no contexto universitário a partir de diferentes propostas pedagógicas. Dentre estas propostas, esta pesquisa dá destaque para a pedagogia crítica da Educação Ambiental, fundamentada no pensamento de Paulo Freire, para que a transformação possa romper as barreiras da IES e atingir a sociedade como um todo por meio de reflexões que promovam práticas libertadoras.

Neste sentido, ainda que em muitos casos a incorporação da Educação Ambiental nos Projetos Pedagógicos dos Cursos possa ser fruto de uma mera formalidade para que a IES não sejam penalizadas por um descumprimento legal, tal obrigatoriedade serviu, pelo menos, para incentivar as IES a valorizar temáticas que são desprezadas pela sociedade capitalista moderna que, dominada pelas ideias do liberalismo, explora os recursos naturais para além de suas necessidades, visando a acumulação de riquezas.

Com o intuito de mudar este tipo de pensamento, foram realizadas diversas Conferências Internacionais procurando incutir a temática da sustentabilidade no desenvolvimento econômico e social dos países por meio de Tratados e Convenções Internacionais. Ocorre que, de uma forma geral, os governos estão altamente dependentes do poder econômico, por conta da dívida pública ou por motivos de ordem diversa, o que inviabiliza uma mudança de paradigma da sociedade que leve em consideração as questões sociais e ambientais.

Neste sentido, a existência de uma profissão altamente especializada, comprometida com a aplicação de leis elaboradas pelo sistema político-econômico capitalista,

é fundamental para levar adiante a manutenção do paradigma vigente, que mantém o privilégio de determinadas classes sociais na exploração e esgotamento dos recursos naturais. Assim, a existência de um corpo de disciplinas jurídicas focadas nos tradicionais direitos individuais – liberdade, igualdade e propriedade - colabora para a manutenção deste sistema que historicamente foi implementado no Brasil.

Sobre este assunto, é importante destacar que embora os currículos dos cursos de Educação Superior tenham sido reformulados ao longo dos tempos - do modelo do currículo único para o formato do currículo mínimo e depois para o modelo das diretrizes curriculares - a tradição conservadora presente na grade curricular dos cursos de Bacharelado em Direito se mantém até os dias atuais. Esta tradição reflete diretamente na formação do profissional da área jurídica e indiretamente na manutenção do *status quo* vigente - modo de vida da sociedade capitalista - que, por sua vez, sustenta os interesses da classe dominante.

Neste contexto, temáticas relacionadas a direitos difusos e coletivos, como direitos do meio ambiente, direitos indígenas, direitos quilombolas, entre outros, são negados, ou pelo menos, postos em segundo plano. E para romper com esse modelo tradicional e conservador, as IES precisam promover um ensino jurídico crítico para que o Direito se torne um instrumento de resgate da cidadania a serviço da democracia e não meio de manutenção da ordem vigente (OLIVEIRA, 2003).

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso de Bacharelado em Direito demonstrou que, embora a temática da Educação Ambiental tenha sido prevista de forma transversal e interdisciplinar, não houve qualquer preocupação com a descrição do contexto educacional e das ações pedagógicas em que serão realizadas. A quase totalidade dos documentos analisados não indica a existência de grupos e/ou projetos focados no fortalecimento da temática da Educação Ambiental ou mesmo de direitos difusos e coletivos, com vistas a atingir as necessidades formativas dos alunos neste ramo do conhecimento. Por outro lado, a análise histórica da grade curricular demonstra que a tradição dos cursos de Bacharelado em Direito privilegia, desde longa data, os direitos individuais, com vistas a promover um projeto de sociedade baseado nos valores que se contrapõem aos ideais do coletivo, como é o caso da Educação Ambiental.

Para Oliveira (2003, p. 85), “o direito, como ciência humana e social, exige de quem o estuda e o ministra, uma visão ampla e interdisciplinar de todo o campo das relações humanas sociais, ou seja, uma sólida formação cultural e humanística” (OLIVEIRA, 2003, p. 85). Sendo assim, não se pode desconsiderar a enorme quantidade de profissionais que se encontram despreparados para trabalhar a temática da Educação Ambiental no contexto de

sala de aula. Os grandes problemas ambientais que já ocorreram no passado, aliado aos riscos ambientais futuros, devem colocar as IES em alerta, tendo em vista que elas são corresponsáveis pela formação dos profissionais que colocam no mercado de trabalho e na sociedade.

