

CORRENTES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

BARBA, Clarides Henrich de ¹

MÁXIMO, Maria Auxiliadora ²

DINIZ, Janelene Freire ³

NETTO, Josué ⁴

RESUMO: A pesquisa analisa três das correntes ou concepções da Educação Ambiental (EA): Pragmática, Crítica e Ecopedagógica. A análise foi baseada em revisão de literatura, a qual contemplou autores de referência na temática, tais como Gadotti (2001), Guimarães (2013), Layrargues (1999), Loureiro (2006; 2007); Sauvé (2005) e Tozoni-Reis (2012). Foram analisadas as correntes Pragmática (na qual a soluço de problemas ambientais   uma atividade-fim, sem fomentar temas geradores para discussões mais profundas, Crítica (voltada aos interesses populares, como emancipa o, igualdade social e qualidade de vida) e Ecopedagógica (voltada ao desenvolvimento sustentável). Os resultados apontam que essas correntes não são estanques, uma vez que, apesar das particularidades, existem convergências entre elas. Não se trata de eleger uma ou outra corrente como caminho único, mas procurar entender seus acertos para uma melhor prática da EA a fim de contribuir na soluço da crise ambiental planetária.

PALAVRAS-CHAVE: educa o ambiental pragmática; educa o ambiental crítica; educa o ambiental ecopedagógica.

1 INTRODU O

A Educa o Ambiental (EA)   uma das dimensões da Educa o (Guimarães, 2013), com concep es que refletem interesses diversos, muitas vezes antag nicos. Não pode ser dissociada da totalidade do processo educacional, pois não há apenas uma concep o de EA, assim como também não há uma única forma de conceber a Educa o.

¹ Doutor em Educa o Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (2011). Professor Titular da Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Email: clarides@unir.br.

² Doutora em Educa o pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2021). Professora do curso de Pedagogia da UNIR, *campus* Ariquemes. Email: doramaximo@unir.br.

³ Mestra em Educa o Escolar pela UNIR (2021). Doutoranda no Programa de Pós-gradua o em Educa o da UNESP. Servidora do Instituto Federal de Rondônia - IFRO, *campus* Jar . Email: janelene.diniz@ifro.edu.br.

* O IFRO apoia a doutoranda com o afastamento remunerado para cursar o Programa de Pós-gradua o.

⁴ Mestre em Educa o pela UNIR (2019). Doutorando no Programa de Pós-gradua o em Educa o da UEM. Professor do IFRO, *campus* Jar . Email: josue.netto@ifro.edu.br.

* O IFRO apoia o doutorando com o afastamento remunerado para cursar o Programa de Pós-gradua o.

Cada uma das concepções (ou correntes) de EA representa “uma maneira geral de conceber e de praticar a Educação Ambiental”. Nas décadas de 1970 e 1980 surgiram correntes denominadas “naturalista”, “conservacionista/recursista”, “resolutiva”, “sistêmica”, “científica”, “humanista” e “moral/ética”. Mais recentemente são citadas as correntes “holística”, “biorregionalista”, “prática”, “crítica”, “feminista”, “etnográfica”, “da eco educação”, “da sustentabilidade” (Sauvé, 2005, p. 17; 18).

Essa “cartografia” das correntes de EA não tem a pretensão de formar concepções estanques, uma vez que, apesar das particularidades, existem convergências entre elas. Por exemplo, “as proposições da corrente científica integram o enfoque sistêmico e um processo de resolução de problemas”, assim como, para a corrente biorregionalista, cada projeto é “examinado com uma visão sistêmica contribuindo para um projeto [...] mais vasto” (Sauvé, 2005, p. 23; 29).

Apesar da diversidade de rótulos, abordaremos neste resumo apenas três concepções ou correntes de EA, quais sejam:

- a) Pragmática: a solução de problemas ambientais é uma atividade-fim, sem fomentar temas geradores para discussões mais profundas (Layrargues, 1999);
- b) Crítica: voltada aos interesses populares, como emancipação, igualdade social e qualidade de vida, que permitiriam melhor qualidade ambiental (Guimarães, 2013);
- c) Ecopedagógica: autodefinida como “uma pedagogia para o desenvolvimento sustentável” (Gadotti, 2001, p. 92).

