# PARA ALÉM DA ESTÉTICA DO ENGANO: TENSÕES ENTRE A LÓGICA DO ESG E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NAS ORGANIZAÇÕES

LAÍSA SANTOS MAGALHÃES[1];
ALINE SANT'ANA ALVES PEREIRA[2].

[1] *Doutoranda em Administração na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais* - magalhaeslaisa18@gmail.com
[2] *Mestranda em Administração na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais* - alinesap05@gmail.com

## RESUMO

O presente estudo analisa as tensões entre a Educação Ambiental (EA) instrumental e a Educação Ambiental Crítica (EAC) no contexto das organizações contemporâneas e das métricas ESG (*Environmental, Social and Governance*). Através de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, discute-se como a racionalidade gerencial apropria-se da agenda sustentável para promover um alinhamento comportamental e a individualização da responsabilidade ambiental. Argumenta-se que essa vertente hegemônica gera um "consenso artificial" que despolitiza o debate e oculta desigualdades estruturais. Como alternativa, propõe-se a aplicação da EAC e da Ecopedagogia freiriana para fomentar a Ecoliteracia e a formação de sujeitos críticos. Conclui-se que a superação da "estética do engano" exige uma prática educativa que transcenda a conformidade normativa, reconhecendo trabalhadores e comunidades como sujeitos de saber e promovendo uma sustentabilidade compreendida como processo político e coletivo.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental Crítica; Sustentabilidade Organizacional; ESG; Ecopedagogia.

## 1. INTRODUÇÃO

A relação contemporânea entre humanidade e natureza atravessa uma fase de transição crítica, na qual a exploração historicamente naturalizada dos recursos naturais intensificou-se a ponto de ameaçar as próprias condições de manutenção da vida. Esse cenário não compromete apenas a qualidade ambiental, mas coloca em xeque as condições de reprodução da vida humana e não humana no planeta, exigindo uma mudança profunda nas visões de mundo e nas atitudes enraizadas na sociedade (PEREA; PIEDRAHITA; ALZATE, 2025).

Diante dessa urgência, a Educação emerge como um campo formativo capaz de intervir nas práticas sociais e nas formas de interação com o meio natural. Nesse horizonte, a Educação Ambiental (EA) assume centralidade, pois ultrapassa a transmissão de conteúdos ecológicos e pode constituir-se como uma filosofia de vida orientada à transformação das relações entre sociedade e natureza (TAGLIEBER, 2003).

Contudo, a Educação Ambiental não se apresenta como um campo homogêneo, sendo atravessada por diferentes correntes teóricas e pedagógicas que disputam os sentidos da sustentabilidade. Historicamente, sua institucionalização em escolas, universidades e empresas foi moldada por abordagens compatíveis com a lógica gerencial das instituições, consolidando uma vertente hegemônica marcada por perspectivas conservadoras, comportamentalistas e adaptativas (PEREIRA; FERRETTI, 2025). Tal orientação privilegiou a transmissão de conteúdos ecológicos e a promoção de condutas individuais, como a reciclagem e o consumo consciente, em detrimento de análises estruturais sobre desigualdade, poder e o modelo de desenvolvimento vigente (LOUREIRO, 2004).

Nesse contexto, torna-se necessário problematizar como a Educação Ambiental tem sido apropriada pelo sistema capitalista e pelas organizações como instrumento de alinhamento comportamental, gerenciamento de riscos e fortalecimento da reputação institucional, em vez de atuar como prática de transformação social. A tese central aqui assumida é que a Educação Ambiental hegemônica, ao enfatizar mudanças de comportamento no plano individual, tende a despolitizar o debate ambiental e a manter secundarizadas as estruturas de poder, desigualdade e exploração que sustentam a crise ecológica.

Essa perspectiva instrumental da Educação Ambiental promove uma individualização da responsabilidade ambiental, transferindo ao consumidor e ao trabalhador o ônus de responder a crises cujas origens residem nos sistemas produtivos e nas formas históricas de organização econômica. Sob essa lógica, ações como a redução do consumo, a separação de resíduos ou a escolha por produtos “verdes” convertem-se em símbolos de engajamento que deslocam o debate das esferas políticas e econômicas para o âmbito privado das decisões pessoais (MANIATES, 2001). Ocorre, assim, um processo de controle do corpo e da mente por meio da sensibilização, em que educar passa a significar a gestão de emoções, atitudes e valores considerados ambientalmente corretos (PEREIRA; FERRETTI, 2025).

No contexto das organizações contemporâneas, essa dinâmica se articula à incorporação da sustentabilidade ao núcleo estratégico das empresas, especialmente como meio de obtenção de resultados vantajosos, fortalecimento da legitimidade institucional e resposta às pressões de *stakeholders*.

O conceito de *Triple Bottom Line* ganha centralidade ao propor que a gestão articule as dimensões social, econômica e ambiental de forma conjunta. Paralelamente, a adoção dos critérios ESG *(Environmental, Social, Governance)* incorporou a sustentabilidade à governança corporativa, transformando o compromisso ético em objeto de monitoramento, auditoria e relatórios de desempenho (IOANNOU; SERAFEIM, 2015).

