REVISTA LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS CIENTÍFICOS

V. 07, N. 29, Pag. 703 a 713, Jan./Dez. 2026.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: COMPONENTE PERMANENTE NO PROCESSO EDUCATIVO FORMAL

ENVIRONMENTAL EDUCATION: A PERMANENT COMPONENT OF THE FORMAL EDUCATIONAL PROCESS

Maria Celita Brasil de Alcântara
Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto Superior Interamericano de Ciencias Sociales
br.cely@gmail.com

Jacyguara Costa Pinto
Doutor em Ciências da Educação pelo Instituto Superior Interamericano de Ciencias Sociales
jacyguaracosta@gmail.com

RESUMO:

Este artigo mapeia a evolução histórica e conceitual da Educação Ambiental (EA), considerando as dinâmicas sociais, econômicas e políticas que marcam a relação entre humanidade e natureza. Toma como referências históricas a Revolução Industrial e os conflitos do século XX, bem como os marcos internacionais que contribuíram para a consolidação do debate ambiental, desde as primeiras formulações do campo até a ECO-92 e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Metodologicamente, consiste em uma revisão teórica articulada a um levantamento de produções acadêmicas sobre Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise mobiliza contribuições de Sauvé (2005), Loureiro e Layrargues (2001), Reigota (2009) e autores do campo crítico brasileiro para identificar aproximações entre correntes teóricas e tendências político-pedagógicas. Os resultados indicam a coexistência de abordagens sistêmicas, ecoformadoras, humanistas, inclusivas e críticas. Essa pluralidade evidencia que a Educação Ambiental não constitui um campo homogêneo, mas um espaço de disputas conceituais e políticas, no qual convivem perspectivas voltadas à mudança de comportamentos e propostas comprometidas com a participação coletiva e a transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental. Ensino Fundamental. Correntes teóricas.

INTRODUÇÃO

A relação entre humanidade e natureza foi interpretada de diferentes maneiras ao longo da história. Essas interpretações incluem desde concepções religiosas que legitimaram o domínio humano sobre o mundo natural até perspectivas modernas que passaram a compreender a natureza como uma realidade dinâmica e em constante transformação.

A partir desse percurso, considerou-se a necessidade de rever a relação dos indivíduos com o ambiente, sobretudo diante das alterações provocadas pela exploração predatória dos recursos naturais. Para Conte (2016, p. 12), o ambiente é o meio no qual estamos inseridos, que possibilita a vida e a sobrevivência, cujos fatores físicos e químicos estão sujeitos a transformações contínuas.

V. 07, N. 29, Pag. 703 a 713, Jan./Dez. 2026.

A partir da Revolução Industrial, o ambiente passou a ser cada vez mais subordinado às lógicas de produção e exploração, intensificando-se a demanda por recursos naturais para manter o processo de industrialização da sociedade moderna. Esse processo expandiu-se globalmente e aprofundou os impactos severos das atividades humanas sobre os ecossistemas. Outros acontecimentos marcantes na história da humanidade foram as duas guerras mundiais do século XX, que permitiram uma percepção nítida dos riscos associados à ação humana, evidenciando problemas como a poluição, a escassez de recursos e a contaminação radioativa.

Em diversos países, as questões ambientais passaram a mobilizar debates, denúncias, movimentos e manifestações. Segundo Rachild et al. (2022), a partir da década de 1960, esse contexto de crise favoreceu, de modo mais intenso na década seguinte, a discussão sobre a inserção da temática ambiental nos processos educativos.

Foi nesse cenário que a interface entre ecologia e pedagogia começou a se delinear, especialmente entre as décadas de 1960 e 1970, quando se intensificaram as discussões sobre a presença da temática ambiental na educação formal. Nesse sentido, este artigo busca mapear a constituição histórica da Educação Ambiental, destacando marcos internacionais, conceitos e princípios. Examina, em particular, a contribuição das conferências de Estocolmo (1972), Belgrado (1975), Tbilisi (1977) e da ECO-92, bem como as diferentes correntes pedagógicas que procuram responder à crise socioambiental.

