

MAPEANDO AS MACRO-TENDÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONTEMPORÂNEA NO BRASIL

LAYRARGUES, Philippe Pomier - philippe.layrargues@gmail.com
LIMA, Gustavo Ferreira da Costa - gust3lima@uol.com.br

Resumo: O presente artigo apresenta as macro-tendências que definem a atual diferenciação do campo da Educação Ambiental no Brasil e procura interpretá-las através de um diálogo com a literatura da área e com o apoio dos referenciais da Ecologia Política e da noção de Campo Social formulada por Pierre Bourdieu. A reflexão identifica três macro-tendências convivendo e 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 considerada.

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 the notion of Social Field produced by Pierre 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 considered.

Keywords: – environmental education, political pedagogical trends, social field.

Apresentação

O presente artigo objetiva mapear e interpretar as macro-tendências que abrigam as correntes político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil, por meio de um diálogo com a literatura da área e com o apoio dos referenciais da Ecologia Política (ALPHANDÈRY & DUPONT, 1992; LIPIETZ, 2003; LOUREIRO, 2003) e da noção de Campo Social formulada por Pierre Bourdieu (2004).

Para cumprir esse objetivo de diferenciação da Educação Ambiental contemporânea no Brasil, organizamos o texto em quatro momentos encadeados. Na introdução definimos o objeto e os objetivos do trabalho, sua relevância teórica, política e social além dos referenciais teóricos utilizados. Depois, num segundo momento, apresentamos a Educação Ambiental como um Campo Social de atividade e de saber que é plural, complexo e portador de uma disputa entre as forças sociais que o compõem por sua definição e hegemonia político-pedagógica e epistemológica. Em seguida, apresentamos a diferenciação propriamente dita do campo da Educação Ambiental no Brasil, procurando caracterizar as macro-tendências que disputam sua orientação e condicionam as práticas desenvolvidas nos espaços escolarizados e comunitários. Por fim, tecemos um conjunto de considerações finais para ressaltar os principais resultados da análise à luz dos referenciais acima sugeridos.

1. Introdução

A Ecologia Política trouxe a contribuição das ciências humanas e sociais para a reflexão e o debate ecológico, até então pautados por leituras biologicistas e despolitizadas dos problemas ambientais. Procurou, justamente, incorporar aqueles elementos que os olhares disciplinares deixavam fora da análise, como os modelos de desenvolvimento econômico-social, os interesses e conflitos de classe, os padrões culturais e ideológicos e as injunções políticas dominantes na sociedade.

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 entre si a definição das regras de funcionamento, da cultura e dos valores legítimos e reconhecidos por todos os integrantes de um determinado universo social que ele denomina de “campo”. Compreende, resumidamente, um conjunto de relações de dominação, de subordinação e de adesão associado a estratégias 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, de representações, de formas de perceber e classificar a realidade. Reúne um conjunto de indivíduos, grupos e instituições que estabelecem entre si relações de poder e de 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 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 dado espaço social, além

evidentemente dos conflitos e das disputas 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 relevantes: um de natureza analítica e outro de natureza 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, inclusive, algo recorrente na Educação Ambiental. Assim, a diferenciação pode produzir um conhecimento mais fiel à realidade do objeto ou processo observado.

O objetivo de natureza política se realiza quando a decomposição analítica daquilo que parecia ser um todo homogêneo permite perceber as diferenças internas ao campo e identificar as motivações, os interesses e os valores que inspiraram sua constituição diversa, no caso, as tendências pedagógicas e políticas da Educação Ambiental. A diferenciação oferece uma visão cartográfica do campo, recompõe sua complexidade e facultam aos educandos, educadores e demais 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 seus interesses. Articulando esses elementos propomos uma interpretação diferenciadora do campo da Educação Ambiental no Brasil, ainda que cientes dos riscos implícitos em todos os esforços de classificação de realidades inerentemente complexas como é o caso da Educação Ambiental.

2. A Educação Ambiental como um Campo Social

Consideramos, nessa reflexão, que o universo da Educação Ambiental pode ser entendido, simultaneamente, como um subcampo derivado do campo ambientalista e também como um campo relativamente autônomo de atividade e de saber. Isso porque, se remontarmos à história da Educação Ambiental, veremos que, tanto simbólica quanto institucionalmente, ela retira do campo ambientalista os elementos 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, 2005; 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, grupos e instituições sociais que compartilham um núcleo de valores e normas comuns. Contudo, tais atores também se diferenciam em suas concepções sobre meio ambiente e questão ambiental, e nas suas propostas políticas, pedagógicas e epistemológicas que defendem para abordar os problemas ambientais. Esses diferentes grupos e forças 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, na verdade, a representação de uma multiplicidade de posições e concepções ao longo de um eixo imaginário polarizado pelas duas tendências, nunca um esquema binário e maniqueísta, que só poderia reduzir a análise.

