

Campo Ambiental, Habitus Ecológico e Aprendizagem Situada: contribuições para a Educação Ambiental

Resumo

A teoria sociológica de Pierre Bourdieu tem como elementos centrais os conceitos de “habitus”, “campo social” e “capital cultural”, a partir dos quais podemos compreender a relação indivíduo–sociedade, sugerindo um caminho para superar essa dicotomia. Neste ensaio, buscamos retomar os conceitos de “campo social” e “habitus” de Bourdieu, bem como sua aplicação ao contexto ambiental, com os conceitos de “campo ambiental” e “habitus ecológico” (CARVALHO, 2001; 2010 e CARVALHO & STEIL, 2009). Em seguida, trazemos a articulação desses conceitos com a aprendizagem social em Tim Ingold e aprendizagem situada em Jean Lave, a fim de compreender as potencialidades dessas contribuições para a Educação Ambiental. Entendemos que compreender como aprendemos uma “cultura ecológica” é de extrema relevância para a Educação Ambiental, uma vez que esta se propõe a ser um dos dispositivos dessa aprendizagem.

Palavras-chave: campo social; *habitus*; campo ambiental; *habitus* ecológico; aprendizagem social; aprendizagem situada

Luciele Nardi Comunello
PUCRS
lelicomunello@gmail.com

Este ensaio é oriundo das reflexões suscitadas por um curso sobre a teoria sociológica de Pierre Bourdieu. Neste curso, foi possível compreender a indissociabilidade dos conceitos de “habitus”, “campo social” e “capital cultural” na referida teoria. Apesar disso, neste ensaio interessa-nos desenvolver os conceitos de campo social e *habitus* e sua relação com o que Carvalho (2001; 2010) e Carvalho & Steil (2009) chamaram de “campo ambiental” e “*habitus ecológico*”. Essa discussão coloca luz sobre a conformação da própria Educação Ambiental. Além disso, buscamos articular a concepção de Bourdieu com o conceito de aprendizagem social de Tim Ingold e aprendizagem situada de Jean Lave, desdobrando as possibilidades e potencialidades dessas aproximações para a Educação Ambiental, no momento em que apontam chaves para a compreensão de como aprendemos uma “cultura ecológica”. Essa discussão apresenta significativa relevância uma vez que esse aprendizado consiste o principal objetivo da Educação Ambiental.

O campo social

A história da conformação do campo ambiental nos fala sobre jogos de forças, concepções e valores acerca da relação entre cultura e natureza. Esses jogos de força vão aos poucos instituindo modos de viver essa relação, vão corporificando uma espécie de *ethos* ambiental. O surgimento de uma normatização neste sentido tornou-se condição de possibilidade para a emergência da Educação Ambiental, legitimando determinados saberes e práticas. Para compreendermos essas relações, no entanto, é importante retomarmos o conceito de Campo Social, presente na obra de Bourdieu.

Todas as produções culturais (filosofia, história, arte) ao longo dos últimos séculos tem sido tomadas como objetos de análise da ciência. Bourdieu (2004) aponta que, na análise desses processos e produções, encontra-se o mesmo antagonismo entre as **interpretações internas** – leituras dos textos como base para a análise dos mesmos, que se apresenta como tendência entre os pensadores pós-modernos – e as **interpretações externas** – que buscam colocar o texto em contexto, analisando o contexto social, econômico em que o mesmo foi escrito, como tendência entre os pensadores marxistas. A tradição tem insistido em considerar as interpretações internas, tomando essas produções como se estas engendrassem a si mesmas, sem conexão com o mundo social.

Para escapar dessa abordagem, Bourdieu (2004) cria a noção de **campo** - uma espécie de microcosmo com leis próprias - defendendo que não é possível compreender uma produção sem estabelecer ligações, relações com o contexto social. O microcosmo é sempre influenciado pelo macrocosmo social. Desse modo, sugere sempre analisar um texto em contexto. Esta perspectiva torna-se pano de fundo em sua obra, quando analisa a relação entre produção e campo, *habitus* e campo, agente e campo e mesmo entre campos distintos.

