

## CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA O PROCESSO FORMATIVO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TEMPOS DE CRISE

RODRIGUES, Jéssica do Nascimento <sup>1</sup>

RANGEL, Mary<sup>2</sup>

### RESUMO

As heranças da ciência moderna perduram na produção acadêmico-científica atual. O desenvolvimento desse campo implica indagações sobre o paradigma hegemônico em crise e a teoria das representações sociais soma contribuições para o restabelecimento do conhecimento "vulgar" na formação de percepções/tomada de atitudes. Objetiva-se evidenciar a relevância dessa teoria na compreensão de como os conhecimentos científicos são absorvidos pelo senso comum numa sociedade enaltecadora da ciência. Exemplifica-se com a educação

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense e professora do Colégio Pedro II. E mail: jessicarbs@gmail.com

<sup>2</sup> Pós-Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular de Didática da Universidade Federal Fluminense e Titular da Área de Ensino-Aprendizagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E mail: mary.rangel@lasalle.org.br

ambiental que, mesmo vivendo uma produção acadêmico-científica considerável, se mostra frágil. É urgente o debate socioambiental e, sendo a educação ambiental um caminho para a superação, investigar as Representações Sociais (re)produzidas é também caminho para se pensar práticas/transformações nos processos formativos.

Palavras-chave: Teoria das representações sociais. Processos formativos. Educação ambiental.

## **CONTRIBUTION TO THE THEORY OF SOCIAL REPRESENTATION IN THE TRANSFORMATION PROCESS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN CRISIS TIMES**

### **ABSTRACT**

Contemporary sciences heritage still remains in the current academic and scientific production. The development of this field implies questioning about the hegemonic paradigm during crisis times and about the theory of social representation which also contributes for the reestablishment of non-scientific knowledge in the sedimentation of perceptions and attitudes. The goal of this investigation was to show the relevance of such a theory in order to comprehend how scientific knowledge is absorbed by common sense in a society which admires science. A clear example is how environmental education that even when extremely productive scientifically speaking, is still very weak. A social and environmental debate about these issues is fundamental, and thus, environmental education is the natural way to get rid of this problem, to investigate social representation and also the natural road to think about practices and transformations in the formative process.

**Key Words:** Social Representation Theory. Formative Processes. Environmental Education.

## INTRODUÇÃO

Uma verdade (dentre outras tantas) deve ser dita: vivemos um momento de crise paradigmática. Pautamos a realidade no desenvolvimento da ciência e este em um modelo mecanicista, patriarcal, positivista e cartesiano e, em certa medida, desconsideramos o caráter humano. A subjetividade, a cultura, o imaginário, enfim. Ao dicotomizar o certo e o errado, a verdade e a invenção, a história e a estória, o sujeito e o objeto, o popular e o erudito, "aprendemos" a enxergar somente um pelo avesso do outro: acreditamos "irracionalmente" na verdade da ciência. E o senso comum, entendido como mítico, supersticioso, inferior, irrelevante, é rechaçado inadvertidamente pelo espaço acadêmico/científico. Doravante, essa herança maniqueísta, seus limites e contradições, e a atual crise paradigmática veio a descosturar a ciência tradicional.

A teoria das representações sociais, datada da década de 1960, é um campo de estudos que - rompendo com essa visão única de busca da verdade límpida, sem interferências - resgata o senso comum e sua legitimidade para a compreensão da

realidade. Ao investigar as percepções de grupos de sujeitos acerca de "objetos", entende que as representações se formam psicossociologicamente, ou seja, na interação do individual, o que abarca, por exemplo, a subjetividade e a criatividade, com o coletivo nas interações dentro e fora dos grupos sociais e transitando nas dimensões materiais e imateriais constituintes do real. O mais instigante nessa teoria é que se trata de um estudo sobre o senso comum, conhecimento que, nos universos consensuais, apropria-se do conhecimento científico à sua maneira; maneira essa que se faz predominante no cotidiano vivido dos nossos educandos e, portanto, fundamental a ser considerada e trabalhada nos processos formativos.

Propõe-se, portanto, neste artigo, desenvolver uma síntese da crise paradigmática que vivenciamos, percorrendo, mormente, sobre o paradigma hegemônico e arriscando alguns palpites sobre um paradigma emergente. Ademais, e como um atributo desse novo contexto que vem se desenhando, objetiva-se dissertar acerca da teoria das representações sociais, uma vez que a fenomenologia da vida cotidiana também descortina o

paradigma ainda dominante no século XXI. Com essa discussão, dessa forma, procurar-se-á elucidar as contribuições da teoria para com os processos formativos de educação ambiental, já que este é um campo recente, que sofre as consequências do modelo desenvolvimentista /progressista da ciência e que, sobretudo, porquanto produzido nos universos reificados / acadêmicos / científicos, vem sendo acomodado no tecido social, pelo senso comum, e retransmitido à sociedade como um todo.

Em suma, a contribuição com a discussão da crise paradigmática contemporânea numa condição de oportunidade/perigo na construção de uma nova ótica "científica" a partir da teoria das representações sociais é sim relevante na construção do campo da educação ambiental, mas uma educação pensada e praticada criticamente.

