

## **A formação superior nos Cursos do Campo de Públicas e a abordagem do Desenvolvimento Sustentável segundo a Agenda 2030**

### **Higher education in Public Field Courses and the Sustainable Development approach according to the 2030 Agenda**

DOI:10.34117/bjdv7n9-344

Recebimento dos originais: 07/08/2021

Aceitação para publicação: 20/09/2021

#### **Clerilei Bier**

Líder do Grupo de Estudos Sapientia - Doutora em Direito  
Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis - SC  
Av. Me. Benvenuta, 2007 – Itacorubi - Florianópolis - SC  
E-mail: clerilei.bier@udesc.br

#### **Rogério Simões**

Doutor em Administração  
Centro de Educação Superior do Alto Vale do Itajaí  
Universidade do Estado de Santa Catarina – Florianópolis - SC  
R. Doutor Getúlio Vargas, 2822 - Bela Vista, Ibirama - SC  
E-mail: Rogerio.simoes@udesc.br

#### **Amanda Marina Lima Batista**

Mestranda em Administração  
Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis - SC  
Av. Me. Benvenuta, 2007 – Itacorubi - Florianópolis - SC  
E-mail: amanda.marinalima@gmail.com

#### **Maria Izabel Lemos**

Mestranda em Administração  
Universidade do Estado de Santa Catarina – Florianópolis - SC  
Av. Me. Benvenuta, 2007 - Itacorubi, Florianópolis - SC  
E-mail: lemosmariaizabell@gmail.com

#### **Géssica da Silva**

Mestranda em Administração  
Universidade do Estado de Santa Catarina - Florianópolis - SC  
Av. Me. Benvenuta, 2007 - Itacorubi, Florianópolis - SC  
E-mail: gessica.silvasc@gmail.com

#### **RESUMO**

Os cursos do Campo de Públicas se caracterizam como área multidisciplinar de ensino, pesquisa e técnicas políticas, com foco nos problemas de interesse público, buscando o desenvolvimento socioeconômico sustentável do Estado. Deveriam abordar a preocupação com o desenvolvimento sustentável, não somente em disciplinas, mas interdisciplinarmente, consolidando uma abordagem complexa. Este artigo analisou as informações de alguns Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos do Campo de Públicas, identificando como estes estão desenvolvendo os conhecimentos necessários aos

egressos, visando sua preparação numa perspectiva complexa do desenvolvimento sustentável, tendo como base os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, em especial o ODS 4, que trata da Educação e suas respectivas metas que influenciam a Educação Superior no Campo de Públicas, de forma a contribuir com a efetivação do Desenvolvimento Sustentável. Realizou-se Pesquisa Documental associada à Análise de Conteúdo, com foco no perfil dos egressos e disciplinas de 25 cursos da área.

**Palavras-Chave:** Desenvolvimento Sustentável, Ensino Superior, Interdisciplinaridade, Campo de Públicas, Agenda 2030, ODS 4.

## ABSTRACT

The courses at the Public Field are characterized as a multidisciplinary area of teaching, research and political techniques, focusing on problems of public interest, seeking the sustainable socioeconomic development of the State. They should address the concern with sustainable development, not only in disciplines, but in an interdisciplinary way, consolidating a complex approach. This article analyzed the information of some Political Pedagogical Projects of the courses of the Field of Publics, identifying how they are developing the necessary knowledge to the graduates, aiming at their preparation in a complex and interdisciplinary perspective of sustainable development, based on the 17 Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda, in particular the SDG 4, which deals with Education and its respective goals that influence Higher Education in the Public Sector, in order to contribute to the realization of Sustainable Development. Documentary Research was carried out associated with Content Analysis focusing on the profile of graduates and subjects from 25 courses in the area.

**Key words:** Sustainable Development, University education, Interdisciplinarity, Public Fields, Agenda 2030, SDG 4.

## 1 INTRODUÇÃO

O tema Desenvolvimento Sustentável permeia várias áreas do conhecimento, envolvendo assuntos relacionados à administração, educação, economia, engenharia, dentre outros. Apesar dos muitos esforços oriundos das iniciativas pública e privada para a melhoria do meio ambiente e incorporação dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) nas práticas sociais, uma mudança de paradigma depende não apenas da integração de diretrizes e parâmetros no atual contexto social, mas também de uma transformação na forma de pensar.

Os fundamentos do Desenvolvimento Sustentável evoluem principalmente após a 2ª Guerra Mundial, quando a percepção dos problemas ambientais gerados pela interferência humana se transformou, diante de um modelo baseado em critérios econômicos (CAMARGO, 2003). Foi já no fim do século, na Conferência Eco-92 (Rio-92), da Organização das Nações Unidas (ONU), que se evidenciou a importância do comprometimento de governos e sociedade frente aos problemas socioambientais,

sintetizada na Agenda 21, norteadora da busca por estratégias sustentáveis de desenvolvimento.

Em 2002, na África do Sul, a Rio+10 reforçou os compromissos traçados. Dez anos depois, novamente no Brasil, a Rio+20 lançou as bases para a criação dos ODS. Nesta conferência foi acordado o documento "O futuro que queremos" e, em setembro de 2015, 17 ODS foram estabelecidos na Cúpula de Desenvolvimento Sustentável da ONU, compostos por 169 metas e compilados na Agenda 2030. Dentre os objetivos, o ODS 4 - Educação de Qualidade prevê dez metas, sendo uma delas a de:

4.7 - Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável" (ODS BRASIL, c2021).

Desde a década de 70, a importância do estudo do Desenvolvimento Sustentável nas instituições de ensino vem se ampliando, a começar pela criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, em 1972, e do Programa Internacional de Educação Ambiental, em parceria com a ONU para a Educação, criado em 1975. No Brasil, pode-se citar a criação dos cursos de pós-graduação em Ecologia nas Universidades do Amazonas, Brasília, Campinas, São Carlos e no Instituto Nacional de Pesquisas Aéreas (INPA), em 1976. Além desses marcos, foram sucessivos os acordos na esfera internacional, ampliados os eventos e operações na área de sustentabilidade, a conscientização ecológica e a expansão interdisciplinar dos currículos, dentre outras atividades.

No Brasil – principalmente após a Constituição de 1988 e o surgimento de um novo modelo de gestão pública, com características que indicavam a necessidade de uma formação diferenciada dos agentes públicos – um movimento nas Instituições de Ensino Superior (IES) denominado de “Campo de Públicas” foi iniciado. Este movimento, relacionado aos cursos superiores voltados à gestão do Estado (Administração Pública, Gestão de Políticas Públicas, Gestão Pública, Gestão Social e Políticas Públicas), mostrou que o campo de estudos se caracterizava por ser uma área multidisciplinar de ensino, pesquisa e técnicas políticas, que tinha como foco os problemas de interesse público e buscava o desenvolvimento socioeconômico sustentável do Estado (PIRES et al., 2014).

A Agenda 2030 demonstra uma visão mais conectada com a complexidade da realidade de cada país. Isso refletiu em metas mais completas, cuja efetivação tem grande proximidade com o acompanhamento dessa sofisticação pelos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos das IES em geral e, especialmente, do Campo de Públicas.

