

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/315898497>

# As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira

Article · March 2014

DOI: 10.1590/S1414-753X2014000100003

CITATIONS

86

READS

144

2 authors:



**Philippe Layrargues**  
University of Brasília

32 PUBLICATIONS 309 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Gustavo Ferreira da Costa Lima**  
Universidade Federal da Paraíba

29 PUBLICATIONS 297 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Consumo e resíduos sólidos no Brasil: as contribuições da educação ambiental [View project](#)



Educação Ambiental e Mudanças Climáticas [View project](#)

# AS MACROTENDÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA

---

PHILIPPE POMIER LAYRARGUES<sup>1</sup>, GUSTAVO FERREIRA DA COSTA LIMA<sup>2</sup>

## Introdução

A Ecologia Política trouxe no final dos anos 1970 a contribuição das ciências humanas e sociais para o debate ecológico, até então pautados por uma abordagem com viés biológico e despolitizado dos problemas ambientais, que excluía da análise os aspectos políticos e sociais. Incorporou no debate aqueles elementos que os olhares disciplinares omitiam, como os modelos de desenvolvimento, os conflitos de classe, os padrões culturais e ideológicos, as injunções políticas dominantes na sociedade, as relações entre estado, sociedade e mercado.

Já a noção de Campo Social definida por Bourdieu (2001, 2004), pressupõe um espaço plural de agentes sociais e de posições conceituais e políticas que disputam a definição das regras de funcionamento, cultura e valores reconhecidos pelos integrantes de um determinado universo social que ele denomina de “campo”. Compreende, resumidamente, um conjunto de relações de dominação, subordinação e adesão associado a estratégias ideológicas de conservação ou de subversão da ordem estabelecida dentro deste espaço social.

Segundo Bourdieu (2001, 2004) um Campo Social é um espaço relativamente autônomo de forças e posições sociais, dotado de regras próprias e dedicado à produção e reprodução de bens culturais, representações e formas de perceber a realidade. Reúne um conjunto de indivíduos e instituições que estabelecem entre si relações de poder e concorrência pela hegemonia simbólica e material desse universo, fundada na conquista e domínio do capital simbólico legitimado e reconhecido por todos os que dele participam. Por ser um espaço concorrencial, o campo pressupõe relações internas assimétricas derivadas da desigual distribuição de poder entre os grupos dominantes e dominados. Os

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Professor da Faculdade UnB Planaltina e membro do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade da Faculdade de Educação da UFRJ. E-mail: philippe.layrargues@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Professor e pesquisador do Departamento de Ciências Sociais - DCS e do Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA, ambos da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. E-mail: gust3lima@uol.com.br

dominantes são os que definem o capital social legítimo do campo – objeto de disputa entre seus participantes – e, portanto, as regras do jogo. Tendem à ortodoxia e desenvolvem estratégias de conservação; enquanto os dominados tendem à heterodoxia e ao uso de estratégias de subversão da ordem (BOURDIEU, 2001, 2004; LOUREIRO, 1995).

A noção de Campo Social permite vislumbrar as normas, os valores, os interesses, os sistemas simbólicos e objetivos que orientam um espaço social, além, evidentemente, dos conflitos que dão a medida de sua diversidade interna e da dinâmica das forças sociais que o movimentam (BONNEWITZ, 2003).

Compreender a diferenciação interna de um Campo Social particular responde, ao menos, a dois objetivos: um de ordem *analítica* e outro de ordem *política*. Analiticamente, trata-se de discriminar, classificar e interpretar fenômenos ou processos que são diferentes entre si, mas devido a certas semelhanças ou elementos comuns tendem a ser confundidos como uma totalidade homogênea – o que é algo recorrente na Educação Ambiental. Assim, a diferenciação pode produzir um conhecimento mais fiel à realidade do objeto ou processo observado. Além disso, a tarefa analítica contribui para o aprofundamento da autorreflexividade do campo da Educação Ambiental.

O objetivo de natureza política se realiza quando a decomposição analítica daquilo que parecia ser um todo homogêneo permite perceber as diferenças internas e identificar as motivações, os interesses e os valores que inspiraram sua constituição diversa, no caso, as tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental. A diferenciação oferece uma visão cartográfica do campo, recompõe sua complexidade e facultam aos agentes envolvidos a possibilidade de refinar o olhar e, por consequência, de se posicionar com maior autonomia nesse espaço social, escolhendo os caminhos pedagógicos, éticos e políticos que melhor atendam a seus interesses.

Ressalte-se que há um debate, ainda implícito, que polariza duas interpretações diferentes a respeito da explicitação das correntes político-pedagógicas na Educação Ambiental: a primeira julga que os riscos da análise são maiores que os ganhos, porque entende que as tipologias simplificam a realidade, perdem de vista seu dinamismo e induzem a um estranhamento entre os atores sociais que compartilham o campo.

A segunda julga que os benefícios da análise superam esse risco: não se trataria aqui de um esforço gratuito de abstração, mas de uma interpretação da realidade que traz resultados positivos. A esse respeito, Bertolucci *et al.* (2005), constatando a dominância da percepção da Educação Ambiental como uma prática educativa homogênea, concordam com a necessidade de se repensar o campo, o que implicaria em ganhos de amadurecimento teórico e epistemológico não apenas do campo, mas também de cada vertente político-pedagógica. A necessidade de compreender as singularidades do campo parece ser um caminho sem volta.

Articulando esses elementos, propomos uma interpretação diferenciadora do campo da Educação Ambiental no Brasil, ainda que cientes dos riscos implícitos em todo esforço de classificação de realidades inerentemente complexas como é o caso da Educação Ambiental.