A relevância do estudo está na necessidade de compreender a pluralidade de discursos e práticas que coexistem na Educação Ambiental, desde abordagens normativas e comportamentais até perspectivas críticas comprometidas com a transformação social. O artigo está organizado em quatro seções: a primeira discute conceitos, objetivos e princípios da EA; a segunda apresenta as correntes teóricas sistematizadas pela literatura; a terceira aborda a trajetória brasileira e suas macrotendências político-pedagógicas; e a quarta analisa as produções acadêmicas relacionadas à Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1 EDIÇÃO AMBIENTAL: CONCEITO, OBJETIVOS E PRINCÍPIOS

Registra-se na cidade de Paris, no ano de 1948, a primeira utilização do termo “Educação Ambiental” no Encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN). Posteriormente, a Conferência de Estocolmo, em 1972, instituiu a inserção definitiva da temática da Educação Ambiental (EA) na agenda internacional. Outro marco importante ocorreu em Belgrado, no ano de 1975, onde foram definidos os princípios e orientações da EA a partir do Programa Internacional de Educação Ambiental, que recomendava ações para “uma nova ética

global, que proporcionasse a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição, da dominação e exploração humanas" (MATOS, 2009, p. 29).

O debate sobre a Educação Ambiental na América Latina foi inaugurado pelo primeiro encontro intitulado *Taller Subregional de Educación Ambiental para Educación Secundaria*, realizado no ano de 1976, no Peru. Este teve por objetivo refletir sobre a importância da Educação Ambiental orientada por uma metodologia participativa, permanente e interdisciplinar, que derivasse da realidade local e se organizasse de maneira curricular para o ensino formal (UNESCO, 1976).

No ano seguinte, em 1977, ocorreu em Tbilisi, na então República Socialista Soviética da Geórgia, a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, organizada em cooperação entre a UNESCO e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). A Declaração de Tbilisi definiu objetivos relacionados à consciência, ao conhecimento, às atitudes, às habilidades e à participação, além de destacar princípios como interdisciplinaridade, compreensão integrada do ambiente, participação social e continuidade do processo educativo.

Foi nesse evento que, segundo Brasil (2007), definiram-se os objetivos, os princípios e as estratégias para a Educação Ambiental adotados hoje pelo nosso país e por outras nações, consolidando a EA nos currículos escolares e como política pública.

Em 1992, realizou-se no Brasil a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como ECO-92 ou Cúpula da Terra. O encontro reuniu representantes governamentais e organizações da sociedade civil, resultando em documentos como a Agenda 21, a Declaração do Rio e a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima. Paralelamente, no Fórum Internacional de Organizações Não Governamentais, foi elaborado o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*.

Esse documento estabelece princípios fundamentais da educação para sociedades sustentáveis e um plano de ação para os educadores ambientais focado na formação de um pensamento crítico, coletivo e solidário. O tratado relaciona as políticas públicas de Educação Ambiental à sustentabilidade, além de enfatizar processos participativos de recuperação, conservação e melhoria do meio ambiente e, consequentemente, da qualidade de vida.

Diante disso, observa-se uma orientação conceitual convergente com Dias (1992), para quem a Educação Ambiental é um processo permanente de formação que acarreta a tomada de consciência, valores, conhecimentos e habilidades voltados à conservação do meio ambiente. Para Sauvé (2005), a Educação Ambiental tem por objeto nossa relação com o meio ambiente,

subsidiando uma dinâmica social crítica, autônoma e criativa diante dos problemas ou da gestão comunitária do meio.

Por sua vez, Carvalho (2001) entende que a EA é uma mediação educativa que possui matrizes pedagógico-metodológicas diferentes, focadas na assimilação de um ideário de valores ambientais. A autora observa duas orientações principais: a *Educação Ambiental Popular*, associada aos princípios da educação popular freiriana, que se manifesta pela consciência crítica e participação da comunidade no intuito de transformar a sociedade e suas relações com o ambiente; e a *Educação Ambiental Comportamental*, caracterizada por seu caráter de orientação normativa que regula o aceitável ambientalmente, buscando a mudança de atitudes individuais e hábitos cotidianos.