Assim, esta pesquisa buscou analisar as informações presentes em alguns PPPs do Campo de Públicas no Brasil, de forma a identificar se são fornecidos os conhecimentos necessários aos futuros egressos, para atuarem na perspectiva de um desenvolvimento sustentável holístico, que reconhece que a efetivação de suas metas depende da geração de conhecimento, da integração dos saberes e da diversidade nos espaços de poder.

Além desta introdução, o artigo está dividido em quatro partes: (1) a contextualização do conceito de desenvolvimento, bem como a sua relação com o Ensino Superior, o Campo de Públicas e as diretrizes curriculares relacionadas aos cursos da área de estudo, (2) a apresentação da metodologia de coleta e análise documental, (3) seguida da apresentação dos resultados obtidos, e das (4) as considerações finais.

## **2 CONTEXTUALIZAÇÃO**

### **2.1 EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO**

A insuficiência da multiplicação de riquezas para a promoção do Desenvolvimento levantou a consideração de outras condições como necessárias, principalmente no contexto pós 2<sup>a</sup> Guerra Mundial, que carregava o desafio de reconstrução de sociedades afetadas pela catástrofe (SACHS, 2008). Neste período, fica evidente a grande disparidade entre os países considerados desenvolvidos, urbanizados e industrializados (grupo composto principalmente pelos Estados Unidos e países de regime capitalista da Europa Ocidental) e os países subdesenvolvidos, rurais (concentrados nos países da América Latina, Ásia e África), o que levou ao conceito de Desenvolvimento voltado para o crescimento econômico, urbano e tecnológico, focado na lógica capitalista (SCOTTO, CARVALHO E GUIMARÃES, 2011).

Os inúmeros indícios das últimas décadas sobre a insuficiência do modelo cartesiano de desenvolvimento e a crescente conscientização da crise ambiental alimentaram a necessidade de buscar novas alternativas para os sistemas produtivos e o desenvolvimento das nações. Não se podia mais entender o desenvolvimento exclusivamente como sinônimo de crescimento econômico (CAMARGO, 2003).

A promessa de dominação da natureza, e de seu uso para o benefício comum da humanidade, conduziu a uma exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais, à catástrofe ecológica, à ameaça nuclear, à destruição da camada de ozônio, e à emergência da biotecnologia, da engenharia genética e da consequente conversão do corpo humano em mercadoria última (SANTOS, 2002, p. 56).

No Brasil, uma das primeiras críticas a tal modelo hegemônico foi feita em 1974, pelo economista brasileiro Celso Furtado, em sua obra *O mito do desenvolvimento econômico*. O ponto central do pensamento de Furtado (1974) é que o desenvolvimento à moda dos países centrais é um mito que não deve ser perseguido pelos países periféricos, sob o risco de aumentar a degradação ambiental e a desigualdade social.

Segundo Camargo (2003), foi só na década de 1980 que o conceito de Desenvolvimento Sustentável foi concebido. Consolidado internacionalmente no Relatório de Brundtland, estabeleceu-se como aquele “desenvolvimento que atende as necessidades da geração atual sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender às suas próprias necessidades” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1987, p.24).

Este conceito carrega interpretações que abrangem desde a conciliação do crescimento econômico associado à variável ambiental, até perspectivas mais radicais que enfatizam a defesa da integridade ecológica, conceitos de igualdade e justiça social e preservação da diversidade cultural (HERCULANO, 1992). Não obstante sua importância, tal definição foi amplamente criticada por trazer uma visão antropocêntrica, restrita à preservação em nome do atendimento às necessidades humanas e da exploração do meio ambiente, sem expressar a busca por uma verdadeira mudança no que se entende por necessidade e desenvolvimento.

A percepção dos problemas ambientais e sociais não foi uniforme no mundo. Inicialmente, se deu localmente através de proibições, multas e atividades de controle, frente à degradação do meio ambiente. Já os desafios de ordem social passaram a ser pontualmente combatidos por meio de políticas públicas. Em seguida, tais problemas foram percebidos de forma generalizada, mas ainda respeitando delimitações de regiões/estados, onde novas práticas corretivas foram implementadas como, por exemplo, a melhoria dos meios produtivos. A terceira fase, mais abrangente e planetária, envolveu o desenvolvimento praticado pelos países. Neste momento, inicia-se a discussão das políticas públicas e metas de desenvolvimento das nações, para além do foco econômico (BARBIERI, 2009).

Independente da abordagem, o Desenvolvimento Sustentável é considerado um termo multidisciplinar, necessitando um melhor entendimento de todas as dimensões que seu significado comporta (CARLETTO, LINSINGEN & DELIZOICOV, 2006). Completando, Jacobi (2003, p. 193) afirma que “o quadro socioambiental que caracteriza as sociedades contemporâneas revela que o impacto dos humanos sobre o meio ambiente tem tido consequências cada vez mais complexas, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos”.

Diversas medidas propostas no Relatório de Brundtland se relacionam com a atuação da Administração Pública, na criação de legislações adequadas, execução e/ou fiscalização de ações pertinentes, algumas delas sobre zoneamento; incentivo às fontes alternativas de energia e reciclagem. Além disso, conforme Sachs (2008, p. 17), é preciso avaliar “a interação do homem em todos os aspectos: homem em sociedade (econômico e social), homem e recursos naturais (ambiente e espacial), homem e história (cultural)”.

O baixo impacto que os compromissos propostos em eventos supranacionais apresentaram até o Rio+20 (BOFF, 2016, p. 36) e as denúncias dos movimentos sociais ambientalistas, indígenas e de direitos humanos colaboraram para o reconhecimento da complexidade e multidisciplinaridade do Desenvolvimento Sustentável. As reflexões do documento “O Futuro que Queremos” guiaram as ações da comunidade internacional até a consolidação da Agenda 2030, que sintetizou 17 ODS a serem perseguidos de 2015 até 2030.

Sachs (2009) redefine o conceito de desenvolvimento sustentável em oito dimensões: social, cultural, ecológica, ambiental, territorial, econômica, política (nacional) e política (internacional), ressaltando o papel decisivo das políticas para as nações. Outras dimensões, como ética, sociológica e tecnológica, podem compor os enfoques do estudo conforme o direcionamento que se quer dar ao tema (BACHA, SANTOS & SCHAUN, 2010).

A complexidade de inter-relação das dimensões está assentada em contradições que, por sua vez, abrem espaço para acalorados debates (CARLETTO, LINSINGEN & DELIZOICOV, 2006). Entretanto, seu entendimento é de extrema importância, pois, segundo Ligteringen (2012, p. 28), “se não soubermos quais são os impactos da nossa sustentabilidade, sejam eles positivos ou negativos, não pode haver elaboração de políticas eficazes, desenvolvimento de tecnologia ou ambiente para investimentos verdes”.

Em todo este processo, o Estado assume um papel de destaque. Demeterco, Santos & Nagem (2008, p. 85), afirmam que “o desenvolvimento sustentável é um direito humano fundamental e o Estado tem o dever de atuar positivamente na sua realização, por meio de políticas públicas que satisfaçam as suas diversas dimensões previstas na Constituição”. Desta forma, para que um profissional da administração pública atue na área do desenvolvimento sustentável é necessário que este conheça esse conceito, além dos processos políticos de sua cidade, estado e país e das estruturas de poder que de alguma forma influenciam estes processos, para que consiga propor ações que possam refletir positivamente no desenvolvimento do Estado. É neste sentido que as universidades, como formadoras dos profissionais no campo público, são cada vez mais chamadas a inserir metodologias de educação que caminhem por diferentes vertentes do desenvolvimento sustentável, desde seus projetos políticos pedagógicos, preparando gestores munidos de habilidades frente à realidade complexa, dinâmica e incerta (GLASSER et al., 2005).