## **DO CARTESIANISMO AO RELATIVISMO**

*Multipliquei-me, para me sentir,  
Para me sentir, precisei sentir  
tudo,  
Transbordei, não fiz senão  
extravasar-me,  
Despi-me, entreguei-me,  
E há em cada canto da minha  
alma um altar a um deus  
diferente  
(PESSOA, 1986, p. 345).*

Fernando Pessoa (1986), poeta português do século XX, foi um grande nome, não só da literatura portuguesa, mas tem o reconhecimento de sua obra alastrado por todo o mundo. O que chama atenção em sua obra é a sua inventividade, uma vez que criou outras personalidades - um desdobraimento de si mesmo - com produções, personalidades e biografias próprias, enfim, esse fenômeno, de nome heteronímia, faz aqui remeter à temática da contemporaneidade, como nos mostra o fragmento supracitado em que Pessoa (1986) fala a partir da voz de uma criação: o vanguardista e cosmopolita Álvaro de Campos. O autor não apenas criou outras formas de escrita, ele criou outras maneiras de se enxergar o mundo. E é aí que se encontra o intercâmbio com um paradigma que se quer construir na emergência do novo germinante nas brechas de uma estrutura que dá sinais de fadiga.

A contemporaneidade se entende em crise, o que é inquestionável. Da mídia à academia, circulando pelos ambientes informais, o tema é corrente e assusta. Ademais, tal crise não abarca apenas os setores financeiros, como nos fazem entender

os meios de comunicação de massa, trata-se de um momento que põe em evidência os aspectos morais, políticos, culturais, sociais, ambientais, enfim, um emaranhado de aspectos interconexos, imbricados, em suas relações complexas. Em uma sociedade como a que vivemos - capitalista -, a crise é uma característica inerente ao modo de produção, aliás, como salienta Capra (1994), as crises são inextricáveis da vida humana: "[...] parece que todas as civilizações passam por processos cíclicos semelhantes de gênese, crescimento, colapso e desintegração" (CAPRA, 1994, p. 24). Nesse sentido, Santos (2007, p. 89) acrescenta:

A transformação da natureza num artefacto global, graças à imprudente produção-destruição tecnológica, e a crítica epistemológica do etnocentrismo e androcentrismo da ciência moderna, convergem na conclusão de que a natureza é a segunda natureza da sociedade e que, inversamente, não há uma natureza humana porque toda a natureza é humana. Assim sendo, todo o conhecimento científico-natural é científico-social. Este passo epistemológico é um dos mais decisivos na transição paradigmática que estamos a atravessar. É também um passo particularmente difícil.

Tal autor põe em xeque dois pilares - o da regulação e o da emancipação - em um contexto ao

qual denomina crise paradigmática. O conhecimento-emancipação, nesse momento de transição, partiria da ignorância do colonialismo para a solidariedade; ao mesmo tempo que o conhecimento-regulação partiria da ignorância do caos para a ordem. Jogando todo o tempo com esses dois conceitos - conhecimento/emancipação e conhecimento/regulação -, Santos (2007) enfatiza que o equilíbrio dinâmico ocorre dentro do próprio caos sendo este, a ordem. A grande questão discutida é que vivemos a mudança de um paradigma dominante, ou hegemônico, para um outro que se quer entender, e essa transitoriedade é reflexo dos embates epistemológicos advindos de séculos atrás e cujas consequências se encontram mais evidentes neste século.

Santos (2004, 2007), Capra (1994), Alves-Mazzotti e Gewandszadner (1999), entre muitos outros, reconhecem vivermos a emergência de um novo paradigma, entrementes em construção. E é na crise que se dá toda a efervescência emanadora, criadora, inventiva, acarretando a possibilidade de superarmos o período anterior - sem negar sua relevância na construção do

conhecimento - e vivenciarmos um momento de liberdade científica - o que não implica um relativismo desmesurado - sem a exacerbação do cartesianismo. Destarte, Santos (2004), ao falar da crise ambiental e da guerra nuclear, recorta-nos em dois pedaços: um lado é o vivermos ainda em pleno século XIX científico; o outro é não sabermos se findaremos o século XXI: "É esta a ambiguidade e a complexidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrone com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que o habita" (SANTOS, 2004, p. 14).

Tanto o domínio da racionalidade científica advindo das ciências naturais como a influência do rigor matemático, tanto a causalidade aristotélica como o iluminismo e o positivismo, fizeram com que o homem desenvolvesse a visão mecanicista da realidade (SANTOS, 2004), como se o ser humano pudesse montar, desmontar, desmembrar e colar as partes de um objeto concreto. A racionalidade da ciência moderna, sob o domínio das ciências naturais desde o século XVI e que acaba por se estender às ciências sociais no século XIX, foi (é) hegemônica. A partir da

valorização do conhecimento matemático, cria-se que tudo podia ser observado, medido, classificado, o que acabou por gerar a quebra entre o conhecimento científico e o vulgar, o senso comum. Com essa racionalidade cognitivo-instrumental e performativo-utilitária, passa-se a acreditar que tal como foi possível descobrir as leis da natureza, seria possível descobrir as do ser humano, dicotomizado/descolado dela. No entanto, o aprofundamento do conhecimento jogou luz sobre a própria fragilidade do paradigma dominante, por exemplo, com as descobertas de Einstein e de Ilya Prigogine.

