



A Estética do Engano: Elementos Ideológicos da Educação Ambiental Hegemônica¹

Dyego Anderson Silva Pereira²

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-1083-5960>

Orlando Ednei Ferretti³

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-0496-2376>

Resumo: A crise ecológica rapidamente se tornou um movimento político e pauta de conferências internacionais que foi rapidamente apropriada ideologicamente pela burguesia. A Pedagogia Nova absorveu esta crise como conteúdo pedagógico e imprimiu sua lógica, alterando seu foco de ação para uma sensibilização puramente estética, que oculta os sentidos éticos e políticos, a reciclagem se torna uma bandeira de ação que, ao focar no descarte, ignora o consumo como problema central, anestesiando o movimento ecológico. Sendo assim, a Educação Ambiental busca moldar um "ser humano ideal", transformando crianças em agentes ecológicos e pedagógicos para toda a sociedade. Com isso, uma Outra Educação Ambiental se torna possível quando a escola se torna sensível às crianças e valoriza a estética ambiental pelo que ela é e não pelo que pode vir a ser. Desta forma, não impõe uma visão adultocêntrica, mas incorporando suas perspectivas, constrói-se uma educação ambiental transformadora e contra-hegemônica.

Palavras-chave: Infância. Educação Ambiental Crítica. Consumo. Estética.

La Estética del Engaño: Elementos Ideológicos de la Educación Ambiental Hegemónica

Resumen: La crisis ecológica rápidamente se convirtió en un movimiento político y tema de conferencias internacionales, que fue apropiado ideológicamente por la burguesía. La Pedagogía Nueva absorbió esta crisis como contenido pedagógico e imprimió su lógica. Cambiando su enfoque hacia una sensibilización

¹ Recebido em: 20/06/2025. Aprovado em: 20/11/2025.

² Doutorando do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua na Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão (COPEX) do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) desta mesma Universidade no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais. Lecionou Geografia com ênfase em alfabetização cartográfica. Mestre em Ensino de Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Educação Ambiental com ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis pela Universidade Federal de Sergipe. Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. E-mail: dyeogoanderson00@gmail.com

³ Geógrafo, com graduação (1999), mestrado (2002) e doutorado (2013) em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua como professor no Departamento de Geociências da UFSC e como orientador no Programa de Pós-Graduação em Geografia da mesma instituição, com pesquisas voltadas à Biogeografia, Geoecologia e Educação Ambiental. E-mail: orlando.ferretti@ufsc.br

puramente estética, que oculta los sentidos éticos y políticos, el reciclaje se convierte en una bandera de acción que, al centrarse en el descarte, ignora el consumo como problema central, anestesiando el movimiento ecológico. La Educación Ambiental busca moldar un "ser humano ideal", transformando a los niños en agentes ecológicos y pedagógicos para toda la sociedad. Otra Educación Ambiental se hace posible cuando la escuela se vuelve sensible a los niños y valora la estética ambiental por lo que es, no por lo que podría llegar a ser. Así, sin imponer una visión adultocéntrica, sino incorporando sus perspectivas, se construye una educación ambiental transformadora y contrahegemónica.

Palabras-clave: Infancia. Educación Ambiental Crítica. Consumo. Estética.

The Aesthetics of Deception: Ideological Elements of Hegemonic Environmental Education

Abstract: The ecological crisis quickly became a political movement and addressed in international conferences and was ideologically appropriated by the bourgeoisie. The New Pedagogy absorbed this crisis as educational content and imposed its own logic. Shifting its focus to a purely aesthetic approach—one that obscures ethical and political meanings—recycling becomes a rallying point that, by emphasizing waste disposal, ignores consumption as the central issue, numbing the ecological movement. Environmental Education seeks to shape an "ideal human being," turning children into ecological and pedagogical agents for society as a whole. Another Environmental Education becomes possible when schools become sensitive to children and value environmental aesthetics for what it is, not for what it could become. In this way, rather than imposing an adult-centric view, it incorporates children's perspectives, building a transformative and counter-hegemonic environmental education.

Keywords: Childhood. Critical Environmental Education. Consumption. Aesthetics.

INTRODUÇÃO

A crise ambiental, entendida por Leff (2012) como uma crise civilizatória e epistemológica, manifesta-se em múltiplas dimensões — econômica, jurídico-política, cultural, científica e ética — consolidando-se como uma ideologia da crise (Gonçalves, 1989). Santos (2008), retrata como uma crise do meio técnico-científico-informacional que, apesar dos avanços em tecnologia e na globalização, tem trazido desigualdades sociais, em especial a exclusão dos meios de produção e o acesso a estes bens produzidos.

Assim, a Primavera Silenciosa, Carson (2010), foi o estopim, em 1962, de um movimento mundial, conhecido como movimento ecológico, e a crise ambiental tornou-se pauta global nas décadas de 1970 a 1990. No Brasil, o movimento ecológico ou também chamado de ambientalista. Já nos anos 70, passou a questionar as condições de vida vigentes e incorporar diversas lutas sociais da época (Gonçalves, 1989).

Consolidado como conceito e conteúdo social, o Meio Ambiente se tornou, nas palavras de Grün (2012), um constrangimento da nossa época. Os debates dos organismos internacionais ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990 passam então a tratar também da Educação Ambiental como uma forma de tornar esse constrangimento um tema de debate interdisciplinar (Gonçalves, 1989; Grün, 2012; Holmer, 2020; Novaes, 1992). No Brasil, o tema Gestão Ambiental é institucionalizado em órgãos do

Estado, nas universidades e nas primeiras leis sobre o tema (Gonçalves, 1989; Holmer, 2020) e somente com os Parâmetros Curriculares Nacionais insere-se na escola como tema transversal inicialmente no Ensino Fundamental (Brasil, 1997; Holmer, 2020).

Sobre o mesmo assunto, Charlot (2013) analisa a partir do método histórico e dialético como os temas sociais e políticos são transformados em elementos culturais para só então serem absorvidos no ambiente escolar e chama esse processo de: ideologização pedagógica. Para o autor, os problemas sociais, fruto das diferenças entre as pessoas e da luta de classes, torna-se uma questão individual a partir da mistificação ou ideologização pedagógica. Desta forma, é possível mascarar o caráter político, por exemplo, da crise ambiental que necessitaria de um rompimento com o modo de produção reduzindo-a e transformando-a num processo individual de “sensibilização ambiental”.