## 2.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A preocupação com o desenvolvimento sustentável significa a possibilidade de garantir mudanças sociopolíticas de forma a não comprometer os sistemas ecológicos e sociais que sustentam uma comunidade (JACOBI, 2003), viabilizada por meio de uma educação que forneça a todos os membros da sociedade instrumentos e chances reais de desenvolver um mundo melhor. Para Mayor (1998), a educação é a chave para o desenvolvimento sustentável e autossuficiente. Neste sentido, Tauchen & Brandli (2006) destacam a importância da integração dos diversos conceitos de ambiente e desenvolvimento, em todos os programas de educação, com foco na análise das causas dos problemas associados, num contexto local. Em coerência com tais ideias, a promoção da educação, da qualificação dos professores, da consciência pública e da reorientação para a educação com foco no desenvolvimento sustentável são ideias que constam nas metas do ODS 4.

Dentre os diversos pilares que compõem o desenvolvimento sustentável, a dimensão ambiental, refletida em uma educação ambiental consciente, contribui de forma decisiva para que os indivíduos compreendam a relação e interação da humanidade com o ambiente, fomentando uma ética ambiental pública com respeito ao equilíbrio ecológico e a uma vida de qualidade, embasando assim a construção de uma cidadania ambiental (ZITZKE, 2002). Com essa mesma perspectiva corrobora o sociólogo ambientalista

Enrique Leff (2009), que entende a crise ambiental como uma crise do pensamento e do conhecimento.

No âmbito educacional, sem desconsiderar a importância da educação básica (ensino fundamental e médio) na formação da consciência pública e cidadã, compondo perspectivas, valores e habilidades, deve-se ressaltar as universidades pela magnitude dos impactos provocados na sociedade, especialmente quando comparada a qualquer outro setor, por sua função de multiplicadoras e disseminadoras das competências em criar, conservar, integrar, propagar e aplicar o conhecimento. Desta forma, demandam uma atuação mais efetiva em ordem a assumir sua função social de forma plena, incentivando comportamentos, auxiliando no processo de criação de cultura e impactando seus princípios na sociedade.

A intensificação de crises ambientais desde meados dos anos 1990 estimulou um maior compromisso com a abordagem do tema sustentabilidade no ensino superior, de forma a privilegiar o diálogo entre saberes e potencializar o conhecimento com um foco interdisciplinar (JACOBI, 2003; JACOBI, RAUFFLET & ARRUDA, 2011). E as IES têm um papel importante na disseminação dos conceitos de desenvolvimento sustentável e na construção da sustentabilidade, dada sua experiência na investigação interdisciplinar (TAUCHEN & BRANDLI, 2006). Para Lara (2012, p. 1647),

[...] as universidades aparecem com seu papel transformador e educador, construindo modelos para a formação do pensamento sustentável crítico, adotando medidas que levam a um sistema de gestão ambiental da própria instituição, bem como conceitos inovadores para a disseminação da consciência sustentável entre docentes, discentes e toda a comunidade acadêmica.

Os PPPs dos cursos de graduação são um caminho essencial para estimular o homem-cidadão enquanto ator político, consciente de sua realidade socioambiental, através de vários tipos de conhecimento sobre ela (ZITZKE, 2002). Segundo Shriberg (2002), o primeiro acordo oficial realizado entre universidades foi a Declaração de Talloires, firmada em 1990, na França, representada por 50 países e 440 líderes universitários. O compromisso consistiu em um plano de dez ações a fim de incorporar a sustentabilidade nas áreas de ensino, pesquisa e em operações de universidades a partir do ano de 2012.

Apesar de sua importância, Crespo (2003) e Edwards et al. (2002) salientam a forma fragmentada como o desenvolvimento sustentável é abordado nas universidades, o que acaba por dificultar uma compreensão crítica sobre o tema. Também obstruem que

propostas educacionais transformadoras sejam efetivadas. Jacobi, Raufflet & Arruda (2011) propõem uma mudança paradigmática, balizada em um pensamento complexo. Este é caracterizado por ser aberto às indeterminações, às mudanças, à diversidade, composto por fenômenos complementares e antagonistas (MORIN, 2010).

Para Jacobi (2005), este novo paradigma proposto se baseia na premissa do diálogo dos saberes, formando um pensamento criativo e sintonizado com a necessidade de se antepor aos problemas futuros, além de ser capaz de analisar a complexa relação existente entre os processos sociais e naturais. Para Amboni et al. (2012), os professores precisam ir além de suas disciplinas e levar o indivíduo a aprender a aprender, o que se manifesta pela capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que sabe, dispor-se a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas verdades por teorias transitórias, adquirir novos conhecimentos requeridos pela contemporaneidade.

Configura-se um grande desafio preparar os alunos para transformarem-se em gestores de decisões na realidade complexa, dinâmica e incerta nas quais estão inseridos (GLASSER, CALDER & FADEEVA, 2005). No entanto, é justamente a capacitação dos cidadãos que aumenta as chances de um futuro sustentável, uma vez que isso implica uma mudança de paradigma (DISTERHEFT et al., 2013). Para isso, é imprescindível que as universidades assumam o compromisso de repensar a estrutura e prioridades de seus cursos, pesquisas, operações de sensibilização da comunidade e do *campus*.

Ao treinar e educar os futuros líderes, acadêmicos e profissionais, as instituições de ensino superior estão numa posição estratégica para prepará-los para compreender os desafios da sustentabilidade. Articulado a incorporação da sustentabilidade no ensino, na pesquisa e nas atividades de extensão, essa corrente educativa permitirá ao cidadão em formação integrar conceitos de forma holística, analisar o contexto e suas possíveis soluções.

### 2.3 A ÁREA DE PÚBLICAS E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Com o início da redemocratização no Brasil, no final dos anos de 1970, associada à intensificação da participação dos movimentos sociais e à Constituição Federal de 1988, configurou-se um modelo de Estado que redefiniu as relações entre este e a sociedade (BRASIL, 1988; KEINERT, 2014). Esse contexto levou a alterações no perfil e na demanda por funcionários públicos com formação específica para o setor público, o que

gerou o crescimento da oferta de cursos de graduação na macro área de Administração Pública, movimento definido como “Campo de Públicas”. Para Pires et al. (2014, p. 112)

Campo de Públicas é uma expressão utilizada por professores, pesquisadores, estudantes, egressos-profissionais e dirigentes de cursos de Administração Pública, Gestão de Políticas Públicas, Gestão Pública, Gestão Social e Políticas Públicas, de universidades brasileiras, para designar, essencialmente, um campo multidisciplinar de ensino, pesquisa e fazeres tecnopolíticos, no âmbito das Ciências Sociais Aplicadas e das Ciências Humanas, que se volta para assuntos, temas, problemas e questões de interesse público, de bem-estar coletivo e de políticas públicas inclusivas, em uma renovada perspectiva republicana ao encarar as ações governamentais, dos movimentos da sociedade civil organizada e das interações entre governo e sociedade, na busca do desenvolvimento socioeconômico sustentável, em contexto de aprofundamento da democracia.