Neste contexto, entende-se que a concepção da macrotendência crítica da Educação Ambiental que se ampara numa “revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental” (LAYRARGUES; COSTA LIMA, 2014, p. 32), é a mais adequada para se pensar nos Projetos Pedagógicos de Curso que inclui a Educação Ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a criação dos primeiros cursos de Bacharelado em Direito, em 1827, até a promulgação da segunda LDB, em 1996, a grade curricular do ensino jurídico manteve-se rígida e inflexível, apesar das inúmeras reformas visando melhorar a qualidade do ensino. Em outras palavras, implica dizer que o ensino jurídico manteve-se, na maior parte do tempo, desvinculado de muitos problemas vivenciados pela sociedade brasileira. Como consequência, os profissionais formados neste período também se mantiveram distantes de diversos problemas da sociedade contemporânea.

No entanto, esta situação começou a ser alterada a partir de 1996, com a publicação de novas leis que propuseram um novo modelo para os currículos até então vigentes. Trata-se das DCN cuja finalidade é “servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos” (BRASIL, 2003, p. 4). Por este modelo, as IES ficaram então incumbidas de executar as propostas pedagógicas, com a participação dos docentes, e fixar os currículos dos cursos, em conformidade com as Diretrizes Curriculares, cuja atribuição foi dada ao CNE, por meio da CES.

Neste contexto, em 2004, foi promulgada a legislação que instituiu as DCN para o curso de Bacharelado em Direito que estabeleceu às IES a incumbência de contemplar em seus Projetos Pedagógicos de Curso, o conteúdo e as atividades aos seguintes eixos: o eixo fundamental para “estabelecer relações do Direito com outras áreas do saber”; o eixo profissional para “tratar das peculiaridades dos diversos ramos do Direito, abordando o enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação”; e, por fim, o eixo prático para “integrar a teoria e prática desenvolvida nos demais eixos” (BRASIL, 2004).

Posteriormente, em 2012, foi publicada a legislação que institui as DCNEA, com base no disposto pela Constituição Federal de 1988, na PNMA e na PNEA. Por estes instrumentos legais, estabeleceu-se que a Educação Ambiental, como um componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, que deve estar presente nos todos os níveis e modalidades da Educação. Determinou-se, ainda, que a Educação Ambiental não deveria ser ministrada como disciplina ou componente curricular específico, pelo contrário, deveria estar presente, de forma transversal, ao ensino, à pesquisa e à extensão. Contudo, da análise realizada de alguns dos Projetos Pedagógicos de Curso de Bacharelado de Direito, com conceito de curso notas 4 e 5, disponíveis no *site* Google, verificou-se que a

transversalidade da Educação Ambiental está mais presente do ensino e menos na pesquisa e extensão.

No ensino, a transversalidade da Educação Ambiental foi mencionada como componente de algumas disciplinas. Já na pesquisa, a Educação Ambiental foi inserida como linha de pesquisa para a realização de trabalhos de conclusão de curso. E, por fim, como extensão, a Educação Ambiental aparece em uma Clínica de Prática Jurídica. Desta análise, concluiu-se que nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Bacharelado em Direito analisados, com exceção de dois, os demais contemplaram a temática da Educação Ambiental seja no ensino, na pesquisa ou na extensão, ainda que de forma bastante incipiente.

Neste contexto, reafirmamos a importância e a necessidade da transversalidade da Educação Ambiental nos cursos de Bacharelado em Direito de modo contínuo e permanente, seja no ensino e/ou na pesquisa e/ou na extensão. Por este motivo, concluiu-se também que a formação docente, nos cursos de pós-graduação, é extremamente relevante para que os docentes tenham condições de apresentar um conceito crítico sobre a temática, além de poder fazer discussões que levem à consolidação da teoria, a partir de mudanças no cotidiano de cada aluno.

Por fim, importante destacar que há necessidade de serem realizados estudos empíricos, com vistas a constatar *in loco* a coerência entre o que está prescrito nos Projetos Pedagógicos do Curso de Bacharelado em Direito e o que efetivamente ocorre na prática no que tange à temática da Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Sergio. A academia de Direito de São Paulo no projeto de construção do Estado Nacional. In: Os aprendizes do poder. O bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação, Cad. Pesq., São Paulo, maio 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042>. Acessado em: 10 ago. 2018.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Edições 70, Lisboa, 1977.

BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia; BRIDI, Jamile Cristina Ajub. A Educação Geral na História Curricular da Universidade Brasileira. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). Universidade e Currículo: perspectivas de educação geral. Mercado de Letras, Campinas, SP, 2010.

BERNARDES, Maria Beatriz Junqueira; PRIETO, Élisson Cesar. Educação Ambiental: disciplina versus tema transversal. Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental, v. 24, janeiro a julho de 2010.

BRASIL. Constituição Federal de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acessado em: 06 out. 2018.