Nesse cenário, programas de Educação Ambiental corporativa tendem a ser mobilizados para disseminar valores institucionais, induzir comportamentos considerados sustentáveis e alinhar trabalhadores, consumidores e demais públicos às metas socioambientais da organização. Entretanto, essa apropriação corporativa da agenda socioambiental frequentemente reduz problemas complexos a riscos gerenciáveis ou oportunidades estratégicas. A crise ecológica deixa de ser compreendida como expressão de um modelo predatório e passa a ser enquadrada como uma questão de eficiência, reputação e conformidade regulatória (BASSI; DIAS, 2020; BANSAL; SONG, 2017). Essa mudança de enquadramento favorece intervenções técnicas e o alinhamento comportamental dos funcionários às diretrizes institucionais, mantendo secundarizadas as discussões sobre as estruturas produtivas e as relações de poder (BANERJEE, 2008; MANIATES, 2001).

A partir de Freire (2018), essa tensão pode ser compreendida como expressão do conflito entre práticas educativas orientadas ao controle e práticas educativas comprometidas com a formação crítica dos sujeitos. Enquanto a racionalidade organizacional tende a operar sob lógicas de hierarquia, previsibilidade, desempenho e mensuração, uma educação emancipatória pressupõe diálogo, reflexão, problematização da realidade e questionamento das estruturas de poder. Diante dos limites da abordagem instrumental, faz-se necessária uma perspectiva que recoloque no centro da Educação Ambiental as dimensões históricas, sociais, econômicas e políticas da crise ecológica.

Nesse horizonte, emerge a Educação Ambiental Crítica como alternativa teórica e pedagógica orientada à compreensão das estruturas que sustentam a degradação ambiental e as desigualdades socioambientais. Diferentemente das abordagens comportamentalistas, a Educação Ambiental Crítica não se limita à alteração de hábitos individuais, mas busca problematizar as determinações históricas, econômicas e políticas da crise contemporânea. Concebida como educação política, ela contribui para a construção de uma consciência crítica ambiental e social, valorizando o conhecimento popular, a experiência de diferentes grupos sociais e práticas educativas horizontais, como a pesquisa-ação e a educação popular (BRAGA, 2012). Fundamentada na pedagogia de Freire (2018), essa perspectiva compreende a educação como prática de liberdade, na qual os sujeitos desempenham papel ativo na leitura de sua realidade e na construção coletiva de alternativas.

Desse modo, este estudo analisa criticamente como a Educação Ambiental é apropriada no contexto organizacional e quais tensões emergem entre a racionalidade gerencial e a perspectiva crítica. A investigação busca examinar se os discursos e práticas corporativas reforçam perspectivas instrumentais de sustentabilidade ou se abrem espaço para uma formação emancipatória capaz de questionar as desigualdades socioambientais (SOUZA; GARCIA, 2023). Como alternativa, propõe-se a valorização de uma educação transformadora, orientada pela Ecopedagogia e pela Ecoliteracia, capaz de ampliar os sujeitos considerados no debate socioambiental, incluindo não apenas *stakeholders* humanos, mas também formas de vida não humanas e os próprios ecossistemas na reflexão sobre novos modelos econômicos (KOPNINA et al., 2024).

# 2. REFERENCIAL TEÓRICO

## 2.1 Da crise ecológica à Educação Ambiental

Na contemporaneidade, a relação homem com a natureza passa de um processo passivo para agressivo. Como já apontado por Rousseau (1973), houve uma passagem do homem natural para o homem social, que demandou diversas adaptações culturais, alimentada pela perspectiva de desenvolvimento.

A partir da ideia de desenvolvimento, emerge também a ideia de propriedade, impulsionando a competitividade entre os indivíduos, o acúmulo de capital e para isso, a dominação e execução de técnicas de exploração dos recursos naturais a fim de subsidiar a produção industrial (VIEIRA; PAZINATO, 2019). Além disso, essa exploração predatória dos recursos naturais gerou vulnerabilidade social. Pois, os recursos extraídos são direcionados à elevar a economia do Norte Global e seus elevados padrões de vida, enquanto, as demais nações, permanecem na miséria (CARNEIRO, 2003).

Logo, essa perspectiva de desenvolvimento, incide de forma direta sobre as condições de vida humana, passando a comprometer a qualidade de vida das populações e dos ecossistemas. O que implica a necessidade de uma mudança profunda na visão de mundo e nas atitudes da sociedade para reduzir os impactos dessa crise ecológica, fundamentada no produtivismo (PEREA; PIEDRAHITA; ALZATE, 2025).

Mas, para que essa transformação se concretize, torna-se fundamental destacar o papel da Educação, especialmente da Educação Ambiental, uma vez que esta se constitui como um campo formativo capaz de promover alterações tanto nas práticas sociais quanto nas formas de interação com o meio natural, tornando-se uma filosofia de vida (TAGLIEBER, 2003).

### 2.1.1 Educação Ambiental Instrumental

A Educação Ambiental está situada em um campo que não é neutro, pois é permeada por distintas correntes teóricas e pedagógicas. Sua institucionalização nas escolas, universidades e empresas foi moldada às abordagens compatíveis com a lógica gerencial das instituições, consolidando uma vertente hegemônica, marcada por vertentes conservadoras e comportamentalistas (PEREIRA; FERRETTI, 2025).

Assim, prevaleceram perspectivas centradas na transmissão de conteúdos ecológicos e na promoção de comportamentos ambientalmente adequados, como reciclagem e economia de recursos, em detrimento de análises estruturais sobre desigualdade, poder e modelo de desenvolvimento (LOUREIRO, 2004).