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura baseada em autores de referência da EA, tais como Gadotti (2001), Guimarães (2013), Layrargues (1999), Loureiro (2006; 2007); Sauvé (2005) e Tozoni-Reis (2012).

O resumo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Educação Ambiental na Escola Padre Ângelo Spadari, Garimpo Bom Futuro (RO)” (Netto, 2019), defendida no Programa de Pós-graduação em Educação *Stricto Sensu* da

Universidade Federal de Rondônia (UNIR), com orientação do professor Dr. Clarides Henrich de Barba.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir analisaremos as três correntes de EA já citadas: Pragmática, Crítica e Ecopedagógica.

3.1 Educação Ambiental Pragmática

A Educação Ambiental Pragmática é uma corrente hegemônica que “assume prioritariamente os interesses do capital, da lógica do mercado, defendida por grupos dominantes” (Guimarães, 2013, p. 16). No Brasil, é conduzida segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), principalmente o volume 9 sobre o meio ambiente. São enfatizadas as ações práticas e estéticas em detrimento da reflexão crítica, conforme bem ilustra a seguinte passagem:

Por isso, o professor, de preferência, começará por chamar a atenção dos alunos para as inúmeras soluções lógicas, simples e engenhosas que as formas de vida encontram para sobreviver, inclusive para seus aspectos estéticos. Assim, poderá observar e valorizar as iniciativas dos alunos que demonstram capacidade de se relacionar de modo criativo e construtivo com os elementos do meio ambiente. Isso acontece quando, por exemplo, a criança emprega alguns recursos disponíveis (materiais naturais ou processados, alimentos, sucata, etc.) nas mais diversas circunstâncias [...] (Brasil, 1997, p. 52, *grifo nosso*).

Os PCNs, por sua vez, seguem acordos internacionais firmados no âmbito das Organização das Nações Unidas (ONU), como a “Declaração de Tbilisi”, que define os princípios da EA. Eis um exemplo desse sentido pragmático: “a educação deverá fomentar a formação de comportamentos positivos em relação ao meio ambiente [...] deve ser dirigida à comunidade despertando o interesse do indivíduo em participar de um processo ativo no sentido de resolver os problemas” (IBAMA, 1997, p. 11; 12, *grifo nosso*).

Critica-se a “Declaração de Tbilisi” por buscar a solução de problemas ambientais em vez de construir temas geradores para subsidiar discussões mais profundas (Layrargues, 1999). Não obstante, é justo notar que sua recomendação número 2 propõe que os alunos busquem descobrir as causas reais e as complexidades dos problemas ambientais, bem como desenvolver um sentido crítico (IBAMA, 1997).

Outro documento patrocinado pela ONU (“Conceitos para se fazer educação ambiental”) também serve à disseminação da corrente pragmática. Apesar de propor uma educação bastante subversiva para alterar a ordem vigente, mantém homem e natureza em posições antagônicas, com recomendação, por exemplo, a classificação e reciclagem do lixo sem, contudo, discutir causas estruturais como consumismo, desperdício e superfluidade (Pedrosa, 2007).

Outra crítica diz que “de nada serve querer resolver os problemas ambientais se não se compreendeu pelo menos como funciona a natureza” (Sauvé, 2005, p. 19). Portanto, o foco excessivo na solução do problema dificulta nosso próprio relacionamento com a natureza e a compreensão de que fazemos parte dela.

Tais críticas abriram espaço a concepções alternativas, como as correntes Crítica e Ecopedagógica, analisadas a seguir.

