MACROTENDÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR: DISCUTINDO AS CORRENTES CONSERVADORA, PRAGMÁTICA, CRÍTICA E PÓS-CRITICA

Aline da Costa Silva[1]

João Rodrigo Santos da Silva[2]

Resumo: As Macrotendências Político-pedagógicas constituem diferentes correntes de pensamento por meio das quais diversos autores abordam a promoção e o desenvolvimento da Educação Ambiental (EA). O presente artigo tem como objetivo apresentar as características e os valores associados às macrotendências conservadora, pragmática, crítica e pós-crítica, além de discutir suas abordagens quando pensadas no contexto escolar. Espera-se, portanto, que as discussões incitadas neste trabalho contribuam para que pesquisadores e educadores ambientais reflitam sobre os objetivos e intencionalidades de suas práxis relacionadas ao ensino da EA, especialmente daquelas desenvolvidas dentro das escolas básicas.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Macrotendências Político-pedagógicas; Educação Ambiental Pós-Crítica; Educação Básica.

Abstract: Political-Pedagogical Macrotrends constitute the various currents of thought that authors address regarding the promotion and development of Environmental Education. This article aims to present the characteristics and

[1] Universidade Federal do ABC. E-mail: costa.aline@ufabc.edu.br. Link para lattes: http://lattes.cnpq.br/8602545944229776.

[2] Universidade Federal do ABC. E-mail: joao.rodrigo@ufabc.edu.br. Link para lattes: http://lattes.cnpq.br/1353025560019145.

values associated with the conservative, pragmatic, critical, and post-critical macrotrends, as well as to discuss their approaches within the school context. It is therefore expected that the discussions fostered in this study will contribute to researchers and environmental educators to reflect on the objectives and intentionalities of their educational praxis related to the teaching of Environmental Education, especially those developed within basic education schools.

Keywords: Environmental Education; Political-pedagogical macrotrends; Post-critical environmental education; Basic education.

Introdução

Segundo Layrargues (2004), Educação Ambiental é o nome dado a um conjunto de práticas educativas relacionadas às questões ambientais. Contudo, cabe salientar o termo “ambiental” não se trata somente de um adjetivo que caracteriza seu substantivo precedente. A Educação Ambiental (EA) é um campo amplo, diverso e consolidado que acolhe visões, práticas, processos, valores e políticas que convergem na ideia de construção e desenvolvimento permanente de uma sociedade atuante em prol da preservação e conservação de um meio ambiente justo e digno a sobrevivência da atual e das futuras gerações.

Historiograficamente, sabe-se que o termo “Educação Ambiental” (em inglês *Environmetal Educacion*) surgiu em 1965, durante a realização de uma Conferência de Educação na Universidade de Keele, na Grã-Bretanha. Nesse contexto, recomendou-se que a Educação Ambiental deveria ser parte essencial da educação de todos os cidadãos e cidadãs do planeta (Brasil, 2013). Nessa mesma época, início da segunda metade do século XX, também se intensificavam os movimentos e debates sobre a destruição da natureza, evidenciada principalmente pelas consequências do uso exploratório e não sustentável dos recursos naturais (Reigota, 2016). Outra importante questão em discussão na época, foi o impacto do lançamento indiscriminado de pesticidas e agrotóxicos na agricultura, denunciado mundialmente em 1962, pelo livro “Primavera Silenciosa”, da cientista norte-americana Rachel Carson (Bonzi, 2013).

Nesse cenário, de pós segunda guerra mundial e em um período de expansão industrial e econômica, a Educação Ambiental começou a ser popularizada, principalmente devido ao movimento de luta dos ecologistas e ambientalistas preocupados com a crise ambiental, que já começava a se evidenciar. Como resultado desse movimento, em 1975 aconteceu a Primeira Conferência das Nações Unidas para discutir questões ambientais, a Conferência de Estocolmo (na Suécia). Nessa conferência, representantes de diversos países se reuniram para discutir e refletir a partir de uma visão globalizante as relações entre meio ambiente e sociedade (Carvalho, 2012; Reigota, 2016).

Desde então, a Educação Ambiental (EA) tornou-se uma temática consolidada e debatida em todo o mundo. Contudo, ao longo do tempo, com o avanço da globalização, o mundo foi se transformando. Processualmente, a EA também foi se modificando, em virtude das novas visões e demandas da sociedade em transformação. Dessa forma, a EA que nasceu do movimento ecológico, passou a ser compreendida também como um campo social, que na visão de Bourdieu (2025) pressupõe um espaço relativamente autônomo, nos quais os agentes sociais (atores) interagem e estabelecem relações de poder a partir dos valores que carregam. Para Bourdieu (2025), esse espaço é uma espécie de "microcosmo" da sociedade, por isso também é influenciado por fatores históricos, culturais, econômicos e políticos (Bourdieu, 2025).

Consequentemente, em decorrência dessa perspectiva ligada a ideia de campo social, a EA passou a ser discutida além da visão científica dos problemas ambientais (Layrargues; Lima, 2014), passando a considerar os problemas diretamente relacionados ao meio ambiente dentro de um contexto social, considerando-os como problemas socioambientais.

Assim, com a ampliação das discussões sobre a EA e suas transformações, outro debate foi levantado: a pluralidade das visões e objetivos das práticas de Educação Ambiental (Layrargues; Lima, 2014). Pois, ao se levar em consideração que a EA é um campo historicamente influenciado, concebido em diversos espaços (escolas, empresas, igrejas, meios midiáticos, movimentos sociais etc) e praticado por diferentes atores (estudantes, professores, trabalhadores, políticos, líderes comunitários etc), não se pode pensar a EA como uma vertente única e homogênea.