BRASIL. Constituição Federal de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acessado em: 06 out. 2018.

BRASIL. Constituição Federal de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acessado em: 06 out. 2018.

BRASIL. Constituição Federal de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acessado em: 06 out. 2018.

BRASIL. Constituição Federal de 1946. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acessado em: 06 out. 2018.

BRASIL. Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm. Acessado em: 06 out. 2018.

BRASIL. Lei Federal nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm. Acessado em: 06 out. 2018.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acessado em: 06 out. 2018.

BRASIL. Lei Federal nº 8.906, de 4 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados de Brasil (OAB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8906.htm. Acessado em: 06 out. 2018.

BRASIL. Lei Federal nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm. Acessado em: 06 out. 2018.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em: 06 out. 2018.

BRASIL. Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal, 1ª edição, Brasília, 1997a. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea.html>. Acessado em: 16 set. 2018.

BRASIL. Parecer nº 776, de 03 de dezembro de 1997. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 1997b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf. Acessado em: 06 out. 2018.

BRASIL. Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acessado em: 06 out. 2018.

BRASIL. Parecer nº 67, aprovado em 11 de março de 2003. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior, Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>. Acessado em: 06 out. 2018.

BRASIL. Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2ª edição, Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea.html>. Acessado em: 16 set. 2018.

BRASIL. Parecer nº 55, aprovado em 18 de fevereiro de 2004. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior, Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/ces0055_2004.pdf. Acessado em: 06 out. 2018.

BRASIL, Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior, Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acessado em: 16 set. 2018.

BRASIL. Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 3ª edição, Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea.html>. Acessado em: 16 set. 2018.

BRASIL. Resolução nº 422, de 23 de março de 2010. Estabelece diretrizes para as companhias, ações e projetos de Educação Ambiental, conforme Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=622>. Acessado em: 06 out. 2018.

BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acessado em: 10 ago. 2018.

BRASIL, Educação Ambiental: por um Brasil sustentável. ProNEA, marcos legais & normativos. Documentos de Referência para o fortalecimento da Política e do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Educação, 4ª edição, Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea.html>. Acessado em: 10 ago. 2018.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. Educ. Soc. [online], vol. 22, n. 75, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 10 ago. 2018.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um tema de pesquisa. Teoria e Educação, nº 2, Porto Alegre, 1990.

CONTRERAS, J. A autonomia perdida: a proletarização dos professores. In: _____. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. da. Trajetórias e Lugares da Formação docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. Sem data. In: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT04-5203--Int.pdf>. Acesso em 30/07/2018.

ESTÁCIO. Relatório – Projeto Pedagógico Matriz. Centro Universitário Estácio de São Paulo, sem data. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/5561/ppc-administra%C3%A7%C3%A3o-final.pdf>. Acessado em: 06 out. 2018.

FASP. Projeto Pedagógico do Curso de Direito, Faculdade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/cursos/arquivos/20170510113530.pdf. Acessado em: 02 fev. 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra. São Paulo, 1996.

FGV. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação. Escola de Direito da Faculdade Getúlio Vargas, 2017. Disponível em: https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/ppc_2017-2019.pdf. Acessado em: 02 fev. 2018.

FURLANETO, E. A prática interdisciplinar. In: Educ & Form - PEC-UNITAU, 1998.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, v. 35, nº 35, São Paulo, Mai./Jun. 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004. Acessado em: 10 ago. 2018.

HAAS, Célia Maria. Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. RBPAAE, v. 26, nº 1, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19688>. Acessado em: 10 ago. 2018.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; COSTA LIMA, Gustavo Ferreira da. As macro tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira, *Ambiente & Sociedade*, v. XVII, n. 1, São Paulo, jan.-mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-753X2014000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 10 ago. 2018.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. EdUERJ, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/artigos/conhecimen_8.pdf. Acessado em: 10 ago. 2018.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta. Os cursos de direito no Brasil e o lugar da língua(gem), *Unoesc & Ciência*, v. t, n.1, 2016. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/10068>. Acessado em: 10 ago. 2018.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; TREIN, Eunice; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; NOVICKI, Victor. Contribuições da teoria marxista para a Educação Ambiental crítica. *Cad. Cedes*, vol. 29, n. 77, Campinas, jan. / abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622009000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 10 ago. 2018.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do. *Expansão da educação superior no Brasil e a hegemonia privado-mercantil: o caso da UNESA*. *Educ. Soc.* V. 34, nº 122, jan.-mar, Campinas, 2013.

MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. *Ensino jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade*. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9534/1/Daniela%20Emmerich%20de%20Souza%20Mossini.pdf>. Acessado em: 16 set. 2018.

OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do profissional do Direito neste início do século XXI, *Revista Jurídica Cesumar*, v. 3, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br:8080/portal/sites/default/files/388-1448-1-pb.pdf>. Acessado em: 16 set. 2018.

OLIVEIRA, Haydée de. Educação ambiental – ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão?! In: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; UNESCO. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola, Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>. Acessado em: 16 set. 2018.

OLIVEIRA, Sienne Cunha de. O perfil pedagógico dos docentes do curso de Direito e a transdisciplinaridade: estudo de caso em instituição privada em Manaus / AM, XXII Congresso Nacional. CONPEDI, 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=f05a5279ad8f888d>. Acessado em: 16 set. 2018.

PÁDUA, Lilian Silvana Perilli de; COSTA, Alessandra D. M. da. Uma abordagem histórica sobre as políticas curriculares para os cursos jurídicos, sem data. Disponível em: <http://principo.org/uma-abordagem-histrica-sobre-as-politicas-curriculares-para-os.html>. Acessado em: 16 set. 2018.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a era Vargas. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Maio, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf>. Acessado em: 16 set. 2018.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Educação Superior: Avaliação e Currículos. In: MANCEBO, Deise; DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). Políticas e Gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais. São Paulo, Xamã; Goiania, Alternativa, 2003.

PIRES, Lucineide Mendes; CAVALCANTI, Lana de Souza. Flexibilização como princípio curricular da formação de professores de geografia. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v.8, n. 15, Campinas, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/525/279>. Acessado em: 16 set. 2018.

ROSSATO, Ricardo. A Universidade Brasileira face ao Processo de Bolonha. In: PEREIRA, Elisabete M. A.; ALMEIDA, Maria de Lourdes P. (Orgs.). Reforma Universitária e a construção do Espaço Europeu de Educação Superior: análise de uma década do Processo de Bolonha. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 181-205.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Artmed, Porto Alegre, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: _____. Saberes e incertezas sobre o currículo. Penso, Porto Alegre, 2013.

SÁENZ, Orlando; BENAYAS, Javier. Ambiente y sustentabilidade: em las instituciones de educación superior em América Latina y el Caribe. AMBIENS: Revista Iberoamericana Universitaria em Ambiente, Sociedad y Sustentabilidad. 2012. Disponível em: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ambiens/article/view/7315>. Acessado em: 16 set. 2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas, Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Ano I, número I, julho de 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>. Acessado em: 16 set. 2018.

SIGLINSKI, Stefan Hanatzki. Ensino jurídico em “crise” e a influência de Hans Kelsen. In: BIRNFELD, Carlos André; RODRIGUES, Horácio Wanderlei; LIMA, Sandra Mara Maciel de. XXV Congresso do CONPEDI, Direito, Educação Epistemologias, Metodologias do Conhecimento e Pesquisa Jurídica I, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://www.conpedi.org.br/publicacoes/02q8agmu/v090y092/z1XDMaT40y4il6cM.pdf>. Acessado em: 16 set. 2018.

SILVA, Elza Maria Tavares. Ensino de Direito no Brasil: perspectivas históricas gerais. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), vol. 4, nº 1, Campinas, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572000000100008. Acessado em: 16 set. 2018.

SOMMERMAN, Américo. A inter e a transdisciplinaridade. X Seminário Internacional de Educação “Interdisciplinaridade como forma de inclusão numa educação mundial”, Cachoeira do Sul – RS, jun. 2005. Disponível em: <http://www.sieduca.com.br/2005/?secao=2005/artigos2005-2>. Acessado em: 16 set. 2018.

UNINOVE. Projeto Pedagógico do Curso de Direito. Elementos. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://files.direito-uni9.webnode.com.br/200000181-3539736339/Projeto%20Pedagogico%20-%20Elementos%202012-1.pdf>. Acessado em: 02 fev. 2018.

UNISA. Projeto Pedagógico do Curso de Direito, Universidade Santo Amaro, São Paulo, 2008.

UNISAL. Projeto Pedagógico. Curso de Direito, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de Império. In: VEIGA-NETO, Alfredo et.al. Currículo e avaliação na educação superior. JM editora Ltda, 1ª edição. Araraquara, SP, 2005.

ZABALA, Antoni. Organização dos conteúdos de aprendizagem. In: _____. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. ARTMED Editora. Porto Alegre, 2002.

Sites:

<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental>.

<http://emec.mec.gov.br/>.

<https://www.google.com.br/>.

<http://www.usf.edu.br/cursos/cursos.vm?segmento=GRA#conteudoInternas>.