A Educação, sem nenhum predicado (Grün, 2012), é um processo de socialização de competências mediado pela escola, uma instituição fundamental na formação dos indivíduos de uma sociedade (Durkheim, 2011). Desta forma, cabe a ela a tarefa de moldar novos sujeitos, atualmente adaptáveis, resilientes e alinhados às exigências de uma era marcada pela crise ecológica. Assim, segundo Charlot (2013), a Educação, no entanto, é influenciada por dois movimentos históricos e teóricos diferentes: a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova. Enquanto a Pedagogia Tradicional se fundamenta em manter o legado social e não em o alterar, a Pedagogia Nova abraça a novidade. Com isso, a Educação Ambiental se consolida como um tema indispensável no espaço escolar a partir dessa teoria.

Diante disso, este trabalho busca analisar como esse processo de ideologização pedagógica atingiu especificamente a Educação Ambiental e como esta assume um papel ambíguo: por um lado, apresenta-se como ferramenta de transformação diante da crise ecológica; por outro, atua como mecanismo de adaptação ao sistema vigente. Sendo assim, a relevância desta discussão reside no fato de que, embora a crise ambiental seja reconhecida como civilizatória (Gonçalves, 1989; Leff, 2012; Santos, 2008) suas respostas no campo educacional frequentemente negligenciam suas raízes políticas e econômicas. Ao examinar essa contradição, o estudo contribui para desvelar como a escola, ao socializar indivíduos "resilientes", pode reproduzir a lógica capitalista em vez de promover uma verdadeira mudança socioambiental.

Dando continuidade, no desenvolvimento buscou-se neste artigo, a partir da pesquisa documental e bibliográfica, investigar processos sociais que transformaram a

Educação Ambiental, em nossa análise, num conteúdo curricular esvaziado do seu sentido ético e político. Apontamos, também, que a promoção da via estética tem sido privilegiada como estratégia para promover esse esvaziamento. Propomos, então, uma discussão dialética na qual interpretaremos a temática da estética ambiental a partir da lei da interpenetração dos contrários (Marconi; Lakatos, 2010). Para estas autoras, a contradição é interna, inovadora e “encerra dois termos que se opõem: para isso, é preciso que seja uma unidade, a unidade dos contrários” (Marconi; Lakatos, 2010, p. 87). Dessa forma, usaremos esta última lei para expor os contrários que submetem o conteúdo crítico do discurso ecológico à ideologização pedagógica burguesa por meio da Educação Ambiental.

Na conclusão, buscou-se produzir não uma síntese ou uma resposta, mas apontamentos de uma Outra Educação Ambiental possível, repensada a partir da valorização estética daqueles que são subjugados por uma Educação Ambiental Hegemônica: as crianças. Buscamos contribuir com o debate teórico sobre a EA, a partir do campo mais alargado de uma EA Crítica, em que esteja claro aos envolvidos que suas opções não podem estar desvinculadas de uma ideologia, da mesma forma que é impossível pensar uma EA não orientada para algum fim (Figueiredo, 2023; Goergen, 2014; Ramos; Sander, 2023; Serrão, 2013).

A QUESTÃO HISTÓRICO-DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A crise ambiental identificada por Leff (2012) como uma crise civilizacional e de conhecimento se dá, segundo (Gonçalves, 1989), também “no plano econômico, no plano jurídico-político, no plano dos valores e das normas, da arte e da cultura. [...] Há, indiscutivelmente, uma ideologia da crise” (Gonçalves, 1989, p. 136). Esta ideologia impregnou-se por variados motivos na sociedade. Um deles é a alta capilaridade do movimento ecológico e de sua capacidade de questionar as “condições presentes de vida [...] [não havendo], praticamente, setor do agir humano onde ocorram lutas e reivindicações que o movimento ecológico não seja capaz de incorporar” (Gonçalves, 1989, p. 12).

Como destaca Layrargues (2011), a Educação Ambiental é, antes de tudo, Educação, ou seja, um desdobramento dela. Assim, são as mudanças paradigmáticas (Kuhn, 1962) na Educação que influenciam as transformações na Educação Ambiental, gerando, consequentemente, derivações como a Educação Ambiental Conservadora e a Crítica, por exemplo. Neste artigo, usaremos a nomenclatura Educação Ambiental

Hegemônica (EAH) ao invés de Educação Ambiental Conservadora porque, além de entendemos que a EAH é signatária de orientações da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Nova ou Escola Nova (Charlot, 2013), atende também a uma demanda do Norte Global, centro do capitalismo, de arrefecimento do conteúdo ético e político de contraposição ao sistema econômico vigente valorizando apenas o conteúdo estético.

Dentre os movimentos históricos que fundaram a Educação, historicamente, a Pedagogia Tradicional é anterior a Pedagogia Nova ou Escola Nova. A criação do Ginásio por Platão e do Liceu por Aristóteles cria um meio educativo artificial, inicialmente, sem a necessidade de um recorte etário (Charlot, 2013). A ideia de escola que temos hoje nasce apenas na Idade Média e a necessidade social de que as crianças frequentem a escola, ainda após essa época. A escola jesuítica é a primeira organização escolar na qual podemos notar as orientações modernas da Escola Tradicional. Assim, a Pedagogia Nova ou Escola Nova surge em um cenário social diferente deste. “Não é surpresa [...] que as bases da pedagogia nova sejam lançadas pela burguesia francesa do século XVIII, que busca afirmar seus direitos econômicos, sociais e políticos e uma sociedade aristocrática imobilizada, e mesmo reacionária” (Charlot, 2013, p. 202–203).

Com isso, a Escola Tradicional e a Escola Nova vão se diferenciar, ou não, por variados motivos. Aqueles que nos interessa nessa discussão e que foram apontados anteriormente por Charlot (2013) são: (i) a noção de corrupção e natureza humana; (ii) a necessidade de clausura, fruto das bases religiosas da Escola Tradicional que são mantidas na Escola Nova; (iii) e, por fim, o papel da criança e do professor no processo educacional.

Inicialmente, Charlot (2013) aponta que a Educação se divide em duas propostas e dois significados diferentes de natureza e de corrupção humana: “de um lado, a natureza essencial do homem, que define o que ele fundamentalmente é e a que ele deve voltar, e, de outro lado a natureza corrompida” (Charlot, 2013, p. 116). Ou seja, essencialmente uma natureza ligada aos princípios cristão e à ideia de pecado original, pois o Homem nasceu bom e a sociedade o corrompeu, ideia que se liga à Pedagogia Tradicional (Bauab, 2005; Keith, 2010). Enquanto de outro lado está uma ideia de natureza social, corrompida, e que leva os homens bons por natureza a se tornarem maus. O elemento corruptor está fora dos Homens e, por isso, a sociedade é que precisa ser controlada (Charlot, 2013). A Pedagogia Nova, ou Escola Nova, abraçam a segunda ideia.