Decorrente disso, o conceito de campo social, em Bourdieu (1989), nasce como uma recusa à abordagem de uma “interpretação interna” (formalismo da teorização) e uma “explicação externa” (conexão reducionista entre produção e formas sociais) das produções culturais, incluindo a ciência. Coloca o campo como um espaço de relações objetivas – enfatizando seu pensamento relacional, que a todo tempo tensiona os polos subjetivo e objetivo -, como espaço de lutas, de disputa por legitimidade, por capital cultural/simbólico. *“Os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível ou impossível a cada momento”*. (p. 27)

Ao realizar a análise do campo intelectual, por exemplo, explicita sua falta de autonomia ao considerar que este é prioritariamente organizado por forças externas, ou ainda, posições específicas no campo social que determinam sua forma de interação. Ainda assim, opta por uma espécie de “caminho do meio”, entendendo que a ciência não é nem pura – fora de influências externas/sociais – nem tampouco escrava – completamente sujeita dos desígnios da política e da economia. Ainda assim, considerava possível mapear os graus de autonomia de um campo, proporcionais à sua capacidade de criar releituras específicas, refratar, retraduzir, transfigurar as pressões ou demandas externas. Por conseguinte, as expressões de heteronomia de um campo estão diretamente ligadas à sua tendência de expressar diretamente, sem mediações, de modo mais “literal” os conflitos sócio-políticos-econômicos vividos em determinado campo social (BOURDIEU, 2004).

Ao estudar os mais diversos campos de produção – inclusive em sua interação - Bourdieu conclui que todos eles possuem constâncias entre si – “homologias estruturais

e funcionais” (p.67). Aqui aparece uma tendência do autor em buscar leis invariantes na estrutura e na história dos diferentes campos. Cabe enfatizar o papel que Bourdieu reserva à historicidade na compreensão daquilo que o campo é em si mesmo, bem como de seus agentes em ação.

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir. (BOURDIEU, 1989, p. 69)

Neste ponto, Bourdieu parece se aproximar do projeto genealógico posto em andamento por Foucault, que visava explicitar o implícito dos jogos de força que dão sentido a determinados regimes de verdade e não a outros, que acabam tornando-se invisíveis quando tomamos as produções como ‘puras’, uma vez que: *“há uma história da razão que não tem a razão como princípio; uma história do verdadeiro, do belo, do bem, que não tem apenas como motora procura da verdade, da beleza e da virtude”* (p.71).

O Habitus

Na perspectiva do campo social, indivíduo e sociedade não são vistos de modo dicotômico, mas como elementos produzidos em interação/relação constante entre aspectos objetivos e subjetivos, em um jogo entre material e simbólico motivado pelas forças e conflitos que compõem o campo. O conceito de *habitus* permite a desessencialização dos sujeitos sociais, compreendendo-os como produtos e produtores da realidade social. Bourdieu dedicou grande parte de sua produção para a reprodução de realidades sociais, mas com o conceito de *habitus* assume a possibilidade de produção de diferenças, de transformações. Abre, assim, caminhos para compreendermos a aprendizagem da cultura, ou seja, para pensar como um sujeito incorpora a cultura na qual está inserido.

O conceito de *habitus* em Bourdieu é consideravelmente tributário, como ele mesmo aponta no texto “O Poder simbólico” – capítulo III, aos textos de arquitetura de

Panofsky. O *habitus* pode ser considerado uma retomada do conceito aristotélico de *hexis* e surge como uma reação à filosofia da ação no estruturalismo – que via o agente como suporte da estrutura - e a uma recusa a uma série de alternativas presentes nas Ciências Sociais na compreensão do que é o “sujeito social”, tais como da consciência (ou do sujeito), do inconsciente, do finalismo e do mecanicismo etc. Com isso, Bourdieu desejava enfatizar a dimensão criativa, inventiva, ativa do *habitus* e do agente, contudo abandona qualquer aspecto transcendente desse potencial para indicar uma disposição incorporada na ação – uma espécie de razão prática. (BOURDIEU, 1989).

