

Ambientalización curricular en la formación inicial del profesorado universitario privado en São Paulo (Brasil): desafíos y proposiciones para el futuro

Tânia Lídia Ribeiro Aversi*

Resumen.

Este estudio se originó a partir de la observación de actividades formativas en educación ambiental desarrolladas con profesores de educación primaria del municipio de São Paulo. En este contexto, nos gustaría saber si estos profesionales habían recibido alguna formación que los instrumentalizara a tornarse educadores, y también, ambientales. ¿Los temas sobre medio ambiente estarían en las Universidades, en los grados de formación del profesorado? Parece posible afirmar que la manera reconocidamente superficial de proporcionar educación ambiental en las escuelas esté relacionada, en parte, a la escasa formación e información del profesorado que, en esta área, tiene un conocimiento fundamentado en el sentido común, influenciado por los medios de comunicación de masa y reforzado por los contenidos curriculares, en la mayoría, de carácter conservador y conservacionista de los cuales son consumidores o transmisores.

Palabras clave.

Educación ambiental, formación inicial del profesorado, ambientalización curricular, curso de pedagogía, concepciones de medio ambiente.

Abstract.

This study was originated from the observation of training activities in environmental education carried out, with elementary school teachers, in the city of São Paulo. In this context, we would like to know if these professionals had received any type of training that would instrumentalize them to become educators and also environmental ones. Are environmental issues present at universities in teacher education degrees? It seems possible to state that the admittedly superficial way of providing environmental education in schools is related, in part, to the scarce training and information of teachers who, in this area, have knowledge based on common sense, influenced by the mass media and reinforced by the content curriculum, mostly conservative and conservationist in nature. They are, indeed, mostly consumers or transmitters of these discourse.

Keywords.

Environmental education, initial teacher education, curricular environmentalization, pedagogy course, conceptions of the environment.

* Pedagoga, Especialista em Educação Ambiental, Mestre em Educação pela PUC-SP e Doutoranda em Educação pela [Universidade de Sorocaba](#), São Paulo, Brasil. Assessora para o desenvolvimento de projetos educativos em escolas e mediadora de procesos formativos de educadores. Email: taniaversi@projetar.sustentabilidade.com.br



Introducción

São Paulo es la sexta mayor ciudad del mundo, acoge valoradas universidades y sus cursos son responsables de la formación del expansivo contingente de profesionales de distintas áreas. También es referencia en investigación y difusión del conocimiento en Educación. El municipio tiene un tercio de los cursos presenciales de Pedagogía del Estado y solamente dos están disponibles en Universidades públicas. Los demás son ofertados por instituciones privadas, que están situadas en la capital.

Con una población de casi doce millones de habitantes, la ciudad de São Paulo constituye el epicentro del avance capitalista en Brasil y el ejemplo máximo de sus secuelas son: consumismo, desperdicio, violencia, crisis económica y social convirtiéndose así, en el mayor municipio brasileño, tanto en relación a ocupación del suelo, como en degradación socio ambiental.

Este estudio se originó a partir de la observación de actividades formativas en educación ambiental desarrolladas con profesores de educación primaria del municipio de São Paulo. En este contexto, nos gustaría saber si estos profesionales habían recibido alguna formación que les permitiese desarrollar su labor profesional como educadores y, además, como ambientalistas.

La pregunta clave sería: *¿Los temas sobre medio ambiente estarían incluidos en los grados de formación del profesorado en las Universidades?*

La formación del profesorado en Brasil, en curso de Pedagogía, busca superar dilemas históricos y teóricos del currículo en nuevas demandas formativas de los académicos. (Gatti, 2014: 39). Entre tantos saberes necesarios estarían aquellos relacionados a concepciones de medio ambiente y educación ambiental de los involucrados en el proceso formativo.

Tales concepciones y vivencias, de acuerdo con Reigota (1995), necesitan ser “[...] conocidas, cambiadas, modificadas y lograr mayor complejidad y clareza al mismo tiempo. (Reigota, 1995: 20) porque implican, además de cuestiones ambientales, dilemas socio-ambientales.