A partir de então, observando a trajetória histórica e percebendo esse caráter multifacetado da EA, pesquisadores em âmbito nacional e internacional começaram a inferir que dependendo do espaço e dos atores em questão, há diferentes formas/tipos de se conceber e de se praticar a EA (Sauvé, 2005). Essas diferentes vertentes foram chamadas de "macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental".

Dentro desse contexto, o presente artigo pretende abordar de forma teórica e analítica quatro macrotendências político-pedagógicas frequentemente discutidas na educação ambiental brasileira: a conservadora, a pragmática, a crítica e a pós-crítica. Todavia, além de apresentar as características e valores associados a cada vertente, pretende-se também contextualizá-las a partir do seu desenvolvimento quando pensada na educação ambiental escolar. Pois, por inerência, a escola básica é o espaço fundamental de todas as transformações sociais (e socioambientais).

Educação Ambiental no Contexto Escolar Brasileiro

No Brasil, a EA promovida nas escolas é subsidiada pelas recomendações da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA – Lei Federal N° 9.795/99) e Documentos Orientadores da Educação Básica:

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De forma complementar, alguns Estados e Municípios também elaboraram documentos específicos, respeitando as orientações nacionais.

De acordo com a PNEA (Lei Federal N° 9.795/99), pode se entender por EA todos os processos e ações por meio dos quais as pessoas, de forma individual ou coletiva, tem a oportunidade de construir "valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente" (Brasil, 1999, Art.1°).

A PNEA também aponta que no ensino básico, a EA deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino. Dessa forma, da Educação Infantil ao Ensino Médio, no Ensino Público ou no Ensino Privado, no Ensino Regular ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a EA é um direito de todos os estudantes. Porém, a PNEA não recomenda que a EA seja desenvolvida como uma disciplina específica do currículo, pois é uma prática associada ao desenvolvimento de valores, devendo, portanto, ser trabalhada em todos os componentes curriculares. E não de forma prioritária nas disciplinas de ciências, biologia e geografia, como acontece na maioria das vezes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o antigo e o atual documento orientador da educação básica, respectivamente, em seus textos orientam sobre a importância da promoção e desenvolvimento da EA em âmbito escolar.

Em 1998, os PCN incorporaram a temática "meio ambiente" como um dos 6 temas transversais da educação brasileira. Segundo os PCN, os temas transversais são assuntos de significância e debate consideradas urgentes e necessárias ao bem-estar, a democracia e a cidadania das sociedades contemporâneas, sendo fundamental a discussão crítica e direcionada dessas temáticas dentro das escolas básicas (Brasil, 1998).

Em 2018, após a promulgação da BNCC, a EA foi apresentada de forma implícita em uma das Dez Competências Gerais da Educação Básica, na qual descreve que um papel essencial da escola é que o estudante tenha condições de:

> Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018, p. 9).

Contudo, o termo "Educação Ambiental" quase não aparece na BNCC. É mencionado apenas uma vez para fazer referência a Lei Federal N° 9.795/99 e em outras poucas vezes em anotações de notas de rodapé.

Já em 2019, o Ministério da Educação lançou um documento complementar a BNCC, chamado “Temas Transversais Contemporâneos: contexto histórico e pressupostos pedagógicos”. Neste documento, há o apontamento de algumas mudanças na nomenclatura educacional. Os “Temas Transversais” indicados nos PCN passaram a ser denominados “Temas Contemporâneos Transversais - TCT”. A partir de então, a temática “Educação Ambiental” (e não mais “Meio Ambiente”) passou a constituir um dos 15 novos TCT propostos pela BNCC (Brasil, 2019).

Cabe salientar, que apesar das legislações e documentos orientadores apontar diretrizes para o desenvolvimento da EA escolar, na prática, essa promoção é atravessada por diversos desafios, como a falta de acesso a materiais didáticos adequados, a supervalorização de conteúdos técnicos (direcionados a provas e avaliações externas), ausência de temáticas ambientais nos currículos e problemas referentes à formação docente. Sobre este último aspecto, Tozoni-Reis e Campos (2015) descrevem que no Brasil existe uma fragilidade na formação de professores em relação à temática ambiental. A premissa das autoras, é que para se transformar a educação ambiental escolar, há que se transformar também a formação de professores, pois de acordo com as autoras, as discussões sobre temáticas ambientais não têm a devida relevância nos currículos e processos formativos.

Todavia, vale ressaltar, que mesmo com esse contexto desafiador, ao longo dos últimos anos, de forma gradual, a EA tem contribuído para que a sociedade como um todo modifique suas ideias, pensamentos e atitudes em muitos aspectos relacionados ao meio ambiente. É reconhecível o papel da EA escolar como uma importante ferramenta para transformação socioambiental do nosso país. De acordo com Loureiro (2005), a EA é uma temática indispensável e indissociável da política educacional brasileira.

Dessa forma, é de suma importância discutir sobre como as macrotendências político-pedagógicas da EA estão influenciando a promoção de práticas pedagógicas em espaços escolares. O conhecimento e o debate sobre as diferentes vertentes de EA pode contribuir para que seus atores (professores e demais educadores escolares) reflitam criticamente sobre os objetivos e intencionalidades de suas propostas didáticas, no sentido de se pensar sobre qual concepção de “cidadão ambiental” almeja-se formar: conservador, pragmático, crítico ou pós-crítico.

Macrotendências Político-pedagógicas da Educação Ambiental

As Macrotendências Político-pedagógicas constituem as diversas correntes de pensamento que os pesquisadores versam sobre a promoção e desenvolvimento da EA, junto aos seus diferentes atores e espaços. Os atores são aquelas pessoas que promovem a EA. Pensando em um espaço escolar, por exemplo, essas correntes faz referência aos valores que os professores e

demais educadores desejam que seus alunos desenvolvam a partir de atividades associadas ao ensino de questões socioambientais.