## A Educação Ambiental como um Campo Social

Consideramos, nessa reflexão, que a Educação Ambiental pode ser entendida, simultaneamente, como um subcampo derivado do campo ambientalista e também como um campo relativamente autônomo. Isso porque historicamente a Educação Ambiental retirou do campo ambientalista os elementos simbólicos e institucionais mais significativos de sua identidade e formação. Por outro lado, ao analisarmos sua relação com o campo educacional, seus propósitos, cultura, saberes, espaços escolarizados e práticas, constataremos que a Educação Ambiental tem particularidades próprias que lhe atribuem um *ethos* específico, relativamente diferenciado do campo ambientalista (LIMA, 2011; CARVALHO, 2001; CRESPO, 1998).

Observando a Educação Ambiental a partir da noção de Campo Social pode-se dizer que ela é composta por uma diversidade de atores e instituições sociais que compartilham um núcleo de valores e normas comuns. Contudo, tais atores também se diferenciam em suas concepções sobre a questão ambiental e nas propostas políticas, pedagógicas e epistemológicas que defendem para abordar os problemas ambientais. Esses diferentes grupos sociais disputam a hegemonia do campo e a possibilidade de orientá-lo de acordo com sua interpretação da realidade e seus interesses que oscilam entre tendências à conservação ou à transformação das relações sociais e das relações que a sociedade mantém com o seu ambiente. Ressalte-se que as tendências à conservação ou à transformação social referidas acima, expressam a representação de uma multiplicidade de posições ao longo de um eixo imaginário polarizado pelas duas tendências, nunca um esquema binário e maniqueísta, que só reduziria a análise.

Assim, a noção de Campo Social agrega à análise da Educação Ambiental as ideias de pluralidade, diversidade e de disputa pela definição legítima deste universo e pelo direito de orientar os rumos de sua práxis. Agrega também a percepção do movimento e da coexistência entre tendências que disputam a dinâmica da hegemonia deste campo. Por esta perspectiva podemos explorar a posição dos grupos que compõem o campo, as relações que mantêm entre si, assim como as tendências à reprodução e à transformação da ordem. A análise dessa dinâmica representa o substrato do qual emergem as macrotendências político-pedagógicas analisadas.

A Educação Ambiental no Brasil ilustra esse processo na medida em que aparece ao grande público não especializado, como se fora um objeto único, apesar de se constituir como um campo de saber e de práticas internamente diversificado. Ao homogeneizá-lo, reduz-se a variedade de características pedagógicas, políticas, éticas e epistemológicas que definem as concepções e práticas de Educação Ambiental. Por outro lado, para os educadores ambientais próximos ao núcleo orientador do campo<sup>1</sup> ou pertencentes às primeiras gerações dessa área profissional, o campo da Educação Ambiental já é atualmente reconhecido como multifacetado, composto por inúmeras correntes político-pedagógicas, mesmo que apresentando-se fortes interfaces entre algumas delas.

Não é possível delimitar rigorosamente o momento fundacional a partir do qual surgiu a percepção das distintas correntes político-pedagógicas na Educação Ambiental. Mas, o debate sobre o tema revela que no início dos anos 1990 essa constatação começa

a se explicitar nos discursos manifestos nesse campo. Loureiro e Layrargues (2001) registram que a partir dos anos 90, a Educação Ambiental brasileira abandonava o perfil inicial predominantemente conservacionista e reconhecia a dimensão social do ambiente. A partir desse momento, já não era mais possível referir-se genericamente a Educação Ambiental sem qualificá-la, ou seja, sem declarar filiação a uma opção político-pedagógica que referenciasse os saberes e as práticas educativas realizadas. Czapski (2008) entende que o debate no país sobre as conceituações na Educação Ambiental despontaram nas redes de Educação Ambiental em 2003, no contexto do debate da proposta de que a Alfabetização Ecológica, formulada pelo físico Fritjof Capra, fosse adotada como política pública educativa pelo governo brasileiro. Existe ainda o testemunho do reconhecimento da existência das correntes político-pedagógicas presentes no cotidiano da Educação Ambiental, diversos estudos acadêmicos a exemplo de Sorrentino (1995), Brügger (1994), Carvalho (1995; 2002), Leonardi (1997), Guimarães (2000), Layrargues (2003), Lima (1999; 2003), Loureiro (2007), Machado (2010), Torres (2010), entre outros que adensam reflexões sobre a dinâmica e pluralidade desse campo social no Brasil.

Tendo justificado a necessidade de compreender a dinâmica atual do campo da Educação Ambiental no Brasil e de diferenciar suas principais tendências, passaremos a observar suas principais características.

### **As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental**

A Educação Ambiental surgiu no contexto de uma crise ambiental reconhecida no final do século XX, e estruturou-se como fruto da demanda para que o ser humano adotasse uma visão de mundo e uma prática social capazes de minimizar os impactos ambientais. Mas a constatação de que a Educação Ambiental compreendia um universo pedagógico multidimensional que girava em torno das relações estabelecidas entre o indivíduo, a sociedade, a educação e a natureza foi exigindo aprofundamentos que se desdobraram em sucessivas análises e aportes teóricos de crescente sofisticação, tornando essa prática educativa mais complexa do que se poderia imaginar.

Percebe-se na trajetória histórica da Educação Ambiental brasileira, um momento inicial de busca por uma definição conceitual universal, comum a todos os envolvidos nessa práxis educativa que, em um momento seguinte, tende a ser abandonado pela percepção crescente da diversidade de visões da pluralidade de atores que dividiam o mesmo universo de atividades e de saberes. A constatação dessa multiplicidade interna do campo conduziu naturalmente a novos esforços de diferenciação desse universo de conhecimentos, práticas e posições pedagógicas, epistemológicas e políticas que interpretavam as relações entre educação, sociedade, ambiente natural e construído e sustentabilidade. Hoje fica claro que era impossível formular um conceito de Educação Ambiental abrangente o suficiente para envolver o espectro inteiro do campo; mas fica claro também que essas diferentes propostas conceituais nada mais eram do que a busca por uma hegemonia interpretativa e política desse universo sócio-educativo. A multiplicidade de propostas conceituais revelava essa diversidade interna, que na fase fundacional da Educação Ambiental ainda não podia ser percebida, apenas na fase de consolidação do campo pôde ser compreendida. Ou seja,

não mudou o objeto, em si já diferenciado, mudaram e refinaram-se os olhares sobre ele.