Pretendemos, en esta investigación, caracterizar la Ambientalización Curricular como “...un proceso de incorporación del contenido, enfoques y perspectivas metodológicas destinadas para temática ambiental en los currículos de la educación superior” (Rink, 2014: 25), en la formación inicial del profesorado de educación primaria. Esta es, sin duda, concebida el pilar de todo proceso de escolarización y de formación ciudadana.



1. Ambientalización curricular en la educación superior en los cursos de pedagogía

La inserción de la temática ambiental en la Educación Superior despunta en los años 1970, en París, con una reunión con representantes de treinta países, apoyada por la ONU en un evento que tuvo como meta la preparación de materiales básicos para programas de enseñanza y de formación especial para trabajar con la temática ambiental en dimensión interdisciplinar. De acuerdo con Barba (2011), la conferencia apuntaba hacia el carácter permanente de una educación destinada para la conservación de recursos naturales. En este encuentro se han desarrolladas las primeras políticas públicas que establecen las bases de la ética individual y de la convivencia entre los seres humanos y la naturaleza.

Otras Conferencias, como de la de Estocolmo (1975) y, posteriormente, la de Tbilisi (1977), reforzaron el carácter interdisciplinar de la educación ambiental especialmente en las áreas de ciencias naturales, sociales y humanas. También fue instituida como prioridad la formación de graduados y licenciados que contemplasen, en las universidades, las cuestiones epistemológicas, éticas y políticas relacionadas con el tema. Fueron establecidos criterios y directrices básicas para la educación de las décadas consiguientes.

En lo que atañe a la Educación Superior, el documento resultante de estas conferencias, presenta en la recomendación número 13: “[...] d) que se incorpore la Educación Ambiental en los programas de estudio de las escuelas de formación del profesorado y a los cursos de perfeccionamiento de docentes” (Novo, 1995, *apud* Barba, 2011: 67). En esta misma conferencia, reconocen que:

[...] el desarrollo de la Educación Ambiental es uno de los elementos vitales para el enfrentamiento de la crisis del medio ambiente mediante una ética global para eliminar la pobreza, el analfabetismo, la polución, la dominación y la explotación de la naturaleza. (Gaudiano, 2007, apud Barba, 2011: 67).

De acuerdo con Rink (2014), esta fue la primera vez que se vinculó la Educación Ambiental a la Educación Superior, aunque no de forma explícita en los currículos. Diez años después, en la Conferencia de Moscú (1987), la meta fue reafirmar el compromiso de las universidades en actuar junto a las comunidades, reconociendo sus valores y saberes ambientales, y, en un esfuerzo de reorganización curricular, relacionar los contenidos de la temática ambiental con la realidad local. En París (1988), la “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior”, realizada por la UNESCO, estimula a los profesores y alumnos a adoptar una “perspectiva ecológica” en las actividades de enseñanza en cualquiera que sea la asignatura. Bernheim y Chauí (2003), en la lectura del documento, van más allá y recomiendan que “[...] la educación superior debe reforzar su papel de prestadora de servicio a la sociedad [...] mediante un abordaje inter y transdisciplinario en análisis de los problemas y de las cuestiones” (Bernheim; Chauí, 2003: 21, *apud* Barba, 2011: 71). Nuevamente en Francia, en Tailloires (1990), se habla en “alfabetización ambiental” en las universidades.

En 1992, veinte años después de la primera conferencia sobre la temática ambiental realizada en Estocolmo, se reúnen en Rio de Janeiro representantes de ciento y ocho países para la “Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo”, conocida como Rio-92. En dicha conferencia se elaboró uno de los documentos más importantes de la historia del enfrentamiento de las cuestiones socio ambientales globales, la Agenda 21.



En su vinculación con la Educación Superior, la Agenda 21 recomienda, en el capítulo 36, que los países apoyen las universidades, en el sentido de crear cursos interdisciplinarios y, que reorganicen el currículo favoreciendo la integración de las asignaturas. Leff (1993), analizando la Agenda 21, sugiere: “[...] d) formación del profesorado en la temática ambiental; e) incorporación de la dimensión ambiental en currículos universitarios” (Leff, 1993 *apud* Barba, 2011).