Em termos históricos, pode-se dizer que as Macrotendências Político-pedagógicas surgiram a partir da trajetória e consolidação da EA enquanto campo social. Pois, ao se apresentar a EA como um campo social, os pesquisadores entenderam que não existe uma única vertente de EA. Há várias formas de se pensar e de se fazer a EA (Sauvé, 2005; Nazaré *et al*., 2017). Sendo assim, a EA é diversa, multifacetada, transversal e complexa. Segundo Silva e Campina (2011, p. 31), "a pluralidade é uma característica própria da educação ambiental".

No entanto, Layrargues e Lima (2014) discutem que não é possível delimitar o momento exato que surgiu as distintas vertentes político-pedagógicas na EA. Mas, que a partir dos anos 90 já não era mais possível se referir à EA de forma genérica, pois com a ampliação da compreensão da EA enquanto campo social, aquele perfil de pensamento inicial, predominantemente associado a aspectos ecológicos e naturais, deixou de ser considerado por muitos autores, que então passaram a reconhecer a dimensão social do meio ambiente.

Nesse contexto, ao longo do tempo, tanto no âmbito nacional como internacional, foram registradas várias pesquisas em que seus autores identificaram e propuseram diferentes sistemas de classificação de vertentes político-pedagógicas relacionadas as concepções de EA. Entre essas pesquisas destacam-se os trabalhos de Sorrentino (2000), Lima (2002), Sauvé (2005), Tozoni-Reis (2007), Silva (2007) e Layrargues e Lima (2014), conforme organizado no Quadro 1.

Quadro 1: Sistemas de Categorização das vertentes político-pedagógicas de EA.

Ano	***Autores***	***Quantidade de Categorias***	***Sistematização Categorias Propostas***
2000	Sorrentino	4	- Conservacionista - Ao ar livre - Gestão Ambiental - Economia Ecológica
2002	Lima	2	- Conservador - Transformador
2005	Sauvé	15	*Correntes de Longa Tradição* - Naturalista - Conservacionista - Resolutiva - Sistêmica - Científica - Humanista - Moral/Ética *Correntes Mais Recentes* - Holística - Biorregionalista - Práxica - Crítica - Feminista

			- Etnográfica - Ecoeducação - Sustentabilidade
2007	Silva	3	- Conservadora - Pragmática - Crítica
2007	Tozoni-Reis	5	- Disciplinatória-moralista - Ingênua-imobilista - Ativista-imediatista - Conteudista-racionalista - Crítica-transformadora
2014	Layrargues e Lima	3	- Conservacionista - Pragmática - Crítica

Fonte: autoria própria (2026)**. Nota:** a autora Sauvé (2005) divide suas categorias em dois grandes grupos (Correntes de Longa Tradição e Correntes Mais Recentes).

Ao se abordar o estudo das macrotendências político-pedagógicas da EA, duas considerações são importantes: 1. Há diversas propostas de categorização, sugeridas a partir do estudo embasado de cada pesquisador, portanto, mesmo com diferentes níveis de complexidade, não existe uma sistematização superior ou inferior a outra; 2. As vertentes propostas por cada pesquisador representam uma tentativa de categorização, sendo assim, alguns aspectos e características de uma determinada corrente pode aparecer em outra, sem ser considerado um elemento contraditório. Sobre essas questões Sauvé (2005) salienta que:

> embora cada uma das correntes apresente um conjunto de características específicas que a distingue das outras, as correntes não são, no entanto, mutuamente excludentes em todos os planos: certas correntes compartilham características comuns. Esta sistematização das correntes torna-se uma ferramenta de análise a serviço da exploração da diversidade de proposições pedagógicas e não um grilhão que obriga a classificar tudo em categorias rígidas, com o risco de deformar a realidade (Sauvé, 2005, p. 17-18).

A partir das diferentes vertentes político-pedagógicas propostas ao longo da história, em sua análise, Silva (2007) percebeu que de forma bastante abrangente, geralmente as correntes partem de "uma concepção mais ligada aos aspectos naturais, até chegar a uma concepção relacionada a uma visão mais integrada do meio ambiente, incluindo questões culturais, sociais, históricas, políticas, entre outras" (Silva, 2007, p. 58). É como se as vertentes propostas e construídos ao longo da história compusessem uma espécie de "Linha Evolutiva das Macrotendências Político-pedagógicas de Educação Ambiental". Porém, cabe elucidar que o termo associado a "evolução" apresentado neste trabalho não indica que a posição de uma vertente é melhor ou mais adequada que outra, mas sim que carregam valores e intencionalidades diferentes, que foram sendo consolidados ao longo do tempo.

De forma complementar a essa proposta de linha evolutiva, o presente artigo pretende discutir sobre as características e valores associado a cada corrente político-pedagógica e suas relações com a EA escolar. Também pretende-se apresentar uma nova proposta de sistematização, organizada em quatro categorias: conservadora, pragmática, crítica e pós-crítica. Essas categorias foram elencadas e descritas com base no estudo dos trabalhos de autores, que dedicaram suas pesquisas a compreender essa trajetória epistemológica da EA enquanto campo social.

Educação Ambiental Conservadora

A EA Conservadora (também chamada de conservacionista) é uma corrente centrada no ambientalismo e na relação de consciência do homem com a natureza (Loureiro, 2005; Silva, 2007; Silva; Campina, 2011; Layrargues; Lima, 2014). Historiograficamente surgiu entre a década de 70 e 80. Sua ênfase é a proteção do mundo natural.