Essa primeira definição de corrupção e a natureza humana são importantes para entender como a Educação Ambiental Hegemônica se liga à Pedagogia Nova, ou Escola Nova. A Escola Nova, enquanto desconfia da posição do adulto na sociedade, e, sobretudo, da sua interferência no processo educacional não lhe dá a diretividade do processo educacional, acreditando, por conseguinte, que “a criança é filha da natureza, mais do que herdeira das gerações precedentes” (Charlot, 2013, p.202). A criança, por não ter sido corrompida, está mais próxima da Natureza e deve ser libertada de todo o julgo que incide sobre a Natureza que existe fora dos homens ou da natureza humana (Charlot, 2013; Ribeiro; Cavassan, 2013a). Para o francês, essa é

[...] de fato, uma espécie de laicização da ideia de Deus. Na origem do homem se encontra a Natureza. O homem é filho da Natureza, antes de ser filho do homem. Com a ideia de Natureza, a pedagogia rompe, assim, o laço direto entre as gerações e o substitui por uma origem comum. *O papel primeiro da educação é, então, conservar não mais um patrimônio cultural, mas a relação existencial do indivíduo com a Natureza.* A pedagogia nova preocupa-se, então, menos com o passado da humanidade, com a cultura antiga, com a tradição, do que com o futuro do indivíduo, com a espontaneidade, com o progresso (Charlot, 2013, p.187, grifos nossos).

A partir disso, observamos aqui que o passado humano se denota pela relação conturbada e conflituosa com a Natureza. Então, uma outra relação precisa ser buscada. No entanto, e neste caso a Pedagogia Tradicional não se diferencia da Nova, a criança continuará precisando da educação para que seja desenvolvida nela “toda a perfeição da qual ela é capaz” (Durkheim, 2011, p. 45). A institucionalização da infância, nas escolas, enquanto processo de socialização, nada mais é do que um processo de aprimoramento do corpo e da alma (Ferreira, 1995) que busca retirar da criança o que naturalmente tornaria dela um animal, transformando-a num ser social (Durkheim, 2011). O que se coloca é que o Homem precisa ser educado sobre outro princípio socializador, mas que a escola não pode ser libertada da sua função. Assim sendo, a Educação escolar, ao mesmo tempo que aprofunda nossas aptidões, nos coloca em harmonia com as nossas funções sociais e nos prepara para sermos o “homem ideal” daquele tipo social (Durkheim, 2011; Grün, 2012). Portanto, a escola não pode prescindir de abandonar os seus meios de controle.

Mas, se a EAH desconfia da capacidade dos adultos, que afinal já foram corrompidos, como salvar as crianças? O primeiro passo é tornar a escola um meio artificial, apartado da sociedade, e usar da clausura da Pedagogia Tradicional. A burguesia em nenhum momento abandona a Pedagogia Tradicional, pois:

Quando a burguesia, depois da Revolução Francesa, acrescenta o poder social e política ao seu poder econômico, a pedagogia nova deixa de ser útil. [...] A pedagogia tradicional, mais respeitadora das estruturas e das hierarquias sociais existentes do que as aspirações individuais, convinha melhor à burguesia do século XIX do que a pedagogia nova. [...] *De fato, enquanto a pedagogia tradicional é a das sociedades estáveis e da utilização social de um saber lentamente acumulado, a pedagogia nova é a das sociedades evolutivas nas quais o saber está em constante renovação. A pedagogia nova corresponde bem a um capitalismo moderno, que reclama mobilidade econômica, a invenção e a expansão. A partir do fim do século XIX, e cada vez mais, a burguesia hesita, assim entre os dois tipos de pedagogia, ambos respondendo a suas necessidades, mas a necessidades contraditórias* (Charlot, 2013, p. 203–204, grifos nossos).

Desta forma, a Educação e a Educação Ambiental Hegemônica, por conseguinte, também oscila entre esses dois paradigmas, pois as necessidades contraditórias do capital ficam cada vez mais latentes. De volta a necessidade de controle e clausura, inaugurada pela Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova continua usando a clausura como um instrumento pedagógico formativo, pois é no apagamento da herança social e na construção de uma nova relação da criança com a Natureza, longe da corrupção social, que a criança poderá “desenvolver as virtualidades naturais e de não deixar apagar em si o impulso da Natureza” (Charlot, 2013, p. 202).

As crianças não poderiam de forma alguma serem largadas à sorte, pois estas são puro impulso e desejo, seres que não conseguem se limitar e que não tem um fim social determinado (Charlot, 2013; Durkheim, 2011; Jenks, 2002). Desta forma, não poderiam construir por si só uma relação social com a Natureza, pois elas precisam ser protegidas pela escola de forma que “[...] a criança poderá adquirir os conhecimentos e desenvolver as faculdades que lhe permitirão, em seguida, *inserir-se na vida social adulta sem ceder às tentações*” (Charlot, 2013, p. 222, grifos nossos).

Então, qual seria a nossa surpresa se descobrirmos que esses preceitos da Pedagogia Nova ou Escola Nova têm guiado currículos, propostas pedagógicas e projetos políticos pedagógicos de diferentes escolas e professores que baseiam a relação da instituição com a EAH, transformando a escola na natureza ou deixando que a natureza eduque a criança, pois a função da escola se altera, já que agora ela “deve deixar exprimir-se essa natureza infantil que a sociedade não respeita. A escola nova não dá as costas à vida; quer, ao contrário, remontar às fontes profundas da natureza e da vida humanas (Charlot, 2013, p. 227).

De forma alguma queremos impedir que as escolas e professores testem outras formas pedagógicas, aproveitem as potencialidades naturais dos diversos ambientes

naturais ou deixem de levar as crianças a espaços com pouca interferência humana ou urbana. Esse não é o nosso ponto de inflexão. Nossa questão de debate é elucidar como a Educação Ambiental Hegemônica absorveu os precedentes ideológicos de uma Educação burguesa. A ideia de retirar a criança da sala de aula e/ou “desemparedá-la” tem raízes dialéticas que precisam ser historicizadas e problematizadas.

Em nossa análise, apontamos dois problemas principais. O primeiro deles é que sim, existe um processo de mistificação pedagógica nessas propostas de retirar a criança da sala de aula, pois a Pedagogia Nova, ao insistir “no caráter positivo das potencialidades humanas, [...] considera que todas as crianças têm chances socialmente iguais. Mas essa igualdade é apenas a igualdade natural abstrata que encontramos em todas as ideologias burguesas” (Charlot, 2013, p. 202). Portanto, a EAH, baseada fortemente na Pedagogia Nova desconsidera todas as diferenças sociais e de produção de acesso aos recursos naturais. O Homem, responsável pelo desequilíbrio com o Meio Ambiente e pela destruição da Natureza localizado de forma magistral por Ferdinand (2022), em alguns arquétipos, incluiria todos os seres humanos. Isso não é verdade quando observamos, por exemplo, a relação que os povos tradicionais têm com o meio.