Nesse sentido, concorda-se com Reigota (2009) ao asseverar que a EA possui uma diversidade conceitual que possibilita diversas interpretações, as quais são influenciadas pela vivência pessoal, profissional e pelos meios de comunicação, repercutindo posteriormente nas metodologias e objetivos de ensino. Na próxima seção, verifica-se como esses discursos se articulam.

2 TRAMAS E CORRENTES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Sauvé (2005), pesquisadora canadense, identificou que os diferentes autores da Educação Ambiental adotam discursos distintos e propõem diversas maneiras de conceber e praticar a ação educativa nesse campo, categorizando e sistematizando quinze correntes. Estas foram divididas temporalmente pelas discussões das décadas de 1970 e 1980 (as tradicionais) e pelas correntes mais recentes.

Entre as tradicionais, situa-se a corrente **Naturalista**, que se centra na aprendizagem por meio do contato direto com a natureza (seja de forma cognitiva, experiencial, afetiva, espiritual ou artística), definindo-se pela máxima da "educação para o meio natural" e destacando autores como Steve Van Matre, Michael Cohen e Darlene Clover. A corrente **Conservacionista/Recursista** se assenta em uma "educação para a conservação" associada à gestão ambiental, na qual os programas identificam o uso dos três "R" (Redução, Reutilização e Reciclagem) e focam na administração dos recursos naturais.

Na década de 1970, surge a corrente **Resolutiva**, que compreende a Educação Ambiental como o estudo focado em problemáticas ambientais (*environmental issues*), visão amplamente adotada pela UNESCO e propagada por Harold R. Hungerford nos Estados Unidos. Quanto à visão **Sistêmica**, verifica-se que o ambiente é percebido como um sistema complexo que

deve ser identificado na relação de seus diversos elementos, apoiando-se nas contribuições da ecologia e tendo como principais autores Shoshana Keiny e Moshe Shashack.

Temos também a corrente **Científica**, que Sauvé conceitua como uma abordagem seguidamente associada ao desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades relativas às ciências do meio ambiente, situando-se pedagogicamente no ensino de ciências da natureza. Para a corrente **Humanista**, o ambiente é considerado a partir da relação intrínseca entre natureza e cultura, sendo muito adotada por educadores sob a lente da geografia e das ciências humanas, como sugerido por Bernard Deham e Josette Oberlinkels.

Fechando as tradicionais, a corrente **Moral/Ética** propõe o desenvolvimento de valores ambientais conscientes para a responsabilidade dos discentes, na qual Louis Iozzi ressalta que a moral deve ser acompanhada por uma análise sociocientífica.

Após esse período, emergem as correntes contemporâneas: holística, biorregionalista, práxica, crítica, feminista, etnográfica, ecoeducação e sustentabilidade.

Na corrente **Holística**, verifica-se um afastamento das abordagens que buscam homogeneidade, referindo-se à "totalidade de cada ser, de cada realidade, e à rede de relações que une os seres entre si em conjuntos onde eles adquirem sentido" (SAUVÉ, 2005, p. 27), destacando-se Nigel Hoffmann. A corrente **Biorregionalista** inspira-se em uma ética ecocêntrica e centra a Educação Ambiental no desenvolvimento do envolvimento e conexão com o local ou regional. Já para a corrente **Práxica**, observa-se um enfoque na participação em práticas ambientais concretas como meio de resolução para os problemas da comunidade, tendo em William Stapp e na metodologia da pesquisa-ação seus grandes ícones.

A corrente **Crítica** (ou crítica social), delineada na década de 1980 e embasada na Teoria Crítica, recorre à análise das causas estruturais, sociais, políticas e econômicas dos problemas ambientais. Por sua vez, a corrente **Feminista** estrutura as questões ambientais como resultado das desigualdades de gênero e de opressão, defendendo enfoques intuitivos, afetivos e de cuidado recíproco.