Sendo assim, a ênfase da EA recai sobre práticas comportamentais e técnicas, deslocando o debate das esferas políticas e econômicas para o âmbito privado das decisões pessoais. Esse processo de individualização da responsabilidade ambiental transfere ao consumidor o ônus de responder a problemas ambientais cuja origem reside nos sistemas produtivos. Como consequência, não há uma problematização das dinâmicas estruturais, haja vista que ações como reciclagem, redução do consumo ou a escolha por produtos “verdes” convertem-se em símbolos de engajamento ambiental (MANIATES, 2001). Além de ocorrerem práticas isoladas, como aponta Ji e Silva (2023), que são vistas como uma melhora para o meio ambiente, criando a utopia da fácil resolução dos impactos ambientais.

Através dessas dinâmicas, ocorre o controle do corpo e da mente sob a forma de sensibilização e conscientização ambiental, nas quais funções pedagógicas e psicológicas se entrelaçam. Educar passa a significar também gerir emoções, inculcar valores e modelar condutas consideradas ambientalmente corretas (PEREIRA; FERRETTI, 2025).

A partir do momento que a crise ecológica é apresentada como um problema de nível mundial e que cada um deve fazer suas ações individuais, apaga-se o fato de que nem todos poluem da mesma forma, consomem na mesma escala e sofrem os mesmos impactos. Logo, a desigualdade estrutural deixa de ser central, e a Educação Ambiental contribui para um consenso artificial. Sob essa ótica, questões como racismo ambiental, territórios sacrificáveis e desigualdade socioambiental deixam de ocupar espaço central na formação ambiental, sendo substituídas por uma narrativa consensual de responsabilidade compartilhada (ACSERALD, 2010; MARTÍNEZ-ALIER, 2007). O que contribui para a formação de sujeitos ambientalmente responsáveis, porém politicamente desmobilizados (PEREIRA; FERRETTI, 2025).

Mas torna-se essencial pontuar que essa limitação não decorre da irrelevância da Educação Ambiental, mas do modo como ela é orientada e institucionalizada. Quando desvinculada de uma análise crítica, a formação ambiental corre o risco de reproduzir o consenso em torno de uma sustentabilidade despolitizada, que reconhece os problemas ambientais, mas evita confrontar suas causas estruturais.

É nesse ponto que emerge a Educação Ambiental Crítica como alternativa teórica e pedagógica, ao propor uma formação orientada não apenas para a mudança de comportamentos, mas para a compreensão das estruturas de poder que sustentam a crise socioambiental contemporânea (FREIRE, 2018; SANTOS, 2007)

## 2.2 Sustentabilidade nas organizações contemporâneas

A partir do momento que os impactos negativos das mudanças climáticas se intensificaram devido às intensas atividades produtivas, foi evidenciada a conscientização sobre a sustentabilidade para enfrentar a crise ecológica. O que levou o ativismo verde a se fazer presente não só nas organizações não governamentais, mas também nos debates políticos e econômicos. Transformando significativamente a forma como as instituições estruturam suas práticas e discursos.

Assim, o conceito de *Triple Bottom Line* ganha centralidade nas organizações, orientando que a sustentabilidade empresarial deva articular de forma conjunta as dimensões sociais, econômicas e ambientais. Proposto por Elkington, parte da compreensão de que o desempenho organizacional não deve ser avaliado apenas a partir de indicadores financeiros, mas também considerando os impactos sociais e ambientais produzidos pelas atividades empresariais. Sua formulação ficou conhecida pela articulação entre três dimensões: *profit*, relacionada à viabilidade econômica; *people*, vinculada às responsabilidades sociais da organização; e *planet*, associada à preservação ambiental e à redução dos impactos ecológicos. Em princípio, essa abordagem representou um avanço importante ao tensionar a visão tradicional de empresa centrada exclusivamente na maximização do lucro, ampliando o debate sobre responsabilidade corporativa e sustentabilidade (ELKINGTON, 1997).

Contudo, apesar de sua relevância, o Triple Bottom Line também apresenta limites quando incorporado pela racionalidade gerencial das organizações. Ao ser apropriado como ferramenta estratégica, o modelo pode ser convertido em um dispositivo de mensuração e comunicação de desempenho, no qual as dimensões social e ambiental passam a ser

traduzidas em indicadores compatíveis com a lógica econômica (NORMAN; MACDONALD, 2004).

Diante da competitividade contemporânea, a sustentabilidade passou a integrar o núcleo estratégico das organizações contemporâneas para alcançarem resultados vantajosos. Nesse cenário, a dimensão ambiental ganha destaque ao contribuir para o fortalecimento da reputação institucional, a atração de consumidores mais conscientes e a mitigação de riscos socioambientais e econômicos. Paralelamente, o endurecimento das legislações ambientais, com a previsão de sanções mais rigorosas, reforçou a necessidade de adequação das práticas organizacionais, consolidando a sustentabilidade como componente estruturante da gestão contemporânea (BASSI; DIAS, 2020; BANSAL; SONG, 2017).

Como resultado, a sustentabilidade deixa de ser adotada apenas como um compromisso ético, e passa a ser objetivo de monitoramento e auditoria, através das métricas, indicadores, relatórios de desempenho apresentado aos *stakeholders* (IOANNOU; SERAFEIM, 2015). E é neste cenário que são adotados os critérios de ESG *(Environmental, Social and Governance)*.