Em um momento inicial, concebia-se a Educação Ambiental como um saber e uma prática fundamentalmente *conservacionista*, ou seja, uma prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientização “ecológica” e tendo por base a ciência ecológica.

Isso provavelmente porque a face mais visível da crise ambiental em seu período inicial foi a degradação de ambientes naturais e porque as ciências ambientais naquela época ainda não estavam maduras o suficiente para compreender a complexidade das relações entre sociedade e natureza. Os problemas ambientais eram percebidos como efeitos colaterais de um projeto inevitável de modernização, passíveis de serem corrigidos, ora pela difusão de informação e de educação sobre o meio ambiente, ora pela utilização dos produtos do desenvolvimento tecnológico. Diversos autores (CARVALHO, 1989; CIMA, 1991; LIMA, 2011; DIAS, 1991) demonstram que a institucionalização da Educação Ambiental ocorreu prioritariamente por meio do sistema ambiental, e não do educacional. Tanto do ponto de vista simbólico e político quanto do ponto de vista institucional foi do campo ambiental que a Educação Ambiental brasileira herdou a parte mais significativa de sua identidade e de suas realizações históricas. A aproximação com o campo educativo e os frutos dessa relação só vieram a se revelar mais tarde a partir da década de 1990: só em 1991, às vésperas da Conferência do Rio, é que o Ministério da Educação instituiu um grupo de trabalho permanente, a Coordenação de Educação Ambiental, para elaborar a proposta de sua atuação na área da Educação Ambiental formal, que mais adiante se consolidaria como a atual Coordenação Geral de Educação Ambiental. Outro indicador dessa relação tardia foi a constituição do Grupo de Trabalho de Educação Ambiental no interior da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação em 2005. Esse conjunto de circunstâncias reforçou uma leitura “ecológica” dos problemas ambientais, como explica a predominância absoluta de cientistas naturais no campo da Educação Ambiental em detrimento de profissionais das ciências humanas e sociais. Importa ainda lembrar que o contexto político autoritário e de cerceamento das liberdades democráticas no país, que marcou o período militar de 1964 a 1985, impedia a inserção de ideias políticas no debate e nas práticas ambientais. Para Lima (2011, p. 149):

A interpretação e o discurso conservacionistas que conquistaram a hegemonia do campo da Educação Ambiental no Brasil em seu período inicial, foram vitoriosos, entre outras razões, porque se tornaram funcionais para as instituições políticas e econômicas dominantes, conseguindo abordar a questão ambiental de uma perspectiva natural e técnica, que não colocava em questão a ordem estabelecida.

Com o tempo, os educadores ambientais perceberam que, da mesma maneira que existem diferentes concepções de natureza, meio ambiente, sociedade e educação, também existem diferentes concepções de Educação Ambiental. Ela deixou de ser vista como uma prática pedagógica monolítica, e começou a ser entendida como plural, podendo

assumir diversas expressões. Nesse processo, o desenvolvimento dessa prática educativa e sua respectiva área de conhecimento se ramificaram em várias possibilidades de acordo com as percepções e formações de seus protagonistas, com os contextos sociais nos quais se inseriam e com as mudanças experimentadas ao longo do tempo pelo próprio ambientalismo. Afinal, se o campo da Educação comporta várias correntes pedagógicas; se o campo do ambientalismo desenvolveu uma diversidade de correntes de pensamento ao longo dos seus mais de quarenta anos; se o próprio conceito de Sociedade contempla abordagens diferentes, não é difícil imaginar que a confluência desses inúmeros feixes interpretativos que moldam a Educação Ambiental produziria um amplo espectro de possibilidades de se conceber a relação entre a educação e o meio ambiente. Inevitavelmente, era uma questão de tempo e de amadurecimento do campo para que essa possibilidade se tornasse uma realidade.

Na prática, isso significa que existem muitos caminhos possíveis de conceber e de realizar os meios e os fins da Educação Ambiental. Dependendo desse conjunto complexo de circunstâncias, alguns atores escolhem um determinado caminho, outros escolhem um caminho diferente: uns acreditam ser determinante o desenvolvimento da sensibilidade na relação com a natureza, outros entendem que é fundamental conhecer os princípios ecológicos que organizam a vida. Alguns têm forte expectativa no autoconhecimento individual e na capacidade de mudança do próprio comportamento em relação à natureza, outros estão seguros que é preciso contextualizar o problema ambiental com suas dimensões sociais e políticas, entre outras possibilidades.

À medida que essa diversidade interna se tornou visível, as análises buscaram problematizar esse fenômeno, fazendo da Educação Ambiental um objeto de estudo autorreflexivo que pensa sua própria prática e desenvolvimento.

Com a intenção de representar a realidade com maior fidelidade, foram criadas novas denominações para diferenciar essa prática educativa, que já continha em seu nome uma adjetivação qualificadora: o ambiental. Nesse sentido, a análise identificou Educações Ambientais com várias denominações: Humanista, Conservacionista, Sistêmica, Problematizadora, Naturalista, Científica, Moral, Biorregionalista, da Sustentabilidade, Crítica, Etnográfica, Feminista, entre outras possibilidades nos contextos nacionais e internacionais (SAUVÉ, 2005). No Brasil, talvez a primeira tentativa de classificar correntes internas tenha sido efetuada por Sorrentino (1995), que identificou a existência de quatro vertentes: conservacionista, ao ar livre, relacionadas à gestão ambiental e à economia ecológica.