Em 2014, foi publicada as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Bacharelado em Administração Pública, através da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação. Já em seu Art. 1º, a normativa definiu o curso como um “campo multidisciplinar de investigação e atuação profissional voltado ao Estado, ao Governo, à Administração Pública e Políticas Públicas, à Gestão Pública, à Gestão Social e à Gestão de Políticas Públicas” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2014).

Apesar de estas diretrizes não exigirem a abordagem do tema Desenvolvimento Sustentável nos PPPs, existem outras leis federais que preconizam a prática. A Constituição Federal de 1988, em seu inciso VI do § 1º do Art. 225, declara que o Poder Público deve promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino.

Em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi previsto que a Educação Superior deveria desenvolver no ser humano o entendimento do meio no qual ele está inserido (BRASIL, 1996). Em 1999, é instituída a Lei nº 9.795, que dispunha sobre a Educação Ambiental e cria a Política Nacional de Educação Ambiental, sendo esta uma componente essencial e permanente na educação do país (BRASIL, 1999). Foi só em 2012, através da Resolução CNE/CP nº 2, que se estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, em todos os níveis de ensino, que em seu Art. 13 apresenta os seus objetivos, dentre eles, “a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO, 2012).

Além disso, nas considerações iniciais da Resolução CNE/CP (2012) é colocado que a Educação Ambiental é um “elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental”. A Resolução CNE/CP complementa as características dos cursos do Campo de Públicas apresentadas por Pires et al. (2014) e se ajusta à consolidação dos ODS.

Com base nestas legislações, nos últimos anos, segundo Demajorovic & Silva (2012), os cursos de administração inseriram em seus currículos novas disciplinas relacionadas à responsabilidade social, gestão ambiental e sustentabilidade. Entretanto, as novidades, em certa extensão, podem ser pouco efetivas na promoção da educação para o desenvolvimento, na medida em que os cursos continuam com objetivos gerais que acabam por reforçar uma hegemonia social e a reprodução da ideologia do paradigma social dominante. Para Santos (30-31, 2010), “o pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas”.

A visão integrada, sistêmica e holística na formação de profissionais do Campo de Públicas volta à sustentabilidade precisa estar presente nos projetos pedagógicos. Fazenda (2009) acrescenta que a interdisciplinaridade não significa a eliminação de uma disciplina, mas simplesmente o engajamento dos conteúdos de tal forma que um não se torne mais importante que o outro. É um princípio de orquestração dos conhecimentos, de interação das disciplinas, na tentativa de responder à complexidade atual (JAPIASSU, 1994)

Neste sentido, o pensamento complexo necessita se concretizar através de uma relação permanente de colaboração e diálogo entre os diversos campos do conhecimento (MORIN, 2010). Para Amboni et al. (2012), o processo de aquisição do conhecimento precisa ser fundamentado na aptidão de contextualizar, integrar e globalizar saberes. Assim, será possível que os conceitos de uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável sejam absorvidos pelos acadêmicos e colocados em prática ao longo de sua vida profissional.

#### 2.4 ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DO CAMPO DE PÚBLICAS

### 3 METODOLOGIA

Para este artigo foi realizada a Pesquisa Documental que, segundo May (2004), é uma metodologia pouco explorada nas ciências sociais, apesar de apresentar grande potencial, pois suas fontes podem traduzir a maneira pela qual os eventos são construídos, as justificativas empregadas, além de proporcionar uma base para investigações mais aprofundadas.

A Pesquisa Documental se utiliza de técnicas para compreensão e análise de documentos das mais variadas fontes (VALLES, 2007), com o intuito de relatar os fatos observados. No entanto, estes, por si só, não representarão muita coisa, devendo ser interpretados e sintetizados para se descobrir uma tendência que possa levar à conclusão de novas informações sobre o objeto pesquisado (SÁ-SILVA, ALMEIDA & GUINDANI, 2009).

A Análise de Conteúdo é um procedimento que pode viabilizar este entendimento, tendo o propósito de observar os documentos não isoladamente, mas situados em uma estrutura teórica, reduzindo a complexidade de uma coleção de textos (MAY, 2004). Com relação aos procedimentos utilizados na Análise de Conteúdo, Bardin (2004) destaca três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados.

A pré-análise consiste na organização dos documentos, sendo uma etapa bem flexível, permitindo a eliminação, substituição e introdução de novos documentos que contribuam para uma melhor explicação do fenômeno estudado (RICHARDSON & PERES, 1999). Consiste na leitura superficial do material (leitura “flutuante”), de forma a se ter o contato inicial e conhecer a estrutura da narrativa e a escolha dos documentos. A exploração do material consiste em uma fase longa e mais profunda, na qual se realiza a codificação, a categorização e a quantificação das informações extraídas dos documentos. Por fim, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação consiste na avaliação se os resultados são significativos e válidos para subsidiar a proposição de inferências sobre os objetivos iniciais.

Desta forma, o objetivo desta pesquisa é identificar, ao longo dos PPPs dos cursos da área do Campo de Pública selecionados, se o desenvolvimento sustentável ou temas relacionados à preocupação com o meio ambiente são abordados e de que forma estes aparecem ao longo dos PPPs. Com o intuito de padronizar a busca por estas informações, tomou-se por base as estruturas dos PPPs dos cursos de graduação que serviram para a categorização inicial de análise. A categorização iniciou de forma quantitativa (apresentação ou não dos temas destacados nas categorias e subcategorias analisadas),

para posterior análise qualitativa das informações encontradas e comparação com as Diretrizes Curriculares Nacionais relacionadas aos cursos do Movimento do Campo de Públicas.

### **3.1 Delimitação da Amostra Analisada**

Os documentos analisados neste artigo tiveram como base as informações fornecidas nos PPPs dos cursos ligados ao Movimento do Campo de Públicas elencados no site <<https://campodepublicas.wordpress.com>>. Optou-se pela seleção destes cursos devido ao seu engajamento para a constituição e consolidação desta nova área do conhecimento. Conforme a classificação proposta por May (2004), os documentos que foram analisados podem ser definidos como primários, públicos e não solicitados. Desta forma, foram selecionados os cursos cujas informações dos PPPs estavam disponíveis virtualmente nas páginas das instituições a eles relacionados e foram excluídos os cursos que não disponibilizavam estas informações em seu site, resultando no Quadro 1. Apesar das orientações das comissões de avaliação dos cursos superiores para que estas informações sempre sejam públicas e divulgadas no site da IES, observou-se dificuldade na obtenção de tais informações em alguns cursos, ou pela inexistência das mesmas ou por se apresentarem de forma dispersa e incompleta no site. Desta forma, dos 39 cursos elencados no site do Movimento do Campo de Públicas conseguiu-se obter as informações necessárias para este artigo em 25 cursos (64,1% dos cursos que participam do Movimento do Campo de Públicas), na forma de PPPs ou de informações presentes em vários locais do site. Da relação apresentada no Quadro 1, 21 são cursos ministrados presencialmente e 4 à distância.