De fato, o *habitus*, como relação herdada de uma herança, é raiz comum de práticas que não podem auferir sua coerência de um projeto consciente, ainda que a consciência explícita das chances e implicações possa conferir uma sistematicidade explícita, em certos pontos, à sistematicidade objetiva das “escolhas” práticas do *habitus*. (CATANI & NOGUEIRA, 2002, p.114)

Assim, o *habitus* – como razão prática – é um “sentido do jogo”, uma disposição estruturada e estruturante, permanente e duradoura, que se adquire na prática, sem que seja preciso raciocinar para tanto e leva o agente a reproduzir ou resistir às forças de um campo. Seu posicionamento, neste ponto, restitui a “moral realizada” no lugar do “moralismo abstrato da moral pura”, referindo o funcionamento sistemático do corpo socializado (incorporação) (BOURDIEU, 1989). Novamente aqui, o agente em ação – que não é somente passivo - é compreendido em contexto, a partir dos jogos de forças estabelecidos em um determinado campo, mas sem ser totalmente conduzido por tais forças (capacidade de criar, transformar os fluxos e forças em jogo).

Bourdieu (CATANI & NOGUEIRA, 2002) também aborda o conceito de *habitus* ao falar sobre a transmissão do capital cultural – pressupõe incorporação, um trabalho de inculcação e de assimilação. Assim, o *habitus* também diz respeito à incorporação do Estado, de determinadas normas e regras que regem o jogo do campo social.

Em suma, os efeitos do *habitus* jamais se encontraram tão bem escondidos a não ser quando aparecem como efeito direto das estruturas (ou de uma posição determinada nessas estruturas, tal como pode ser referenciada através dos indicadores do capital econômico ou do capital cultural) porque são produzidos por agentes que são a estrutura “feita homem” (p.98)

Podemos pensar que os conceitos de campo e *habitus* tem, como efeito, uma certa “despersonalização” do sujeito da “essência”, ou ainda do indivíduo da razão pura. O agente passa a ser entendido como uma expressão do espaço que ocupa e das forças que estão em jogo e o posicionam (BOURDIEU, 2004). Apresentam-se como conceitos igualmente potentes na superação da dicotomia indivíduo-sociedade. Produzem, assim, permeabilidades na fronteira entre a sociologia e a psicologia (social ao menos), quando afirma a realidade social e histórica como estruturante dos sujeitos (mente, pensamento – estrutura cognitiva, inclinação para a ação - motivação).

Sem dúvida, cabe encontrar no *habitus* o princípio ativo, irredutível às percepções passivas, da unificação das práticas e das representações (ou seja, o equivalente - historicamente construído, portanto historicamente situado - desse Eu cuja existência haverá de postular, segundo Kant, para dar conta da síntese do diverso sensível dado na instituição e do vínculo das representações de uma consciência). Mas essa identidade prática somente é acessível à intuição e à inesgotável e inacessível série de suas manifestações sucessivas, de modo que a única maneira de apreendê-la como tal, talvez, consista em tratar de captá-la novamente na unidade de um relato totalizante (como permitem fazê-lo as diferentes formas, mais ou menos institucionalizadas de “falar de si mesmo”, confidências etc.) (BOURDIEU, 1997, P. 77)¹

Isso é dizer que, sendo um produto da história, o *habitus* dá origem a práticas individuais e coletivas, gerando uma espécie de condicionamento a partir da memória das ações passadas. Possibilita, portanto, a constituição das estruturas cognitivas e motivadoras, a produção livre de pensamento, percepções e ações – inscritas nos limites da conjuntura que o produziu, somente. (BOURDIEU, 2007)

Nos momentos finais da conferência intitulada “Os usos sociais da ciência”, Bourdieu responde a uma pergunta da plateia, fazendo uma referência ao movimento ecológico como um dos únicos movimentos capazes de direcionar demandas à comunidade científica, alegando que “por razões sociológicas, estava em condições de fazê-lo”. (p. 81) Coloca que isso se deu ao fato de seus membros/militantes serem agentes com alto nível de instrução, com um discurso atravessado por argumentos científicos, o que facilitou seu trânsito por este campo, bem como a constituição de demandas sociais. Interessante sua observação de que os movimentos ecológicos

¹ Tradução livre.

produzem certa pressão com relação ao campo científico, conclamando-o a posicionar-se, mas em um âmbito moral, não apenas técnico.