A corrente **Etnográfica** distingue que a EA se fortalece no caráter cultural da relação com o meio, rejeitando a imposição de uma monocultura conceitual e valorizando os saberes locais. Na **Ecoeducação**, há ênfase na formação ecológica do sujeito em relação ao meio. Dominique Cottereau (1999) define a ecoformação como o ato de conscientizar-se das interações vitais entre a pessoa e o mundo, enquanto Tom Berryman (2003) aborda a ecoontogênese como o desenvolvimento humano associado a essa relação ecológica indissociável. Por fim, a ideologia da **Sustentabilidade**, surgida nos anos 1980, vincula a EA ao desenvolvimento sustentável,

tornando-se a perspectiva mais dominante na atualidade ao integrar as dimensões econômicas e sociais ao debate ecológico.

Sauvé ressalta que essa cartografia analisou prioritariamente o contexto norte-americano e europeu, mas observa que, na prática pedagógica real, essas correntes frequentemente se fundem e convergem como norteadoras de ações educativas.

3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Com as resoluções estabelecidas nas Conferências de Estocolmo, Belgrado e Tbilisi na década de 1970, o Brasil iniciou a inserção gradual da Educação Ambiental em sua agenda. Embora o país vivenciasse um processo de industrialização acelerado e inicialmente cético com as questões ecológicas, a pressão internacional e a mobilização interna culminaram na criação de órgãos reguladores, como a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), posteriormente integrada ao Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA).

No Brasil, a Educação Ambiental tornou-se obrigatória com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 225, o texto imputa ao poder público e à coletividade o dever de defender e proteger o meio ambiente para as presentes e futuras gerações, garantindo, no inciso VI, a promoção da EA em todos os níveis de ensino.

Conforme aponta Orlando (2024), impulsionado pela Rio-92, um projeto de lei tramitou por seis anos até ser aprovado como a Lei nº 9.795/1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). O artigo 1º dessa lei conceitua a EA como os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Sobre essa definição, Lipai, Layrargues e Pedro (2007) alertam que a lei utilizou uma abordagem que pode soar conservadora ao responsabilizar o ser humano de maneira estritamente "individual e coletiva" pela sustentabilidade. Essa conceituação pode se tornar reducionista se ignorar o peso de outras esferas estruturais, como os modos industriais de produção e o estímulo massivo ao consumo pela mídia.

O artigo 2º da referida lei assegura que a EA é um componente permanente e essencial da educação nacional, devendo estar presente tanto na educação formal quanto na não formal. No artigo 9º, define-se a educação formal como aquela desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino, enquanto o artigo 13 caracteriza a educação não formal como as ações educativas voltadas à sensibilização da coletividade (BRASIL, 1999). Gadotti (2005) esclarece que

a educação formal possui objetivos claros, centralizados e hierárquicos (escolas e universidades), enquanto a não formal é mais difusa, flexível e menos burocrática.

No campo das políticas públicas, destaca-se a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) em 1994, reformulado em 2004. Loureiro (2008) salienta que o ProNEA sinalizou um novo patamar de compreensão ao pressupor que o ato educativo deve superar as dicotomias entre sociedade e natureza através da transformação das condições materiais e simbólicas. Esse processo foi consolidado pedagogicamente com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, que incorporaram o Meio Ambiente como um tema transversal obrigatório da educação básica, demandando um tratamento interdisciplinar integrado à formação cidadã (BRASIL, 1997).

3.1 Tendências da Educação Ambiental no Brasil

Segundo Loureiro e Layrargues (2001), o cenário da EA brasileira organizou-se historicamente em torno de três macrotendências político-pedagógicas: Conservadora, Pragmática e Crítica Social.

A tendência **Conservadora** vincula-se ao movimento preservacionista do final do século XIX, focando na proteção da natureza intocada e compreendendo a crise ambiental como um somatório de falhas comportamentais individuais (PELICIONI, 2005). A **Pragmática** alinha-se à lógica do capitalismo ecoeficiente e do consumo sustentável, priorizando pautas de remediação tecnológica, como ecotecnologias, reciclagem e redução de pegadas ecológicas, promovendo o que Layrargues e Lima (2014) denominam de conservadorismo dinâmico (mudanças superficiais e estritamente comportamentais).