O objetivo maior da corrente conservadora está relacionado com a proteção do meio ambiente, mais especificamente, do meio natural. Essa tipologia valoriza a dimensão afetiva do homem em relação à natureza e propõe a ideia de cuidado com o meio ambiente. É uma corrente que foca seu ensino na transmissão de conhecimento sobre as causas e consequências dos problemas ambientais, responsabilizando um "homem genérico" pela degradação do meio ambiente. Assim, nessa corrente o homem é observado como um destruidor (Loureiro, 2005; Silva; Campina, 2011).

Na EA Conservadora, praticamente não são abordadas questões sociais e políticas dos problemas ambientais (Layrargues; Lima, 2014, Azevedo e Silva, 2024). A proposta dessa concepção é conscientizar os estudantes sobre a importância de cuidar da natureza e reduzir o consumo de bens naturais.

Em relação a visão de ciência, na EA conservadora a ciência é vista como detentora do conhecimento, com caráter neutro, por isso não se posiciona, apenas expressa os resultados dos impactos ambientais, sem diálogo com as questões sociais (Silva, 2007).

Pensando em um contexto escolar, nota-se que a macrotendência conservadora geralmente é abordada de forma disciplinar, na maioria das vezes junto aos componentes de ciências, biologia e geografia. De maneira geral, sem uma análise profunda dos objetivos e intencionalidades da proposta didática de cada "professor ambiental", os exemplos de atividades pedagógicas associadas a formação de um "cidadão ambiental conservador" incluem práticas contemplativas e passivas, como: trilhas em parques ou unidades de conservação; visitas a zoológicos e aquários; aulas teóricas que abordam o uso e exploração dos recursos naturais; seminários sobre os problemas ambientais; visitação à exposições sensibilizatórias e poetização de temáticas ambientais por meio de pinturas, músicas, poemas e performances.

Sugere-se que as palavras-chave associadas a EA conservadora são: natureza, ecologia, cuidado, proteção, preservação e destruição.

Educação Ambiental Pragmática

A EA Pragmática é uma corrente centrada no antropocentrismo. Sua ênfase se baseia na conservação ambiental, ou seja, na ideia de que homem pode utilizar os recursos naturais, mas com consciência e responsabilidade (Silva, 2007; Silva; Campina, 2011; Layrargues; Lima, 2014). Histograficamente, surgiu a partir da década de 90, influenciada pelas ideias apresentadas e debatidas na Cúpula da Terra, a Eco 92.

O objetivo maior da corrente pragmática está relacionado com a proposta de um desenvolvimento sustentável e de uma responsabilidade socioambiental. Essa tipologia valoriza a busca de soluções sustentáveis para resolver ou mitigar os problemas ambientais, propondo que todas as esferas sociais (pessoas, governos, empresas etc) trabalhem em prol de um mundo mais sustentável, equilibrando aspectos sociais, econômicos e ambientais. É uma corrente que foca seu ensino em uma mudança de comportamento e na proposição de normas, regras e práticas de caráter sustentável (Silva; Campina, 2011; Layrargues; Lima, 2014). Por isso, também se propõe o termo "EA Prática" para fazer referência a essa macrotendência

Na EA pragmática, embora o homem seja observado como um ser biológico e social, que encara os problemas ambientais também como problemas socioambientais, as desigualdades que cercam os sujeitos envolvidos no processo educativo quase sempre não são levadas em consideração. Dessa forma, independente de quem é o sujeito, "o importante é que cada um faça a sua parte". Assim, até percebe-se um discurso de cidadania nessa vertente, mas ele é modesto. Na vertente pragmática, as causas dos problemas ambientais até podem ser apresentadas, mas não são criticamente politizadas (Silva, 2007).

Em relação a visão de ciência, na EA pragmática assim como na EA conservadora, a ciência é vista como neutra, tem um caráter utilitarista e com desconexão das questões sociais (Silva, 2007; Silva; Campina, 2011, Andrade, 2024).

Segundo Leandro, Gonçalves e Angeli (2022), uma característica marcante da EA pragmática é sua notável relação com às sociedades de consumo, "em um modelo de sistematização compensatória dos impactos de uma economia capitalista, baseado no consumo e na obsolescência planejada" (Leandro; Gonçalves; Angeli, 2022, p. 290). É desta corrente que derivam os termos ambientalmente populares, como "sustentabilidade", "produto sustentável", "economia circular", "pegada ecológica", "ESG", "embalagem sustentável", "sequestro de carbono", "economia verde", entre outros.

Outra consideração muito discutida pelos autores que versam sobre as tipologias de EA é a semelhança entre a vertente conservadora e a pragmática, pois ambas omitem questões de desigualdade e justiça social em suas práticas. Para Campos e Cavalari (2022), a vertente pragmática representa

uma derivação da vertente conservadora, porém adaptada a um novo contexto social, econômico e tecnológico resultante de um mundo em transformação.

Pensando em um contexto escolar, nota-se que a macrotendência pragmática geralmente é abordada de forma interdisciplinar e/ou por meio da metodologia de projetos. De maneira geral, sem uma análise profunda dos objetivos e intencionalidades da proposta didática de cada "professor ambiental", os exemplos de atividades pedagógicas associadas à formação de um "cidadão ambiental pragmático" incluem: projeto de hortas; atividades relacionadas à reciclagem do lixo; criação de produtos sustentáveis; mutirões de limpeza em praias; cálculos de pegada ecológica; e desenvolvimento de planos de gestão ambiental.

Sugere-se que as palavras-chave associadas a EA pragmática são: comportamento, técnica, solução, sustentabilidade e desenvolvimento sustentável.