A EAH, ao localizar no Homem a destruição ambiental, separa as crianças destes, seja por ainda estarem sendo educadas para vir a ser homens ideais, seja porque acredita que estas estão mais próximas da natureza humana original. No entanto, credita às crianças a tarefa de criar uma outra forma de viver em sociedade, numa sociedade ecologicamente equilibrada, pois, se são educadas para tal, conseguirão sê-lo. Um cidadão para um novo século com uma nova mentalidade que construirá uma nova sociedade. Um novo Homem ecologicamente responsável, um cidadão sustentável. Sem ceder à tentação social de corrupção, sem destruir a Natureza ou degradar o Meio Ambiente, buscando um equilíbrio total. As crianças, portanto, são a tábua de salvação dos adultos.

O segundo problema é de lógica de proposição, pois se agora é necessário “desenvolver as virtualidades naturais e de não deixar apagar em si o impulso da Natureza” (Charlot, 2013, op.cit) como seria possível transformar a escola na natureza e/ou deixando que a natureza eduque a criança sem perder de vista o papel social da escola e do professor? A Pedagogia Tradicional nunca confiou nas crianças, pois “a natureza da criança é originalmente corrompida e a tarefa da educação consiste em desenraizar essa selvageria natural que caracteriza a infância” (Charlot, 2013, p. 177),

seus corpos ainda precisam ser docilizados, vigiados e contidos, mas a Pedagogia Nova o faz de uma forma diferente.

A pedagogia nova, ao contrário, representa a natureza da criança como inocência original e busca proteger o natural infantil. Proclama a dignidade da infância e a necessidade de respeitar a criança. A natureza infantil é corruptível, mas não é naturalmente corrupta. [...] De fato, ela se funda em uma interpretação positiva da natureza humana que a leva a confiar mais na criança do que o fazia a pedagogia tradicional (Charlot, 2013, p. 178).

A Escola Nova confia, mas vigia. Não abandona o “universo pedagógico fechado, esterilizado, transparente, completamente isolado do mundo exterior, mundo de prazeres que poderiam corromper uma criança” (Charlot, 2013, p. 224), porque ainda necessita construir um espaço artificial.

A escola tradicional e a escola nova são, portanto, ambas, meios fechados destinados a proteger a criança. No entanto a clausura não tem o mesmo sentido nos dois casos, porque seu significado está ligado à interpretação da natureza humana. A clausura tradicional delimita um meio rígido por medidas disciplinares que visam a erradicar o mal da natureza humana. Nele, a vigilância constante da criança é pesada, vivida como opressiva, e frequentemente considerada como uma manifestação do autoritarismo dos adultos. Daí a escola tradicional também ser apreendida como escola-prisão, escola-caserna. A clausura da escola nova cria, ao contrário, um espaço de liberdade no qual a criança é convidada a ser espontânea e exprimir-se livremente. Daí a escola nova ser vivida como livre comunidade. *No entanto a escola nova não renunciou à “educação vigiada” da criança; a vigilância se dá, nela, por outras vias, de tipo psicológico. O educador busca conhecer cada aluno, decodificar as manifestações do inconsciente de cada um; observa o comportamento nas aulas de recreação; utiliza a expressão livre da criança para melhor controlar sua evolução psicológica: a criança é livre, mas está em liberdade vigiada.* Meio fechado isolado de uma sociedade corrompida, a escola assegura indissoluvelmente funções de proteção e de vigilância (Charlot, 2013, p. 228, grifos nossos).

Na Escola Nova, as motivações e os exercícios escolares são diferentes já que “[...] a expressão é livre, a sexualidade bem tolerada, a cooperação reina entre as crianças, as atividades físicas e *estéticas* ocupam um lugar importante (Charlot, 2013, pp. 224–227, grifo nosso). Já na Educação Ambiental Hegemônica o controle do corpo e da mente continua a existir, voltados à sensibilização e à conscientização ambiental em que funções pedagógicas e psicológicas se misturam.

A EAH assume não somente a própria natureza infantil como o melhor orientador desse processo, mas também assume cada criança como o melhor educador ecológico possível. Charlot (2013) novamente nos elucida esse processo quando aponta que: “Na escola nova, a relação privilegiada não é mais, portanto, a que une cada criança ao professor, mas aquela que liga cada criança ao grupo-classe, isto é, ao conjunto das outras crianças” (p. 240). O autor ainda aponta que o grupo-classe

assegura as funções de mediação que seriam exercidas pelo professor, mas que são assumidas pela criança para as outras e dela para a verdade. As atividades em grupo são concebidas sob a forma de colaboração e cooperação. As funções do professor são de colocar

a criança em situações de pesquisa que lhe pareçam pedagogicamente enriquecedoras [...] não confundir os interesses do adulto com os da criança; também deve esforçar-se, sempre que puder, para fazer as crianças trabalharem sobre problemas colocados por elas mesmas [...] O professor não é mais o representante da verdade. *É o organizador das atividades e o animador do grupo-classe*, e deve constantemente desconfiar de sua tendência de adulto para sufocar a espontaneidade natural da criança (Charlot, 2013, p. 240).

Na Educação Ambiental Hegemônica, o professor se torna secundário, pois as crianças vão encontrar por si só as respostas necessárias, o que supõe, ao fim e ao cabo que “a classe [escolar se comporte] como uma pseudosociedade ideal na qual o professor se apaga o mais que pode” (Charlot, 2013, p. 274). As paredes da escola são derrubadas porque estas se mostram cada vez menos adaptadas a uma sociedade que se apresenta em contínua evolução. No entanto, se a escola está “inadaptada ao ambiente social, [...] [e] adaptada demais à sociedade, já que está a serviço da classe dominante” (Charlot, 2013, p. 279). E se a mistificação e ideologização pedagógica operam desta forma, na qual as diferenças de classes são apagadas e todos são artificialmente tratados como iguais, um efeito colateral importante e sem precedentes é o contínuo apagamento e enfraquecimento do papel social do professor.

A IDEOLOGIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO SENSÍVEL

Conforme vimos, Charlot (2013) historiciza e discute o processo de transformar, usando as palavras do autor, mistificar, um tema e uma ideia política em um elemento cultural. Apenas como elemento cultural é que o conteúdo político de um problema social é mascarado e reduzido a um problema individual. Assim, a Educação é um processo social, mas que só faz sentido na ação individual, pois

a educação é política porque forma a personalidade segundo normas que refletem as realidades sociais e políticas. [...] Na medida em que essas normas sociais interiorizadas pelo indivíduo traduzem as relações de força na sociedade, a formação da personalidade assume um sentido político (Charlot, 2013, p. 259).