3.2 Educação Ambiental Crítica

A Educação Ambiental Crítica está “atrelada aos interesses populares de emancipação, de igualdade social e melhor qualidade de vida que se reflete em melhor qualidade ambiental” (Guimarães, 2013, p. 16). Porém, a crítica não deve ser estéril, mas deve levar a ações de emancipação, de libertação das alienações, bem como ao questionamento das correntes dominantes (Sauvé, 2005).

Muitas vezes ela é vista como sinônimo de outras concepções (transformadora, popular, dialógica, emancipatória), o que a aproxima também da corrente Ecopedagógica. Assim, para melhor situá-la:

A sua marca principal está em afirmar que, [...] a educação ambiental necessita vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo, [...]. Reconhece, portanto, que nos relacionamos na natureza por mediações que são sociais, ou seja, por meio de

dimensões que criamos [...] (cultura, educação, classe social, instituições, família, gênero, etnia, nacionalidade etc.). Somos sínteses singulares de relações, unidade complexa que envolve estrutura biológica, criação simbólica e ação transformadora da natureza (Loureiro, 2007, p. 66).

Nessa perspectiva, não busca apenas transmitir conhecimentos biológicos e condutas ecologicamente corretas que evocam a beleza da natureza. Vai além de alterar comportamentos, pois pretende mudar valores e romper com as relações de poder existentes. Não se mantém presa a uma visão funcionalista e sistêmica da sociedade que ignora a “função social da atividade educativa, numa sociedade economicamente desigual e repleta de preconceitos culturais”. Em suma, é uma crítica àqueles que querem “que tudo mude para permanecer como está” (Loureiro, 2007, p. 67) e questiona “em que a Educação Ambiental pode contribuir para desconstruir a herança nefasta do colonialismo em certos países em desenvolvimento” (Sauvé, 2005, p. 30).

Enfatiza a *práxis* social que favorece a interdependência entre o ‘eu e o outro’ em relações sociais na natureza para emancipar e transformar pessoas e realidade reflexivamente (Loureiro, 2006). Ressalta, ainda, a conduta de vida consciente do sujeito junto ao meio ambiente em uma relação de ‘ação/reflexão/ação’ (Tozoni-Reis, 2012).

O ciclo ‘ação/reflexão/ação’ supõe a resolução de problemas, a exemplo do que busca a corrente pragmática. Porém, as pretensões são mais amplas e envolvem uma reflexão contínua sobre cada projeto: o que o motivou? os objetivos mudam conforme ele avança? as estratégias são apropriadas? ainda há o que aprender? Assim, a condução do projeto, mais do que atividade-fim, é um “cadinho de aprendizagem” na ação coletiva (Sauvé, 2005, p. 30).

Citadas essas características da EA Crítica (*práxis* social, emancipação/transformação, ação/reflexão/ação), cabe discutir sua prática:

Assim, a educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória emerge da pedagogia crítica, que tem seu ponto de partida na teoria crítica de interpretação da realidade social.

Consideramos, neste escopo, o pensamento marxista como o referencial teórico que dá maior sustentação a estas análises da realidade social (Loureiro *et al.*, 2009, p. 86, *grifo nosso*).

Então, consideramos a possibilidade de uma EA Crítica baseada, primeiramente, na teoria marxista e, por decorrência, na pedagogia histórico crítica, que de uma prática social inicial, segundo os passos da problematização, instrumentalização e catarse, chega a uma prática social final e modificada (Saviani, 2011).

Na prática da EA, seguir esses passos exige considerar “o que se quer e o que se faz em uma escola, [...] o conhecimento da posição ocupada por educandos na estrutura econômica, da dinâmica da instituição escolar e suas regras e da especificidade cultural do grupo social com o qual se trabalha” (Loureiro, 2007, p. 67, *grifo nosso*). É necessário, pois, considerar as dimensões econômica, social e cultural, e não ter a visão restrita aos componentes físicos, químicos e biológicos do meio ambiente.

Por fim, não basta à EA ser crítica; deve também ser autocrítica, pois “crítica sem autocrítica é problematizar o movimento da vida querendo ficar de fora, sem colocar a mão na massa, algo inaceitável para uma perspectiva na qual não pode haver oposição entre teoria e prática” (Loureiro, 2007, p. 67).