Para Santos (2007), esse mundo dos homens, em que o paradigma hegemônico se pauta, pode muito bem ser entendido sob as demarcações do capitalismo, o qual também nos faz acreditar em sua infinitude, no caso, acredita-se em progresso, mas sempre com base nas reestruturações do capital. O mesmo ocorre com a crise do paradigma vigente, uma vez que acaba por se crer em sua reestruturação e não no devir de outro paradigma. Ao contrário dessas conformações, o autor supracitado traça o advento de um

paradigma emergente - "paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente" - que romperia com tal reprodução, baseando-se na crítica à ciência moderna e, logo, crítica à epistemologia hegemônica. E, assim, devem ser ressaltadas duas vertentes a que Santos (2004) faz referência: a vertente dita "física social" que "parte do pressuposto que as ciências naturais são uma aplicação ou concretização de um modelo de conhecimento universalmente válido e, de resto, o único válido" (SANTOS, 2004, p. 34) e a vertente que vê as ciências sociais como subjetivas:

[...] é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético (SANTOS, 2004, p. 38-39).

Abre-se aí um abismo ainda separatista natureza/ser humano. E a esse período antitético dá-se o nome de Ciência Moderna. Em contrapartida, é o seu desenvolvimento, sobretudo com Einstein e com a física quântica, que se desenrola a crise paradigmática atual. Santos (2004) enxerga nesse paradigma nascente,

em que nos sentimos fragmentados, que o conhecimento científico passa a ser autoconhecimento. A começar pelo fato de que todo conhecimento é autoconhecimento, as bipartições e suas negações dicotomizantes, sujeito e objeto, natureza e cultura, feminino e masculino, não fazem mais sentido, mas o fazem, sobretudo, a sua reciprocidade. Além disso, para Santos (2007), a primeira ruptura epistemológica (ruptura entre o conhecimento científico e o senso comum com a valorização do primeiro em detrimento do segundo) deve ser substituída por uma segunda ruptura epistemológica transformando o conhecimento científico em senso comum. O autor propõe, portanto, no lugar de uma ciência que busca verdades objetivas, uma outra ciência, novíssima, que quebra com as dicotomias, com as fragmentações, e se funda na negociação de verdades, em um novo senso comum emancipatório, como adita (SANTOS, 2007, p. 247):

[...] o senso comum é tão moderno como a própria ciência moderna. A distinção entre a ciência e o senso comum é, pois, feita tanto pela ciência como pelo senso comum, mas tem significados diferentes num ou noutro caso. Quando é feita pela ciência, a distinção é vista como uma distinção entre o conhecimento objetivo e a mera opinião ou preconceito. Quando é feita pelo senso comum, significa a

distinção entre um conhecimento incompreensível e prodigioso (a ciência) e um conhecimento óbvio e obviamente útil.

Logo, Santos (2007, p. 164) acrescenta que "A saída da crise é a obra mais progressista dos nossos tempos. Implica um repensar radical sobre a ciência moderna e o direito moderno, um repensar tão radical que, na verdade, pode ser concebido como um "des-pensar". A partir da afirmação de que os conhecimentos podem ser errados e ilusórios, Morin (2006) desenrola sua argumentação sobre as fragilidades do conhecimento no paradigma em que estamos "instaurados". Parte do pressuposto de que esse conhecimento é uma espécie de percepção e, sobretudo, de interpretação; logo, a ideia de neutralidade em ciência é uma das cegueiras ainda presentes na atualidade. São muitos os nossos erros. Erramos quando imaginamos ser possível separar imaginário e realidade; erramos quando não reconhecemos as diversas esferas do racionalismo - como a afetividade e a subjetividade - e, irracionais, pervertemo-nos na racionalização; erramos quando não reconhecemos as nossas limitações. O autor, por exemplo, confere que o paradigma que seleciona e que determina, respirando

o cartesianismo da separação, acarreta a redução (incluindo o ser humano na natureza) ou a disjunção (determinando as especificidades do ser humano) quanto às relações ser humano e natureza.

Finalizando esse debate (infindável), o filme *O ponto de Mutação*, baseado no livro de Capra (1993), de mesmo nome, e dirigido por Bernt Capra, em que traz três personagens (uma cientista, um poeta e um político) num debate ferrenho acerca da ciência, intertextualiza com todas as referências aqui adotadas e nos alumia com a ideia de "crise de percepção"... o mundo muda rápido – vale lembrar a crise socioambiental em que nos encontramos e a que Capra (1993) tão bem alude – todavia a percepção do ser humano é lenta e não acompanha *pari passu* o turbilhão do paradigma emergente.

E, retomando Fernando Pessoa, que se quebra, se parte, se multiplica para compreender a si mesmo e o mundo, pede-se neste artigo uma licença literária ao afirmar um quê contemporâneo na escrita desse autor - o que tão bem metaforiza a contemporaneidade: "Sinto-me nascido a cada momento / Para a eterna novidade do Mundo...".