Pensar os conceitos de campo e *habitus* na conformação de um campo ambiental e de um *habitus* ecológico, é buscar refletir exatamente sobre esta questão que Bourdieu coloca. Uma vez que os processos de ambientalização social, pela ação de movimentos ecológicos contraculturais nos últimos 50 anos, vão produzindo a internalização de determinadas questões, vai formando-se um *ethos*, uma moral ambiental que passa a orientar pensamentos, motivações e ações dos agentes sociais na contemporaneidade. Esses movimentos ecológicos vão instituindo regras, normas e jogos que atuam na formação de um **campo ambiental** que, por sua vez, se desdobra na conformação de um **habitus ecológico**.

A formação do Campo Ambiental: do macro para o microcosmo

Os conceitos de campo e *habitus* são potentes operadores para compreendermos como regimes de verdade vão se instituindo na realidade social, através de campos de forças e disputas. Além disso, nos permite visualizar a produção de sujeitos inseridos nesses campos de forças, que vão incorporando determinadas disposições, por meio de memórias de ações passadas vão aprendendo determinada cultura, ao passo que se tornam sujeitos da cultura. Uma vez que Educação Ambiental surge como estratégia para a formação de sujeitos da cultura ecológica, é importante compreendermos como se dá a formação do próprio **campo ambiental**.

Aproximadamente no início da década de 60, havia uma efervescência cultural, uma série de movimentos sociais que foram conhecidos como movimentos de contracultura, motivados por objetivos diversos, mas unidos na crítica ao modo de vida pós-revolução industrial, à sociedade capitalista e aos modos de vida nela e por ela engendrados. Podemos citar como parte desses movimentos os que reivindicavam afirmação de identidades (movimento feminista, movimento negro...), movimentos estudantis e trabalhistas, o movimento *New Age* e o movimento ecológico. Conforme explica Carvalho (2012) o termo ecológico ganha novos contornos ao passo que é

utilizado para nomear um campo de preocupações e ações sociais – denúncias dos refugos de um modo de vida que passou a ser considerado “insustentável”. Assim, o conceito de “ecologia” migrou do campo científico (biologia) para as lutas sociais, ganhando outros sentidos.

Como marco histórico dessas lutas, temos a Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, no ano de 1972. Nesta ocasião, denunciava-se os resíduos de um modo de vida inaugurado pela revolução industrial. Inicia-se, em nível mundial, uma reflexão sobre a necessidade de preservação e promoção do meio ambiente. Nessa ocasião, o desenvolvimento ainda era percebido como benefício e direito dos povos (Declaração de Estocolmo²). Mais tarde, porém, o próprio conceito de desenvolvimento pôde ser repensado. A publicação do Relatório Meadows “Limites do Crescimento”, denunciou a inviabilidade da expansão industrial ilimitada.

Em escala global, a necessidade de repensar os ideais de progresso e desenvolvimento apresentada pelos ambientalistas em 72 só foi reconhecida pelas nações vinte anos depois, em 1992, quando o conceito de sustentabilidade passou, oficialmente, a adquirir uma definição que incluía, além do meio ambiente, questões econômicas e socioculturais (LEFF, 2000). A Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco 92) divulgou a perspectiva do “desenvolvimento sustentável”, buscando propor uma integração entre o desenvolvimentismo e a necessidade de um olhar atento para as questões ambientais e sociais. O Brasil teve importante papel nessa história, tendo sido sede dessa Conferência. Surgiu daí uma série de pactos, acordos e agendas voltadas à questão ambiental, levantada pelo movimento ecológico desde os anos 60.