Quadro 1 - Cursos Selecionados através da disponibilidade de informações

Curso	Modalidade	Instituição Vinculada	Cidade
Bacharelado em Administração Pública	Presencial	UDESC/ESAG	Florianópolis/ SC
Tecnólogo em Gestão Pública	Presencial	UFPB	João Pessoa/ PB
Bacharelado em Administração Pública e Políticas Públicas	Presencial	UNILA	Foz do Iguaçu/ PR
Bacharelado em Administração Pública	Presencial	FGV/EAESP	São Paulo/ SP
Tecnólogo em Gestão Pública	Presencial	UEMG	Belo Horizonte/ MG
Tecnólogo em Gestão Pública	Presencial	UFPR	Curitiba/PR
Tecnólogo em Gestão Pública	Presencial	UNIPAMPA	Santana do Livramento/RS
Bacharelado em Administração Pública	Presencial	FJP	Belo Horizonte/ MG
Bacharelado em Administração Pública	Presencial	UFAL	Arapiraca/ AL
Bacharelado em Administração Pública e Social	Presencial	UFRGS	Porto Alegre/ RS
Tecnólogo em Gestão Pública	Presencial	UFRB	Cachoeira/ BA
Tecnólogo em Gestão Pública	Presencial	IFRN	Natal/ RN
Bacharelado em Administração Pública: Gestão Pública e Social	Presencial	UFCA	Cariri/ CA
Bacharelado em Administração Pública	Presencial	UFRRJ	Seropédica/ RJ
Bacharelado em Gestão de Políticas Públicas	Presencial	USP	São Paulo/ SP
Tecnólogo em Gestão Pública	Presencial	IFTO	Palmas/ TO
Bacharelado em Administração Pública	À Distância	UFF	Volta Redonda/ RJ
Bacharelado em Administração Pública	Presencial	UNESP/ FCL	Araraquara/ SP
Bacharelado em Administração Pública	Presencial	UDESC/ CESFI	Balneário Camboriú/ SC
Bacharelado em Administração Pública	Presencial	UFF	Volta Redonda/ RJ
Bacharelado em Administração Pública	À Distância	UFSJ	São João Del Rei/
Bacharelado em Administração Pública	À Distância	UFOP	Ouro Preto/ MG
Bacharelado em Administração Pública	Presencial	UNIFAL	Varginha/ MG
Técnico em Serviços Públicos	Presencial	ETEC/Cepam	São Paulo/SP
Tecnólogo em Gestão Pública	À Distância	SENAC	São Paulo/SP

Fonte: Elaborado pelos autores

A partir das informações coletadas nestes 25 cursos, foram elencadas no Quadro 2 as Categorias e Subcategorias analisadas nos documentos, em busca de referências sobre o ensino/aprendizagem do tema Desenvolvimento Sustentável e a identificação se os temas destacados na Meta 4.7 do ODS 4 eram abordadas em disciplinas obrigatórias ou optativas e/ou eletivas dos cursos. As categorias A e B dizem respeito, respectivamente, aos objetivos dos cursos e ao perfil de formação do profissional. As categorias de C a H foram subdivididas em quatro subcategorias, sendo 1 para cursos que possuem disciplina obrigatória específica sobre o tema, 2 para cursos que possuem disciplina obrigatória que trata do tema segundo a ementa, 3 para os que possuem disciplina optativa específica sobre o tema e 4 para os que possuem disciplina optativa que trata do tema segundo a ementa.

Quadro 2 - Categorias e Subcategorias analisadas nos Cursos Selecionados

Categorias	Subcategorias
A. Objetivos	Menciona nos objetivos contribuir/fortalecer o DS
B. Perfil do Egresso	Menciona a formação de um profissional comprometido com o DS
C. Desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis	C1, C2, C3 e C4
D. Direitos Humanos	D1, D2, D3 e D4
E. Igualdade de gênero	E1, E2, E3 e E4
F. Promoção de uma cultura de paz e não-violência	F1, F2, F3 e F4
G. Cidadania global	G1, G2, G3 e G4
H. Valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável	H1, H2, H3 e H4

Fonte: Elaborado pelos autores

A análise de cada uma das disciplinas foi feita a partir de suas ementas, tomando-se o cuidado de verificar se o tema de interesse era abordado como foco principal da disciplina ou como parte dos assuntos abordados nas aulas.

#### 4 RESULTADOS

Os cursos elencados no Quadro 1 foram identificados aleatoriamente como PPP1 ao PPP25, de modo a não caracterizar o curso que está sendo analisado, mantendo assim a confidencialidade da avaliação. Com as informações obtidas, elaborou-se uma síntese quantitativa da Análise de Conteúdo dos cursos do movimento do Campo de Públicas.

Dessa forma, o Quadro 3, em anexo, apresenta nas linhas, as categorias e subcategorias e nas colunas, os cursos ordenados numericamente. Nas interseções foram incluídas o resultado da análise realizada, utilizando “S” nos casos em que há referências correspondentes à categoria examinada; “N” nos casos em que não há referências correspondentes à categoria examinada; e, célula vazia quando não consta o item nas informações do curso.

O quadro 4, a seguir, resume os resultados obtidos da análise e cruzamento de dados entre as categorias A, B e a subcategorias C1 e C2, sob a ótica da inclusão da preocupação com o meio ambiente e/ou com o desenvolvimento sustentável:

Quadro 4 - Resumo da análise das Categorias e Subcategorias A, B, C1 e C2

<b>Categorias e Subcategorias</b>	<b>Quantidade de cursos</b>	<b>Porcentagem representativa na amostra</b>
A	3	12%
B	4	16%
C1	16	64%
C2	14	56%
A ∪ B	2	8%
C1 ∪ C2	6	24%
A ∪ B ∪ C1	2	8%

Fonte: Elaborado pelos autores

Verifica-se que, dos 25 cursos analisados, 12% fazem menção em seus Objetivos (A) às preocupações com o meio ambiente e/ou com o desenvolvimento sustentável e 16% trazem esse tema no Perfil do Egresso (B). Correlacionando essas duas categorias, constata-se que um total de 5 cursos destacam a importância dos assuntos meio ambiente e desenvolvimento sustentável, no entanto, apenas 2 cursos, identificados como PPP 13 e PPP19, o fazem tanto nos objetivos quanto no perfil do aluno egresso, mostrando uma coerência nas suas concepções pedagógicas.

Essas duas categorias (A e B) são consideradas fundamentais para a análise da preocupação do desenvolvimento sustentável nos cursos, pois elas representam a visão político-pedagógica dos cursos a qual deverá ser refletida, posteriormente, em sua matriz curricular. Os resultados observados vão ao encontro do que Demajorovic & Silva (2012) apresentaram quando analisaram os cursos de Administração de uma forma geral (sem a divisão dos cursos em Administração Empresarial e Administração Pública): eles não tinham a efetiva preocupação em promover uma educação para este novo modelo de

desenvolvimento, fato este refletido nos objetivos gerais dos cursos que reforçam uma hegemonia social e a reprodução da ideologia do paradigma social dominante.

No que tange a presença de disciplinas obrigatórias que tenham como foco principal o tema de meio ambiente e/ou desenvolvimento sustentável – subcategoria C1, observa-se que em 16 cursos há disciplinas obrigatórias com estas características. Além disso, apura-se que destes cursos, 6 dão continuidade ao tratamento do tema em disciplinas obrigatórias da matriz curricular (C2) e somente 1 com disciplinas eletivas. Em 14 cursos existem disciplinas obrigatórias que tratam do tema segundo a ementa.