A consolidação do termo ESG é frequentemente associada à publicação do relatório *Who Cares Wins*, vinculado ao Pacto Global, que foi uma iniciativa das Organizações das Nações Unidas (ONU) com nove países a fim destes integrarem princípios ambientais, sociais e de governança para o mercado financeiro. Mas, só no ano de 2020 ocorre o Boom do ESG no Brasil, objetivando o desenvolvimento de mecanismos de *compliance* para inibir práticas fajutas dentro das empresas, assim como, foi orientado para a gestão de resíduos, já que, seu ápice no Brasil ocorreu no mesmo momento dos conflitos políticos sobre as queimadas no país (JI; SILVA, 2023).

Contudo, a incorporação do ESG pelas organizações não pode ser compreendida apenas como avanço normativo ou gerencial. Trata-se também de um processo de tradução da crise socioambiental para uma linguagem compatível com os interesses do mercado financeiro, da governança corporativa e da competitividade empresarial. Nesse movimento, problemas ambientais complexos passam a ser organizados por meio de critérios, rankings, indicadores e relatórios, o que permite maior visibilidade e monitoramento, mas também pode produzir uma simplificação das dimensões políticas da sustentabilidade.

À medida que há essa apropriação corporativa da agenda socioambiental, a educação ambiental é inserida tanto como um processo formativo quanto como uma forma de alinhamento comportamental dos funcionários às diretrizes institucionais. O que reforça o processo de individualização da responsabilidade ambiental (MANIATES, 2001), permanecendo secundarizadas as estruturas produtivas, as relações de poder que organizam os mercados globais (BANERJEE, 2008).

Nesse contexto, a centralidade das métricas ESG produz um deslocamento importante: problemas socioambientais complexos passam a ser tratados como riscos gerenciáveis ou oportunidades estratégicas. A crise ecológica deixa de ser compreendida como expressão de um modelo de desenvolvimento predatório e passa a ser enquadrada como questão de eficiência, reputação e conformidade regulatória. Essa mudança de enquadramento redefine prioridades, favorecendo intervenções técnicas em detrimento de transformações estruturais.

Essa configuração evidencia uma tensão central: enquanto a Educação Ambiental Crítica pressupõe diálogo, reflexão e questionamento das estruturas de poder (FREIRE, 2018), o ambiente organizacional contemporâneo tende a operar sob lógicas de controle, hierarquia e previsibilidade.

É precisamente nessa tensão entre racionalidade gerencial e formação crítica que se situam os principais desafios para que a Educação Ambiental contribua efetivamente para a constituição de sujeitos críticos no contexto das organizações contemporâneas. Emerge então a necessidade de uma perspectiva capaz de recolocar a dimensão política e emancipatória da formação ambiental no centro do debate: a Educação Ambiental Crítica.

## 2.3 Educação Ambiental Crítica

Diante dos limites identificados na abordagem instrumental da Educação Ambiental, se faz necessária uma visão crítica que recoloca no centro da educação ambiental as dimensões históricas, sociais e políticas da crise ecológica. É nesse contexto que se consolida a Educação Ambiental Crítica, vista como uma ação para a transformação, individual e coletiva, não somente como uma prática pedagógica dentro das salas de aula.

Sendo assim, a Educação Ambiental Crítica (EAC), concebida como uma educação política, busca problematizar as estruturas que sustentam a degradação socioambiental e contribui para a construção de uma consciência crítica para as questões ambientais e também sociais. Além disso, valoriza o conhecimento popular e a experiência de diferentes grupos sociais, reconhecendo-os como agentes de mudança. Através de práticas como a pesquisa-ação e a educação popular (BRAGA, 2012).

Deste modo, a Educação Ambiental Crítica rompe com a lógica transmissiva e verticalizada do conhecimento, priorizando o diálogo, a reflexão, a construção coletiva do saber na busca por soluções para os desafios ambientais (FREIRE, 2018).

Assim, a educação constitui-se como prática de liberdade, onde os indivíduos devem desempenhar um papel ativo na construção de seu conhecimento, despertando uma consciência crítica para leitura de sua realidade social e do mundo. Nessa perspectiva, práticas como reciclagem ou consumo consciente não são descartadas, mas inseridas em um debate mais profundo e relacionado com a justiça ambiental, modelo produtivo e responsabilidade compartilhada (JAMBEIRO; FERREIRA, 2021).

Corroborando tais fatos, comunidades afetadas por conflitos socioambientais, povos tradicionais, catadores de materiais recicláveis e demais trabalhadores expostos a riscos ambientais deixam de ser vistos apenas como beneficiários de políticas educativas e passam a ser reconhecidos como sujeitos produtores de conhecimento. O que rompe com a lógica hierárquica de produção do saber. Portanto, sua lógica não é apenas sensibilizar como na educação ambiental hegemônica, mas fomentar sujeitos capazes de questionar e intervir nas estruturas que sustentam a desigualdade socioambiental contemporânea (FREIRE, 2018; SOUZA; GARCIA, 2023).