Assim, o movimento ecológico insurge como um forte vetor de disputa no campo social (macrocampo). Aliado à nova esquerda e ao pacifismo, levantava a bandeira de transformação social, contestando o consumismo e o materialismo vigentes na sociedade contemporânea e tendo como utopia uma vida livre e em equilíbrio com a natureza. É a partir da noção de natureza boa e externa ao humano que esses movimentos tem

² <http://www.cnrh-srh.gov.br/camaras/GRHT/itemizacao/estoc.htm>

assumido certo protagonismo na denúncia da civilização e da cultura como fontes de desequilíbrio e males. (CARVALHO & STEIL, 2009)

Se por um lado o movimento ambiental nasce como uma expressão contracultural, questionando normas (antinormativo) e modos de vida, por outro, acaba por constituir uma normatividade (CARVALHO & STEIL, 2009), uma espécie de *ethos*, de moral ambiental. Podemos pensar a partir daí que, no momento em que se apresenta não só mais como força em jogo no campo social disputando a legitimidade de determinados valores, mas como um campo que também possui suas disputas internas e normatiza práticas sociais e culturais, passa a estruturar um *campo* específico, com relativa autonomia.

Segundo Carvalho (2001), o campo ambiental

pode ser entendido como um espaço de relações sociais e históricas onde se produz e reproduz a crença no valor da natureza como um Bem que deve ser preservado, acima dos interesses imediatos das sociedades. Esta crença alimenta a utopia de uma relação *simétrica* entre os interesses das sociedades e os ciclos da natureza, no respeito aos processos vitais e aos limites da capacidade de regeneração e suporte da natureza que deveriam balizar as decisões sociais, e reorientar os estilos de vida e hábitos coletivos e individuais (p. 3)

É interessante contextualizar que, no Brasil, o movimento ecológico obteve maior expressão nas décadas de 80 e 90, associando-se aos movimentos populares que caracterizaram o período de redemocratização da sociedade após os anos de ditadura. (CARVALHO, 2001) Mais tarde, a conformação do campo ambiental impulsionou o surgimento da Educação Ambiental, ao migrar do campo social ao campo científico (refazendo o caminho em sentido inverso).

Pode-se considerar que o campo ambiental, ainda bastante recente, possui baixo nível de autonomia, uma vez que suas lutas traduzem quase que literalmente posicionamentos políticos, econômicos e sociais. Fica clara a relação de texto e contexto, quando olhamos para a historicidade e a formação do campo, como para as suas demandas. Ao mesmo tempo, é visível a relação do campo ambiental com o macrocampo social, posto que tensiona políticas públicas, leis específicas e normatiza as ações dos agentes sociais.

Sujeito Ecológico: a conformação de um *habitus* contemporâneo

Como efeito da estruturação de um campo ambiental temos a estruturação de determinadas disposições, uma determinada regra do jogo incorporada, que diz respeito à formação do sujeito ecológico. A tomada de consciência da “crise ambiental” foi aos poucos estruturando um núcleo de crenças e valores que possuem como efeito um jeito ecológico de ser, um modo ideal orientado pelo ideário ecológico – o qual designamos “sujeito ecológico”. (CARVALHO, 2001) Podemos compreender, como propõem Carvalho & Steil (2009) que este sujeito ecológico trata-se de uma disposição estruturada pelo campo e, ao mesmo tempo, estruturante deste campo, ou seja, trata-se da conformação de um *habitus*. Segundo os autores, pensar na estruturação de um *habitus* e com isso superar a dicotomia indivíduo-sociedade, é um movimento potente para pensar os processos em Educação e, em especial, neste caso, em Educação Ambiental e o seu papel na formação dos agentes – e na reprodução do campo.

O *habitus* ambiental é, assim, constituído por noções como equilíbrio e harmonia com a terra e com a natureza; possibilidade de cura do conflito entre natureza e cultura, associada a um bem-viver ecológico – que institui práticas, pactos, novas regras e atitudes diante do mundo (alimentação, habitação, espiritualidade, saúde etc.). a Educação Ambiental, como fenômeno decorrente do campo ambiental, acaba por impor, de modo inconsciente normas de conduta, mas que ao mesmo tempo só se tornam possíveis porque existe um *habitus* corporificado que constitui subjetividades. (CARVALHO & STEIL, 2009)

Educação Ambiental e as contribuições da perspectiva da aprendizagem situada

Vimos, até aqui, como os conceitos de Campo e *Habitus* nos auxiliam na superação da dicotomia indivíduo-sociedade, demonstrando como modos de ser se produzem na vida social, dando origem a práticas individuais e coletivas e, portanto, produzindo habilidades incorporadas dos indivíduos inseparáveis de em um contexto específico, em um ambiente cultural e historicamente organizado. Vimos também, mais especificamente, o processo histórico relacionado à conformação de um campo

ambiental e como esse processo faz emergir igualmente um *habitus* ecológico e, junto disso, a própria Educação Ambiental. O *habitus*, traduzido no conceito de “sujeito ecológico” nos ajuda a pensar em como os sujeitos são capazes de aprender cultura, de incorporar práticas ambientalmente orientadas e, portanto, nos dão pistas para a formulação de estratégias em Educação Ambiental, como parte desse processo.