Sendo assim, a noção de Campo Social agrega à análise da Educação Ambiental as idéias de pluralidade, diversidade e de disputa por uma 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 dividem o campo, as relações que mantêm entre si, assim como as tendências à reprodução e à transformação da ordem constituída. A análise dessa dinâmica dialética, portanto, representa o substrato do qual emergem as macro-tendências político-pedagógicas ora analisadas.

O caso da Educação Ambiental no Brasil ilustra esse processo na medida em que aparece ao grande público não-especializado, como se fora um único e mesmo objeto, apesar de se constituir como um campo de conhecimentos e de práticas internamente diversificado. Ao homogeneizá-lo reduz-se uma variedade de características pedagógicas, políticas, éticas e epistemológicas que definem as concepções e práticas de Educação Ambiental e compõem o campo social investigado.

Não é possível delimitar rigorosamente o momento fundacional a partir do qual se expressou a percepção das distintas correntes político-pedagógicas na Educação Ambiental. Mas o debate sobre o tema revela que, por volta do início dos anos 90, essa constatação começa a se explicitar nos discursos manifestos nesse campo. Loureiro e Layrargues (2001), por exemplo, 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 histórico, 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 a reflexão e o debate no país sobre as conceituações na Educação Ambiental despontaram nas redes de Educação Ambiental em 2003, no contexto polêmico de discussão da proposta de que a Alfabetização Ecológica, formulada pelo físico austríaco Fritjof Capra, fosse adotada como política pública educativa pelo governo brasileiro. Dão 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 as características desse campo social no Brasil, sua dinâmica e pluralidade. Outro testemunho é a carta de despedida do então diretor de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, no início do governo Dilma Rousseff. Divulgada em algumas redes de Educação Ambiental, Claudison Rodrigues afirma ter se multiplicado “nos muitos sotaques das correntes teórico-ideológicas do campo da Educação Ambiental”.

Outro motivo que justifica essa reflexão refere-se ao potencial analítico da tarefa e sua contribuição para o aprofundamento da auto-reflexividade do campo da Educação Ambiental. Há um debate latente, ainda implícito, que tende a polarizar duas interpretações diferentes a respeito da explicitação das correntes político-pedagógicas: uma julga que o risco da análise em função da simplificação classificatória e da discórdia entre os atores sociais do campo, representa um preço alto demais para a tarefa. Outra julga que os benefícios da análise superam esse risco: não se trataria aqui de um esforço gratuito de abstração pura, mas de uma interpretação da realidade que comporta resultados positivos. A esse respeito, Bertolucci *et al* (2005), constatando a dominância de uma 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. Os autores entendem que esse exercício retrata uma oportunidade de resgatar propostas pedagógicas que pareciam estar adormecidas.

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

3. O mapa das macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental

A Educação Ambiental surgiu no contexto de emergência de uma crise ambiental reconhecida nas décadas finais do século XX e estruturou-se como fruto de uma demanda para que o ser humano adotasse uma visão de mundo e uma prática social capazes de minimizar os impactos ambientais então prevalentes. 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 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 e 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 teóricos e políticos de diferenciação desse amplo universo de conhecimentos, práticas, disciplinas e posições pedagógicas, epistemológicas e políticas que interpretavam as relações entre a educação, a sociedade, o ambiente natural e construído. Hoje fica claro que, de fato, 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 e práticas nada mais eram do que a busca por 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 *conservacionistas*, 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 princípio foi a destruição da natureza e porque as ciências ambientais ainda não estavam maduras o suficiente para compreender a complexidade das relações entre sociedade e natureza. Os problemas ambientais eram, em grande medida, 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 científico e tecnológico. Afinal, diversos autores (CARVALHO, 1989; CIMA, 1991; LIMA, 2005; 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 teórica e prática com o campo educativo e os frutos dessa relação só vieram a se revelar mais tarde¹ a partir da década de 90. Esse conjunto de circunstâncias deve ter reforçado uma leitura “ecológica” dos problemas ambientais como deve explicar a predominância absoluta de cientistas naturais no campo da Educação Ambiental em detrimento de outros profissionais formados nas ciências humanas e sociais.