Conforme argumenta Banerjee (2008), a sustentabilidade corporativa frequentemente é apropriada pelas organizações sob uma racionalidade gerencial e estratégica. Nesse contexto, a incorporação da Educação Ambiental Crítica implica tensionar a própria racionalidade gerencial que orienta as práticas de sustentabilidade. Enquanto a abordagem instrumental tende a alinhar a formação ambiental às metas de eficiência e conformidade normativa, a perspectiva crítica propõe ampliar o debate para além dos indicadores e certificações, incorporando reflexões sobre governança, justiça social e participação democrática. Dessa forma, a sustentabilidade deixa de ser apenas um atributo estratégico e passa a ser compreendida como processo político e coletivo.

## 3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza teórica e exploratória, cujo objetivo é analisar criticamente como a Educação Ambiental é apropriada no contexto das organizações contemporâneas e quais são as tensões existentes entre a racionalidade gerencial da sustentabilidade e a perspectiva da Educação Ambiental Crítica.

Trata-se de uma investigação exploratória, na medida em que busca aprofundar a compreensão das disputas conceituais e políticas que atravessam a institucionalização da sustentabilidade e da formação ambiental nas organizações (SELLTIZ et al., 1967; GIL, 2002).

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é de caráter bibliográfico e documental. Fundamenta-se em livros, artigos científicos nacionais e internacionais, bem como em documentos institucionais e normativos que tratam de sustentabilidade corporativa, ESG, Educação Ambiental e Educação Ambiental Crítica (GIL, 2002; VERGARA, 2005).

O apanhado bibliográfico foi orientado para a temática da educação ambiental tradicional; sustentabilidade e governança corporativa; racionalidade gerencial e institucionalização da sustentabilidade; educação ambiental crítica, com base na pedagogia freiriana e na ecologia de saberes.

Como estratégia de análise, adotou-se a análise documental de caráter crítico, orientada por referenciais teóricos que problematizam as relações entre sustentabilidade, poder e formação ambiental. Essa abordagem permitiu examinar como os discursos corporativos sobre sustentabilidade e Educação Ambiental são estruturados, quais pressupostos os sustentam e em que medida reforçam perspectivas instrumentais ou abrem espaço para uma formação crítica e emancipatória.

A opção por uma abordagem eminentemente qualitativa de natureza teórica e exploratória responde à necessidade de apreender as nuances discursivas e as contradições intrínsecas que permeiam a apropriação da sustentabilidade no cenário corporativo contemporâneo. Distanciando-se de uma perspectiva puramente instrumental ou descritiva. O tratamento do material coletado fundamentou-se na análise documental de caráter crítico, método que viabilizou o tensionamento dos discursos hegemônicos voltados à governança e às métricas ESG face aos pressupostos emancipatórios da Educação Ambiental Crítica. Sob essa lente analítica, os documentos e textos não foram tratados como fontes neutras de dados, mas sim como dispositivos ideológicos que expressam relações de poder. Desse modo, a estratégia metodológica articulou a triangulação teórica fundamentada na pedagogia freiriana e na ecologia de saberes, permitindo desvelar em que medida as práticas formativas organizacionais atuam na manutenção de consensos artificiais ou se oferecem caminhos para uma efetiva conscientização e transformação político-coletiva.

## 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A Educação Ambiental (EA), ao ser incorporada pelas organizações contemporâneas, passa por um processo de ressignificação compatível com a racionalidade capitalista. Essa ressignificação não ocorre de maneira neutra, pois a entrada da pauta ambiental nas organizações é mediada por interesses estratégicos, demandas reputacionais, pressões regulatórias e expectativas de *stakeholders*. Nesse processo, a sustentabilidade tende a ser traduzida em linguagem organizacional: metas, indicadores, relatórios, auditorias, campanhas internas e programas de engajamento. Embora tais mecanismos possam ampliar a visibilidade da agenda ambiental, também podem reduzir sua complexidade política, convertendo conflitos socioambientais em problemas administráveis.

Conforme destacam Pereira e Ferretti (2025), quando apropriada numa sociedade orientada pela lógica de mercado, a EA converte-se em um bem de consumo, sendo valorizada como instrumento de diferenciação competitiva e atração de clientes, como pontuado no parágrafo anterior. Nessa dinâmica, a sustentabilidade deixa de operar prioritariamente como compromisso ético-político e passa a integrar estratégias reputacionais, compondo o portfólio simbólico das marcas.

É nesse ponto que se manifesta a "estética do engano", não necessariamente como ausência absoluta de práticas ambientais, mas como produção de uma aparência de responsabilidade capaz de conferir legitimidade institucional sem alterar substancialmente as estruturas que produzem a degradação. A organização passa a demonstrar compromisso por meio de relatórios, mas tais dispositivos podem funcionar mais como evidências simbólicas de conformidade do que como instrumentos de transformação socioambiental. Assim, a sustentabilidade é comunicada, monitorada e performada, mas nem sempre politizada.

Esse movimento articula-se à consolidação das métricas ESG como dispositivos centrais de governança. Ao transformar problemas socioambientais em indicadores auditáveis, comparáveis e reportáveis, a racionalidade gerencial redefine a crise ecológica como variável de desempenho organizacional (BANSAL; SONG, 2017; IOANNOU; SERAFEIM, 2015). Embora tal institucionalização represente avanços no reconhecimento público das responsabilidades corporativas, ela também impõe limites importantes: a complexidade socioambiental é frequentemente traduzida em parâmetros técnicos, deslocando o debate das estruturas produtivas para o campo da eficiência e da mitigação de riscos.