Essa autorreflexividade da Educação Ambiental pode ter promovido uma inflexão no seu rumo, ou seja, a vertente *conservacionista* deixou de ser a mais recorrente, ao menos entre os educadores ambientais próximos ao núcleo orientador do campo, surgindo outros dois caminhos: a vertente *crítica* despontando como uma alternativa capaz de realizar o contraponto à vertente conservacionista; e a vertente *pragmática*, derivação ainda não tão nítida da vertente conservacionista, nutrindo-se inicialmente da problemática do lixo urbano-industrial nas cidades, como um dos temas cada vez mais utilizados nas práticas pedagógicas.

Assim, no início dos anos 1990, educadores ambientais que partilhavam de um olhar socioambiental, insatisfeitos com o rumo que a Educação Ambiental vinha assumindo,

começaram a diferenciar duas opções, sendo uma *conservadora* e uma *alternativa*. Julgavam que a opção conservadora, materializada pelas macrotendências conservacionista e pragmática, era limitada, por entender que o predomínio de práticas educativas que investiam em crianças nas escolas, em ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a-histórica, apolítica, conteudística e normativa não superariam o paradigma hegemônico que tende a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo-os à condição de causadores da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social.

É contra as concepções que se estruturam a crítica e a construção da outra opção, inicialmente rotulada como “alternativa”, justamente por representar uma resposta àquilo que vinha sendo praticado por grande parte dos educadores ambientais, inclusive no âmbito oficial (CARVALHO, 1989). Não bastava lutar por outra cultura na relação entre humano e natureza, sem também lutar por uma nova sociedade. Não se tratava apenas de promover reformas setoriais, mas de uma renovação multidimensional capaz de mudar o conhecimento, os valores culturais e éticos, as instituições, as relações sociais e políticas. Não por acaso, Brügger (1994) chamou a atenção para a diferença entre Educação e “Adestramento” ambiental, sinalizando o descontentamento com a prevalência do comportamentalismo na prática pedagógica.

O amadurecimento dessa perspectiva ressignificou a identidade da Educação Ambiental “alternativa” afixando-lhe novos adjetivos: crítica, emancipatória, transformadora, popular. Isso porque essa opção pedagógica se nutriu do pensamento Freireano, dos princípios da Educação Popular, da Teoria Crítica, da Ecologia Política e de autores marxistas e neomarxistas que pregavam a necessidade de incluir no debate ambiental a compreensão dos mecanismos da reprodução social, de que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações sócio-culturais e de classes historicamente construídas. Trazem uma abordagem pedagógica que problematiza os contextos societários em sua interface com a natureza. Por essa perspectiva não era possível conceber os problemas ambientais dissociados dos conflitos sociais; afinal, a crise ambiental não expressava problemas da natureza, mas problemas que se manifestavam na natureza. As causas constituintes destes problemas tinham origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalentes.

Porém, no decorrer dos anos 1990, ocorreu um crescente estímulo internacional à metodologia da resolução de problemas ambientais locais nas atividades em Educação Ambiental, que veio acompanhada pelo discurso da responsabilização individual na questão ambiental, fruto da lógica do “cada um fazer a sua parte” como contribuição cidadã ao enfrentamento da crise ambiental. E isso resultou no estímulo à mudança comportamental nos hábitos de consumo, dando um vigoroso impulso à macrotendência pragmática, que ganha forte adesão dos educadores ambientais. Assim, a atenção antes focada exclusivamente na questão do lixo, coleta seletiva e reciclagem dos resíduos, se amplia para o Consumo Sustentável. E, como essa perspectiva pedagógica não proporciona oportunidades de contato com os ambientes naturais (uma prerrogativa da prática pedagógica da vertente conservacionista), a pauta educativa praticada no ambiente urbano se afasta da dimensão puramente conservacionista e se aproxima da esfera da produção e



consumo, embora voltada exclusivamente aos recursos ambientais sem qualquer relação com a dimensão social e econômica.

Dessa forma, mesmo que assumindo o risco de elaborar um quadro parcial e incompleto, poderíamos dizer que atualmente existem três macrotendências como modelos político-pedagógicos para a Educação Ambiental. Conforme vimos, cada uma dessas macrotendências contempla uma ampla diversidade de posições mais ou menos próximas do tipo ideal considerado.

A macrotendência *conservacionista*, que se expressa por meio das correntes conservacionista, comportamentalista, da Alfabetização Ecológica, do autoconhecimento e de atividades de senso-percepção ao ar livre, vincula-se aos princípios da ecologia, na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança do comportamento individual em relação ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo. É uma tendência histórica, forte e bem consolidada entre seus expoentes, atualizada sob as expressões que vinculam Educação Ambiental à “pauta verde”, como biodiversidade, unidades de conservação, determinados biomas, ecoturismo e experiências agroecológicas. Não parece ser a tendência hegemônica no campo na primeira década do século XXI, além de apresentar limitado potencial de se somar às forças que lutam pela transformação social, por estarem distanciadas das dinâmicas sociais e políticas e seus respectivos conflitos.

Ao longo do texto já explicitamos o que caracteriza a corrente conservacionista, embora não tenhamos caracterizado a corrente da Alfabetização Ecológica e o que faz delas representações do conservadorismo. Resumidamente, pode-se dizer que é uma proposta pedagógica formulada por Capra (1996) em associação com outros educadores e cientistas, baseada no conhecimento do que definem como princípios ecológicos básicos, a saber: interdependência, ciclagem, parceria, coevolução, flexibilidade e diversidade; e na transposição desses princípios a uma moralidade aplicável aos sistemas sociais, orientada pela lógica de um pensamento sistêmico (LAYRARGUES, 2002a).