O trabalho de Bourdieu, nesse sentido, apresentou uma importante ruptura no sentido da compreensão da aprendizagem social. Seu trabalho nos mostra como o conhecimento cultural pode ser compreendido menos como esquemas cognitivos importados da mente e aplicados aos contextos da experiência e mais como algo que é gerado dentro mesmo desses contextos, no envolvimento das pessoas umas com as outras e com o mundo nas questões práticas da vida. É através deste envolvimento que somos capazes de adquirir determinadas disposições e sensibilidades que nos orientam diante do ambiente, dando conta de suas demandas do modo como o fazemos. Assim, percepção e ação estão intrinsecamente ligadas ao contexto da prática (INGOLD, 2006).

Desse modo, se pessoas de diferentes contextos culturais se orientam de diferentes formas (em seu jeito de perceber, falar, se movimentar...) não é porque estão interpretando a mesma experiência sensorial por meio de diferentes esquemas cognitivos, mas porque, de acordo com um treinamento corporal prévio, seus sentidos estão ajustados de diferentes modos ao ambiente. Ao lado de Bourdieu, no estudo antropológico da cognição, Jean Lave compartilha dessa abordagem para explicar o conhecimento cotidiano – aquilo de que precisamos ter ciência para viver inseridos e em um determinado contexto. Em sua teoria sobre aprendizagem situada, ação, pensamento, sentimento e valor não estão separados de suas formas histórico-culturais de atividades localizadas/contexto da experiência. A aprendizagem, nessa perspectiva, é tomada como uma constante construção de versões de experiências passadas, atualizadas por pessoas que agem juntas, de modo que o conhecer se dá pelo engajamento das pessoas nos processos inconstantes da atividade humana. (LAVE, 2013)

Essas abordagens nos auxiliam a alargar nossa compreensão do processo de aprendizagem, colocando-o para além de processos que ocorrem no interior de uma mente individual. Então, ao invés de olharmos para uma aprendizagem que acontece

dentro da cabeça, podemos ampliar nossa análise, considerando que a aprendizagem ocorre com a “pessoa inteira”, em ação, engajada com o contexto da prática, da experiência pensada e sentida no corpo e com o corpo. Relações entre pessoas e entre pessoas e o mundo atuam na sua constituição mútua. (INGOLD, 2006)

As teorias da prática, inspiradas pelos conceitos de Bourdieu e desenvolvidas por Ingold e Lave (aprendizagem situada) apresentam contribuições importantes para a Educação Ambiental. perceber a cultura como um conjunto de disposições que o sujeito incorpora enquanto envolvido em sua experiência prática, nos faz questionar todo um modelo de educação voltado para a transmissão de informação, modelos mentais e representações. Em tempos em que a Educação Ambiental vive a polêmica acerca das estratégias de sua implantação no contexto escolar, por exemplo (como disciplina ou como conteúdo transversal) torna-se útil deslocar o olhar para pensar menos em uma Educação Ambiental que se organiza por um conteúdo programático e mais uma Educação Ambiental que se organiza a partir de espaços de trocas, espaços de experiência, espaços de ação coletiva na vida cotidiana.

Ao final, algumas considerações

Após uma rápida retomada dos conceitos de campo e *habitus* em Bourdieu, bem como de “campo ambiental” e “*habitus ecológico*” podemos levantar algumas questões. A primeira delas diz respeito ao reconhecimento de um **campo ambiental**, ao analisarmos sua estruturação em diálogo com o contexto social. Os movimentos sociais em prol da ecologia passaram a conformar um espaço de lutas e disputas, delimitados em um espaço-tempo, normatizadores de pensamentos e ações, instituidores de valores e condutas.