Nesse contexto, a inserção da Educação Ambiental ocorre em ambientes organizacionais marcados por assimetrias hierárquicas e pela divisão técnica do trabalho. A circulação de saberes e a possibilidade de questionamento crítico tendem a ser condicionadas por culturas organizacionais conservadoras, por barreiras institucionais ou pelo receio de conflito interno. A formação de sujeitos críticos pressupõe abertura ao diálogo e à contestação; contudo, em organizações orientadas por metas e resultados, o dissenso pode ser interpretado como ameaça à produtividade ou à coesão institucional. Assim, a educação ambiental é frequentemente reconfigurada como instrumento de alinhamento comportamental, e não como espaço legítimo de problematização.

Essa configuração revela uma contradição central da sustentabilidade corporativa: ao mesmo tempo em que convoca trabalhadores, consumidores e comunidades a participarem da agenda ambiental, delimita previamente os termos dessa participação. A crítica, o dissenso e o conflito, elementos fundamentais de uma educação emancipatória, tendem a ser substituídos por práticas de adesão, engajamento e conformidade. A participação, nesse caso, não

necessariamente amplia a democracia organizacional, pode apenas reforçar a legitimação das decisões já tomadas pela gestão.

A crítica de Maniates (2001) sobre a individualização da responsabilidade ambiental ilumina essa dinâmica. Ao centrar a formação em mudanças comportamentais individuais: reciclar, reduzir consumo, optar por produtos "verdes", desloca-se a atenção das estruturas produtivas e das relações de poder que sustentam a degradação ambiental. Banerjee (2008) complementa essa análise ao demonstrar que a sustentabilidade corporativa tende a ser absorvida por uma racionalidade estratégica que preserva a centralidade do crescimento econômico e da competitividade.

Mesmo diante da disseminação de discursos ambientais nas organizações, ainda persistem adversidades. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aponta que algumas agências que são responsáveis pelas avaliações das práticas de ESG nas empresas, colocam uma menor ênfase no "E" (*Environmental*) do que nas outras duas letras. Evidenciando que muitas empresas que se dizem adotar as práticas ESG, não estejam verdadeiramente colocando em prática uma postura ambiental adequada (JI; SILVA, 2023).

Outra limitação refere-se aos modelos dominantes de sustentabilidade, especialmente aqueles associados ao ESG, que se mostram limitados no estímulo ao pensamento crítico e na incorporação de pautas mais complexas, como justiça ambiental, conflitos distributivos e desigualdades globais. Ao priorizarem métricas e desempenho, tais modelos reforçam um pensamento utilitarista que mantém o crescimento e a performance financeira como horizontes normativos centrais (KOPNINA et al., 2024). Nesse sentido, o problema não está apenas na existência de métricas, mas na possibilidade de que elas passem a substituir o debate político.

Essa configuração contribui para a produção de um consenso artificial, nos termos de Pereira e Ferretti (2025), no qual a sustentabilidade é apresentada como agenda universal e tecnicamente administrável, enquanto temas como racismo ambiental, territórios sacrificáveis e conflitos ecológicos distributivos (ACSELRAD, 2010; MARTÍNEZ-ALIER, 2007) permanecem marginalizados nos processos formativos corporativos. A omissão dessas dimensões legitima a soberania de uma racionalidade que privilegia indicadores e crescimento, sem questionar as bases materiais do modelo de desenvolvimento vigente.

É nesse ponto que a Educação Ambiental Crítica (EAC) e a Ecopedagogia de matriz freireana emergem como contraponto teórico e político. Inspirada em Freire (2018), a EAC compreende a educação como prática de liberdade, orientada à leitura crítica da realidade e à ação transformadora. Não se trata de descartar práticas como reciclagem ou consumo consciente, mas de inseri-las em um debate ampliado sobre governança, justiça social e responsabilidade coletiva. Assim, sua contribuição está em deslocar a Educação Ambiental do campo da adesão para o campo da problematização, do treinamento para o diálogo, da conformidade para a emancipação.

A noção de Ecoliteracia, mobilizada por Kopnina et al. (2024), amplia esse horizonte ao propor uma alfabetização ecológica baseada na articulação entre ação e reflexão. Entretanto, sua potência crítica depende de não ser capturada pela lógica instrumental. A ecoliteracia, sob perspectiva emancipatória, implica compreender princípios ecológicos em conexão com conflitos socioambientais, estruturas econômicas e decisões políticas. Nesse sentido, a proposta de incorporar *stakeholders* não humanos ao debate organizacional representa uma inflexão paradigmática, ao reconhecer que a sustentabilidade não se restringe aos interesses humanos imediatos, mas envolve a integridade dos sistemas ecológicos.

Ademais, a perspectiva da ecologia de saberes tensiona a verticalidade do ambiente corporativo ao reconhecer trabalhadores, comunidades afetadas e grupos historicamente marginalizados como sujeitos produtores de conhecimento. Tal deslocamento confronta a lógica hierárquica tradicional e amplia o campo da sustentabilidade para além dos relatórios e certificações (SANTOS, 2007).