São representações conservadoras da educação e da sociedade porque não questionam a estrutura social vigente em sua totalidade, apenas pleiteiam reformas setoriais. Apontam para mudanças culturais reconhecidamente relevantes, mas que dificilmente podem ser concretizadas sem que também se transformem as bases econômicas e políticas da sociedade. Como separar ecologia, cultura e política? Indivíduo, sociedade e natureza? Técnica e ética? Conhecimento e poder? Meio ambiente, economia e desenvolvimento? O conservacionismo e o conservadorismo se fundem porque ao adotarem uma perspectiva com viés ecológico da questão ambiental perdem de vista as dimensões sociais, políticas e culturais indissociáveis de sua gênese e dinâmica; porque não incorporam as posições de classe e as diferentes responsabilidades dos atores sociais enredados na crise; porque reduzem a complexidade do fenômeno ambiental a uma mera questão de inovação tecnológica e porque, finalmente, acreditam que os princípios do mercado são capazes de promover a transição no sentido da sustentabilidade.

A macrotendência *pragmática*, que abrange, sobretudo, as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, é expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado

que decorrem da hegemonia neoliberal instituída mundialmente desde a década de 1980 e no contexto brasileiro desde o governo Collor de Mello nos anos 1990. Caracterizam esse cenário pragmático a dominância da lógica do mercado sobre as outras esferas sociais, a ideologia do consumo como principal utopia, a preocupação com a produção crescente de resíduos sólidos, a revolução tecnológica como última fronteira do progresso e a inspiração privatista que se evidencia em termos como economia e consumo verde, responsabilidade socioambiental, certificações, mecanismos de desenvolvimento limpo e ecoeficiência produtiva.

A macrotendência pragmática tem suas raízes no estilo de produção e consumo advindos do pós-guerra, e poderia apresentar uma leitura crítica da realidade, se aproveitasse o potencial crítico da articulação das dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas e ecológicas na reflexão sobre o padrão do lixo gerado no atual modelo de produção. Porém, sua trajetória apontou ideologicamente para um viés pragmático (LAYRARGUES, 2002b), agindo como um mecanismo de compensação para corrigir as “imperfeições” do sistema produtivo baseado no consumismo, na obsolescência planejada e na descartabilidade dos bens de consumo. Isso porque esse sistema proporciona um significativo aumento na geração do lixo, que necessariamente deve ser reciclado para manter sua viabilidade. Dessa forma, essa macrotendência que responde à “pauta marrom” por ser essencialmente urbano-industrial, acaba convergindo com a noção do Consumo Sustentável, que também se relaciona com a economia de energia ou de água, o mercado de carbono, as eco-tecnologias, a diminuição da “pegada ecológica” e demais expressões do conservadorismo dinâmico que operam mudanças superficiais, tecnológicas, comportamentais.

Essa perspectiva percebe o meio ambiente destituído de componentes humanos, como uma mera coleção de recursos naturais em processo de esgotamento, aludindo-se então ao combate, ao desperdício e à revisão do paradigma do lixo que passa a ser concebido como resíduo, ou seja, que pode ser reinserido no metabolismo industrial. Deixa à margem a questão da distribuição desigual dos custos e benefícios dos processos de desenvolvimento, e resulta na promoção de reformas setoriais na sociedade sem questionar seus fundamentos, inclusive aqueles responsáveis pela própria crise ambiental.

Assim, no contexto neoliberal em que a economia de mercado impõe sua lógica e seus valores, em que o padrão de consumo de bens eletrônicos desponta como um fator de bem estar e símbolo da modernidade, em que a crise ambiental expõe seu desafio decisivo por meio da ameaça das mudanças climáticas; o cruzamento desses vetores parece moldar uma conjuntura específica para a ascensão da macrotendência *pragmática*, produzindo novos e polêmicos sentidos identitários para a Educação Ambiental e despontando como o projeto político-pedagógico francamente hegemônico na atualidade.

A macrotendência pragmática de Educação Ambiental representa uma forma de ajustamento ao contexto neoliberal de redução do Estado, que afeta o conjunto das políticas públicas, entre as quais figuram as políticas ambientais. Essa Educação Ambiental será a expressão do Mercado, na medida em que ela apela ao bom senso dos indivíduos para que sacrifiquem um pouco do seu padrão de conforto e convoca a responsabilidade das empresas para que renunciem a uma fração de seus benefícios em nome da governança geral.

O caráter pragmático traz duas características complementares: primeiro, a ausência de reflexão que permita a compreensão contextual e articulada das causas e consequências dos problemas ambientais. Essa ausência de reflexão deriva da crença na neutralidade da ciência e resulta em uma percepção superficial e despolitizada das relações sociais e de suas interações com o ambiente. Segundo, a busca desenfreada por ações factíveis que tragam resultados orientados a um futuro sustentável, embora dentro de um limite que não ultrapasse as fronteiras do realismo político, do economicamente viável, da conservação do *status quo*, que na Educação Ambiental se enquadra na perspectiva da “atividade-fim” (LAYRARGUES, 1999). Esse quadro reduz as possibilidades de enfrentamento político da crise.

O caso particular da Educação para o Desenvolvimento Sustentável tem levantado controvérsias no campo, desde quando governos do hemisfério Norte, organismos multilaterais e a própria Unesco abriram o debate que propõe a substituição da Educação Ambiental por Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Esse debate, que se iniciara no contexto da Rio-92, se aprofundou após a Conferência de Johannesburgo em 2002, quando a Unesco propôs a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável para o período 2005-2014<sup>ii</sup>. Embora sejam muitas as críticas formuladas à proposta, resumidamente pode-se dizer que elas ressaltam: a ambiguidade e as contradições que caracterizam a proposta de desenvolvimento sustentável; a impositividade e baixa participação com que a proposta da Unesco foi construída; a percepção de que a educação deve promover a liberdade e a autonomia dos indivíduos, e não definir um fim particular, qualquer que seja ele; a resistência ao esvaziamento de traços identitários e históricos da Educação Ambiental que a vinculam as lutas democráticas e aos ideais de emancipação humana; as diferenças dos contextos sócio-educativos entre os países dos hemisférios Norte e Sul e a suspeita de que a proposta foi motivada por interesses desenvolvimentistas ligados a hegemonia neoliberal (LIMA, 2003; CARVALHO, 2002; JICKLING, 1992).