Adaptados a essa sociedade em crise, nós humanos interiorizamos a Educação Ambiental (Grün, 2012). Mas, de fato, concordamos com Goergen (2014) quando este

argumenta que “educação ambiental, embora importante e imprescindível, não representa a solução dos problemas ambientais” (p.10), pois a tomamos não no seu sentido político e ético, mas puramente estético. Uma estética tão enganosa quanto o cinismo da reciclagem (Layrargues, 2002).

Pensemos juntos num exemplo que deixará mais clara nossa argumentação: No final de um semestre letivo, um professor, numa sala de aula com 20 alunos, resolve promover um projeto de sensibilização ambiental. A proposta de sensibilização parte então para levar os alunos a um parque público. Podemos dizer, ainda que o objetivo do docente com a proposta é fazer com que essa experiência, provida a partir dos sentidos, visual quase sempre, se torne um elemento conhecido dos alunos e que os sensibilize. De certa forma, espera-se que a experiência se torne uma sensação. Conforme apontam Ribeiro e Cavassan (2013a), faz parte das experiências de sensibilização ambiental provar àqueles que não conhecem uma “estética (entendida como a sensação de beleza ou prazer visual), o contato corporal ou físico com determinado meio ambiente, a sensação de bem-estar mental e a afeição pela familiaridade (fruto da consciência do passado e das experiências prévias)” (Ribeiro e Cavassan, 2013a, p. 23).

Se olharmos para o exemplo, bem como se nos contrapusemos à nossa argumentação, observamos que os preceitos da Pedagogia Nova estão garantidos: o contato da natureza humana da criança ainda não corrompida com a Natureza, a clausura vigiada pelo tipo psicológico, a expressão livre do corpo, a cooperação entre crianças e Natureza e a promoção de atividades físicas e estéticas. O resultado será alcançado quando, ao conhecer um ambiente pouco antropizado ou natural, os alunos desenvolvam sensibilidade em relação a esse tipo de espaço e, uma vez sensibilizados, tornam-se mais conscientes e conectados com o Meio Ambiente e a Natureza. Mas, poderíamos apontar pelo menos dois pontos de contradição dessa experiência.

O primeiro ponto é que o processo de sensibilização parte de uma experiência coletiva educacional assumida pelo grupo-classe, mas que busca uma mudança individual. A Educação, em sua base Tradicional, opera a partir do indivíduo. Além disso, estando os projetos de Educação Ambiental livre das amarras do currículo que seriam prejudiciais para ela, como são para a Pedagogia Nova, a Educação Ambiental vive um estado tão vivo e tão morto quanto o Gato de Schrödinger, aparecendo e desaparecendo conforme o sabor dos tempos.

Dessa forma, essa sensibilidade só surge quando conduzida pelo docente que não pode assumir o papel de conduzir, mas que socialmente é exigida da escola bem como

da criança, do aluno e do professor que estejam sensíveis àquela demanda social. A escola, portanto, passa a cobrar a Educação Ambiental como conteúdo, para que assim ele seja de alguma forma apreendido, o seu domínio seja provado e atestado o conhecimento sobre a temática. Não por acaso, os cursos docentes ganharam disciplina próprias sobre a temática e os cursos de nível superior ligados ao meio ambiente se popularizaram.

A via da sensibilidade, principalmente estética, na qual se baseia a maior parte das ações de sensibilização ambiental escolares, se fundamentam em apreensão e domínio, objetivos pedagógicos da Pedagogia Tradicional, quando pretendem basear-se na mediação e na linguagem da Pedagogia Nova. Conforme apontam Geron e Francischett (2016) a função mediadora do signo está ligada tanto “a experiências anteriores, construídas culturalmente” (p.1623) quanto a mediação que ocorre através da linguagem na relação deste com o pensamento e assim, portanto,

ocorre a compreensão da natureza da consciência humana [...] [de forma que] o ser humano é um conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo. E a mediação simbólica é o lugar de destaque da alteridade na constituição de singularidades, o que põe em xeque a polaridade indivíduo-social (Geron; Francischett, 2016, p. 1622–1624).

Portanto, uma ação de Educação Ambiental precisaria ser mediada e não somente ser uma ação de livre pesquisa, estar pautada na ação dialógica dos sujeitos incluindo o professor, permitir a interpretação das relações históricas, sociais, econômicas, políticas, enfim, dialéticas com o meio, e ter à disposição dela instrumentos simbólicos suficientes, pautados na linguagem e no pensamento para que assim se tornem, enfim, uma ação de sensibilização ambiental. Enxergar um problema ambiental como externo à escola e tão somente assim, pensar a escola enclausurada artificialmente separada da sociedade continua produzindo problemas ecológicos que não dialogam com a vida em sociedade.

O segundo ponto de contradição reside justamente na ilusão de que essa sensibilização ambiental ocorreria por meio da estética. Se, conforme defende a Educação Ambiental Hegemônica, o contato sensorial gera uma sensibilização estética que, por sua vez, levaria a uma relação ética e política renovada em relação ao meio ambiente, então a conexão entre ética ambiental e estética ambiental estaria necessariamente vinculada aos valores morais vigentes na sociedade. Contudo, no modelo capitalista, esses valores morais, éticos, estéticos ou políticos são, em última

instância, os valores da burguesia. A EAH ao não romper com o modelo capitalista aceita os modelos estéticos de uma classe.

Varandas (2019), por exemplo, afirma que

O ponto de partida para um agir ético plenamente comprometido com o mundo, será uma pedagogia da sensibilidade que persuada, desde a infância, a prestar atenção às manifestações naturais de beleza que despertam admiração e suscitam o respeito. Com efeito, sendo o modo mais imediato e intuitivo de relação com a realidade, a sensibilidade estética será também a via em que mais precocemente se apreende o belo compreendendo-o, nessa apreensão, como “símbolo da moralidade” (Varandas, 2019, p. 97).

A tentativa de tornar a Educação Ambiental um processo de florescimento, desenvolvimento biofilico, estimulação infantil, afinidade e espontaneidade, para assim fazer emergirem o respeito, o cuidado e a responsabilidade não se diferenciam do processo de ideologização pedagógica promovida pela Escola Nova. Na verdade, esse processo de valorização estética estaria na base do que chamaremos de uma *ideologização pedagógica do sensível*.

O ENGANO DA ESTÉTICA

Conhecendo o processo ideológico da Pedagogia Nova, comparando-o com os processos pedagógicos da Educação Ambiental Hegemônica e tendo em vista que suas sugestões de ação por meio de problemas solucionáveis partem do ponto de vista estético, deixando de lado os elementos éticos e políticos, como esse processo ocorreria de fato? Layrargues (2002), assim como (Charlot, 2013), buscam desmitificar processos sociais operados a partir da lógica burguesa, o primeiro a partir do “cinismo da reciclagem” e o segundo a partir da “ideologização ou mistificação pedagógica”. A análise combinada de ambos nos permite analisar a EAH a partir do “engano da estética”.