Os dados evidenciam que a incorporação das métricas ESG pelas organizações contemporâneas opera, predominantemente, sob a égide de uma racionalidade gerencial que neutraliza o potencial transformador da questão ambiental, convertendo-a em um ativo reputacional e de mercado. Ao confrontar os discursos institucionais com os pressupostos da Educação Ambiental Crítica (EAC), desvela-se a consolidação de um 'consenso artificial' que transfere o ônus da degradação para a esfera das escolhas individuais, camuflando as assimetrias estruturais do modo de produção capitalista. Essa dinâmica, que se alinha perfeitamente ao que Santos (2007) conceitua como pensamento abissal, produz uma invisibilização ativa de saberes e lógicas comunitárias subalternizadas em prol de um modelo único e tecnocrático de ecoeficiência. Sob a ótica freiriana, essa vertente hegemônica da sustentabilidade configura-se como uma prática bancária e domesticadora, cuja 'estética do engano' simula uma harmonia ecológica para legitimar a acumulação contínua, obstruindo a eclosão de processos emancipatórios e de uma autêntica conscientização político-social nas organizações.

A implementação dessa vertente tecnicista e enviesada a qual menciona Paulo Freire, no âmbito organizacional, perpetua um modelo opressor que transfere por completo a responsabilidade ambiental às ações individuais. Enquanto isso, os fatores reais que movem o processo de detrimento do meio ambiente são ocultados, impedindo uma reflexão crítica acerca da realidade social em que vivem.

Isso significa que uma Educação Ambiental efetivamente crítica no contexto organizacional não pode se limitar a ensinar práticas sustentáveis previamente definidas pela gestão. Ela precisa abrir espaço para que os sujeitos envolvidos questionem os impactos da própria organização, disputem os sentidos da sustentabilidade e participem da construção coletiva de alternativas.

Desse modo, ampliam-se os horizontes de compreensão do indivíduo, tornando perceptível o fato de que a degradação ambiental não transcorre exclusivamente de condutas isoladas, mas também fatores econômicos, sociais, políticos e estruturais. Nesse contexto, demonstra-se fundamental a construção de saberes coletivos que estimulem uma reflexão das estruturas do sistema e a alfabetização ecológica.

A análise conduzida indica, portanto, que as tensões entre ESG e Educação Ambiental Crítica não são meramente metodológicas, mas refletem projetos distintos de sociedade. De um lado, a sustentabilidade como variável estratégica administrável; de outro, como processo político e coletivo, inseparável de disputas distributivas e de transformações estruturais. Superar a “estética do engano” implica não apenas reformular conteúdos formativos, mas tensionar as próprias estruturas organizacionais, ampliando espaços de participação, reconhecendo conflitos e deslocando a sustentabilidade do plano da conformidade para o da emancipação.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida revela que a institucionalização da Educação Ambiental (EA) no cenário corporativo contemporâneo padece de uma "estética do engano", na qual discursos de preservação ocultam a manutenção de lógicas predatórias. Conclui-se que a vertente hegemônica, ao priorizar o controle de condutas individuais e a gestão de emoções, opera como um dispositivo de despolitização que transfere o ônus da crise ecológica exclusivamente ao âmbito privado das decisões pessoais. Esse processo de individualização da responsabilidade não apenas falha em confrontar as causas estruturais da degradação, como também contribui para um consenso artificial que silencia as desigualdades socioambientais e o racismo ambiental.

No âmbito das organizações, a ascensão das métricas ESG e do Triple Bottom Line consolidou uma racionalidade gerencial que transmuta problemas ecológicos complexos em riscos gerenciáveis ou oportunidades estratégicas de mercado. A sustentabilidade, sob essa ótica, deixa de ser um compromisso ético-político para tornar-se um instrumento de eficiência e conformidade regulatória, onde a educação ambiental é reduzida a um mecanismo de alinhamento comportamental do colaborador às metas institucionais. Essa configuração evidencia que, enquanto a gestão operar sob a égide da previsibilidade e do controle, a formação ambiental continuará servindo à reprodução do capital, e não à emancipação do sujeito.

Diante desse cenário, a Educação Ambiental Crítica (EAC) e a Ecopedagogia de matriz freiriana emergem como imperativos para a ruptura com a lógica instrumental. A conclusão fundamental deste estudo é que a formação ambiental nas organizações deve transitar da mera sensibilização para a construção de uma "Ecoliteracia" que fomente a alfabetização ambiental e a leitura crítica da realidade social. Isso implica reconhecer os trabalhadores e comunidades afetadas como sujeitos produtores de saber, rompendo as hierarquias tradicionais e incorporando a voz de stakeholders não humanos na discussão sobre novos modelos econômicos.

Do ponto de vista teórico, este estudo contribui ao evidenciar que a tensão entre ESG e Educação Ambiental Crítica não se restringe à oposição entre gestão e educação, mas expressa uma disputa mais ampla sobre os sentidos da sustentabilidade. Enquanto a racionalidade gerencial tende a traduzir a crise socioambiental em indicadores, metas e mecanismos de conformidade, a perspectiva crítica recoloca no centro do debate as relações de poder, os conflitos distributivos e os sujeitos historicamente marginalizados. Essa contribuição permite compreender que a Educação Ambiental, quando inserida nas organizações, não deve ser analisada apenas pelo conteúdo que transmite, mas também pela função política que desempenha: pode tanto reproduzir a adaptação à ordem vigente quanto fomentar processos de conscientização e transformação coletiva.