Cabe salientar os movimentos de migração entre diferentes campos e as pressões externas reguladoras do campo ambiental, ao mesmo tempo em que surgem pressões do campo ambiental em relação ao campo social (macrocampo). Na constituição do movimento ecológico, temos a migração do conceito de ecologia (não sem uma tradução) do campo científico ao campo social (dos movimentos sociais).

Isso, conforme afirmou Bourdieu na resposta à pergunta da plateia, de certo modo, garantiu uma possibilidade de trânsito distinto deste movimento social, especificamente, com relação ao campo científico, uma vez que sua constituição se ancora em conceitos científicos. Por outro lado, a constituição de um campo estruturado também retorna ao campo científico com a disciplina de Educação Ambiental, mais tributária dos movimentos sociais do que das tradições pedagógicas. (CARVALHO, 2002)

Ainda, temos a clara interferência das transações de mercado na conformação do campo ambiental (se acompanharmos os discursos sobre sustentabilidade, por exemplo, conforme a sequência de conferências internacionais mencionadas no texto). Por outro lado, temos os tensionamentos do campo ambiental na formação de normas, leis, políticas, pactos, acordos em níveis local e global. Temos indícios, portanto, para falar da estruturação de um campo ambiental, considerando, contudo, que suas fronteiras em relação aos outros campos são **permeáveis**, de modo que agentes e informações são capazes de migrar de um campo a outro facilmente.

Pensando deste modo, poderíamos nos perguntar sobre como é possível, diante dessa permeabilidade, estabelecer onde as fronteiras se encontram? Como é possível em uma sociedade complexa, constituída por inúmeros vetores, estabelecer claras divisórias entre os campos? Qual seria o critério da demarcação?

Na medida em que este campo de forças e disputas foi se estabelecendo, juntamente foi se estruturando um *habitus* ecológico, pela incorporação de determinadas formas de habitar o mundo, reguladas por uma moral ambiental/ecológica. Na medida em que as regras do “jogo ambiental” vão-se instituindo, forma-se também o senso prático das regras do jogo, de modo a reproduzi-lo. Buscar compreender, então, a relação entre “campo ambiental” e “*habitus* ecológico”, amarrando texto e contexto, pode ser potente para que a Educação Ambiental – em sua multiplicidade de abordagens – possa repensar a si mesma, problematizar seus métodos e seu papel de formação.

A necessária amarração entre texto e contexto, em se tratando de aprendizagem, é explorada pela perspectiva da aprendizagem social, de Tim Ingold, e pela proposta de aprendizagem situada, de Jean Lave, que nos fornecem pistas para pensarmos a

aprendizagem como um engajamento no mundo, um envolvimento com as pessoas e com o mundo, ao invés de pensarmos a produção de uma cultura como transmissão de conhecimento, de modelos cognitivos prévios, de uma geração para a outra. Essa perspectiva nos desafia a realizar uma educação mais além das paredes de uma sala de aula e mais além de uma lista de conteúdos a ser cumprida. Pensar com a aprendizagem social ou situada nos desafia a propor uma Educação Ambiental mais engajada no mundo, em espaços de interação das pessoas entre si e com o mundo; uma Educação Ambiental do “fazer com”.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Razones Prácticas: sobre la teoria de la acción**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **El sentido práctico**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2007.

CATANI, Afrânio, NOGUEIRA, Maria Alice (Org.) **Escritos de educação**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental popular e extensão rural. **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre, v.2, n.2, abr./jun., 2001.

_____. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil**. 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura, STEIL, Carlos Alberto. O *habitus* ecológico e a educação da percepção: fundamentos antropológicos para a educação ambiental. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, N. 34. Set./dez., 2009.

INGOLD, Tim. Culture, Perception and Cognition. In: HAWORTH, John. **Psychological Research: innovative methods and strategies**. London: Routhledge, 2006.

LAVE, Jean. A prática da aprendizagem. In.: Illeris, Knud. **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

LEFF, Enrique. Complexidade, Interdisciplinaridade e Saber Ambiental. In: PHILIPPI Jr., A., TUCCI, C., HOGAN, D., NAVEGANTES, R. (editores). **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000.