3.3 Educação Ambiental Ecopedagógica

A corrente denominada Educação Ambiental Ecopedagógica é definida como uma pedagogia que visa ao desenvolvimento sustentável, o qual requer uma sociedade igualmente sustentável. Entretanto, mesmo para os autores que a defendem, tratar-se-ia de um utopia:

[...] a preocupação não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje (Gadotti, 2001, p. 94, *grifo nosso*).

Enquanto a corrente pragmática se pauta na “Declaração de Tbilisi”, a EA Ecopedagógica tem como base o conceito de desenvolvimento sustentável proposto pelo “Relatório Brundtland” de 1987. Mais especificamente, sua inspiração vem do “Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global”, elaborado durante o Fórum Global, evento paralelo à conferência Rio 92.

O atrelamento da EA Ecopedagógica à ideologia do desenvolvimento sustentável faz dela uma perspectiva dominante, a ponto de a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ter definido, a partir de 1992, um programa de educação para um futuro viável baseado na “Agenda 21”.

Contudo, críticas também são dirigidas à ideia de desenvolvimento sustentável, que, não obstante visar à equidade social, na verdade se associaria a “uma visão de mundo que consagra o predomínio das atuais relações de poder em nossas sociedades” (Sauvé, 2005, p. 33). Em outras palavras, pretender o desenvolvimento sustentável sem denunciar as relações de poder só faria perpetuar a hegemonia capitalista.

Mais ainda, o desenvolvimento sustentável se tornou forma de acumulação capitalista, um chavão ideológico, pois “o capitalismo não pode ser socialmente justo nem ecologicamente sustentável” (Souza, 2014, p. 131). Ademais, o denominado “tripé dos três Ps” proposto nos anos 1990 por John Elkington, o “decano da sustentabilidade”, refere-se a “*people, planet and PROFIT*”, o que em Português se traduz como pessoas, planeta e LUCRO (Netto, 2019, f. 61).

Interessa a essa corrente superar o enfoque exclusivamente naturalista para contemplar também preocupações socioeconômicas de enfrentamento dos problemas ambientais. Buscar-se-ia, deste modo, uma reforma de toda a educação, que passaria a priorizar a sustentabilidade, com uma preocupação especial em promover o consumo sustentável (Sauvé, 2005).

Seus princípios são o pensamento crítico e inovador; a consciência local e planetária; a perspectiva holística e interdisciplinar; a solidariedade, igualdade e respeito aos direitos humanos; a integração de conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações e, finalmente, a consciência ética (Gadotti, 2001).

Dentre esses princípios, ser holístico vai além do sentido dicionarista de entendimento integral dos fenômenos. Extrapola a ideia de planetário e remete à de “totalidade de cada ser, de cada realidade, e à rede de relações que une os seres entre si em conjuntos onde eles adquirem sentido, [ao] desenvolvimento global da pessoa em relação ao seu meio ambiente” (Sauvé, 2005, p. 27).

Para a EA Ecopedagógica, a formação humana se dá em três movimentos: a) socialização (estímulos recebidos de pessoas e instituições de seu meio social, inclusive a escola); b) personalização (o próprio potencial da pessoa); c) ecologização (*sic*) (que parte do meio ambiente físico e se mostra como o mais discreto, silencioso e esquecido). Assim, o espaço entre a pessoa e seu meio ambiente não é um vazio, mas o *locus* onde é tecida a relação da pessoa com o mundo. Dito de outro modo, o homem e o meio ambiente estão sempre e reciprocamente se formando, se deformando e se transformando (Sauvé, 2005).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As três correntes de EA analisadas não são estanques, pois existem convergências entre elas. Ainda assim, é possível identificar os traços particulares de cada uma: A EA Pragmática busca a solução dos problemas, mas sem explorar suas causas; A EA Crítica prioriza os interesses populares para uma melhor qualidade ambiental; A EA Ecopedagógica defende o desenvolvimento sustentável.