## A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O RESGATE DO SENSO COMUM

Alves-Mazzotti e Gewandsznadjer (1999) deixam evidente que não existem métodos a serem sempre seguidos à risca, como acontecia no paradigma precedente, mas existem sim métodos adequados ou inadequados para aquilo que se quer investigar, levando inclusive em consideração aquele que investiga. Partindo dessa afirmação, reconheceu-se a contribuição da teoria das representações sociais como um largo passo para a compreensão da realidade na fruição com o senso comum. Jovchelovitch (2008, p. 86) infere que "A teoria das representações sociais deve ser entendida não apenas como uma psicologia social dos saberes, mas também como uma teoria sobre como novos saberes são produzidos e acomodados no tecido social".

Serge Moscovici (2003), em 1961, opondo-se à corrente estadunidense de uma psicologia individualista, escreveu sua primeira contribuição à teoria das representações sociais no livro *La psychanalyse, son image et son public*, livro retomado no ano de 1976 e

reconhecido como marco de inauguração da teoria. Seu intuito, longe de desenvolver uma teoria que abarcasse uma totalidade cientificamente, era o de entender e explicar por que os pensamentos vulgares, irracionais, supersticiosos - numa sociedade regida pelo pensamento científico - se firmavam.

E, acresce Jodelet (2005), uma das mais importantes seguidoras de Moscovici na França, "Não posso impedir-me de pensar que, nesse movimento, a TRS provocou um rompimento no consenso da tendência dominante. Essa ruptura permitiu a entrada de outras correntes de pensamentos alternativos" (JODELET, 2005, p. 18).

Uma das questões centrais para a teoria das representações sociais é investigar como comunidades diferentes, em diferentes contextos e com diferentes padrões culturais constroem saber sobre o mundo. O "problema" teórico é, portanto, compreender as diferentes formas que o conhecimento assume e as diversas racionalidades que lhe sustentam, inclusive em seus embates por hegemonia, contribuindo, logo, para o debate acerca da ambivalência da modernidade e suas maneiras de

conceituar as formas de saber. De acordo com Jovchelovitch (2008, p. 84) está "[...] de um lado, uma visão do conhecimento como racionalidade pura, como cognição desprovida de laços emocionais e sociais e, de outro, uma visão que procura reconhecer o enredamento do conhecimento com sujeito e com contexto". A primeira visão à que a autora se refere enquadra-se nos limites do paradigma hegemônico discutido na primeira parte deste artigo; em contrapartida, a segunda visão, com a qual Jovchelovitch (2008) constrói seus estudos, fundamenta-se em um paradigma em construção, emergente, que dá voz aos conhecimentos alternativos, sobretudo de resgate do senso comum, ou dos sentidos comuns, como adverte Jodelet (2005, p. 13): "Não há um senso comum, mas tantos sentidos comuns quantas são as civilizações".

A fenomenologia da vida cotidiana, expressão de Jovchelovitch (2008), é justamente o interesse que a teoria das representações sociais tem pelos saberes produzidos cotidianamente, "produzidos na e pela vida cotidiana" (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 87), saberes estes legítimos em oposição ao estreitamente

garantido pela valorização da dimensão objetivo-cognitiva do conhecimento. A reabilitação do conhecimento do senso comum em oposição ao conhecimento científico tido como superior é imprescindível para a teoria das representações sociais. Para Jovchelovitch (2008, p. 95):

Daí que, em oposição à visão de que o senso comum e os conhecimentos leigos são carregados de erros, ignorância e distorção, a teoria das representações sociais procura superar a linha demasiado rígida que separa a filosofia do conhecimento e da racionalidade de uma filosofia da experiência e do sentido. O que ela postula é o reconhecimento à sabedoria relativa (e as limitações) de todos os saberes.

Moscovici (2003) lembra que o pensamento primitivo (no caso, o senso comum) e o pensamento científico representam aspectos reais em nosso mundo, considerando os aspectos interno e externo, o psicológico e o sociológico. Óbvio não haver uma correspondência *ipsis litteris* entre realidade e representação, uma vez que (re)tocamos, (re)criamos, (re)construímos tudo aquilo que percebemos. Portanto, na junção da psicologia social com as ciências sociais, articulou-se uma teoria que abarca não apenas a compreensão de

como o senso comum se torna ciência, mas do contrário, como a ciência se torna senso comum, como os universos reificados são, então, ressignificados pelos universos consensuais. Moscovici (2003) explica o senso comum, espaço onde se formulam as representações sociais, a partir do universo consensual, em que se criam explicações para os objetos de forma a torná-los acessíveis à coletividade e a corresponderem com a imediaticidade dos interesses. Ao contrário dos universos reificados, de "precisão intelectual":

Num universo reificado, a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais. Somente a competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com o mérito, seu direito de trabalhar "como médico", "como psicólogo", "como comerciante", ou de se abster desde que "eles não tenham competência na matéria" (MOSCOVICI, 2003, p. 51-52).