Com o tempo, os educadores ambientais foram se dando conta que, da mesma maneira que existem diferentes concepções de natureza, meio ambiente, sociedade e educação, também existem diferentes concepções de Educação Ambiental. Sendo assim, 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 e distintas possibilidades de acordo com as percepções e formações profissionais de seus protagonistas, com os contextos sociais nos quais se inseriam e com as mudanças experimentadas ao longo do tempo pelo próprio ambientalismo. Afinal de contas, 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 e construir a relação entre a educação e o meio ambiente. Inevitavelmente, era apenas uma questão de tempo 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 crêem ser determinante o desenvolvimento da afetividade e sensibilidade na relação com a natureza, outros entendem que é fundamental conhecer os princípios e fundamentos 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 articular 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 auto-reflexivo que pensa sua própria prática e desenvolvimento. A necessidade de compreender suas singularidades parece ser um caminho sem volta, mesmo que junto aos benefícios de uma percepção mais clara de sua natureza, se coloquem ao menos três problemas potenciais: o risco da simplificação inerente a todo esforço classificatório, especialmente das realidades inerentemente complexas – como ocorre com a Educação Ambiental; a eventual perda do dinamismo que caracteriza os processos humanos e sociais, e o efeito do “estranhamento do Outro”, produzido pelo confronto das diferenças mútuas e pelos descontentamentos e antagonismos daí resultantes, que podem resultar no acirramento das disputas ideológicas presentes no campo.

¹ Só em 1991, às vésperas da Conferência do Rio, é que o Ministério da Educação (MEC) instituiu um grupo de trabalho permanente, a Coordenação de Educação Ambiental (COEA), 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 (CGEA). 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 (ANPEd) em 2005.

Com a intenção de representar com maior fidelidade a realidade observada, foram criadas novas denominações para diferenciar essa prática educativa, que já continha em seu nome uma adjetivação qualificadora: o ambiental. Nesse sentido, o processo analítico identificou então Educações Ambientais com várias denominações: Humanista, Conservacionista, Sistêmica, Problematicadora, 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 auto-reflexividade da Educação Ambiental acrescida da tomada de consciência sobre o seu papel no contexto da crise ambiental, pode ter promovido uma inflexão nos seus rumos: a vertente *conservacionista* deixou de ser a mais recorrente, ao menos entre os educadores ambientais próximos ao núcleo orientador do campo², surgindo outros dois caminhos: a vertente *crítica* despontando como uma promissora alternativa capaz de realizar certo 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 como um dos temas cada vez mais utilizados nas práticas pedagógicas.

Assim, no início dos anos 90, educadores ambientais que partilhavam de um olhar socioambiental, insatisfeitos com os rumos que a Educação Ambiental vinha assumindo, começaram a diferenciar duas opções: uma conservadora e uma alternativa. Julgavam que a opção conservadora, materializada pelas vertentes 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, instrumental e normativa não superariam o paradigma hegemônico que tende a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo os humanos à condição de causadores e vítimas da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social.

Como vimos acima, o conservacionismo e o conservadorismo se fundem porque ao adotarem uma perspectiva estritamente ecológica da crise e dos problemas ambientais 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 enorme complexidade do fenômeno ambiental a uma mera questão de inovação tecnológica e porque, finalmente, crêem que os princípios do mercado são capazes de promover a transição social no sentido da sustentabilidade.

É contra essas concepções que se estruturam a crítica e a construção de outra tendência, 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). Para estes, não bastava lutar por uma nova cultura na relação entre o ser humano e a natureza, sem ao mesmo tempo lutar por uma nova sociedade. Não se tratava apenas de promover reformas setoriais, mas de uma renovação multidimensional capaz de transformar o conhecimento, as instituições, as relações sociais e políticas, os valores culturais e éticos. Não por acaso, Brügger (1994) chamou a atenção para a diferença entre Educação Ambiental e “Adestramento”

² Coletivo de atores envolvidos com a reflexão, o debate e a 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.

ambiental, sinalizando para o descontentamento com a prevalência do comportamentalismo na prática pedagógica.

O amadurecimento dessa perspectiva ressignificou as identidades e objetivos da Educação Ambiental “alternativa” afixando-lhe novos adjetivos: crítica, emancipatória, transformadora, popular. Isso porque essa nova 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 político-ideológica 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 então 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 dos problemas ambientais tinham origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevaletentes.