As macrotendências conservacionista e pragmática representam duas tendências e dois momentos de uma mesma linhagem de pensamento que foi se ajustando às injunções econômicas e políticas do momento até ganhar essa face modernizada, neoliberal e pragmática que hoje a caracteriza. A macrotendência pragmática representa uma derivação evolutiva da macrotendência conservacionista, na medida em que é sua adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico e que têm em comum a omissão dos processos de desigualdade e injustiça social. Ambas são comportamentalistas e individualistas, mas a forma conservacionista é uma versão mais ingênua e enviesada de grupos mais ligados às ciências naturais que entendem a crise ambiental e a Educação Ambiental dessa maneira, ora porque não têm uma reflexão sociológica da questão ambiental ora porque entendem que politicamente é melhor não misturar ecologia e política, e neste caso, nos referimos a atores ideologicamente interessados em evitar uma perspectiva de conflito na abordagem da questão. Agora, esse conservacionismo precisava se adequar às mudanças tecnológicas e econômicas e às pressões do mercado por mudanças “cosméticas” dentro da ordem. Isso tudo dentro de um contexto de disputa discursiva no interior do campo que vai delimitando o que é permitido e proibido dizer sobre o assunto, quais atores e discursos são legítimos e quais não são. Assim, o contexto que delimita a vertente prag-

mática de Educação Ambiental é definido pelo capitalismo de mercado e as mudanças possíveis tem de se conformar nesses limites, nunca além disso.

A macrotendência *crítica*, por sua vez, aglutina as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental<sup>iii</sup>. Apóia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Todas essas correntes, com algumas variações, se constroem em oposição às tendências conservadoras, procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade.

Pode-se dizer que a Educação Ambiental crítica no Brasil foi impulsionada por um contexto histórico politizante e de maior complexidade onde incidiram a redemocratização após duas décadas de ditadura militar; o surgimento de novos movimentos sociais expressando novos conflitos e demandas entre as quais as ambientais; o ambiente favorável da Conferência do Rio em 1992 e o amadurecimento de uma consciência e de uma cultura socioambiental que articulava o desenvolvimento e o meio ambiente, os saberes disciplinares em novas sínteses e as lutas de militâncias ecológicas e sociais até então apartadas por incompreensões de parte a parte.

Assim como no ambientalismo, há um forte viés sociológico e político na macrotendência *crítica* da Educação Ambiental, e em decorrência dessa perspectiva, conceitos-chave como Cidadania, Democracia, Participação, Emancipação, Conflito, Justiça Ambiental e Transformação Social são introduzidos no debate. Não por acaso, o surgimento e consolidação dessa macrotendência coincidem com o movimento ocorrido na Ecologia Política como possibilidade de interpretação do ambientalismo.

Além dessa preocupação política, a Educação Ambiental Crítica tende a conjugar-se com o pensamento da complexidade ao perceber que as questões contemporâneas, como é o caso da questão ambiental, não encontram respostas em soluções reducionistas. Dá seu potencial para ressignificar falsas dualidades que o paradigma cartesiano inseriu nas relações entre indivíduo e sociedade, sujeito e objeto do conhecimento, saber e poder, natureza e cultura, ética e técnica, entre outras dualidades. Mais recentemente, setores do pensamento ambiental crítico compreenderam que os reducionismos são empobrecedores, inclusive os sociologismos e politicismos. Por essa perspectiva complexa torna-se não só possível como necessária a incorporação das questões culturais, individuais e subjetivas que emergem com as transformações das sociedades contemporâneas, a ressignificação da noção de política, a politização da vida cotidiana e da esfera privada, expressas nos novos movimentos sociais e na gênese do próprio ambientalismo. As dimensões política e social da educação e da vida humana são fundamentais para sua compreensão, mas elas não existem separadas da existência dos indivíduos, de seus valores, crenças e subjetividades.

A magnitude dos desafios e das incertezas que vivenciamos na alta modernidade não comporta reduções, exige, ao contrário, abertura, inclusão, diálogo e capacidade de ver o novo e de formular respostas para além do conhecido. Na experiência educativa o aprendizado e a mudança são indissociáveis: não é possível aprender algo novo sem mudar o ponto de vista nem, inversamente, mudar uma realidade sem descobrir algo novo com

e sobre ela. Daí a conclusão de Einstein de que “nenhum problema pode ser resolvido a partir da mesma consciência que o criou. Precisamos aprender a ver o mundo renovado” (EINSTEIN *apud* STERLING, 2001).

Por essas razões, constatamos que a Educação Ambiental Crítica cresceu significativamente na última década, notadamente no âmbito acadêmico, e tem mostrado grande vitalidade para sair da condição de contra-hegemonia e ocupar um lugar central no campo, atualmente ocupado pela macrotendência pragmática.

## Considerações finais

Observando a multiplicidade de atores, concepções, práticas e posições político-pedagógicas e o dinamismo que articula esses elementos, a reflexão identifica três macrotendências convivendo e disputando a hegemonia simbólica e objetiva do campo da Educação Ambiental no Brasil. Essas macrotendências funcionam na reflexão como tipos ideais weberianos com fins didáticos, analíticos e políticos. Esses tipos ideais procuram expressar três eixos estruturadores do campo estudado em torno dos quais gravitam uma pluralidade de concepções pedagógicas e políticas sobre a Educação Ambiental e as possibilidades de conduzi-la no contexto de crise ambiental contemporânea. Em grande medida, as três macrotendências aqui identificadas e nomeadas – *conservacionista*, *pragmática* e *crítica* – a despeito de pequenas nuances, guardam forte similaridade e alinhamento conceitual e epistemológico com aquelas encontradas no campo da Educação Ambiental por Tozoni-Reis (2004), respectivamente a *natural*, *racional* e *histórica*; e no campo ambiental por Alier (2007), respectivamente o *culto ao silvestre*, o *evangelho da ecoeficiência* e o *ecologismo dos pobres*, o que aponta para uma perspectiva analítica comum se configurando.