Educação Ambiental Crítica

A EA Crítica (também chamada de popular, emancipatória ou transformadora) é uma corrente centrada na complexidade da relação política entre o homem e o meio ambiente (Silva, 2007; Silva; Campina, 2011; Layrargues; Lima, 2014). É baseada nos ideais e pensamentos marxistas (Dias, 2015; Campos; Cavalari, 2022). No Brasil, seus pressupostos são associados as ideias de Paulo Freire e Dermeval Saviani (Reigota, 2016; Tozoni-Reis; Campos, 2015). Sua ênfase se baseia em abordar o meio ambiente de maneira dialógica e conjunta às questões científicas, históricas, culturais, econômicas e políticas da sociedade (Loureiro, 2005; Silva; Campina, 2011). Historiograficamente, começou a ser debatida a partir da década de 90, com maior popularização a partir dos anos 2000. Atualmente é muito discutida nos referenciais teóricos contemporâneos.

O objetivo maior da corrente crítica está relacionado com a idealização de uma transformação emancipatória, no sentido de que as pessoas sejam conscientes e lutem em prol de uma sociedade ambientalmente mais justa e digna para todos (Silva; Campina, 2011; Layrargues; Lima, 2014; Ramos; Azevedo; Mello-Silva, 2022). Essa tipologia valoriza a dimensão política da questão ambiental e questiona o modelo econômico vigente, baseado no acúmulo de capital desproporcional que perpetua desigualdades há séculos na sociedade. Dessa forma, uma característica base da EA crítica é a sua intenção de promover a ruptura dos ideais hegemônicos de dominação que o capitalismo se alicerça (Ramos; Azevedo; Mello-Silva, 2022). Assim, essa vertente critica fortemente as injustiças ambientais, ciente de que essas são indissociáveis das injustiças sociais. É uma corrente que foca seu ensino em um processo emancipatório, que propõe a participação coletiva e o exercício da cidadania como base para uma transformação socioambiental.

Na EA crítica, os problemas ambientais devem ser contextualizados à

luz da realidade social dos estudantes e debatidos junto aos interesses públicos e privados que movem as diferentes esferas sociais. Dessa forma, os problemas relacionados ao meio ambiente são entendidos como problemas socioambientais. Nessa perspectiva, a EA crítica é compreendida como uma educação política, que intui uma mudança de paradigmas, propondo um modelo de sociedade mais sustentável, porém também socialmente mais justo (Loureiro, 2005; Silva; Campina, 2011; Layrargues; Lima, 2014, Andrade, 2024).

Em relação a visão de ciência, na EA crítica a ciência é vista como uma ferramenta essencial para a compreensão dos problemas socioambientais, mas ela não é neutra, por isso seu conhecimento deve ser analisado de forma crítica, contextualizada e como parte de um esforço interdisciplinar e politicamente consciente (Silva; Campina, 2011; Barbosa; Soares; Robaina, 2020). Na perspectiva da EA crítica, as pessoas devem ser alfabetizadas cientificamente para discutir, questionar e se engajar no enfrentamento aos desafios socioambientais. Essa alfabetização científica vai além da memorização de conceitos e domínio de processos, visa embasar os sujeitos para ações e atitudes socioambientalmente transformadoras.

Pensando no contexto escolar, nota-se que a macrotendência crítica geralmente é abordada de forma interdisciplinar ou transdisciplinar, sendo na maioria das vezes trabalhada a partir da realidade e cenário social de vida dos estudantes. Dessa forma, diferente das vertentes conservadora e pragmática, é difícil apresentar exemplos de atividades relacionadas à formação de um "cidadão ambiental crítico", visto que as práticas propostas normalmente levam em consideração características do território sociogeográfico de onde a escola está localizada. Sendo assim, as atividades podem ser propostas a partir das queixas e ideias dos próprios estudantes ou a partir do olhar atento do professor ambiental para o território em que atua.

A exemplo dessa perspectiva, Silva e Araújo (2019) narraram o trabalho que um professor ambiental desenvolveu em uma escola pública, localizada na periferia da cidade de São Paulo e caracterizada por um contexto de alta vulnerabilidade socioambiental. Este professor, propôs a metodologia de "fóruns comunitários" como uma ferramenta para trabalhar EA crítica com os alunos do 6ºAno do Ensino Fundamental. Com o tema disparador "problemas socioambientais do entorno da escola", este educador possibilitou que os estudantes organizassem e participassem de forma transversal de dois fóruns comunitários para mapear os problemas socioambientais mais evidentes nas proximidades do território escolar. Além do mapeamento, os estudantes discutiram propostas de soluções para os problemas evidenciados, dialogaram com os moradores locais, produziram materiais educativos e realizaram reuniões com líderes comunitários do bairro. Em uma sequência sistemática de atividades, a escola deu voz e espaço para participação ativa, o exercício da cidadania e atuação política dos estudantes.

Sobre as atividades associadas a vertente crítica, a Professora Michele

Sáto, reconhecida por suas pesquisas no campo da EA brasileira, descreveu em entrevista à Dias (2015) que é contraditório pensar em “atividades prontas” quando se deseja trabalhar a EA sob a ótica crítica. No entanto, é importante destacar que certos tipos de atividades tendem se aproximar mais dessa perspectiva, como por exemplo: a apreciação de documentários; a análise de estudos de caso de desastres ambientais; debates regrados; e a promoção de fóruns e assembleias ambientais. O tom crítico de cada atividade sempre vai depender da trajetória pensada e mediada pelo professor ambiental.

Sugere-se que as palavras-chave associadas a EA crítica são: política, (anti)capitalismo, transformação, emancipação, cidadania ativa, desigualdade social e complexidade.