En Brasil, con la abertura política ocurrida en inicio de los años de 1980 y, mediante la presión de los organismos internacionales, las reivindicaciones del movimiento ambientalista ganaron mayor visibilidad. En relación a educación ambiental, más específicamente, en 1981, la Ley 6.938/81, que establece la Política Nacional del Medio Ambiente (PNMA), en el artículo 2, inciso x, anuncia como uno de sus principios la “educación ambiental a todos los niveles de enseñanza, incluso la educación de la comunidad con meta de capacitarla para participación activa en defensa del medio ambiente” (Brasil, 1981). Surgen, con la promulgación de la ley, las primeras acciones normativas en relación al desarrollo de la educación ambiental en la Educación Superior. En 1988, la Constitución Federal, en el artículo 225, § 1º, inciso VI, determina que las instituciones deben “promover la educación ambiental en todos los niveles y la concientización pública para la preservación del medio ambiente” (Brasil, 1988).

Al inicio de los años 1990, la discusión sobre medio ambiente avanza y gana fuerza en diversas regiones del país, con la articulación de educadores ambientales en redes, entre ellas, la Red Brasileña de Educación Ambiental (REBEA) y la Red Paulista de Educación Ambiental (REPEA). Tales asociaciones tenían el objetivo de discutir y participar de las políticas públicas relacionadas a la temática, pero solamente en el final de la década,

con la publicación de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) y con la Ley 9.795/99, reglamentada por el decreto 4.281/2002, que dispone sobre la educación ambiental y instauran la Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA), que se consolida, no a la promoción, sino a la recomendación de la educación ambiental en todos los niveles de enseñanza.

Art. 11º. La dimensión ambiental debe constar en los currículos de formación del profesorado, en todos los niveles y en todas las asignaturas (Brasil, 1999).

Con el cambio de siglo, surgen asociaciones de estudiosos con la finalidad de valorar el grado de incorporación de la temática ambiental en las universidades. Uno de estos grupos fue constituida en la Red Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores (ACES), formada por universidades de Europa y América Latina, entre ellas, las brasileñas UNESP, UNICAMP y UFCAR (Rink, 2014). En el ámbito de la Educación Superior, el proceso de Ambientalización Curricular, de acuerdo con la autora, podría ser definido como un proceso de reorganización del currículo, en vista que la proposición de intervenciones que integren la temática socio ambiental a los contenidos y prácticas educativas.

A fin de intercambiar conocimientos y de proponer metodologías para intervención y análisis de procesos de inserción de la temática ambiental en la educación superior, la Red ACES, en su primera reunión, realizada en 2002, en Alemania, tuvo el tema Ambientalización Curricular como objeto de discusión y definición por las diferentes instituciones participantes del Proyecto. Rink (2014), sobre esta iniciativa, dice que:

Aún no ha sido el primer grupo en buscar una definición para el término, la Red (ACES) se posicionó delante de la Ambientalización



Curricular como un proceso complejo de integración armónica y transversal del conocimiento, entendido como procedimientos, actitudes y conceptos generadores de valores y acciones de participación y compromiso político (Rink, 2014: 24).

Y, según Barba,

La idea de Ambientalización Curricular representa la incorporación de temas ambientales en el currículo de la Educación Superior, deben incluir cuestiones como la globalización el desequilibrio ecológico, el desarrollo sustentable, la complejidad, la interdisciplinariedad, la flexibilidad, la sensibilidad y el cuestionamiento en torno de los contextos sociales y económicos mostrando diferencias sociales entre ellos (REDE ACES; UNESP, 2003, apud Barba, 2011).

La articulación de las instituciones de Educación Superior que discutían las cuestiones ambientales culminó en 2001 con la realización de los Encuentros de Pesquisa en Educación Ambiental (EPEA) y con la creación de la Red Universitaria de Programas de Educación Ambiental (RUPEA). De acuerdo con Barba (2011), de los encuentros de la RUPEA dio como resultado la creación de nuevos cursos y pesquisas significativas en relación a la temática. Una de estas pesquisas alegó la necesidad de una reorganización curricular y para la formación de formadores de los futuros educadores ambientales, considerando que “[...] la EA (Educación Ambiental) en los currículos y en las

prácticas universitarias tiene un sentido estratégico en la Ambientalización en la enseñanza y en la sociedad” y “[...] que hay una política pública de EA para la Educación Superior que sea relevante [...] y pertinente.” (Oliveira; Farias; Pavesi, 2008, apud Barba, 2011: 78).