Acsehrad (1992) está entre os autores que assumem a perspectiva conflitiva dos problemas ambientais, quando os observa como manifestações de conflitos sociais entre interesses privados e públicos. Ressalta assim, o fato de que os problemas ambientais são conflitos sociais que se manifestam no ambiente natural, antes mesmo de serem “conflitos ecológicos” em sentido estrito. Daí deduz-se que as lutas ambientais têm por objetivo atribuir caráter público ao meio ambiente comum, justamente por entender que a crise ambiental é resultado da invasão da esfera pública pela esfera privada.

Porém, no decorrer dos anos 90, ocorreu um crescente apelo à metodologia da resolução de problemas ambientais locais nas atividades em Educação Ambiental, que vem acompanhada pela responsabilização individual, fruto da lógica do “cada um fazer a sua parte” como contribuição pessoal ao enfrentamento da crise ambiental. E isso resultou no estímulo, através da mediação pedagógica, à mudança comportamental nos hábitos de consumo, dando um vigoroso impulso à vertente pragmática, que ganha adesão dos educadores ambientais. Assim, a atenção antes focada exclusivamente na questão do lixo, coleta seletiva e reciclagem dos resíduos, se amplia para a idéia do Consumo Sustentável. E como essa perspectiva pedagógica não proporciona oportunidades de contato com os ambientes naturais (uma prerrogativa indissociável da prática pedagógica da vertente conservacionista), a pauta educativa se afasta da dimensão puramente ecológico-conservacionista e se aproxima da esfera da produção e consumo, embora voltada exclusivamente aos recursos ambientais sem quaisquer considerações com a dimensão social.

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

A vertente *conservadora*, que se expressa por meio das correntes conservacionista, comportamentalista, da Alfabetização Ecológica e do auto-conhecimento, com limitado potencial de se somar às forças que lutam pela transformação social, por estarem distanciadas das dinâmicas sociais e políticas e seus respectivos conflitos de interesses e de poder. Apóia-se nos princípios da ecologia, na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança dos comportamentos individuais em relação ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo como paradigma dominante. É uma

tendência histórica, forte e bem consolidada entre seus expoentes, atualizada sob as expressões que vinculam Educação Ambiental à “pauta verde”, como biodiversidade, ecoturismo, unidades de conservação e determinados biomas específicos, mas não parecer ser a tendência hegemônica no campo na primeira década do século XXI.

Ao longo do texto já explicitamos o que caracteriza as correntes conservacionista e comportamentalista, embora não tenhamos justificado o que caracteriza a corrente da Alfabetização Ecológica e o que faz delas juntas representações do conservadorismo. Resumidamente pode-se dizer que é uma proposta pedagógica formulada pelo físico austríaco Fritjof Capra em associação com outros educadores e cientistas norte-americanos, baseada no conhecimento do que definem como princípios ecológicos básicos, a saber: interdependência, ciclagem, parceria, co-evolução, flexibilidade e diversidade; e na transposição desses princípios a uma moralidade aplicável às formações humanas orientada pela lógica de um pensamento sistêmico (LAYRARGUES, 2002a).

E por que são todas representações conservadoras da educação e da sociedade estabelecidas? Porque não questionam a estrutura social vigente em sua totalidade, mas apenas reformas de partes ou setores sociais. Apontam, sobretudo 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?

A vertente *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 80 e no contexto brasileiro desde o governo Collor de Mello nos anos 90.

A vertente pragmática tem suas raízes no estilo de produção e consumo advindos do pós-guerra, e poderia apresentar uma leitura crítica da realidade, caso 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 desenvolvimentista. Porém, sua trajetória apontou ideologicamente para um viés pragmático (LAYRARGUES, 2002b), simplesmente para servir como um mecanismo de compensação para corrigir a “imperfeição” do sistema produtivo baseado no consumismo, na obsolescência planejada e nos descartáveis. Isso porque esse sistema proporciona um significativo aumento na geração do lixo, que necessariamente deve ser reciclado para manter sua viabilidade. Dessa forma, essa vertente 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 legitimadas por algum rótulo verde, a diminuição da “pegada ecológica” e todas as expressões do conservadorismo dinâmico que operam mudanças superficiais, tecnológicas, demográficas, 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 das considerações a questão da distribuição desigual dos custos e benefícios da apropriação dos bens ambientais pelos processos desenvolvimentistas, e resulta na promoção de reformas setoriais na sociedade sem questionar seus fundamentos de base, inclusive aqueles responsáveis pela própria crise ambiental.