Por fim, a Educação Ambiental **Crítica** fundamenta-se no pensamento de Paulo Freire e do materialismo histórico, propondo uma prática voltada à transformação das estruturas econômicas e sociais vigentes. Reigota (1995) salienta que a vertente crítica recusa a redução da EA ao uso racional de recursos, exigindo a participação política ativa dos cidadãos para enfrentar as causas reais da degradação. Como sustentam Silva e Campina (2011) e Carvalho (2002), o campo pedagógico da EA é um espaço dinâmico de disputas, limites e possibilidades conceituais.

4 PRODUÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A partir desta abordagem se considerou a coleta de dados sobre o levantamento de produções que constam no banco de dados de publicações nacionais com a consulta no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED-UNIFAP) e ao Catálogo de Teses e Dissertação da Plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, que estão em confluência sobre o objeto desta dissertação, desta maneira foram definidos os seguintes critérios de busca utilizando as palavras-chave: "Práticas Pedagógicas Formativas+Educação Ambiental+anos iniciais". Essas palavras-chave foram pesquisadas nos títulos e resumos de cada tese e dissertação, respectivamente. Foram catalogadas as seguintes produções científicas que serão analisadas em seguida.

4.1 Resultados e Discussões

Quadro 01: Levantamento de publicações

Autor(a)	Título	Tipo	Ano
Paulo, Kelly Bernardo de	Concepções de Educação Ambiental no contexto dos Anos Iniciais em escolas municipais de Florianópolis	Dissertação (Mestrado)	2021
Caixeta, Natália Maria Pereira	A queixa escolar no discurso de professores da cidade de Patos de Minas	Dissertação (Mestrado)	2023
Souza, Claudia Regina de Oliveira e Silva	Formação de professores dos primeiros anos do ensino fundamental para uma perspectiva crítica da educação ambiental	Dissertação (Mestrado Profissional)	2023
Ribeiro, Carla da Silva	Educação e cidadania ambiental: perspectivas educativas para os anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação (Mestrado)	2021
Araújo, Amanda Amallia	Práticas pedagógicas em Educação Ambiental mediada por Tecnologias Digitais	Dissertação (Mestrado Profissional)	2019
Strapasson, Dalva Simone	Projeto Cidadão Ambiental Mirim: alfabetização socioambiental nos anos iniciais do ensino fundamental	Tese (Doutorado)	2019
Rodrigues, Ivani da Silveira	Proposição de material didático para alfabetização de crianças surdas na interface Libras-Educação Ambiental	Dissertação (Mestrado Profissional)	2023
Horn, Marli	Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas com práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras	Dissertação (Mestrado Profissional)	2021
Ribeiro, Luciana Mello	Professores universitários: seus valores e a opção da Educação Ambiental	Tese (Doutorado)	2008
Salaman, Dariana Medeiros Andrade	Formação de professores: uma proposta ecoformadora e transdisciplinar	Dissertação (Mestrado)	2023
Fontes, Jaqueline Cequella	Sequência didática baseada na Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino do ciclo hidrológico	Dissertação (Mestrado Profissional)	2023

V. 07, N. 29, Pag. 703 a 713, Jan./Dez. 2026.

Fonte: Autores (2025)

Na busca realizada no repositório da UNIFAP, não foram localizados trabalhos correspondentes aos critérios estritos. Já a consulta ao catálogo da CAPES, com recorte temporal de 2008 a 2025, localizou onze registros, dos quais dez foram retidos para análise por atenderem perfeitamente ao escopo de articulação entre EA e formação docente nos anos iniciais. O trabalho excluído versava sobre queixa escolar, distanciando-se do tema ambiental.

A análise dessas produções revela o alinhamento com as correntes de Sauvé (2005) e as macrotendências de Loureiro e Layrargues (2001). No âmbito das abordagens integradoras, situam-se os trabalhos de Horn (2021) e Salaman (2023), sintonizados com a **Ecoeducação** e a visão **Holística**. Horn (2021) desenvolveu uma formação-ação baseada em Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), demonstrando que a ecoformação potencializa o trabalho colaborativo e a flexibilização curricular nos anos iniciais. Salaman (2023), amparada em Gaston Pineau, utilizou a pesquisa-ação para articular as dimensões da autoformação (eu), heteroformação (outro) e ecoformação (mundo), superando a fragmentação disciplinar em prol de uma cidadania planetária.