As tensões entre a racionalidade gerencial e a perspectiva emancipatória não devem ser vistas como um beco sem saída, mas como o campo de disputa onde a sustentabilidade pode ser ressignificada como um processo político e coletivo. A incorporação da EAC nas organizações exige tensionar as próprias metas de conformidade normativa, ampliando o debate para além dos indicadores e certificações em direção à governança participativa e à justiça social. Somente através de uma educação que constitua prática de liberdade será possível despertar uma consciência capaz de questionar e intervir nas estruturas de poder que sustentam a crise contemporânea.

## DECLARAÇÃO SOBRE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

"Os autores declaram o uso de IA Generativa e Tecnologias Assistidas por IA durante a elaboração do estudo intitulado, **PARA ALÉM DA ESTÉTICA DO ENGANO: tensões entre a lógica do ESG e a Educação Ambiental Crítica nas organizações**. Os autores utilizaram as plataformas GEMINI e NOTEBOOK para o comparativo de referenciais, busca e organização bibliográfica e revisão gramatical. Após a utilização destas ferramentas/serviços, os autores revisaram e editaram o conteúdo conforme necessário e assumem total responsabilidade pelo conteúdo do trabalho."

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem o apoio da FAPEMIG, CAPES, CNPq e das Pró-Reitorias de Extensão e de Pesquisa e Pós-Graduação da IES dos autores.

## REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-40142010000100010. Acesso em: 3 maio 2026.

BANERJEE, Subhabrata B. Corporate social responsibility: the good, the bad and the ugly. **Critical Sociology**, v. 34, n. 1, p. 51-79, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0896920507084623. Acesso em: 8 maio 2026.

BANSAL, Pratima; SONG, Hee-Chang. Similar but not the same: differentiating corporate sustainability from corporate responsibility. **Academy of Management Annals**, v. 11, n. 1, p. 105-149, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.5465/annals.2015.0095. Acesso em: 8 maio 2026.

BASSI, Francesca; DIAS, José G. Sustainable development of small- and medium-sized enterprises in the European Union: a taxonomy of circular economy practices. **Business Strategy and the Environment**, v. 29, n. 6, p. 2528-2541, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1002/bse.2518. Acesso em: 6 maio 2026.

BRAGA, R. N. A educação ambiental nos moldes da pedagogia tradicional: breve reflexão. **Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Tubarão, n. esp., p. 88-108, 2012.

CARNEIRO, Ricardo. **Direito ambiental: uma abordagem econômica**. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

ELKINGTON, John. **Cannibals with forks: the triple bottom line of 21st century business**. Oxford: Capstone, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IOANNOU, Ioannis; SERAFEIM, George. The impact of corporate social responsibility on investment recommendations: analysts' perceptions and shifting institutional logics. **Strategic Management Journal**, v. 36, n. 7, p. 1053-1081, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1002/smj.2268. Acesso em: 3 maio 2026.

JAMBEIRO, V. G. L. A.; FERREIRA, E. M. O. A pertinência da epistemologia freiriana na contemporaneidade. **Revista de Extensão Trilhas**, v. 1, n. 2, p. 1-46, nov. 2021.

JI, Bianca Mendes Pires; SILVA, Marcos Fernandes Gonçalves da. **Uma avaliação crítica de ESG: conceito, evolução e prática**. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, 2023.

KOPNINA, Helen et al. Educação empresarial e seus paradoxos: vinculando negócios e biodiversidade através do currículo de pedagogia crítica. **British Educational Research Journal**, v. 50, p. 2712-2734, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1002/berj.4048. Acesso em: 12 maio 2026.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MANIATES, Michael F. Individualization: plant a tree, buy a bike, save the world? **Global Environmental Politics**, v. 1, n. 3, p. 31-52, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1162/152638001316881395. Acesso em: 12 maio 2026.

MARTÍNEZ-ALIER, Joan. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração**. São Paulo: Contexto, 2007.

NORMAN, Wayne; MACDONALD, Chris. Getting to the bottom of "Triple Bottom Line". **Business Ethics Quarterly**, v. 14, n. 2, p. 243-262, 2004.

PEREA, H. R.; PIEDRAHITA, A. R. R.; TAMAYO ALZATE, Ó. E. Models of environmental awareness: exploring their nature and role in environmental education: a systematic review. **Heliyon**, v. 11, n. 13, e43679, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2025.e43679. Acesso em: 15 maio 2026.

PEREIRA, D. A. S.; FERRETTI, O. E. A estética do engano: elementos ideológicos da educação ambiental hegemônica. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 30, n. 3, p. 1-22, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.63595/ambeduc.v30i3.19527. Acesso em: 20 maio 2026.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Coleção Os Pensadores**. v. XXIV. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SOUZA, Kellyson Silva de; GARCIA, Patricia Helena Mirandola. Educação ambiental na perspectiva de Paulo Freire: uma análise crítica. **Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 19, n. 5, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.17271/1980082719520234192. Acesso em: 20 maio 2026.

TAGLIEBER, José Erno. Pesquisa em educação ambiental: dossiê de implantação do GE 22 da ANPEd. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 1, p. 107-118, 2003.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, Luana Saraçol; PAZINATO, Liane Francisca Hüning. A crise ambiental contemporânea: reflexões a partir de uma abordagem integrada entre os seus aspectos socioambiental, ecológico e cultural. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**, ano 5, n. 1, 2019.