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

A vertente pragmática de Educação Ambiental representa, nesse sentido, uma forma de ajustamento ao contexto neoliberal de redução do Estado à sua dimensão mínima, que afeta o conjunto das políticas públicas e sociais, entre as quais figuram as políticas ambientais. Essa Educação Ambiental será a expressão do Mercado, na medida em que ela apela ao bem-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 governabilidade geral.

O caráter pragmático traz embutidas duas características complementares: primeiro, a ausência de reflexão que possa permitir a compreensão acurada das causas, conseqüências e peculiaridades dos problemas ambientais. Essa ausência de reflexão deriva, em grande medida, da crença na neutralidade da ciência e da tecnologia e resulta em uma percepção superficial e despolitizada das relações sociais e de suas interações com o ambiente. Segundo, a busca desenfreada por projetos e 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 drasticamente as possibilidades de enfrentamento político da crise.

O caso particular da Educação para o Desenvolvimento Sustentável tem levantado controvérsias no campo, desde quando as universidades e governos do hemisfério norte, os 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 em 1992, 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 2005-2014³. Embora sejam muitas as críticas formuladas à proposta, resumidamente pode-se dizer que elas ressaltam: a ambigüidade e as contradições que caracterizam a proposta de desenvolvimento sustentável; a impositividade e ausência de 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; uma resistência ao esvaziamento de traços identitários 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).

Mas a bem da verdade, as vertentes 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. Pode-se dizer que a vertente pragmática representa uma derivação da vertente conservadora, na medida em

³ Para acompanhar os debates havidos sobre o tema veja, por exemplo, LIMA, 2003; CARVALHO, 2002; SAUVÉ, 1999; MEIRA, 2005 e JICKLING, 1992.

que é sua adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico, ainda sem considerar a articulação com a questão da desigualdade social. Ambas são comportamentalistas e individualistas, mas a forma conservacionista é uma versão mais ingênua, primária e mesmo enviesada de grupos mais ligados as ciências naturais que entendiam a crise ambiental e a Educação Ambiental dessa maneira ora porque não tinham uma reflexão social e sociológica da questão ambiental ora porque entendiam que politicamente era 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 pragmática de Educação Ambiental é definido pelo capitalismo de mercado e as mudanças possíveis tem de se conformar nesses limites, nunca além disso.

A vertente *crítica*, por sua vez, aglutina as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. 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 e comportamentais analisadas, procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, articular as diversas dimensões da sustentabilidade e problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade que experimentamos local e globalmente.

Em grande medida, assim como o ambientalismo, há um forte viés sociológico e político na vertente *crítica* da Educação Ambiental, e em decorrência dessa perspectiva são introduzidos no debate desses campos alguns conceitos-chave como os de Cidadania, Democracia, Participação, Emancipação, Conflito, Justiça Ambiental e Transformação Social. Não por acaso o surgimento e a consolidação dessa vertente 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 os novos riscos e questões contemporâneas, como é o caso dos problemas ambientais, não encontram respostas em soluções disciplinares e reducionistas. Daí seu potencial para incorporar algumas falsas dualidades que o paradigma cartesiano agregou historicamente às indissociáveis relações entre indivíduo e sociedade, sujeito e objeto do conhecimento, saber e poder, natureza e cultura, ética e técnica, entre outras dualidades possíveis. Mais recentemente, setores do pensamento ambiental crítico reconhecem que não é suficiente evitar os reducionismos biológicos e econômicos, compreendem que todos 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, identitárias 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. Ou seja, as dimensões política e social da educação e da vida humana são fundamentais para sua compreensão e desenvolvimento, 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 fraturas e 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 aprender ou 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 todas essas razões, constatamos que a Educação Ambiental Crítica cresceu significativamente na última década, e tem mostrado uma vitalidade que a habilita a sair da condição de contra-hegemonia e ocupar um lugar central no campo.

4. Considerações finais

O artigo propõe uma reflexão que atualiza a diferenciação do campo da Educação Ambiental no Brasil e discute as vantagens e desvantagens dos processos classificatórios nesse contexto. Para tanto dialoga com os referenciais da Ecologia Política e com a noção de Campo Social formulada por Pierre Bourdieu.