Cruzando as informações obtidas na análise das categorias A e B e da subcategoria C1 observa-se que apenas 2 cursos dentre os analisados apresentam preocupações com o meio ambiente e/ou com o desenvolvimento sustentável desde os seus objetivos, perpassando pelo perfil do egresso e incluindo disciplinas obrigatórias em suas matrizes curriculares.

Quando a disciplina obrigatória que trata sobre meio ambiente e/ou desenvolvimento sustentável é oferecida, apesar de haver diversas nomenclaturas, fica claro, com a leitura de suas ementas, a preocupação de despertar no acadêmico sua atenção para um desenvolvimento diferenciado, onde o foco não seja somente o econômico, mostrando a complexidade do tema e sua interdisciplinaridade. Ademais, dos 16 cursos que apresentam disciplinas obrigatórias específicas sobre o tema em análise (C1), em 6 cursos constatou-se a presença de disciplinas obrigatórias diferentes que tratam sobre o tema em estudo tanto de forma específica quanto na ementa.

Ainda com relação aos cursos que oferecem a disciplina obrigatória sobre o tema de estudo deste trabalho e que dão continuidade ao seu estudo em outras disciplinas obrigatórias do currículo, percebe-se que o assunto permeia diferentes áreas em diversas disciplinas como: Ações Sociais e Ambientais das Empresas; Debates sobre Desenvolvimento; Microeconomia do Setor Público; Gestão e Responsabilidade Sócio Ambiental; Gestão Social do Desenvolvimento; Inovação e Empreendedorismo em Sistemas de Governança Pública; Logística e Suprimentos na Área Pública; Natureza e Tecnologia na Sociedade Contemporânea; Organismos Internacionais e Desenvolvimento; Políticas Públicas e Sociais; Projetos Sociais; Relações Internacionais; Sociedade, Natureza e Desenvolvimento: Relações Locais e Globais; Território e Sociedade; além de muitas disciplinas com caráter interdisciplinar oferecidas ao longo de alguns cursos. Isso reforça o caráter interdisciplinar que a preocupação com o meio

ambiente e/ou desenvolvimento sustentável possui e as diversas formas que ela pode ser discutida.

Em relação às disciplinas optativas ou eletivas, dos 24 cursos que ofereciam estas modalidades, 16 apresentavam uma disciplina obrigatória específica sobre o tema estudado e 8 possuíam em parte de sua ementa o tratamento deste tema. Ainda sobre essas modalidades de disciplinas, é importante observar se quando estas são oferecidas, complementam ou não as abordagens realizadas nas disciplinas obrigatórias específicas sobre o tema. Nesse sentido, verificou-se que 3 cursos possuem disciplinas obrigatórias específicas sobre o tema e disponibilizam disciplinas optativas e/ou eletivas que também tratam diretamente sobre o assunto.

Novamente, a forma de apresentação do tema estudado dentro das disciplinas optativas e/ou eletivas é plural, aparecendo nas mais diferentes áreas de estudo, reforçando a diversidade de assuntos onde a preocupação com o meio ambiente e/ou desenvolvimento sustentável pode estar presente, além da força de sua interdisciplinaridade. É importante frisar que as disciplinas optativas e/ou eletivas são ofertadas e o discente escolhe qual deseja cursar, podendo ocorrer ou não o contato com os temas durante a formação profissional. No entanto, para atender a à meta 4.7 do ODS 4 os fundamentos sobre desenvolvimento sustentável e as preocupações com o meio ambiente devem ser fornecidos em disciplinas obrigatórias.

Com relação às demais categorias (D a H), suas incorporações nos currículos podem ser consideradas um processo em andamento, apesar de ocorrer de forma lenta. Frequentemente, os temas aparecem em disciplinas eletivas e não há menção nos objetivos do curso ou no perfil do egresso. Todavia, visto que são assuntos que fazem parte do próprio conceito de Desenvolvimento Sustentável, ainda se faz necessário um maior destaque de tais conteúdos nos currículos, com a finalidade de contribuir para uma mudança de paradigma na qual a negociação entre esses aspectos dê lugar a integração como a forma mais genuína de se efetivar o Desenvolvimento Sustentável.

A participação das mulheres, dos povos tradicionais e da população negra, são fundamentais para a construção de uma nova racionalidade e as dificuldades enfrentadas por eles na participação da vida política, econômica e social de forma empoderada mantêm o paradigma dominante ativo e fora do alcance dos questionamentos daqueles que são prejudicados por ela, além de ser a própria condição para o paradigma dominante de utilitarismo, desigualdade, degradação ambiental e exclusão social se mantenha.

Analisando os PPPs dos 25 cursos à luz das categorias D a H e suas respectivas subcategorias, percebe-se grande variação da forma como são abordados tais conteúdos (em disciplinas obrigatórias ou específicas) e em alguns casos não são abordados de nenhuma maneira, apesar dos ODS existirem desde 2015. Com relação à categoria Direitos Humanos, 3 cursos apresentaram a disciplina como obrigatória, 5 como item a ser tratado em disciplina obrigatória, 4 como optativa específica e 2 como item a ser tratado em disciplina optativa. Na categoria de igualdade de gênero, 3 cursos abordam o tema em disciplina obrigatória, 5 possuem disciplina optativa específica a respeito do tema e em 2 o tema é um item a ser tratado em disciplina optativa.

Para o estudo da categoria de cultura de paz e não violência, examinou-se as ementas em busca de disciplinas ou item em disciplinas dedicado à mediação, resolução de conflitos e comunicação não violenta e foi a categoria cuja presença nas ementas foi mais rara de ser encontrada, não apareceu como disciplina obrigatória específica, em 3 cursos apareceu como item a ser abordado em disciplina obrigatória, em 1 curso apareceu como disciplina optativa específica e em 3 como item a ser abordado em disciplina optativa.

Na categoria cidadania global, 5 PPPs apresentaram como assunto a ser abordado em disciplina obrigatória, em 2 como disciplina optativa específica e em 3 como item de disciplina optativa. Finalmente, o tema diversidade cultural não apareceu como assunto de nenhuma disciplina obrigatória específica, mas fazia parte da ementa de disciplinas obrigatórias em 8 cursos, como disciplina optativa específica em 4 cursos e como item a ser abordado em 8 optativas.

O quadro 5 sintetiza a análise da presença dos assuntos das categorias D a H na amostra:

Quadro 5 - Síntese do resultado da análise das categorias de D a H

<b>Categorias e Subcategorias</b>	<b>Quantidade de cursos</b>	<b>Porcentagem representativa na amostra</b>
D1	3	12%
D2	5	20%
D3	4	16%
D4	2	8%
E1	3	12%
E3	5	20%
E4	2	8%
F1	3	12%
F3	1	4%
F4	3	12%
G1	5	20%

G3	2	8%
G4	3	12%
H1	0	0%
H2	8	32%
H3	4	16%
H4	4	16%

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

A inclusão dos temas que permeiam o Desenvolvimento Sustentável em disciplinas obrigatórias, com a oportunidade de um aprofundamento em optativas, representa uma verdadeira semente para a superação do paradigma dominante e construção de um pensamento alternativo (SANTOS, 2002). A relação entre a racionalidade dominante e o agravamento dos problemas sociais e ambientais aponta que a sustentabilidade requer a superação de uma crise de pensamento, como aborda Boaventura de Sousa Santos (2010), o sociólogo ambientalista Enrique Leff (2009) e o físico Fritjof Capra (2009).