A estética ambiental da EAH opera por dois meios que são diferentes, mas complementares sobre crianças e adultos. No primeiro caso sobre um sujeito que não foi corrompido socialmente e no segundo por um que já fora corrompido. Essa é a principal motivação da diferença. Inicialmente, podemos historicizar o surgimento do padrão estético artístico burguês na Renascença (Bauab, 2005). Este movimento de renovação, que buscava se diferenciar da Idade Média trazia luz, profundidade e movimento artístico. A Natureza, que já havia sido dominada pela cultura cristã (Bauab, 2005; Keith, 2010), foi higienizada e transformada a passagem do organicismo ao

mecanicismo, introduz a concepção mecânica aos objetos que, por conseguinte, perdem as suas

qualidades, pois tendo o intuito de fornecer a possibilidade de uma descrição matemática da natureza [...] [os cientistas] deveriam se restringir ao estudo das propriedades essenciais dos corpos materiais - formas, quantidade e movimento. *A consequência disso é a perda da sensibilidade estética, dos valores e da ética. [...] A descrição matemática da natureza implica uma espécie de “limpeza” no objeto. Ocorre algo semelhante a uma “purificação”. O objeto deve perder suas qualidades. Este novo mundo da ciência é um mundo que evita a associação com a sensibilidade* (Grün, 2012, p. 30, grifos nossos).

Em resumo, a valorização de uma natureza planificada e geométrica viabiliza uma sensibilidade ambiental operada a partir de uma natureza idílica e ideal, mas que no fundo coloca o Homem como dominador da Natureza, e não a Humanidade em correlação com ela (Ferdinand, 2022).

Vamos pensar em mais um exemplo hipotético e a ação de sensibilização ambiental. No final do semestre seguinte, aquele mesmo professor, naquela mesma sala de aula com seus 20 alunos resolve fazer uma saída de estudos visando recolher lixo e resíduos sólidos em uma mata ciliar do município, ou parque, ou ruas. Podemos adaptar infinitamente nosso exemplo. Os resíduos sólidos são encaminhados para uma associação do bairro ou do bairro vizinho e o lixo é encaminhado pela companhia de limpeza urbana para o aterro sanitário. As famílias elogiam a ação e a escola mais uma vez continua atestando sua responsabilidade socioambiental e suas ações em prol do desenvolvimento sustentável.

Não seria difícil imaginar que uma das crianças dessa saída de estudos, que aprendeu na escola que jogar lixo no chão é “feio”, possa repetir a mesma frase em casa para os pais. Esta criança exara, no entanto, uma posição moral, ainda que o argumento seja ético. A outra face da moeda é que o “feio” também traduz uma posição estética. O olhar da criança é treinado para ser a bússola e o juiz de suas ações. Bússola, pois aponta o que é bonito (limpo, verde, amplo e claro) em contraposição ao que é feio (sujo, escuro, fechado) e juiz porque esses conceitos são imbuídos de uma moralidade que busca o controle de dois corpos, o da criança e do adulto.

Conforme vimos, a Pedagogia Nova pressupõe a corrupção da sociedade, em contraposição aos sujeitos, mas acredita, sobretudo, no papel e na força que as crianças têm em responderem de forma suficiente às demandas sociais colocadas a elas. A criança se torna, nesta suposta relação, o próprio meio de formação ambiental dos adultos que não podem romper com uma regra escolar. (Em último caso as regras

escolares ainda que válidas para as crianças, foram criadas pelos adultos). Não é raro ouvir que a educação das crianças também tem como função educar os pais. “Assim educada, não para as lutas sociais que a criança é preparada, mas para empreendimentos de conversão dos opressores em homens de boa vontade. A Pedagogia Nova não forma revolucionários, mas profetas da Natureza, da Pessoa, da Criança” (Charlot, 2013, p. 278).

A EAH, ao assumir o padrão estético burguês, alude que este também é novo, limpo, claro, valoriza as ações individuais dos sujeitos ambientalmente responsáveis e ecologicamente equilibrados. E nesse ínterim outros padrões são criados. A EAH assume que a liberdade de escolha, econômica, deve priorizar opções “verdes”, que não agredam o Meio Ambiente. A economia circular é eleita como forma ideal. O “descascar mais e desembalar menos” ou o “agir local, pensar global” tomam forma. As relações sociais e políticas devem ocorrer voltadas, prioritariamente, para preservação de comunidades tradicionais e seu modo de vida.

O ato de “jogar lixo”, traduzido por um apelo estético como “feio”, é a ponta final (ou inicial) de um processo de consumo que não envolve somente o simples descarte e/ou reciclagem (Layrargues, 2002). O constrangimento social causado pelas crianças sobre os adultos para efetivar esse padrão estético elege as crianças como os primeiros instrumentos usados na tarefa de mistificar a EA ao reforçar e aproximar ainda mais a Educação Ambiental da Pedagogia Nova (Charlot, 2013), e aproximar a todos de uma estética que engana, pois esconde relações sociais nas quais a diferença de classe é apagada.

Em nosso exemplo hipotético do projeto de sensibilização ambiental sobre resíduos sólidos e lixo, as crianças encontraram uma sacola de plástico, pairando em meio a folhas verdes e secas. O que isso poderia representar?

Em primeiro lugar, o rompimento de um padrão estético. Em segundo, a compreensão de que ações individuais de “cuidado com a natureza” são necessárias, porque a sacola também significa microplásticos na água, na terra e na comida, nos problemas de reprodução de animais marinhos, na existência de bolsões de lixo no oceano. Os problemas aumentam de escala, porém não estão ligados à dinâmica nociva de um sistema econômico depredatório, mas tão somente a uma insensibilidade de não jogar o lixo no lugar correto. Uma insensibilidade ambiental somente estética. O grande problema para a EAH é educar ambientalmente adultos que já estão corrompidos socialmente e fora da escola, o espaço artificial ideal. Nesse sentido, a pressão estética

sobre o consumo se mostra a melhor solução para o modo de produção capitalista. O descarte dos resíduos correto e o consumo verde esquecem o debate ético e político (Layrargues, 2002).

No entanto, tudo que está fora dos muros da escola não responde ao mundo artificial criado pela escola e as soluções criadas para o seu mundo artificial são também artificiais. Os problemas do mundo real, no entanto, colocam crianças e adultos em problemas iguais, mas que atinge as crianças de forma diferente (Qvortrup, 2011), mas, que ao atribuir às crianças as características de serem seres educados ambientalmente de forma mais fácil, atribui-lhes características de serem mais dóceis, mais facilmente manipuláveis e inculcados de um problema que começaram a conhecer agora. A EAH enxerga, então, de um lado nas crianças uma poupança (Qvortrup, 2010) que, em teoria, seria para o planeta, mas a finalidade é a sobrevida do sistema capitalista. E, do outro, elas são vistas como o “amanhã, [...] o futuro em campanhas políticas, humanitárias e publicitárias educacionais” (Nunes; Carvalho, 2009, p. 81).