A análise constata, em primeiro lugar, que, se no momento inicial de formação do campo os educadores ambientais em geral não se referiam a diferenças internas em seu espaço de atuação, hoje isso não é mais possível. Tornou-se recorrente, após a década de 1990, o recurso à adjetivação dos tipos de Educação Ambiental aos quais os educadores se filiavam, contra as quais se opunham e por quais motivos o faziam.

Em seguida, a análise define as macrotendências identificadas em suas trajetórias e características, observando os movimentos delas na disputa discursiva, teórica e política pela hegemonia do campo e, nesse sentido, constata que a macrotendência conservacionista, que deteve a hegemonia no momento fundacional do campo, tem perdido terreno para as macrotendências pragmática e crítica. Reconhece que as macrotendências conservacionista e pragmática representam dois momentos evolutivos de uma mesma linhagem que se atualizou em função das transformações do mundo contemporâneo, como a globalização multidimensional, a revolução tecnológica, a falência do socialismo real, o recuo da ação reguladora do Estado e o avanço de ideologias e políticas pragmáticas identificadas com a lógica do mercado e com o neoliberalismo. Observa ainda que se um braço do conservacionismo evoluiu no sentido do pragmatismo, outro braço se atualizou na direção de formatos que apontam para a Educação Ambiental voltada à biodiversidade, ao ecoturismo, às unidades de conservação e determinados biomas.

Pela escassez de pesquisas, é sempre difícil diagnosticar as hegemonias discursivas na Educação Ambiental. Sabemos que as forças críticas conquistaram um espaço significativo no interior do campo, mas essas forças são constantemente erodidas pelo pragmatismo dominante que tende a converter e a deslocar as intenções educativas ao sentido pragmático do mercado. A formação de mão de obra, da geração de emprego e do consumo tendem a instrumentalizar a educação como um meio de ascensão social e de reprodução da lógica econômica. Nesse caminho, os objetivos de promoção da cidadania, da esfera pública e da educação política acabam sendo preteridos.

## Notas

- i Coletivo de atores envolvidos com a reflexão, debate e publicação de trabalhos sobre Educação Ambiental que pelo capital cultural que detêm acabam influenciando e, muitas vezes, definindo os rumos pedagógicos, epistemológicos e políticos do conjunto do campo.
- ii Para acompanhar os debates sobre o tema veja, por exemplo, LIMA, 2003; CARVALHO, 2002; SAUVÉ, 1999; MEIRA, 2005 e JICKLING, 1992.
- iii Aqui é importante mencionar que referimo-nos especificamente ao entendimento de Quintas e Gualda (1995), que confere uma prevalência à dimensão política da gestão ambiental, uma importante distinção no significado atribuído à Gestão Ambiental em muitos cursos de graduação no país, que concebem um forte peso à dimensão administrativa.

## Referências

- ALPHANDÈRY, P., DUPONT, Y. *O equívoco ecológico: Riscos políticos da inconseqüência*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- BERTOLUCCI, D., MACHADO, J., SANTANA, L.C. Educação Ambiental ou Educações Ambientais? As adjetivações da educação ambiental brasileira. *Rev. Eletrônica Mestrado Educação Ambiental*, v.15, p. 36-48. 2005.
- BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. *Lições da aula*. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BRÜGGER, P. *Educação ou adestramento ambiental?* Florianópolis: Letras Contemporâneas. 1994.
- CAPRA, F. *The web of life*. New York: Anchor Books. 1996.
- CARVALHO, I.C. de M. *Territorialidades em luta: uma análise dos discursos ecológicos*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, IESAE/FGV. 1989.
- \_\_\_\_\_. *Movimentos sociais e políticas de meio ambiente. A educação ambiental aonde fica?* In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 3, 1995, São Paulo. *Cadernos...* São Paulo: Gaia, 1995.
- \_\_\_\_\_. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

\_\_\_\_\_. O “ambiental” como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, L., ORELLANA, I., SATO, M. (Orgs.). *Textos escolhidos em Educação Ambiental de uma América à outra*. Montreal: Publications ERE UQAM, Tomo I, 2002.

\_\_\_\_\_. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental popular e extensão rural. In: SIMPÓSIO SUL BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1, 2002, Erechim. *Anais...* Erechim: EdIFAPES, 2002.

CIMA. *O desafio do desenvolvimento sustentável: relatório do Brasil para a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*. Brasília: Presidência da República. 1991.

CRESPO, S. Educar para a sustentabilidade: a educação ambiental no programa da agenda 21. In: NOAL, F.O., REIGOTA, M., BARCELOS, V.H.L. (Orgs.). *Tendências da educação ambiental brasileira*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 211-225. 1998.

CZAPSKI, S. *Os diferentes matizes da Educação Ambiental no Brasil: 1997-2007*. Brasília: MMA. 2008.

DIAS, G.F. Os quinze anos da educação ambiental no Brasil: um depoimento. *Em Aberto*, Brasília, n.49, jan./mar., 1991.

GUIMARÃES, M. *Educação ambiental: no consenso, um embate?* Campinas: Papirus. 2000.

JICKLING, B. Why I don't want my children to be educated for sustainable development. *The Journal of Environmental Education*, v.23, n.4, Heldref Pub., Washington DC, USA. 1992.

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

\_\_\_\_\_. Determinismo biológico: el desafío de la alfabetización ecológica en la concepción de Fritjof Capra. In: *Tópicos en Educación Ambiental*, v.4, n.11, p. 7-18. 2002 a.

\_\_\_\_\_. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, R. de S. (Orgs.). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez. p. 179-219. 2002 b.