É relevante ainda aferir que, na constituição das representações sociais pelos grupos, temos uma parcela de condicionamento, de reprodução, e uma parcela de mudança. De acordo com Jodelet (2001), existem condições já definidas no seio da estrutura social e, ainda, as ideologias, o que gera representações

que são facilmente assimiladas pelos sujeitos e, portanto, reproduzidas. Todavia, nessa reprodução, as representações são permeáveis à mudança que, mesmo lentas, ocorrem. Segundo Jodelet (2001, p. 21), as representações sociais "Estão ligadas tanto a sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou culturais, a um estado dos conhecimentos científicos, quanto à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva dos indivíduos".

A teoria de Moscovici sofreu fortes influências, ora comungando, ora discordando, de Durkheim, Lévy-Bruhl, Piaget e Freud. O psicólogo social discordou principalmente do evolucionismo linear, da existência de formas superiores e inferiores de saber, da noção de progresso para superação de mitos, de crenças, de superstições e de sentidos comuns e discordou ainda da ideia de racionalidade pura e de *continuum* progressivo. No entanto, entendeu de Durkheim que as representações coletivas têm caráter de fato social, força material e resistência à mudança; entendeu de Lévy-Bruhl que há a descontinuidade do pensamento lógico, a coexistência de diferentes racionalidades (valorização do

pensamento primitivo/do senso comum) e a transformação e ressignificação das representações sociais; reconheceu com Piaget que existe o aspecto criativo, as transformações do conhecimento e o movimento de uma estrutura a outra; e com Freud, comungou com a coexistência de diferentes lógicas: o imaginado ou o desejado (construções psicológicas) são tão reais quanto o concreto (JOVCHELOVITCH, 2008).

A coexistência de sistemas cognitivos deve ser a regra, ao invés da exceção [...] o mesmo grupo e, *mutatis mutandis*, a mesma pessoa, são capazes de empregar diferentes registros lógicos nos campos que eles se relacionam com perspectivas, informação e valores, que são distintos a cada um [...]. De modo geral, pode-se dizer que a coexistência dinâmica - interferência ou especialização - de diferentes modalidades de pensamento correspondentes a relações específicas entre o homem e seu contexto social estabelecem um estado de polifasia cognitiva (MOSCOVICI, 1976 apud JOVCHELOVITCH, 2008, p. 124).

Um mesmo grupo, sujeito ou contexto formam um híbrido de saberes e de racionalidades. Isso posto, confirma-se o fato de que os seres humanos procuram por recursos, todo o tempo, que essa diversificação de saberes lhes oferece,

longe de se aprisionarem ao conhecimento considerado superior. Dessa forma, Jodelet (2001) nos lembra que as representações sociais passam, portanto, por elementos afetivos, mentais e sociais, atravessando também a realidade material, social e ideativa e, ainda, lado a lado da cognição, da linguagem e da comunicação. Consoante Jovchelovitch (2008, p. 126):

[...] o reconhecimento da diversidade nas lógicas contidas em visões de mundo e da coexistência de diferentes racionalidades no mesmo grupo de pessoas não apenas elimina muito dos efeitos deformadores das construções cêntricas, mas também contribui para ampliar a sabedoria da razão, para a produção de uma razão que, em vez de negar, é capaz de comunicar-se com suas próprias diferenças.

Além de Moscovici (2003) argumentar que são produzidas para tornar o não familiar em familiar, o distante em próximo, o estranho em natural, acrescenta que as representações sociais influenciam o comportamento do indivíduo em sua coletividade, fazem com que, para além de se constituírem percepções acerca da realidade, os grupos tomem atitudes em relação a ela. Daí entende-se mais uma contribuição da teoria das representações sociais: a

relação inextricável entre a formação das percepções e as práticas individuais e coletivas, entre o simbólico e o material, a que Jovchelovitch (2000, p. 41) tão bem finaliza: "Se há uma concepção sobre a condição humana subjacente a esta teoria, esta certamente se apoia sobre um entendimento do ser humano como sujeito, sujeito da sociedade e da história e ao mesmo tempo sujeito à sociedade e à história".

### **EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM FOCO**

Como visto, os universos reificados estão sempre produzindo e "despejando" tais produções sobre os universos consensuais. Esse "despejar" é visto no sentido disjuntivo de que a ciência e a erudição transmitem o que é importante, nas proclamações solenes de seus arautos, para o senso comum absorvê-lo e evoluir. Essa visão hierarquizada distancia esses diferentes saberes e, ao se realizar a aproximação de forma unidirecional e monológica, empobrece a própria produção do conhecimento reificado e a compreensão do real.

Temas "novos" emergem a torto e a direito e a sociedade traz para seu cotidiano, à sua maneira, o conhecimento difundido. Essa pressão

à inferência, entendida como produção rápida de representações, engendra-se, sobretudo, a partir da focalização em que, segundo Sá (1996, p. 42), "[...] os recursos educativos, os interesses profissionais ou ideológicos parametrizam a focalização dos indivíduos em diferentes domínios do meio e geram a pertinência da elaboração de uma representação mais sólida ou mais fluida acerca de um dado objeto". Além disso, há uma dispersão da informação, qualitativa ou quantitativamente, entre a informação que é dada e a informação que é necessária para a compreensão da realidade.