Observando a multiplicidade de atores, de concepções, práticas e posições político-pedagógicas e o dinamismo que articula esses elementos, a reflexão identifica três macro-tendências convivendo e disputando a hegemonia simbólica e objetiva do campo da Educação Ambiental no Brasil. As macro-tendências conservacionista, pragmática e crítica funcionam na reflexão como tipos ideais weberianos com fins didáticos, analíticos e políticos, embora não tenham a pretensão de esboçar uma representação objetivista da realidade considerada. Esses tipos ideais procuram expressar três eixos estruturadores do campo estudado em torno dos quais gravitam uma pluralidade de posições e concepções pedagógicas e políticas sobre a Educação Ambiental e as possibilidades de conduzi-la no contexto de crise ambiental contemporânea, em meio a qual emerge o quadro das mudanças climáticas.

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, em especial após a década de 90, o recurso à diferenciação e à adjetivação dos tipos de educação ambiental aos quais os educadores se filiavam, contra as quais se opunham e porque motivos o faziam.

Em seguida, a análise define as principais macro-tendências identificadas em suas características, potencialidades e trajetórias recentes, tentando observar os movimentos de cada uma delas na disputa discursiva, teórica e política pela hegemonia do campo e, nesse sentido constata que a tendência conservacionista, que deteve a hegemonia nos momentos fundacionais do campo, tem perdido terreno para as duas outras tendências pragmática e crítica, atualmente em posição de maior destaque. Reconhece que as tendências conservacionista e pragmática representam dois momentos evolutivos de uma mesma linhagem político-pedagógica que foi obrigada a se atualizar e refinar premida pelas transformações e desafios do mundo contemporâneo tais como o processo de globalização multidimensional, a revolução tecnológica, a falência do socialismo real, a redução do papel regulador do Estado e o avanço de ideologias e políticas pragmáticas identificadas com a lógica do mercado e com a filosofia do neoliberalismo. Observa ainda que se um braço do conservacionismo evoluiu no sentido do pragmatismo outro braço se ressignificou e atualizou na direção de formatos que

apontam para a Educação Ambiental voltada à biodiversidade, ao ecoturismo, às unidades de conservação e determinados biomas específicos.

Ao mapear o estado da arte da Educação Ambiental no Brasil o artigo também revela as aparentes contradições da sociedade brasileira, quando constata a ocorrência simultânea do fortalecimento da economia de mercado que, em alguns contextos parece ser a única realidade visível; com a ampliação gradual de uma cultura pública que impulsiona os movimentos da sociedade civil, a consciência cidadã e o exercício de práticas políticas participativas, ainda que com limites e em uma posição não hegemônica no interior da sociedade.

Com relação às vantagens e desvantagens dos processos de diferenciação, o artigo reconhece os limites que os esforços classificatórios impõem à apreensão da realidade, reduzindo-a em sua complexidade, separando processos que na vida real são tecidos juntos e eventualmente incitando antagonismos politicamente contraproducentes para o avanço do campo enquanto totalidade. Contudo, nesse balanço, concluímos que os benefícios analíticos e políticos resultantes dos processos de diferenciação se sobrepõem com clareza às possíveis perdas. Conhecimento e autoconhecimento sempre foram ingredientes indispensáveis à práxis, à transformação dos indivíduos em sujeitos, ao desenvolvimento social e a ampliação das liberdades humanas.

No caso da Educação Ambiental, pela escassez de pesquisas e de dados, sempre fica difícil identificar e diagnosticar as hegemonias discursivas e práticas. Sabemos que as forças críticas conquistaram um espaço significativo no interior do campo, mas essas forças são constantemente erodidas por esse pragmatismo dominante que tende a converter e a deslocar as intenções educativas no sentido pragmático do mercado, da formação de mão de obra, da geração de emprego e renda, do consumo e, nesse processo, a educação é instrumentalizada como um meio de ascensão social, de capacitação para o trabalho, de promoção dos salários das novas classes médias. Ou seja, os objetivos econômicos são claramente os dominantes em detrimento dos objetivos de cidadania, da vida pública e educação política.

Referências Bibliográficas

- ACSELRAD, H. Cidadania e meio ambiente. In: ACSELRAD, H. (Org.). *Meio Ambiente e Democracia*. Rio de Janeiro: IBASE, p. 18-31, 1992.
- 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.
- 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 desafio 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. 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.

- _____. *Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios*. Tese de Doutorado, IFCH/UNICAMP. Campinas, SP: [s.n.], 2005.
- 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 praticas 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.
- MEIRA, P. “Elogio da educação ambiental”. In: *XII Jornadas Pedagógicas da Educação Ambiental*. Lisboa: Associação Portuguesa da Educação Ambiental. 2005.
- RODRIGUES, C. Finaliza gestão no Ministério do Meio Ambiente. 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.