Como observado, a integração do Desenvolvimento Sustentável e seus temas transversais nos PPPs dos cursos do Campo de Públicas ainda não se concretizou. Dentro do paradigma dominante, a Natureza é concebida como recurso para proporcionar o bem-estar dos indivíduos. Porém, este bem-estar, em tempos de globalização, depende do mal-estar de muitos outros indivíduos, uma realidade que economistas e outros cientistas constataram em seus trabalhos (ACOSTA, 2019; CAPRA, 2009; BENYUS, 2007). Entretanto, dentro de um mesmo modelo mental, as propostas de solução procuram desacelerar a avidez com que o planeta é irremediavelmente consumido, o que não reflete verdadeiramente uma alternativa. Em função disso, a aposta em uma formação diferenciada dos profissionais fomentada pelo ODS 4 é fundamental tanto no Campo de Públicas quanto em outras áreas de conhecimento.

## 5 Considerações Finais

A necessidade de preocupação com o meio ambiente, em ações praticadas pelo setor público, vem ganhando destaque com a realização de eventos mundiais e com a publicação de documentos desde o Relatórios de Brundtland (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1987, p.24). A Agenda 2030 renova os compromissos com o Desenvolvimento Sustentável e traz metas norteadoras, sendo que a gestão pública tem extrema importância nos ODS, em especial, na meta 4.7 que orienta a necessidade de

garantir na formação educacional de uma maneira geral, e, em especial, dos futuros gestores públicos o inclusão do tema, para que estes possam desempenhar o seu papel com uma maior preocupação com o desenvolvimento sustentável.

Somente através da inserção da Educação Ambiental e de temas relacionados ao desenvolvimento sustentável nos diversos níveis de ensino, que será possível instituir uma cidadania ambiental no país e, nesse sentido, os cursos do movimento do Campo de Públicas adquirem certo destaque dentro do rol de cursos onde a Educação Ambiental e os conceitos de desenvolvimento sustentável devem ser disseminados.

São os gestores públicos que possuem os instrumentos para viabilizar políticas públicas com foco nos objetivos do desenvolvimento sustentável. Ademais, se faz necessária a criação de procedimentos de fiscalização e de mudanças de hábitos enraizados nos indivíduos. Para tanto, conforme enfatizado por Demajorovic & Silva (2012) e Pires et. al. (2014), uma formação sólida e interdisciplinar nos conceitos de preservação do meio ambiente e de caminhos possíveis para o desenvolvimento sustentável são de suma importância para fornecer os conhecimentos à atuação refletida em resultados significativos.

Este estudo demonstrou que, mesmo após a Resolução CNE/CP nº 2 de 15 de junho de 2012, a prática do ensino da Educação Ambiental nos cursos do Campo de Públicas ainda possui desafios, ainda que tenham ocorridos avanços significativos na direção de inclusão dos temas Desenvolvimento Sustentável e a Educação Ambiental. Nesse sentido, destaca-se a imprescindibilidade do amadurecimento dos PPPs de forma a assumir um foco claro na preocupação com o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável, desde os objetivos do curso, perpassando o perfil do seu egresso, até a matriz curricular.

Além disso, verificou-se que muitos cursos esquecem que devem ser capazes de abrigar distintas formações disciplinares e multidisciplinares ou interdisciplinares (FARAH, 2011), e ofertam disciplinas isoladas sobre o tema, frequentemente nas últimas fases de suas matrizes curriculares, ocasionando a falta de diálogo com as demais disciplinas e com um perfil de egresso desejável. Buscam apenas cumprir as exigências da Resolução CNE/CP nº 2 de 15 de junho de 2012, não considerando as orientações de outros documentos importantes, como a Agenda 2030, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 que dispõe sobre a Educação Ambiental e cria a Política Nacional de Educação Ambiental.

Nessa perspectiva, muitos cursos abordam este assunto de forma não obrigatória, deixando a cargo das disciplinas optativas e/ou eletivas a função de repassar aos acadêmicos conhecimentos sobre as preocupações ambientais e o desenvolvimento sustentável. Existem, ainda, currículos que não citam em seu projeto a preocupação necessária com o tema, sequer cumprindo o que preconiza a Resolução CNE/CP n° 2 de 15 de junho de 2012.

Sugere-se para pesquisas futuras a busca de documentos que completem as informações obtidas pela análise deste trabalho, como os planos de ensino das disciplinas e documentos que não puderam ser examinados pela ausência de disponibilidade na internet, incluindo outros cursos que não participam do Movimento do Campo de Públicas, ampliando a análise realizada. Assim, os resultados apresentados servem de alerta aos cursos da área do Campo de Públicas acerca do cumprimento e incorporação do previsto na Meta 4.7 da Agenda 2030 como verdadeiro compromisso com uma mudança de paradigma em nome do Desenvolvimento Sustentável.

## REFERÊNCIAS

- Amboni, N., et al. (2012). Interdisciplinaridade e complexidade no curso de graduação em administração. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, 10(2), 302-328.
- Bacha, M. L., Santos, J. & Schaun, A. (2010). Considerações teóricas sobre o conceito de sustentabilidade. In: VII Simpósio de excelência em gestão e tecnologia. Recuperado em 06, dezembro, 2017, de <https://bit.ly/38gYZ0d>.
- Barbieri, J. C. (2009). *Desenvolvimento e Meio Ambiente. As estratégias de mudanças da Agenda 21*. Petrópolis. Ed. Vozes.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. (3rd ed.). Edições 70.
- Benyus, Janine M. *Biomimética: Inovação Inspirada pela Natureza*. São Paulo: Cultrix, 2007.
- Boff, Leonardo. *Sustentabilidade: O que é - o que não é*. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- Brasil. (1996). Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 27, janeiro, 2017, de <https://bit.ly/3jkO8Zg>.
- Brasil. (1999). Lei 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. Recuperado em 06, dezembro, 2017, de <https://bit.ly/3gEHLrw>.
- Camargo, A. L. de B. (2003). **Desenvolvimento sustentável: dimensões e desafios**. Campinas, SP: Papirus.
- Capra, Fritjof. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 2009.
- Carletto, M. R., Linsingen, I. von. & Delizoicov, D. (2006). Contribuições a uma educação para a sustentabilidade. I Congresso Ibero-americano de CTS+I, Mesa 16, Palácio de Minería.
- Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. (2014). Resolução MEC/CNE/CES n. 01, de 13 de janeiro de 2014. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração Pública, bacharelado, e dá outras providências. Recuperado em 06, dezembro, 2017, de <https://bit.ly/38jZh6p>.
- Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. (2012). Resolução MEC/CNE/CP n. 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Recuperado em 06, dezembro, 2017, de <https://bit.ly/3zrB6yG>.
- Crespo, S. (2003). Uma visão sobre a evolução da consciência ambiental no Brasil nos anos 1990. In: Trigueiro, A. (coord.). *Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento*. (58-73). Rio de Janeiro: Sextante.