Esses três pontos - a pressão à inferência, a focalização e a dispersão da informação - remetem à problemática que a educação ambiental, campo que começou a se configurar efetivamente na década de 1970, uma vez que, tema amplamente difundido, produziu uma pressão à inferência aos grupos de educadores, parametrizados por uma focalização acadêmico-científica assentada no cientificismo cartesiano, o que gerou uma defasagem quanto à temática, gerando a prevalência de percepções e práticas conservadoras na educação ambiental. Para Gilly (2001, p. 331):

A priori, pode não parecer evidente que uma noção tão ampla quanto a de representações sociais – que remete a sistemas complexos de significações elaboradas por grupos sociais – tenha a ver com as práticas pedagógicas in vivo. É que, sem dúvida, o discurso científico sobre pedagogia nos habituou, em demasia, a fornecermos explicações exclusivamente técnicas (ou mecanicistas), relativas a procedimentos, fundadas em modelos locais de funcionamento e de mecanismos associados a características intrínsecas aos sujeitos (funcionamento cognitivo, ritmos biológicos dos alunos etc; competências técnicas, qualidades relacionais dos professores etc.), ou ainda em modelos técnicos de aprendizagem (métodos, programa de cursos etc).

Para rebater esse pensamento técnico-científico-mecânico, o qual Gilly (2001) questiona, e que, certamente, alastra-se para o campo ambiental, Morin (2006) amplia e nos proporciona alguns saberes necessários para uma educação diferente da que vimos ser hegemônica, esta outra visão de educação que dá voz ao senso comum, aos conhecimentos alternativos. Consoante Morin (2006, p. 31), "O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a

educação, um princípio e uma necessidade permanentes". Conhecer o mundo não é apenas uma necessidade intelectual, trata-se de uma necessidade vital, por considerarmos o ato de conhecer fruto de uma vivência educativa que se realiza na práxis pedagógica.

Entretanto, na vida real cotidiana, enfrentam-se duas questões: de um lado, a fragmentação; de outro, a unicidade. "Vencer" esse paradoxo é uma das tarefas da educação, mas, para isso, há que se levar em consideração o contexto, o global (ou a totalidade), o multidimensional e o complexo. A educação deve "estimular o uso total da inteligência geral" (MORIN, 2006). Dessa forma, deve-se enfrentar o desafio a que nos submetem as especializações, essas fragmentações do saber que enfraquecem a percepção do global e, sendo abstrações, fatiam a ideia de sistema e a de multidimensão, acabando por matematizar o conhecimento. Descortinar, portanto, a falsa racionalidade ou a pseudoracionalidade é fundamental para uma educação do futuro, ou melhor, do presente, a fim de que, conjugando as partes no todo, o todo

nas partes e as partes entre as partes, possamos tornar possíveis outras racionalidades. Ao encontro disso, Jovchelovitch (2008, p. 121) infere:

Reconhecer variação e diferença entre saberes não é o fim da história. Na verdade, é apenas o começo. O problema não é apenas o de compreender que as estruturas psíquicas e cognitivas mudam à medida que mudam as condições sociais. O problema real é o velho problema da modernidade: a busca de uma racionalidade iluminada que, seguindo os passos de Descartes, determinava a necessidade de progresso e desenvolvimento como o processo de individualização do conhecimento.

Daí que o problema epistemológico ainda é hoje a hierarquização e as relações de poder que mantêm hegemonicamente o pensamento disjuntivo e o pensamento redutor, intrínseco a uma racionalidade técnico-instrumental, os quais desconsideram a complexidade humana. Conhecer o humano nessa perspectiva é entendê-lo como parte do universo e também distanciá-lo. Já que estamos "dentro e fora da natureza", possuímos a condição cósmica, a condição física, a condição terrestre e a condição humana.

Entanto, a condição humana é a conexão animalidade e humanidade, uma vez que o conceito de ser

humano tem duplo princípio; um princípio biofísico e um psicossociocultural, um remetendo ao outro. Assim somos também num misto de tríades: cérebro / mente / cultura, razão / afeto / pulsão, indivíduo/sociedade/espécie, porque somos, ao mesmo tempo, *Homo sapiens* e *Homo demens*. Enfim, somos *Homo complexus*, porquanto carregamos conosco infinitas ambivalências, de maneira que "o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético" (MORIN, 2006, p. 59), mesmo acreditando que o tivéssemos feito.

O problema da compreensão - a qual, segundo Morin (2006), não é simplesmente objetiva, mas também intersubjetiva e pede mais abertura, simpatia e generosidade - também é a tarefa da educação. Entretanto, essas duas compreensões enfrentam obstáculos "[...] não somente a indiferença, mas também o egocentrismo, o etnocentrismo, o sociocentrismo, que têm como traço comum se situarem no centro do mundo e considerar como secundário, insignificante ou hostil tudo o que é estranho ou distante" (MORIN, 2006,

p. 96), obstáculos representados pelas estruturas de poder em relações hierarquizadas. Ao contrário disso, o que favoreceria a compreensão seria o "bem pensar", o desvelar dessas relações de poder, o pensar complexo, o pensar objetivo e subjetivo, e também a introspecção, o autoexame crítico para melhor compreender o outro. Em suma, a educação deve colaborar com uma reforma planetária das mentalidades pela ação política de uma práxis pedagógica.