A macrotendência pragmática e as correntes **Sistêmica** e **Científica** encontram eco nos estudos de Araújo (2019) e Fontes (2023). Araújo (2019) sistematizou as percepções docentes sobre o patrimônio natural local para a construção de uma plataforma digital informacional que, embora dialogue com a crítica, foca na intervenção e gestão dos atores sobre o sistema ecológico local. Fontes (2023) utilizou a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) para aplicar uma sequência didática sobre o ciclo hidrológico, revelando um enfoque na contextualização científica de temas geradores necessários ao cumprimento das diretrizes curriculares.

Associada à corrente Humanista, temos o trabalho de Ribeiro (2008) que explora essa dimensão ao investigar o que mobiliza professores universitários a romperem com o conservadorismo institucional para desenvolverem práticas transformadoras em EA. Utilizando o método da História Oral e depoimentos biográficos, a tese confirma a hipótese de que valores como: solidariedade, justiça e responsabilidade social, constituem o núcleo decisivo de engajamento do docente, evidenciando a relevância da dimensão moral, padrão ligado ao conceito Humanista que centraliza na construção do sujeito ecológico.

Abraçando a proposta de centralidade no sujeito e direitos humanos, temos a corrente Inclusiva, no qual podemos destacar a pesquisa de Rodrigues (2023), que propõe a elaboração de material didático na Língua Brasileira de Sinais (Libras) sobre Educação Ambiental para a alfabetizar crianças surdas, garantindo que o acesso ao conhecimento ecológico e o direito à comunicação sejam garantidos para o exercício da cidadania.

V. 07, N. 29, Pag. 703 a 713, Jan./Dez. 2026.

Quanto a macrotendência crítica e emancipatória defendida por Loureiro, na qual se articula a corrente Práxica e Crítica, nesta concepção podemos incluir as produções de: Ribeiro (2021), Strapasson (2019), Souza (2023), Paulo (2021).

Ribeiro (2021) com o trabalho "Educação e cidadania ambiental: perspectivas educativas para os anos iniciais do ensino fundamental" defende que é na infância que se formam cidadãos conscientes de suas responsabilidades ambientais e que estes podem ser sujeitos ativos em sua aprendizagem junto aos professores.

Strapasson (2019) com a tese "Projeto Cidadão Ambiental Mirim: alfabetização socioambiental nos anos iniciais do ensino fundamental" que a partir de uma pesquisa-ação, buscou desenvolver um projeto no qual pudesse superar práticas informativas, ativistas e fragmentadas e promover diálogos, oficinas a partir da alfabetização socioambiental no qual estava envolvida a comunidade escolar e a de entorno, os educandos e o poder público de Colombo-PR, no objetivo do desenvolvimento de uma socioambiental cidadã.

Os resultados levam a compreensão que a Educação Ambiental crítica não se limita a apenas expor o problema, mas levar a compreensão da causa e intervir conscientemente na transformação da sociedade. Já Souza (2023), em sua dissertação analisou a oferta para nove professores de uma escola do campo um curso de formação em EA, no qual identificou a predominância da visão naturalista entre estes professores, mas, com o decorrer do curso foi possível a adoção de novas terminologias demonstrando estar se familiarizando com a temática, e verificou que apesar dos avanços, ainda há dificuldades destes em selecionar conteúdos e organizar ações docentes e discentes que possibilitem a transformação do entendimento conservador e pragmático das crianças numa visão mais crítica de EA.

Na proximidade de investigações e resultados, Paulo (2021), ao analisar as concepções de EA de professoras dos anos iniciais da rede municipal de Florianópolis, verificou que ainda há uma coexistência de visões ligadas às macrotendências conservacionista e pragmática.

Observa-se que os discursos aparecem associadas a uma proposta crítica, a autora contribui ao destacar que o campo pedagógico ambiental se configura como um espaço de disputa político-ideológica e sugere que haja uma reformulação dos cursos de formação inicial de modo a instrumentalizar os professores para a superação de discursos puramente ingênuos ou mercantilistas sobre a natureza.