E, quando encontramos lixeiras de coleta seletiva em algum espaço que visitamos, qual a mensagem estética que estas lixeiras querem passar? Além de validar o caráter educativo e de alteração por um viés comportamentalista e psicológico da Educação Ambiental por meio da separação do lixo (Layrargues, 2002), tem como finalidade tornar a reciclagem

[...] uma solução viável e concreta ao problema ambiental da indústria, [pois] o fator educativo é basilar para a geração de *comportamentos* adequados diante do lixo, estimulando-se uma correta disposição dos resíduos sólidos, que facilitam sua seletividade e posterior reciclagem. *Mas acrescentamos: sem alterar os valores culturais vigentes* (Layrargues, 2002, p. 182–183, grifos nossos).

A reciclagem teria, por fim, um efeito anestésico sobre aqueles que pontuam um ambientalismo contra hegemônico, pois estes teriam suas demandas atendidas, em parte, como uma conquista gradual das suas reivindicações de alteração dos atuais padrões de consumo, ou seja, “um efeito ilusório, tranquilizante na consciência [...], que podem passar a consumir mais produtos, sobretudo, descartáveis, sem constrangimento algum, pois agora são recicláveis e, portanto, ecológicos” (Layrargues, 2002, p. 84).

Essa temática na escola é apresentada a partir de programa de educação ambiental reducionistas,

[...] já que, em função da reciclagem, desenvolvem apenas a Coleta Seletiva de Lixo, em detrimento de uma reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do

industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos da questão do lixo (Layrargues, 2002, p. 179).

Operando em nível estético, o descarte seletivo apresenta cores primárias que se relacionam a materiais recicláveis o que se torna um conteúdo a ser ensinado, pois o aluno decora as cores, os materiais relacionados e assim pode estar ambientalmente sensibilizado, inclusive pela via curricular. Desta forma, a reciclagem, promovida pela aprendizagem do conteúdo “Coleta Seletiva”, opera a partir de uma adequação estética visível no espaço, a ocultação de elementos éticos e políticos (Charlot, 2013; Layrargues, 2002).

E, se questionarmos propostas pedagógicas escolares que tratam sobre resíduos sólidos, poderíamos ter outras questões a serem respondidas: Qual seria a importância significativa para a alteração da condição humana em nível socioambiental relacionar cores às possibilidades de reciclagem? O uso e a adequação dos espaços, escolares ou não, com a adoção de lixeiras coloridas apresenta qual tipo de resposta à crise ambiental? Esta resposta seria profunda e num nível de comprometimento tangente à necessidade que a mudança ambiental almeja? Ou simplesmente um movimento “cosmético”? Tendo em vista onde estão localizadas estas relações estéticas, quais as suas implicações sociais?

A Natureza continua sendo um conteúdo objetivo e exterior, passível de dominação e exploração, e ainda que o seja por corpos das crianças que rolam na grama, se sujam com lama, que deixam com que a natureza os eduque, que façam projetos de sensibilização ambiental ao recolher o lixo de sua vizinhança, a Educação Ambiental se torna cada vez mais uma estratégia de educação burguesa. A Educação Ambiental, apropriada numa sociedade capitalista, se torna inclusive um bem consumo, valorizada enquanto instrumento de atração de clientes e mercantiliza ainda mais a educação.

CONCLUSÃO

A relação da humanidade com o meio ambiente que lhe cerca é mediada socialmente e é sobre essa mediação que a Educação Ambiental se apropria na intenção de validar um sentimento de pertencimento, uma biofilia que está calcada sobre um padrão estético burguês (Ribeiro; Cavassan, 2013a, 2013b; Varandas, 2019, 2021) que, em nossa análise, precisa ser alterado para um padrão estético pós-normal (Lopes; Paula, 2023) ou decolonial (Ferdinand, 2022). Isto não significa abandonar a ideia da

escola como instituição, mas reconstruí-la sobre outras bases, bases dialógicas e responsivas (Mello; Lopes; Lima, 2021). A Natureza para os povos originários, quilombolas, das florestas, ribeirinhos, comunidades tradicionais, grupos minoritários ou excluídos não é tão somente um valor estético, mas a vida. A Educação Ambiental precisa ser, então, parte da vida.

A escola, enquanto instituição social, não corresponde às demandas e às necessidades infantis, mas dos adultos. Dessa forma, usa de estratégias variadas para se tornar uma instituição artificialmente produzida para e pelas crianças (Charlot, 2013). Desta forma, propor uma Educação Ambiental Contra-Hegemônica é também romper com a relação dos adultos sobre as crianças. Seria possível, finalmente, a partir da estética ambiental das crianças, daquilo que falam, pensam e dizem tomar uma Outra Educação Ambiental que pudesse ser sensível em vários níveis. Apesar de parecer mínima, essa mudança é drástica. Significa dotar a infância de sentido estético, não prevendo que sejam seres em formação, mas compreendendo que seu olhar atento nos alerta, por exemplo, de que todas as escolas deveriam ter árvores (Ferretti, 2018).

A Escola Nova, portanto, naturaliza a sociedade de classes como uma sociedade comunicacional, na qual as crianças, em grupo e com liberdade, podem discutir os problemas sociais e propor resolvê-los a partir do seu próprio ponto de vista (Charlot, 2013). É necessário que, para além disso, as diferenças sociais sejam trazidas para a discussão ao invés de serem apagadas. Pensamos que desta forma é possível formar adultos ambientalmente responsáveis.

Defendemos, por meio desse texto, que o fortalecimento teórico constrói mais fortemente a prática que se tornaria ingênua e sem conteúdo teórico. Igualmente inócuia seria a teoria se não puder estar alinhada ao seu conteúdo prático. E, por último, é importante esclarecer que não objetivamos concluir o debate sobre os temas propostos, mas oferecer subsídios para pensarmos sobre a construção de uma Outra Educação Ambiental. Desta forma, oferecemos não só outra forma de lermos a realidade colocada a nossa frente, mas esperamos que outras possibilidades de pesquisas sejam pensadas.