Además de acuerdo con Barba (2011),

[...] la Ambientalización Curricular es gradual y se desarrolla dentro de un plan estratégico” y “[...] las autoras resaltan que la función de la Ambientalización en las universidades significa el fortalecimiento de las IES en estimular y considerar que el saber ambiental es un contenido a ser desarrollado en las más distintas asignaturas (Barba, 2011: 79).

En este mismo sentido converge el pensamiento de Rink:

Creemos que la incorporación de contenidos, enfoques y perspectivas metodológicas destinadas a temática ambiental en los currículos de Educación Superior puede ocurrir en distinta intensidad (desde un programa de una asignatura, hasta la reestructuración global de los cursos), configurando procesos de Ambientalización Curricular más o menos amplias (Rink, 2014: 5).¹

2. El camino metodológico

Las instituciones de Educación Superior seleccionadas para esta investigación están organizadas académicamente en Universidades (tres) y Centro Universitario (una), todas ellas, con más de cuarenta años de existencia. Han sido entrevistados cinco coordinadores de curso y cinco profesores, de los cuáles tres de ellos son másteres y dos doctores de las áreas de Pedagogía, Geografía y Biología. Además de las entrevistas, los cinco profesores han

¹ Para un conocimiento más detallado sobre el proceso de inserción de la educación ambiental en Educación Superior y el conjunto de las características de un currículo ambientalizado propuesto por la Red ACES, consultar los trabajos de Barba (2011) y Rink (2014).



sido acompañados en sus actividades prácticas con temáticas ambientales. Todos ellos, tienen en promedio, quince años de trabajos en las instituciones.

Se trata de una pesquisa etnográfica con inspiración fenomenológica, puesto que, es llena de testimonios, vivencias y documentos de contextos particulares, valora comprensiones e intenciones de los sujetos participantes de la pesquisa, queriendo conocer diferentes opiniones y la forma de que interpretan las cosas que ocurren en cotidiano.

Los datos fueron obtenidos por medio de consulta y análisis de los documentos oficiales (Proyecto Pedagógico del Curso, Matrices Curriculares y Planes de Enseñanza), de documentos técnicos (planes de clase, trabajos de alumnos, anotaciones del profesorado), de entrevistas semiestructuradas con coordinadores, profesores del curso y de observación de las clases (Ludke, André, 1986). Fueron desarrolladas tres categorías temáticas (Bardin, 2011) para el análisis de los datos: Relevancia de la educación ambiental para la formación de pedagogos; tendencias político pedagógicas presentes en abordajes metodológicos; Desafíos y proposiciones de coordinadores y profesores para la Ambientalización Curricular. Se utilizaron letras mayúsculas para nombrar las universidades (“A”, “B”, “C” e “D”) y el uso de las letras “C” para coordinadores y “P” para profesores.

3. Relevancia de la temática ambiental para coordinadores y profesores del curso

Partiendo del principio de que la acción docente se destaca como uno de los más importantes mecanismos de transformación de la sociedad y que las concepciones de un sujeto, en este caso, el profesor o la profesora, invariablemente, marcan su

discurso y su práctica personal y profesional, por medio de abordajes teórico-metodológicos y político-pedagógicos, nos proponemos analizar este importante aspecto del proceso de inserción de la temática ambiental en el curso de Pedagogía.

Es importante en este trabajo, una categoría valorativa en la medida que pretende reconocer el peso adquirido por la temática ambiental en la formación profesional de Pedagogía desde su mención o recomendación en la organización curricular hasta su presencia en el discurso de coordinadores y profesores.

Así, la “relevancia de la temática ambiental” para esos profesionales, se reveló en el conjunto de las respuestas a las preguntas:

- a) ¿Los temas ambientales son ofrecidos en el curso, en las asignaturas bajo su responsabilidad? ¿En cuáles asignaturas? ¿Por cuánto tiempo?
- b) ¿Usted considera que los temas ambientales son trabajados de manera adecuada en el curso, en las asignaturas? ¿Porque?
- c) ¿Cuál es la importancia de abordar la educación ambiental en la Educación Superior y especialmente en la formación inicial de pedagogas y pedagogos?