Não se trata de eleger uma ou outra corrente como caminho único, mas procurar entender seus acertos e erros em busca de uma melhor prática da EA.

Solucionar os graves problemas ambientais é urgente, mas não basta focar em seus efeitos (por exemplo, o descarte inadequado do lixo) e não discutir o sistema de acumulação capitalista.

É importante priorizar os interesses populares, como o asfaltamento de uma estrada remota, mas sem colocar em risco a vida dos animais silvestres que a atravessam para beber água.

Sustentabilidade é um termo atrativo, mas se transformou num chavão ao ser incompatível com a economia capitalista.

Aprofundar o debate sobre meio ambiente, por conseguinte sobre Educação Ambiental, é cada vez mais urgente, ainda mais quando há um movimento para desacreditar a crise ambiental do planeta. Segundo matéria publicada no portal UOL no dia 23/02/2025 sobre os resultados das eleições parlamentares na Alemanha, o recém-empossado presidente norte-americano assim se manifestou quanto à vitória do partido conservador: “como nos Estados Unidos, as pessoas na Alemanha se cansaram da agenda sem bom senso, especialmente em energia e imigração, que permaneceu por tantos anos” (Líderes ..., 2025).

Ora, pois, a imigração não é uma causa em si, mas o efeito de condições econômicas, sociais, políticas e ambientais perversas impostas aos países pobres. E investir em fontes de energia menos poluentes do que os combustíveis fósseis é imprescindível para tentar frear o indiscutível aquecimento global, uma das principais causas da crise ambiental que vivemos.

Assim, em um cenário marcado pela hostilidade e pela degradação da vida, reconhecer e ampliar o debate sobre as diversas concepções de Educação Ambiental pode nos auxiliar a mobilizar os conhecimentos necessários para uma prática educativa que verdadeiramente contribua para a transformação social e para a urgente construção de um mundo mais justo e ambientalmente equilibrado.

5 AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), que apoia a pós-graduação (doutorado) dos autores Janelene Freire Diniz e Josué Netto mediante concessão de afastamento remunerado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC, 1997.

GADOTTI, M. **Ecopedagogia e educação para a sustentabilidade**. 2001.

GUIMARÃES, M. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, [s. l.], v. 7, n. 9, setembro 2013, p. 11-22, 2013.

IBAMA. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. **Educação ambiental: as grandes diretrizes da conferência de Tbilisi.** Brasília: IBAMA, 1997.

LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? *In*: REIGOTA, M. (org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 131-148.

LÍDERES mundiais reagem ao resultado de pesquisas das eleições na Alemanha. **UOL Notícias.** São Paulo. 2025. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2025/02/23/lideres-mundiais-parabenizam-vitoria-de-conservador-na-alemanha.htm>. Acesso em: 23 fev. 2025.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, C. F. B.. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. *In*: MELLO, S. S. de; TRAJBER, R. (org.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; UNESCO, 2007. p. 65-71.

LOUREIRO, C. F. B.; TREIN, E.; TOZONI-REIS, M. F. de C.; NOVICKI, V. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. **Cadernos CEDES,** Campinas – SP, vol. 29, n. 77, p. 81-97, jan./abr. 2009.

NETTO, J. **Educação ambiental na escola Padre Ângelo Spadari, Garimpo Bom Futuro (RO).** Dissertação (mestrado). 159 f. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Orientador: Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba. Porto Velho, 2019.

PEDROSA, J. G. O capital e a natureza no pensamento crítico. *In*: LOUREIRO, C. F. B. (org.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação.** Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. *In*: SATO, M.; CARVALHO, I. (org.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2005. p. 17-45.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUZA, M. M. de. **Imperialismo e educação do campo.** Araraquara (SP): Cultura Acadêmica, 2014.

TOZONI-REIS, M. F. C. Pesquisa-ação em Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental,** [S.l.], v. 3, n. 1, p. 155-169, jul. 2012.