Educação Ambiental Pós-crítica

A EA pós-critica é uma corrente centrada na complexidade do sujeito, com suas subjetividades e relações sociais intersubjetividades, que expressam sua identidade (Silva *et al*., 2020; Andrade 2024). Essa corrente, assim como a EA crítica, também tem como base o pensamento marxista, mas vai além, pois leva em consideração as particularidades dos sujeitos durante todo o processo educativo (Dias, 2015), por isso, carrega valores que não são encontrados na vertente crítica. Em outras palavras, a promoção da EA pós-crítica dialoga com temáticas como raça, etnia, sexualidade, cultura, gênero entre outras. (Silva *et al*., 2020). Historiograficamente, essa vertente começou a ser abordada de forma mais recente, a partir da segunda década do ano 2000. Talvez por essa razão, ainda é pouco discutida nos trabalhos acadêmicos.

O objetivo maior da EA pós-crítica não está relacionado somente com a idealização de uma transformação socioambiental de base emancipatória. Essa vertente, sobretudo, apresenta uma preocupação com processo educativo, no sentido de que ele aconteça respeitando e preservando os saberes identitários pertencentes aos diferentes grupos sociais (Silva *et al*., 2020). Desta maneira, assim como pode-se dizer que se na EA crítica observa-se com atenção a realidade do sujeito, na EA pós-crítica observa-se a realidade e o contexto histórico do qual o sujeito é fruto e é pertencente. Esse contexto histórico pode carregar lutas, exclusões, saberes ancestrais e marcas identitárias, que não devem ser ignoradas ao se planejar uma atividade de educação ambiental. Como bem pontuou Kawahara (2015, p. 177), a perspectiva pós-crítica “não nega a necessidade da educação transformadora e emancipatória das classes oprimidas, mas inclui a existência de questões que a ciência moderna ignorou ou excluiu dos debates educacionais”.

Propondo uma analogia, na EA pós-crítica, a sociedade pode ser entendida como um grande quebra-cabeça, com as peças de tamanhos e encaixes diferentes. Essas peças são os grupos sociais. Portanto, uma prática ambiental não pode afetar todas as peças da mesma maneira. Neste quebra cabeça, algumas peças estão na zona central e outras na zona periférica.

Contudo, todas merecem atenção, principalmente as situadas nas zonas periféricas, peças que muitas das vezes são invisibilizadas pelo modelo capitalista vigente. São exemplos desta condição, as populações indígenas e quilombolas.

Também é preciso acentuar que a corrente pós-crítica expressa um olhar sensível para questões que tocam a identidade dos sujeitos e seus territórios, fazendo com que o processo educativo não integre somente aspectos cognitivos e sociais, mas leve em consideração aspectos físicos, culturais e emocionais dos sujeitos. Sobre esse aspecto, Silva *et al.* (2020, p. 6) complementam que devido nossa cultura ocidental valorizar mais a razão, "ainda não fomos educados para prestar atenção aos nossos sentimentos e como somos afetados pelas experiências vividas". Assim, na EA pós-crítica, o conhecimento a respeito das questões socioambientais é construído de forma holística, todas as partes importam e tem um significado na história dos sujeitos. Por isso, propõe-se também o termo "EA Historiolística" para fazer referência a essa macrotendência.

Em relação a visão da ciência, na EA pós-crítica a ciência tem seu espaço, é reconhecida por seu impacto socioambiental. Entretanto, ela deve ser abordada de forma respeitosa, sem invisibilizar os saberes populares tradicionais dos grupos sociais. Sobre este aspecto, Kawahara (2015) chama a atenção sobre a necessidade dos professores e demais educadores (re)aprenderem com esses saberes, que muitas das vezes foram subjugados ao longo da história, por serem estigmatizados como selvagens ou desmerecedores do "status científico". Outra consideração é que a ciência não é analisada de forma neutra ou ingênua nessa corrente. Assim, sua interpretação leva em consideração os traços de um desenvolvimento científico marcado ao longo da história por um sistema predominantemente eurocêntrico e colonial.

Pensando em um contexto escolar, cabe sinalizar que a macrotendência pós-crítica ainda é pouco conhecida. Mas, nota-se que ela pode ser abordada de forma interdisciplinar, transdisciplinar e até mesmo multidisciplinar, devido ao seu caráter inclusivo. No entanto, assim como na vertente crítica, é complicado exemplificar propostas de atividades pedagógicas relacionadas à formação de um "cidadão ambiental pós-crítico", visto que antes do seu planejamento é preciso considerar os aspectos identitários que compõem a complexidade dos sujeitos envolvidos (inclusive seus privilégios). Por exemplo, se a prática for desenvolvida em uma escola de comunidade indígena, deve se levar em conta as crenças da etnia, o espaço territorial, as relações de poder existente, entre outros fatores que permeiam a identidade dos sujeitos. Já se a prática for desenvolvida em uma escola próximo a uma ocupação habitacional, deve se levar em conta as condições sanitárias que o grupo vive, o grau de instrução e alfabetização das pessoas, a cor/raça predominante na população, o histórico de luta do movimento social, a origem territorial dos familiares ascendentes, entre outros fatores. Contudo, se a prática for desenvolvida em uma escola localizada em bairro nobre, é preciso

que o estudo das questões socioambientais não aconteça de forma dissociada dos apagamentos e aniquilações que certos povos sofreram (e ainda sofrem) para manter os privilégios dos sujeitos que ocupam aquele espaço. Pois, a EA Pós-crítica também tem como missão possibilitar a transposição da voz de grupos historicamente desfavorecidos para aqueles espaços em que eles nunca foram vistos e considerados. Em suma, cada caso deve analisado sob a ótica do professor ambiental, que será o educador responsável por mediar a prática pedagógica e manter o olhar sensível, buscando acolhimento e empatia do grupo social ao longo de todo o processo didático.