Al preguntar a los coordinadores y profesores del curso de pedagogía si consideran importante la discusión ambiental para la formación del profesorado, inevitablemente surgen, en los discursos de los sujetos, las representaciones sociales que esos profesionales tienen respecto del tema. Reigota (1995), defiende que los abordajes teórico metodológicos de la educación ambiental, en general, están sometidas a concepción hegemónica neoliberal, antropocéntrica y que, por tanto, tiene reproducida una tendencia conservadora de



educación que puede, por lo ejercicio de reflexión, caminar para un abordaje crítico y romper con “[...] el carácter de ingenuidad ideológica del discurso ambiental” (Silva, 1999: 10).

Todos los entrevistados reconocen la importancia de abordar la temática ambiental en el curso de Pedagogía. La profesora de la Institución “A” considera esta discusión pertinente no solamente en la formación del profesorado, pero que debería “[...] ser obligatorio para la carrera de ingeniería, de abogacía, de odontología, de arquitectura...”, pues el enfrentamiento de las crisis (agua, salud, energía, etc.), “[...] demandan un proceso de reeducación para discutir las interacciones del hombre con el ambiente”. Para ella, es necesario romper un ciclo de profesionales mal formados en estas temática: “Si el (profesor) no tiene formación, la educación ambiental no entra” (“PA”). La coordinadora de la Institución “B” tiene la misma opinión: “Si el profesor no tiene esa consciencia sobre el medio ambiente, él no va saber transmitir después en su cotidiano con sus alumnos, no va dar importancia debida a este tema (“CB”)”. Para ella, las cuestiones ambientales aparecen y se van ampliando por medio de la interdisciplinariedad establecida en el Proyecto Pedagógico del Curso y, según ella, efectividad en las diferentes disciplinas del curso que coordina.

La profesora de la misma institución refuerza la idea. Dice que es inevitable hablar sobre el tema porque “es transversal: él permea todos los otros componentes curriculares, entonces no tiene como usted hablar de interpretación y producción de texto, de psicología, sin estar hablando de educación ambiental” (“PB”). Esa profesora relata que durante quince años no percibía mucha preocupación con el ambiente en la Educación Superior y atribuye la publicación de los Parámetros Curriculares Nacionales el destaque adquirido por la temática: “[...] los PCN han aportado eso para las clases” (“PB”).

La actual coordinadora de la Institución “C” considera la disciplina Educación y Medio Ambiente la “niña de los ojos” del curso, pues el proyecto de intervención, basado en la percepción ambiental de un barrio, que las alumnas y los alumnos desarrollan en uno de los semestres lectivos, inició en esta asignatura y ha expandido, “[...] vinculando todas las asignaturas [...] Matemática, Prácticas Curriculares, Ciencias, Historia, Geografía...” (“CC2”). Ella ve sus futuras pedagogas y pedagogos como formadores de opinión, no solamente entre los niños, pero “[...] en pedagogía hospitalaria, en el tercer sector, en la pedagogía empresarial, donde sea, serán multiplicadores de esta consciencia crítica sobre medio ambiente” (“CC2”). Su antecesora, comprende que la importancia de discutir los temas relacionados al ambiente reside en la posibilidad del estudiante “salir de una visión antropocéntrica, ir para una visión más holística”. Ella cree que la asignatura puede favorecer para el cambio de pensamiento y que “[...] yo (formadora del profesorado) tengo que ejercer en quien va ejercer en los niños y niñas, a los que van a hacer historia” (“CC1”).

Uno de los profesores de esta institución, también apuesta en la formación de “multiplicadores” de educación ambiental, como forma de “[...] romper con lo que ellos (estudiantes) saben”, y asumir su papel “[...] para revertir el cuadro que está allí” (“PC1”). En la misma institución, el discurso del otro profesor ca mina en la misma dirección. Para él, es esencial trabajar la temática ambiental con los profesores y profesoras, en la medida que su abordaje se acerca los estudiantes del cotidiano y evitar exceso de teorías descontextualizadas.



4. Desafíos identificados por coordinadores y profesores para la inserción de la temática ambiental en curso de pedagogía.