REFERÊNCIAS

BAUAB, Fabrício Pedroso. **Da geografia medieval às origens da geografia moderna: contrastes entre diferentes noções de natureza, espaço e tempo.** 2005. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2005. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/639d8934-4a19-4a75-960f-868c34987a79>. Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL. **Educação ambiental:** as grandes diretrizes da Conferência de Tbilisi / organizado pela UNESCO. — Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 1997. 154p. — (Coleção meio ambiente. Série estudos educação ambiental ; edição especial, ISSN 0104-7892). Disponível em: <https://smastr16.blob.core.windows.net/portaleducacaoambiental/sites/11/2024/06/educacaoambientalasgrandesdiretrizesdaconferenciadetblisidigital-2.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2025.

CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa.** São Paulo: Gaia, 2010.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. rev. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** Petrópolis: Vozes, 2011.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial:** Pensar a partir do mundo caribenho. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **Salvar os corpos, forjar a razão:** Contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social. 1995. Dissertação (mestrado) – Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1995. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19492>. Acesso em: 18 nov. 2025.

FERRETTI, Orlando. A escola que não tinha árvores. In: ARAUJO JUNIOR, Aloysio Marthins de; FERRETTI, Orlando (Orgs.). **Temas e experiências em educação geográfica.** Florianópolis: Edições do Bosque, CFH, UFSC, 2018. p. 115–147.

FIGUEIREDO, Vanessa Aguiar. A contribuição da Educação Ambiental crítica para o Estatuto da Cidade: uma análise da recuperação socioambiental das cidades no contexto pós-pandemia. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 28, n. 2, p. 1–26, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v28i2.15496>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/15496>. Acesso em: 18 nov. 2025.

GERON, Gabriela; FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. O mapa como recurso didático mediador no ensino do espaço geográfico. **Revista Brasileira de Cartografia**, v. 68, n. 8, p. 1621–1632, set. 2016. DOI: [10.14393/rbcv68n8-44383](https://doi.org/10.14393/rbcv68n8-44383). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistabrasileiracartografia/article/view/44383>. Acesso em: 18 nov. 2025.

GOERGEN, Pedro. A Ética e o Futuro da Humanidade: Considerações Críticas Sobre Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 9, n. 1, p. 10, 18 jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol9.n1.p10-23>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/pea/article/view/128669>. Acesso em: 18 nov. 2025.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do meio ambiente.** São Paulo: Contexto, 1989.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental:** A conexão necessária. 14^a ed. Campinas: Papirus, 2012.

HOLMER, Sueli Amuiña. **Histórico da educação ambiental no Brasil e no mundo.** Salvador: UFBA, Instituto de Biologia, Superintendência de Educação a Distância, 2020. 67p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34024/1/eBook-Historico%20da%20educacao%20ambiental%20no%20Brasil%20e%20no%20mundo.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2025.

JENKS, Chris. Construindo a criança. **Educação, Sociedade & Cultura**, Londres, v. 17, p.185–216, 2002. DOI: <https://doi.org/10.24840/esc.vi17.1524>. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ccie/article/view/1524>. Acesso em: 18 nov. 2025.

KEITH, Thomas. **O homem e o mundo natural:** mudanças de atitude em relação as plantas e aos animais (1500-1800). Tradução: João Roberto Martins Filho. Ed. rev. São Paulo: Companhia de Bolso, Schwarcz, 2010.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1962.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, F.; LAYRARGUES, P.; CASTRO, R. (Orgs.). **Educação ambiental:** repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002. p. 179–220.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 72–103.

LEFF, Enrique. **Aventuras da epistemologia ambiental:** da articulação das ciências ao diálogo de saberes. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Jader Janer Moreira; PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. Pesquisas pós-qualitativas e estudos das infâncias. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, p. e50615, 2023. DOI: 10.26512/lc29202350615. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/50615>. Acesso em: 18 nov. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7^a ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BARENCO CORRÊA DE MELLO, Marisol; MOREIRA LOPES, Jader Janer; CARNEIRO LIMA, Márcia Fernanda. Por que rimos das crianças? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. e35191, 2021. DOI: 10.26512/lc27202135191. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35191>. Acesso em: 18 nov. 2025.

NOVAES, Washington. Eco-92: avanços e interrogações. **Estudos Avançados**, v. 6, n. 15, p. 79–93, ago.1992. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141992000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/DZBVpsgKp3wGQsDm5pBb6bM/?lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2025.

NUNES, Angela; CARVALHO, Maria Rosário de. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, [S. l.], n. 68, p. 77–97, 2009. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/334>. Acesso em: 18 nov. 2025.

QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade: e seus riscos. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1121–1136, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qfdBTQGd4h4dQbvqjZjPMNH/?lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2025.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Revista Pro-Posições**, v. 22, n. 1, p. 199–211, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/dLsbP94Nh7DJgfdbxKxkYCs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2025.

RAMOS, Mairtes de Fátima; SANDER, Nilo Leal. As contribuições da Educação Ambiental Freireana (EAF) para formação crítica dos estudantes . **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 1–17, 2023. DOI: 10.14295/ambeduc.v28i2.15551. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/15551>. Acesso em: 18 nov. 2025.

RIBEIRO, Job Antonio Garcia; CAVASSAN, Osmar. Os conceitos de ambiente, meio ambiente e natureza no contexto da temática ambiental: definindo significados. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias. (Bogotá, Colombia)**, v. 8, n. 2, p. 61–76, 2013a. DOI: <https://doi.org/10.14483/23464712.5149>. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/article/view/5149>. Acesso em: 18 nov. 2025.

RIBEIRO, Job Antonio Garcia; CAVASSAN, Osmar. As quatro dimensões da relação homem - meio ambiente. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 8, n. 2, p. 11–30, 29 jan. 2013b. DOI: <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol8.n2.p11-30>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/7401>. Acesso em: 18 nov. 2025.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hucite, 2008.

SERRÃO, Adriana Veríssimo. Paisagem: natureza perdida, natureza reencontrada? **Revista de Filosofia moderna e contemporânea**, v. 2, n. 1, p. 59–74, 2013. DOI: <https://doi.org/10.26512/rfmc.v1i2.12261>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/fmc/article/view/12261>. Acesso em: 18 nov. 2025.

VARANDAS, Maria José. Da Percepção Estética da Natureza à Ação – Uma Pedagogia Ambiental. **Kairos. Journal of Philosophy & Science**, v. 21, n.1, p. 96–115, 2019. DOI: <https://doi.org/10.2478/kjps-2019-0005>. Disponível em: https://kairos.campus.ciencias.ulisboa.pt/wp-content/uploads/sites/17/2023/11/10.2478_kjps-2019-0005.pdf. Acesso em: 18 nov. 2025.

VARANDAS, Maria José. Incorporação e comprometimento: Pode a via estética de Arnold Berleant dar sentido à ação ambiental? **Veritas**, Porto Alegre, v. 66, n. 1, p. e41824, 2021. DOI: 10.15448/1984-6746.2021.1.41824. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/veritas/article/view/41824>. Acesso em: 18 nov. 2025.