Esse pensar que se faz numa profusão de objetividade, subjetividade, intersubjetividade, esse pensar que "Em vez de abandonar formas de conhecimento retrógradas, primitivas ou infantis, as comunidades humanas buscam continuamente os recursos que diferentes saberes lhes oferecem" (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 125), e é assim que, neste artigo, é conferido também à teoria das representações sociais, como discutido no tópico anterior. E, pensar a educação, está muito além de prender-se a atividades cognitivo-instrumentais. Acresce Moscovici (2003, p. 40-41):

Elas possuem, de fato, uma atividade profissional: Eu estou me referindo àqueles pedagogos, ideólogos, popularizadores da ciência ou sacerdotes, isto é, os

representantes da ciência, culturas ou religião, cuja tarefa é criá-las e transmiti-las, muitas vezes, infelizmente, sem sabê-lo ou querê-lo.

Essa atividade profissional que difunde a ciência pode ser claramente reconhecida na educação e, para nós, em específico na educação ambiental. Trata-se de um campo relativamente novo, mas que, não obstante possua uma produção acadêmico-científica veemente e relevante numa perspectiva crítica, pode-se confirmar representações e práticas ingênuas por parte dos educadores. Uma pista para que isso ocorra, de acordo com Jodelet (2001, p. 21), é que "A falta de informação e a incerteza da ciência favorecem o surgimento de representações que vão circular de boca em boca ou pular de um veículo a outro" e sofrer os retoques/recortes por parte dos grupos.

Consoante Abric (2003), as representações sociais têm quatro funções bastante complementares: funções de saber, funções identitárias, funções de orientação e funções justificatórias. Em suma, os sujeitos elaboram suas representações sociais a fim de compreender e explicar a realidade (de saber); tais representações são definidoras da



identidade dos grupos a que um sujeito pertence (identitárias); elas levam os sujeitos a se comportarem de determinada maneira (de orientação); e, por fim, as representações sociais são justificativas para as tomadas de posição e para seus comportamentos já orientados (justificatórias). Logo, fica clara a importância em se investigarem as representações sociais que os educadores possuem acerca da educação ambiental já que tais percepções levam-nos a práticas e comportamentos específicos.

Afirma-se, por exemplo, que a educação ambiental está nas escolas de uma forma ou de outra e acaba por inserir-se no campo educacional de disputa por hegemonia nas imbricações entre o que é dominante e o que é emancipatório (GUIMARÃES, 2004). Na análise sobre o tema hoje, o autor pronuncia existir uma vasta produção brasileira na área que se contrapõe ao tradicional e que, como teórico-crítica, "[...] procura intervir no processo histórico visando à emancipação do homem por meio de uma ordem social mais justa" (GUIMARÃES, 2004, p. 36). Todavia, apesar dessa difusão acadêmica, as práticas pedagógicas continuam equivocadas e se inserem numa

concepção conservadora de educação ambiental. Pensar com a teoria das representações sociais o porquê dessa fragilidade nas escolas, dessa interferência entre os universos reificados e os consensuais, é, sem dúvida, um viés importante.

De acordo com o estudo citado, sobre a educação ambiental, "Essa prática não se realiza sozinha, mas nas relações do ambiente escolar, na interação entre diferentes atores, conduzida por um sujeito, os educadores" (GUIMARÃES, 2004, p. 38), vê-se na abordagem interdisciplinar uma tentativa de resposta aos percalços enfrentados. Até porque, nessa perspectiva, rompe-se com o paradigma hegemônico de fragmentação decorrente do positivismo/cartesianismo, embora prevaleça, por parte dos professores, a ideia de disciplinaridade. Nessa linha, "O ambiente como uma realidade complexa é aquele que interconecta o que está fora e dentro da escola, o que está na realidade local e global, o que está no pátio escolar e na reserva ambiental, o que está no social e na sua inclusão no ambiental" (GUIMARÃES, 2004, p. 84).

Ademais, não se deve limitar a educação ambiental a informar

bancariamente as consequências da crise, mas, como defende Guimarães (2004, p. 84), "desvelar e agir sobre as relações que originaram os problemas ambientais (suas causas epistemológicas, ético-políticas, materiais etc)". Ao contrário, a perspectiva crítica, não hegemônica, fica submersa, enquanto os professores se colocam numa posição de impotência. Logo, suas percepções não são ressignificadas pelas práticas.

Dessa forma, a teoria das representações sociais, em sua fenomenologia da vida cotidiana, oferece um instrumental fabuloso para o estudo desse desencontro entre os universos consensuais e os universos reificados, esse desacerto entre a produção acadêmica crítica e as percepções e práticas entre os grupos de educadores ambientais. Não se tem dúvida de que é fundamental para o enfrentamento da crise socioambiental - crise esta difundida em todos os cantos do planeta - perscrutar como a educação ambiental vem sendo realizada nas escolas.