Los desafíos enfrentados por coordinadores y profesores en el proceso de inserción de la temática ambiental en el currículo, se relacionan con: la falta de formación del profesorado para conducir discusiones sobre el tema, empobrecidas concepciones que los alumnos tienen sobre el asunto, estructura disciplinar establecida por el currículo, y la falta de contextualización en los abordajes metodológicos.

La atribución de falta de “bagaje cultural o cognitiva” de alumnos es bastante recurrente entre profesores. Sin embargo, no son mencionadas propuestas o acciones pedagógicas que pretende recuperar tal desajuste.

En relación con la estructura curricular, predomina la observación cuanto que la carga horaria destinada al trato específico de la temática y críticas al modelo disciplinar.

Sobre la cuestión curricular, Gallo (2000) escribe:

[...] difícil romper con las barreras entre las disciplinas, porque la educación siempre estuvo, también, permeada por mecanismos de control. Y la disciplina posibilita ese control sobre el aprendizaje (lo que, cuándo, cuánto y cómo el alumno aprende) y también un control sobre el propio alumno (Gallo, 2000: 23).

5. Proposiciones de los participantes del estudio para el proceso de ambientalización curricular

La concepción en la que se fundamenta este trabajo es la de posibles soluciones para una determinada problemática. Según Freire [1969] (2014), toda acción educativa con vistas a la humanización, por medio de la emancipación popular, debe partir de cuestionamientos, de la realidad concreta, en la cual los principales interesados en los cambios se articulen en torno de una investigación temática que busque, en la profundización de la reflexión, las raíces del problema.

Las proposiciones de los coordinadores y profesores para incrementar la Ambientalización Curricular en el curso de Pedagogía apuntan a la gestión del coordinador, como principal responsable por desencadenar tal proceso. Estas propuestas indican también la necesidad de superación de la estructura disciplinar como forma de garantizar la interdisciplinaridad y la utilización de metodologías activas. Apuntan, todavía las diferentes dimensiones implicadas en la formación y la contextualización de la teoría por cuestionamientos y resolución de indagaciones de la realidad local.

La interdisciplinaridad se aboga como forma de intentar superar la compartimentación del saber, de la comprensión de la realidad y de buscar soluciones para problemas complejos de la actualidad, se requiere, según los entrevistados, el uso de nuevos abordajes y estrategias pedagógicas.

Gallo (2000) llama la atención para la interdisciplinaridad, no obstante de representar un avance en relación al modelo disciplinar, nos da cuenta de



[...] producir y hacer circular los saberes no disciplinares y las competencias solicitadas por la caótica e híbrida realidad contemporánea. Ella exige de nosotros que reflexionemos sobre cuestiones de la educación, con mucho más empeño y esfuerzo de pensamiento creativo (Gallo, 2000: 33).

El tema de la contextualización de la temática ambiental fue recomendado por los coordinadores y profesores. Layrargues (2008) recomienda la estrategia de resolución de problemas ambientales locales como una posibilidad de aproximación entre la escuela y la realidad cotidiana del estudiante.

La resolución de problemas ambientales locales tiene un valor altamente positivo, pues no se diferencia de la tendencia desmovilizadora de la percepción de los problemas globales, distantes de la realidad local, y parte del principio de que es indispensable que el ciudadano participe de la organización y gestión de su ambiente de vida cotidiana. [...]. Participación, compromiso, movilización, emancipación y democratización son las palabras clave (Layrargues, 2008: 115).

La última recomendación de los entrevistados refiere a la propia iniciativa por parte de los profesores del curso en relación a su propia formación. En lo tocante al protagonismo del profesor, indicado por los entrevistados, Gallo (2000) sugiere:

Los profesores pueden tener una participación extremadamente importante en el proceso de romper con la tradición alienante y superar esa contradicción histórica entre el saber y la realidad... [...] rompiendo, en la medida de nuestras posibilidades, sin duda alguna, sensiblemente limitadas por la burocracia escolar, la compartimentación de que es víctima de nuestro sistema educacional (Gallo, 2000: 24).

Es conveniente valorar la expresiva proposición de los sujetos por la participación de especialistas en educación ambiental en la construcción de un currículo ambientalizado. Al proponer cambios curriculares en el curso de Pedagogía que efectivamente contribuyan para formar educadores, también ambientales, se hace indispensable considerar una posibilidad de diálogo y de construcción de un proyecto colectivo envolviendo coordinadores, profesores y especialistas del área ambiental, para la superación de los desafíos, mismo en un modelo curricular marcado por la fragmentación del conocimiento.