Sugere-se que as palavras-chave associadas a EA pós-crítica são: minorias, subjetividade, racismo ambiental, injustiça, colonialidade, sensibilidade e multiculturalismo.

Considerações Finais

A Educação Ambiental é um campo amplo e heterogêneo. Assim, existem diferentes macrotendências político-pedagógicas na EA. Na teoria, essas macrotendências podem até ter raízes comuns, mas na prática apresentam visões, propósitos e objetivos distintos. Dessa forma, analisar essa pluralidade, permite que professores e educadores ambientais entendam os vários possíveis caminhos da EA enquanto ferramenta pedagógica de fundamental importância para construção e desenvolvimento de uma sociedade ambientalmente mais justa, digna, equitativa e sustentável.

Acredita-se que as macrotendências político-pedagógicas discutidas neste trabalho podem guiar a análise e classificação de diferentes processos e práxis de EA, especialmente, daquelas promovidas em contexto escolar. Entretanto, observando-se as similaridades e distanciamentos entre os elementos que compõem a sistematização proposta, a partir de uma linha evolutiva (Figura 1), é possível considerar que perduram duas grandes correntes entre as vertentes discutidas: uma Corrente Tradicional, que engloba as concepções da EA conservadora e pragmática; e uma Corrente Contemporânea, que engloba as concepções da EA crítica e pós-crítica.

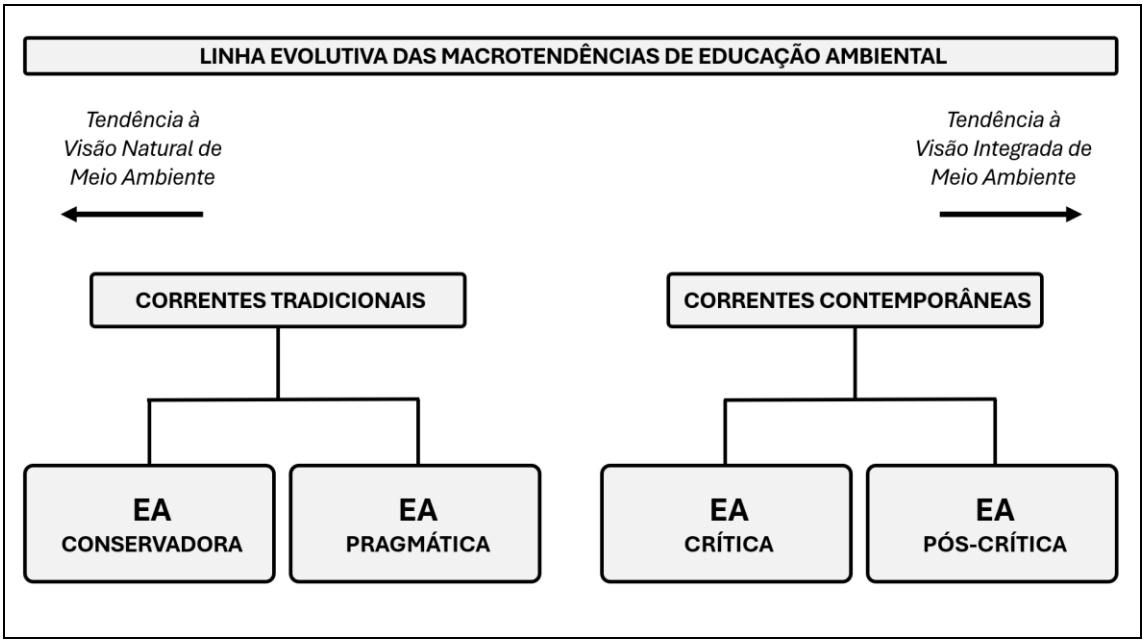

Figura 1: Proposta de Linha Evolutiva das Macrotendências Político-pedagógicas de Educação Ambiental.
Fonte: autoria própria (2026).

É notório que os processos e práxis associadas a Corrente Tradicional ainda hoje são as mais presentes e evidentes no cotidiano das escolas. Esse indicativo mostra o quanto a EA ainda é trabalhada de forma romântica, neutra e acrítica dentro dos espaços escolares, juntos aos professores ambientais. Esse aspecto é preocupante. Pois, apesar dos ensinamentos vinculados à Corrente Tradicional serem importantes e terem o seu valor, eles são insuficientes para formação de cidadãos ambientais dispostos a atuar frente a complexidade dos problemas e injustiças socioambientais. Dessa maneira, para enfrentar a Crise Ambiental, é preciso que a Escola Básica (e outros espaços) também almeje alcançar em suas práticas elementos e valores associados à Corrente Contemporânea.

Por fim, vale salientar que conhecer e discutir sobre as macrotendências político-pedagógicas na EA, oportuniza diferentes diálogos e reflexões sobre os desafios que envolve a formação escolar de cidadãos ambientais - sujeitos que reivindicam seus direitos e exercem seus deveres na sociedade, alicerçados e conduzidos pelos princípios da dignidade, da justiça, da equidade e da sustentabilidade socioambiental. Por conseguinte, espera-se também que este artigo possa contribuir para que professores e educadores ambientais reflitam sobre os objetivos e intencionalidades de suas propostas didáticas, no sentido de se pensar sobre qual ou quais concepções de “cidadão ambiental” almeja formar: conservador, pragmático, crítico ou pós-crítico.