## CONCLUSÃO

Nosso amigo tempo, aclamado em todo e qualquer discurso, com maior ou menor *status*, com especial atenção nos ditos populares, tem

confirmado a dialética na construção do conhecimento. E, passados os séculos, não podemos deixar de assumir a importância das crises como momentos propensos à mudança.

A mudança depende do ser humano, ser histórico que é. Assim como as consequências do paradigma anterior sobre a atualidade vieram da ação e da visão antropocêntrica. No entanto, a história não acabou e, visto que a crise nos proporciona fertilidade para a criação e para a superação, agarrarmo-nos nessa possibilidade que não é utopia, é possibilidade. E, porque consoante Santos (2004), o paradigma emergente é também uma criação literária à medida que pretende transformar o real e contemplar o resultado, deixa-se aqui mais uma referência ao tempo, ao tempo personificado, nas palavras do compositor Thedy Corrêa:

Tempo amigo seja legal  
Conto contigo pela madrugada  
Só me derrube no final.

E, sendo este, um tempo de mudanças, em que percepções - em crise - e práticas - muitas vezes, ingênuas - vêm sendo (re)tocadas, (re)criadas, (re)construídas, a teoria das representações sociais, na

compreensão do senso comum produzido cotidianamente, e na sua revalorização, é um caminho fértil para os processos formativos que reconhecem as relações psicossociais e sua força na transformação do rumo da história. A educação ambiental, também caminho propenso para as transformações substanciais e fundamentais se não esvaziada do pensamento crítico, principalmente em virtude da crise socioambiental que respiramos hoje, há de ser investigada também a partir das representações sociais, a partir do senso comum, que, embora "ingênuos", "infantis", "inferiores", muito nos ensinam e apontam caminhos para a superação, para o novo necessário.

Consideramos, portanto, que o rompimento da hierarquização entre conhecimento científico e senso comum, o reconhecimento da diferença que não se anula, mas que se realiza pelo estabelecimento da dialogicidade e o movimento duplo de aproximação entre universo reificado e consensual podem se fazer no processo formativo. Ademais, reconhecemos que, em cada um, educando e educador, esses universos transitam, mesmo que em diferentes proporções.

Reconhecemos, por conseguinte, os paradigmas - que dão ligadura às lógicas hegemônicas e que, quando em crise, vão perdendo os seus encaixes - como macro referências da sociedade. Nas representações, além de perceber esses paradigmas que nos puxam para uma visão da "normalidade", do "natural" que seja como é, reconhecemos a possibilidade de perceber as particularidades que, na síntese com essas referências macro e hegemônicas, abrem brechas para o surgimento do novo, do diferente. Mas esse novo e diferente nas representações pode surgir como um conhecimento de acomodação localizada inconsciente, como uma forma de "sobrevivência" que reforça o "agir no automático". Ao contrário, o que queremos com o processo formativo é romper com a "armadilha paradigmática" (GUIMARÃES, 2004) que fragiliza as práticas pedagógicas de educação ambiental pela limitação compreensiva e incapacitação do discurso de forma redundante, cerceando a práxis criativa.

O que desejamos com a formação em educação ambiental é possibilitar, pela vivência consciente dessas emergências, o gestar de uma

intencionalidade (crítica) que potencializa a dinamização desses processos criadores e criativos na ebulição do novo e diferente. Acreditamos ser essa uma práxis pedagógica da educação ambiental que se alimenta de todo um referencial teórico crítico, inclusive com forte respaldo do materialismo histórico-

dialético, mas que se oxigena também pela teoria das representações sociais, em seus antagonismos, complementaridades e concorrências recíprocas para uma compreensão complexa da realidade a qual, pela contribuição dos processos formativos, pretendemos transformar.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto F.; LOUREIRO, Marcos Corrêa da S. (Orgs.). Representações sociais e práticas educativas. Goiânia: Editora UCG, 2003. p. 37-57.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNADJER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.

CAPRA, Fritjof. O ponto de mutação. São Paulo: Cultrix, 1993.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-341.

GUIMARÃES, Mauro. A formação de educadores ambientais. Campinas: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental: no consenso um embate? Campinas: Papirus, 2000.

JODELET, Denise. Representações sociais: história e avanços teóricos: vinte anos da teoria das representações sociais no Brasil. In: OLIVEIRA, Denize Cristina; CAMPOS, Pedro Humberto Faria (Orgs.). Representações sociais, uma teoria sem fronteiras. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 11-21.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações sociais e a diversidade do saber. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORIN, Edgard. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

MOSCOVICI, Serge. O fenômeno das representações sociais. In: DUVEEN, Gerard (Org.). Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 29-109.

PESSOA, Fernando. Obra poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

SÁ, Celso Pereira de. As representações sociais na história recente e na atualidade da Psicologia Social. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira (Orgs.). História da psicologia: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2007. p. 587-602.

\_\_\_\_\_. O núcleo central das representações sociais. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2004.

---

Recebido em: 07-05-2014

Aprovado em: 12-03-2015