Consideraciones finales

Este estudio, aunque restricto, posibilita ampliar la reflexión sobre el modo que se comporta la Ambientalización Curricular en los cursos de Pedagogía de instituciones privadas en el municipio de São Paulo.

Parece posible afirmar que la manera reconocidamente superficial de proporcionar educación ambiental en las escuelas esté relacionada, en parte, a la escasa formación e información del profesorado que, en esta área, tiene un conocimiento fundamentado en el sentido común, influenciado por los medios de comunicación de masa y reforzado por los contenidos curriculares, en la mayoría, de carácter conservador y conservacionista de los cuales son consumidores o transmisores.

Los cursos de Pedagogía, aparentemente, han tratado las cuestiones socio ambientales de modo superficial. Si hubiera una mejor Ambientalización Curricular, su profesorado estaría en mejores condiciones en la formación y elaboración de debates sobre la temática con sus alumnos. Tal comprensión tiene desdoblamiento en la actuación de profesionales que necesitan de una formación actualizada y compatible con las nuevas demandas de la contemporaneidad.

Sin desconsiderar que el cotidiano de la universidad revela estructuras formales y relaciones sociales que se materializan por medio de conflictos y acuerdos, adhesión y transgresiones. En este sentido, nuestra mirada investigativa contribuye para la elaboración de un proyecto de intervención en educación ambiental, en la formación inicial o continuada de pedagogos.

Finalmente, el ejercicio de examinar nuestras representaciones sociales sobre el medio ambiente y la educación ambiental es muy complicado y desagradable. De igual forma, ya no es posible volver atrás para el antiguo estado de indiferencia, puesto que las mismas continúan, y cada vez con más fuerza, marcadas por “principios étnicos, de solidaridad, diálogo, compañerismo, respeto y mucho trabajo para que la educación ambiental no sea vista como [...] una aventura pedagógica, una utopía ingenua” (Reigota, 2008).



Referencias Bibliográficas

- BARBA, C. H. (2011). *Ambientalização Curricular no ensino superior: o caso da Universidade Federal de Rondônia–Campus de Porto Velho*. Tese de Doutorado em Educação Escolar-UNESP. Brasil: Araraquara, SP.
- BARDIN, L. (1981). *Análise de conteúdo*. São Paulo -Brasil: Edições 70, 2011.
- BRASIL (1981). Congresso Nacional: Lei 6.938/81 que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. Brasília–Brasil.
- _____ (1988). Senado Federal: *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília–Brasil.
- _____ (1999). Ministério da Educação. Lei n. 9.795/99 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília-Brasil.
- FREIRE, P. (2014). *Pedagogia do oprimido*. [1969] 58ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro - Brasil. Paz e Terra.
- GALLO, S. (2000). Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.) *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro–Brasil: DP&A Editora.
- GATTI, B.A. (2013-2014). A formação inicial de professores para a educação básica: As licenciaturas. In: *Revista USP*, N.100. p. 33-46. dez/jan/fev. 2013-2014 São Paulo-Brasil.
- LAYRARGUES, P. P. (2008). A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema gerador ou uma atividade-fim da educação ambiental. In: REIGOTA, M. A. *Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão*. Petrópolis-Brasil: DP&A Editora.
- LÜDKE; M.; ANDRÉ, M. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo-Brasil: EPU Editora.
- REIGOTA, M. (1995). *Meio ambiente e representação social*. São Paulo- Brasil: Cortez.
- REIGOTA, M. (2008). A educação ambiental para além dela mesma. In: *Ambiente & Educação*, vol. 13, pp. 11-22.
- RINK, J. (2014). *Ambientalização curricular na educação superior: tendências reveladas pela pesquisa acadêmica brasileira (1987-2009)*. Tese de Doutorado em Educação, UNICAMP, Campinas–Brasil.
- SILVA, D. J. (1999) *.O paradigma transdisciplinar: uma perspectiva metodológica para a pesquisa ambiental*. Ministério da Ciência e Tecnologia (PADCT/CIAMB).