Referências

ANDRADE, Daniel Fonseca de. Conservacionista, pragmática, crítica, pós-crítica e decolonial: itinerários epistêmicos da educação ambiental pelas dimensões do pensamento. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 30, p. 1-18, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1516-731320240047.

AZEVEDO, José Paulo Dantas; SILVA, Bruno Lopes da. As macrotendências da educação ambiental no livro didático de ciências: um estudo sobre os anos finais do ensino fundamental. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 29, n.2, p. 1-19, 2024. DOI: https://doi.org/10.63595/ambeduc.v29i2.16547.

BARBOSA, Renan de Almeida; SOARES, Jeferson Rosa; ROBAINA, José Vicente Lima. O diálogo entre a educação ambiental crítica e o enfoque ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente: uma análise da produção acadêmica. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-22, 2020. DOI: https://10.3895/actio.v5n2.10496.

BONZI, Ramón Stock. Meio século de Primavera Silenciosa; um livro que mudou o mundo. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 28, n. 2, p. 207-215, 2013. DOI: https://doi.org/10.5380/dma.v28i0.31007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **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. Brasília, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC:** contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: MEC, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Microcosmos:** teoria dos campos. São Paulo: Edusp, 2025.

CAMPOS, Daniela Bertolucci de; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. Macrotendências político-pedagógicas identificadas em projetos de educação ambiental em contextos educacionais não escolares estudados em teses e dissertações brasileiras. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 39, n. 3, p. 120-139, 2022. DOI: https://doi.org/10.14295/remea.v39i3.14676.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental e a Formação do Sujeito Ecológico**. São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS, Bárbara de Castro. Educação Ambiental Crítica: para além da teoria crítica, algumas contribuições da teoria pós-crítica. **Revista Ciências & Ideias**, Nilópolis, v, 6, n. 1, p. 124-132., 2015. Disponível em:

https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/465. Acesso em: 29 nov. 2025.

KAWAHARA, Lucia Shiguemi Izawa. **Currículos Festeiros de Águas e Outono:** fenomenologia da educação ambiental pós-crítica. 2015. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2361154. Acesso em: 29 nov. 2025.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Coord.) **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/. Acesso em: 15 jan. 2026.

LEANDRO, Gabriel Brand; GONÇALVES, Adriano Marques; ANGELI, Thaís. As pesquisas brasileiras em educação ambiental que abordam o tema da reciclagem e suas macrotendências político-pedagógicas norteadoras: uma análise a partir de teses e dissertações. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 39, n. 2, p. 287-307, 2022. DOI: https://doi.org/10.14295/remea.v39i2.12965.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo, LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Org.). **Educação ambiental:** repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e Dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1473-1494, 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400020.

NAZARÉ, Lucimar de Oliveira.; ALVES, Raynon Joel Monteiro; PONTES, Altem Nascimento; CAVALCANTE, Layane de Oliveira Nazaré; PONTES, Aldo Nascimento. Concepções de Educação Ambiental em músicas regionais paraenses. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v.12, n. 05, p. 41-55, 2017. DOI: https://doi.org/10.34024/revbea.2017.v12.2449.

RAMOS, Fernanda Campello Nogueira; AZEVEDO, Fernanda Campello Nogueira; MELLO-SILVA, Clélia Christina. Educação Ambiental e as teorias curriculares pós críticas: reflexões. **Cadernos de Educação Básica**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 1-13, 2022. DOI: https://doi.org/10.33025/ceb.v7i2.3626.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental?**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2016.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. *In*: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. (org.). **Educação Ambiental***:* pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Rosana Louro Ferreira da. **O Meio Ambiente por trás da tela – estudo das concepções de Educação Ambiental dos filmes da TV Escola**. 2007. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25042007-104315/pt-br.php. Acesso em: 15 jan. 2026.

SILVA, Rosana Louro Ferreira da; CAMPINA, Nilva Nunes. Concepções de educação ambiental na mídia e em práticas escolares: contribuições de uma tipologia. **Pesquisa em Educação Ambiental,** Rio Claro, v. 6, n. 1, p. 29-46, 2011. https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol6.n1.p29-46.

SILVA, Marco Antonio Morgado da; ARAÚJO, Ulisses Ferreira. Aprendizagem-serviço e fóruns comunitários: articulações para a construção da cidadania na educação ambiental. **Ambiente & Educação,** Rio Grande, v. 24, n. 1, p. 257-273, 2019. https://doi.org/10.14295/ambeduc.v24i1.8157.

SILVA, Carolina Andrade da; FIGUEIREDO, Tainá Figueroa; BOZELLI, Reinaldo Luiz; FREIRE, Laísa Maria. Marcos de teorías poscríticas para repensar la investigación en educación ambiental: la experiencia estética y la subjetividad en la formación de profesores y educadores ambientales. **Revista de Investigación Educacional Latinoamericana,** Santiago, v. 57, n. 2, p. 1-17, 2020. http://dx.doi.org/10.7764/pel.57.2.2020.1.

SORRENTINO. Marcos. De Tbilisi a Thessaloniki: a educação ambiental no Brasil. *In*: QUINTAS, José Silva (org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente.** Brasília: Ed. IBAMA, 2000.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Pesquisa-ação-participativa e a educação ambiental: uma parceria construída pela identificação teórica e metodológica. In: TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. (Org.). **Pesquisa-ação-participativa em educação ambiental:** reflexões teóricas. São Paulo: Annablume, 2007.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. A formação inicial de professores no fortalecimento da educação ambiental escolar: contribuições da pedagogia histórico-critica. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz (org.). **Educação Ambiental no Contexto Escolar:** um balanço crítico da educação para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Quartet, 2015.