Demajorovic, J. & Silva, H. C. O. da. (2012). Formação interdisciplinar e sustentabilidade em cursos de administração: desafios e perspectivas. *Revista de Administração Mackenzie*. 13(5), 39-64.

Demeterco, A. Neto, Santos, F. D. A. dos. & Nagen, J. V. G. (2008). Estado e desenvolvimento sustentável: o problema da aplicabilidade das normas constitucionais. In: Silva, C. L. da (org.). *Desenvolvimento sustentável: um modelo analítico integrado e adaptativo* (2nd ed., pp. 65-88). Petrópolis, RJ: Vozes.

Disterheft, A. Caeiri, S., Azeiteiro, U. M. & Leal, W. Filho. (2013). Sustainability science and education for sustainable development in universities: a way for transition. In: *Sustainability Assessment Tools in Higher Education Institutions*. (3-27). Springer International Publishing.

Edwards, M., et al. (2002). El desafío de preservar el Planeta: Un llamamiento a todos los educadores. *Revista Iberoamericana CTS+I*, (2), jan-abr, Madri – Espanha. Recuperado em 15, maio, 2018, de <https://bit.ly/3zoD82x>.

Farah, M. F. S. (2011). Administração pública e políticas públicas. *Revista RAP – FGV/EBAPE*. Rio de Janeiro 45(3), 813-36.

Fazenda, A. C. I. (2009). Formação de professores: dimensão interdisciplinar. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 103-109.

Furtado, C. (1974). *O mito do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Glasser, H., Calder, W. & Fadeeva, Z. (2005). Definition: research in higher education for sustainability. Document prepared for the Halifax Consultation. Halifax Nova Scotia.

Herculano, S. C. (1992) Do desenvolvimento (in)suportável à sociedade feliz. In: Goldenberg, M. (org.) *Ecologia, ciência e política: participação social, interesses em jogo e luta de ideias no movimento ecológico* (pp. 9-48). Rio de Janeiro: Revan.

Jacobi, P. R. (2003). Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, (118), 189-205.

Jacobi, P. R. (2005). Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Revista Educação e Pesquisa FE-USP*, 31(2), 302-313.

Jacobi, P. R., Raufflet, E. & Arruda, M. P. de. (2011). Educação para a sustentabilidade nos cursos de administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. *Revista de Administração Mackenzie*. 12(3), 21-50.

Japiassu, H. (1994). A questão da interdisciplinaridade. Disponível em: <https://bit.ly/3jns00n>. Acesso em: 20 dez. 2020.

Keinert, T. M. M. (2014). O movimento “Campo de Públicas”: construindo uma comunidade científica dedicada ao interesse público e aos valores republicanos. *Administração Pública e Gestão Social*. 6(4), 169-176.

Lara, P. T. de R. (2012). Sustentabilidade em Instituições de Ensino Superior. Monografias Ambientais – REMOA/UFSM. 7(7), 1646-1656.

Leff, E. (2009). Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. Revista Educação e Realidade, v. 34, n. 03, p. 17-24, set/dez.

Ligteringen, E. (2012). Caminhando e conversando: stakeholders, juntos, a caminho de uma Economia Verde. In: Almeida, F. (org.) Desenvolvimento sustentável: 2012-2015: visão, rumos e contradições (15-30). Rio de Janeiro: Elsevier.

Mayor, F. (1998). Preparar um futuro viável: ensino superior e desenvolvimento sustentável. In: Conferência mundial sobre o ensino superior. Tendências de educação superior para o século XXI. Anais. Paris.

May, T. (2004). Pesquisa social: questões, métodos e processos. (3rd ed.). Porto Alegre: Artmed.

Morin, E. (2010). Ciência com consciência. (13. ed. ver. modificada). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

ODS BRASIL. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, 2021. Objetivo 4 - Educação de Qualidade. Disponível em: <<https://bit.ly/3zt3mB9>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

Organização Das Nações Unidas. **Our common future (Brundland Report)**. Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Reino Unido, Oxônia: Oxford University Press, 1987. Disponível em: [encurtador.com.br/hrCKV](http://encurtador.com.br/hrCKV). Acesso em: 15 de fevereiro de 2019.

Pires, V. et al. (2014). Dossiê – Campo de Públicas no Brasil: definição, movimento constitutivo e desafios atuais. Administração Pública e Gestão Social. 6(3), 110-126.

Richardson, R. J. & Peres, J. A. de S. (1999). Pesquisa social: métodos e técnicas. (3rd ed. rev. e ampl.). São Paulo: Atlas.

Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. de. & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. I(I).

Sachs, I. (2008). Desenvolvimento: incluyente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro: Garamond.

Sachs, I. (2009). Caminhos para o desenvolvimento sustentável. Stroh, P. Y. (Org.) Rio de Janeiro: Garamond.

Santos, B. (2002). A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. p. 55-117, 4º ed. São Paulo: Cortez.

Santos, B. (2010) Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. P. 31 – 83. In Santos, B. S.; Meneses, M. P. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo; Editora Cortez.

Scotto, G., Carvalho, I. C. De M. & Guimarães, L. B. (2011). *Desenvolvimento sustentável*. (6th ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Shriberg, M. (2002). Institutional assessment tools for sustainability in higher education: strengths, weaknesses, and implications for practice and theory. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 3(3), 254-270.

Tauchen, J. & Brandli, L. L. (2006). A Gestão Ambiental em Instituições de Ensino Superior: Modelo para Implantação em Campus Universitário. *Gestão & Produção*. 13(3), 503-515.

Valles, M. S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Zitzke, V. A. (2002). Educação Ambiental e Ecodesenvolvimento. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. 9.

Quadro 3 - Resultado da Análise de Conteúdo das Informações dos Cursos Selecionados

Curso	A	B	C1	C2	C3	C4	D1	D2	D3	D4	E1	E2	E3	E4	F1	F2	F3	F4	G1	G2	G3	G4	H1	H2	H3	H4
1	N	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	S	N	N
2	N	N	S	-	S	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N
3	N	N	N	S	S	-	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	S	S
4	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N
5	N	N	N	S	S	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	S	N	N	S	N
6	N	N	S	S	N	N	N	S	N	N	N	S	N	N	N	N	S	S	N	N	N	N	N	S	N	N
7	N	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
8	N	N	N	N	S	-	N	N	S	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
9	N	N	N	S	S	S	N	S	N	N	N	N	N	S	N	N	N	S	N	N	N	N	N	S	N	N
10	N	N	N	S	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
11	N	N	N	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
12	N	N	N	S	S	-	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
13	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	S	S	N	N	S	S
14	N	N	S	S	S	S	S	N	N	N	N	S	N	N	N	S	N	N	N	S	N	N	N	N	N	S
15	N	N	S	S	S	-	N	N	S	-	N	N	S	-	N	N	N	S	N	N	S	-	N	N	S	S
16	N	N	S	-	N	N	S	-	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	S	N	N
17	N	N	S	-	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
18	N	N	N	S	S	-	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
19	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N
20	S	N	S	N	N	N	N	S	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N
21	N	N	S	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
22	N	N	S	-	N	S	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
23	N	N	S	-	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
24	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N
25	N	N	S	-	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N

Fonte: Elaborado pelos autores