Nas pesquisas acima é possível perceber como o ensino-aprendizagem sobre a Educação Ambiental foi tratada por uma perspectiva que a responsabilidade e a consciência devem ser realizadas de maneira comunitária e progressiva compatível com a sustentabilidade.

Em síntese, o diálogo entre as correntes sistematizadas por Sauvé e as macrotendências político-pedagógicas discutidas no contexto brasileiro evidencia que a Educação Ambiental contemporânea não se limita a uma prática única ou estritamente normativa. As pesquisas examinadas mobilizam abordagens sistêmicas, ecoformadoras, humanistas, inclusivas e críticas. Essa diversidade revela a complexidade do campo e seu caráter político, uma vez que diferentes concepções de ambiente e sociedade orientam as escolhas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mapeou a trajetória histórica da Educação Ambiental e discutiu as correntes conceituais que fundamentam suas práticas pedagógicas. A análise dos marcos internacionais, de Estocolmo à ECO-92, demonstra o amadurecimento e a incorporação do debate ambiental às políticas públicas e às diretrizes curriculares formais.

Os resultados da revisão bibliográfica evidenciam que a Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental não constitui um campo homogêneo, mas sim um espaço marcado pela pluralidade de discursos. A permanência de concepções conservadoras e pragmáticas no chão da escola reforça a necessidade premente de investimentos em formação docente continuada de perspectiva crítica e emancipatória. Espera-se que este artigo contribua para o fortalecimento do debate acadêmico e instrumentalize educadores para a adoção de abordagens pedagógicas comprometidas com a autonomia, a justiça climática e a transformação social.

REFERÊNCIAS

BERRYMAN, T. *Éco-ontogenèse et éducation: les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculté d'éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal, 2002.

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, DF: Presidência da República, [1999].

BRASIL. Ministério da Educação. *Manejo dos recursos naturais e Educação Ambiental*. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo*. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 8.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A herança sociocultural da crise ambiental e os rumos da Educação Ambiental no Brasil. *Revista Educar*, Curitiba, n. 20, p. 101-115, 2002.

CONTE, Elaine. Tecendo diálogos sobre o meio ambiente e sustentabilidade. *Revista de Estudos Ambientais*, v. 18, n. 1, p. 6-17, 2016.

COTTEREAU, Dominique. Eco-formação. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (org.). *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 11-12.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 1992.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. In: *Seminário Direito à educação: solução para todos os problemas ou problema sem solução?* Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. da C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, v. 17, n. 1, p. 23–40, jan. 2014.

LIPAI, Eneida; LAYRARGUES, Philippe; PEDRO, Viviane. Educação Ambiental: tá na lei. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (coord.). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora*. Ambiente & Educação, v. 8, n. 1, p. 37–54, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. O preparo profissional e a filosofia da práxis na educação ambiental. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação ambiental no Brasil: salto para o futuro*. Brasília: MEC, 2008. p. 3-12.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. Educação Ambiental nos anos 90: mudou, mas nem tanto. *Políticas Ambientais*, v. 9, n. 5, p. 6-7, 2001.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Educação Ambiental e sustentabilidade*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

ORLANDO, Ricardo Silveira. Entre avanços e retrocessos: a trajetória da Política Nacional de Educação Ambiental. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, v. 19, n. 3, p. 476–494, 2024.

PELICIONI, A. F. Desvelando representações e práticas sociais em educação ambiental. In: RIBEIRO, H. (Org.). *Olhares geográficos: meio ambiente e saúde*. São Paulo: SENAC, 2005. p. 163-180.

RACHILD, Marisa et al. Histórico e evolução da Educação Ambiental: desafios contemporâneos na formação docente. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, v. 17, n. 3, p. 68-84, 2022.

REIGOTA, Marcos. *O que é Educação Ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (Orgs.). *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

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*, v. 6, n. 1, p. 29-46, 2011.

TAMAIO, Isvan. A Política Nacional de Educação Ambiental. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação ambiental no Brasil: salto para o futuro*. Brasília: MEC, 2008. ano 6, p. 21-29.

UNESCO. *Taller Subregional de Educación Ambiental para Educación Secundaria: Informe Final*. Lima: Unesco, 1976.