\_\_\_\_\_. *A natureza da ideologia e a ideologia da natureza: elementos para uma sociologia da Educação Ambiental*. Tese de Doutorado, IFCH/UNICAMP. Campinas, SP: [s.n.], 2003.

\_\_\_\_\_. (Coord.) *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: MMA. 2004.

LEONARDI, M.L. de A. A educação ambiental como um dos instrumentos de superação da insustentabilidade da sociedade atual. In: CAVALCANTI, C. (Org.). *Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas*. São Paulo: Cortez / Fundação Joaquim Nabuco, 1997.

LIMA, G.F. da Costa. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. *Ambiente & Sociedade*, 5(2):135-153.1999.

\_\_\_\_\_. “O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação”. *Ambiente & Sociedade*, NEPAM/UNICAMP, Campinas, vol. 6, nº 2, jul/dez. 2003.

\_\_\_\_\_. *Educação Ambiental no Brasil: Formação, Identidades e Desafios*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LIMA, M.J.G.S. A Educação Ambiental Crítica e o conceito de sociedade civil em Gramsci: estratégias para o enfrentamento da crise socioambiental. *Sinais Sociais*, v.4, n.12, p. 58-89. 2010.

LIPIETZ, A. “A Ecologia Política: Solução para a crise da instância política?”. In: ALIMONDA, H. (Org.). *Ecologia política: Naturaleza, sociedad y utopia*. Buenos Aires: Clacso, 2003.

LOUREIRO, C.F.B. e LAYRARGUES, P.P. Educação Ambiental nos anos 90. Mudou, mas nem tanto. In: *Políticas Ambientais*, 9(5):6-7.2001.

LOUREIRO, C.F.B. *O movimento ambientalista e o pensamento crítico: Uma abordagem política*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, S.S., TRAJBER, R. (Coord.). *Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola*. Brasília: Ministério da Educação / Ministério do Meio Ambiente / UNESCO, 2007.

LOUREIRO, M.R., PACHECO, R.S. Formação e consolidação do campo ambiental no Brasil: consensos e disputas (1972- 92). *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v.29, n.4, p. 137-53, out./dez. 1995.

MACHADO, R. Proposições Conservadora e Crítica em Educação Ambiental: discussão das duas possibilidades em um mesmo espaço. *Revista Brasileira de Ecoturismo*, São Paulo, v.3, n.1, p. 23-46. 2010.

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

MEIRA, P. “Elogio da educação ambiental”. In: *XII Jornadas Pedagógicas da Educação Ambiental*. Lisboa: Associação Portuguesa da Educação Ambiental. 2005.

QUINTAS, J.S e GUALDA, M.J. *A formação do educador para atuar no processo de Gestão Ambiental*. Brasília: Edições IBAMA.1995.

RODRIGUES, C. Finaliza gestão no Ministério do Meio Ambiente. [http://br.dir.groups.yahoo.com/group/ciea\\_sc/message/962](http://br.dir.groups.yahoo.com/group/ciea_sc/message/962). Acessado em 2011.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M., CARVALHO, I. (Orgs.). *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed. p. 17-44. 2005.

\_\_\_\_\_. La educacion ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. *Tópicos* 1(2). Aout, p 7-27. 1999.

SORRENTINO, M. *Educação ambiental e universidade: um estudo de caso*. São Paulo: Tese de Doutorado, USP. 1995.



STERLING, S. *Sustainable education: re-visioning learning and change*. Bristol, UK: Green Books, 2001.

TORRES, J.R. *Educação Ambiental Crítico-Transformadora e Abordagem Temática Freireana. Tese de Doutorado*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 2010.

TOZONI-REIS, M.F. de C. *Educação ambiental: natureza, razão e história*. Campinas: Autores Associados. 2004.

Submetido em: 05/09/2012

Aceito em: 03/10/2013

<http://dx.doi.org/10.1590/1809-44220003500>

# AS MACROTENDÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA

---

PHILIPPE POMIER LAYRARGUES, GUSTAVO FERREIRA DA COSTA LIMA

**Resumo:** O presente artigo apresenta as macrotendências que definem a atual diferenciação do campo da Educação Ambiental no Brasil, e as interpreta por meio do diálogo com a literatura da área e com o apoio dos referenciais da Ecologia Política e da noção de Campo Social de Bourdieu. A reflexão identifica três macrotendências disputando a hegemonia simbólica e objetiva do campo da Educação Ambiental no Brasil: *conservacionista*, *pragmática* e *crítica*, que funcionam como tipos ideais weberianos com fins didáticos, analíticos e políticos, embora não tenham a pretensão de esboçar uma representação objetivista da realidade.

**Palavras-chave:** educação ambiental; correntes político-pedagógicas; campo social.

**Abstract:** This article presents the macro-trends that defines the current differentiation of environmental education field in Brazil, and seeks to interpret them through a dialogue with its recent debate and with the support of references from Political Ecology and Social Field produced by Bourdieu. The reflection identifies three macro-trends competing for symbolic and objective hegemony of Environmental Education field in Brazil: *conservationist*, *pragmatic* and *critical*, which function as Weberian ideal types with didactic, analytical and political purposes, although they don't expect to draw an objectivist representation of the reality.

**Keywords:** environmental education; political pedagogical trends; social field.

**Resumen:** Este artículo presenta las macro tendencias que definen la diferenciación actual del campo de la educación ambiental en Brasil, y trata de interpretarlas a través de un diálogo con la literatura del area y con el apoyo de las referencias de la Ecología Política y de campo Social de Bourdieu. La reflexión identifica tres macro tendencias que coexisten y compiten por la hegemonía y por el objetivo simbólico del campo de la educación ambiental en Brasil: *conservacionista*, *pragmática* y *crítica*, que actúan como tipos ideales weberianos con fines didáticos, analíticos y políticos, sin pretender esbozar una representación objetivista de la realidad.

**Palabras clave:** educación ambiental, tendencia político pedagógica, campo social.

---

