

Representações sociais, meio ambiente e saúde: por uma educação ambiental de qualidade

Social representations, environment and health: towards a quality environmental education

Representaciones sociales, ambiente y salud: hacia una educación ambiental de calidad

*Eduardo Silva de Freitas**

RESUMO: Trata-se da adequação e desenvolvimento da teoria das representações sociais como elemento potencializador para o campo da educação ambiental. O mundo, que é em essência o resultado das produções humanas vem, continuamente, sofrendo as consequências da ausência de reflexões críticas. Isso afeta tanto a dimensão ambiental quanto a da saúde. Como, então, superar tal obstáculo e viabilizar uma melhoria pragmática, no meio em que vivemos e interagimos, nas condições de meio ambiente e saúde? Este trabalho teórico-argumentativo visa indicar uma dessas possibilidades, se dispendo a defender a idéia de que o estudo das representações sociais, que são formadas nas relações sociais, caracteriza-se por importante alicerce teórico na busca e implementação de programas/projetos de educação ambiental críticos e antenados com as práticas cotidianas de indivíduos e sociedades. Como resultados esperamos que as transformações sociais há muito exigidas, sobretudo pelas camadas mais desfavorecidas socioambientalmente, concretize-se através da potencialização dos resultados de uma educação ambiental de qualidade enquanto tática de transformação da realidade.

DESCRITORES: Psicologia social, Saúde ambiental, Educação ambiental

ABSTRACT: This article is about the adequacy and development of the theory of social representations as a catalyzing element for the field of environmental education. The world, that is essentially the result of human beings productions, has been continuously suffering the consequences of the absence of critical reflections. This affects both the environmental dimension and the health dimension. How can we surpass such obstacles and make possible a pragmatic improvement in the environment where we live and interact, in good environmental and health conditions? This work aims to point out one of these possibilities, defending the idea that studying social representations, which stem from social relations, is an important theoretical foundation in the search and implementation of critical environmental education programs and projects related to individuals and societies daily practices. The ultimate aim is making long demanded social transformations to occur by the improvement of a quality environmental education as a strategy for transforming reality.

KEYWORDS: Social psychology, Environmental health, Environmental education

RESUMEN: Este artículo discute la pertenencia y el desarrollo de la teoría de las representaciones sociales como elemento de catálisis para el campo de la educación ambiental. El mundo, que es esencialmente resultado de las producciones de los seres humanos, ha estado sufriendo continuamente las consecuencias de la ausencia de reflexiones críticas. Esto afecta la dimensión ambiental y la dimensión de la salud. ¿Cómo podemos superar tales obstáculos y llevar a cabo una mejora pragmática en el ambiente donde vivimos y obramos reciprocamente, en buenas condiciones ambientales y de salud? Este trabajo busca precisar una de esas posibilidades, defendiendo la idea que estudiar las representaciones sociales, que provienen de las relaciones sociales, es una fundación teórica importante en la búsqueda y la puesta en práctica de programas críticos y proyectos de educación ambiental relacionados con los individuos y las prácticas cotidianas de las sociedades. El objetivo último es promover transformaciones sociales exigidas hace mucho tiempo de promedio la mejoría de una educación ambiental de calidad como estrategia para transformar la realidad.

PALABRAS-LLAVE: Psicología social, Salud ambiental, Educación ambiental

*Mestre em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde – Universidade Federal do Rio de Janeiro (NUTES/UFRJ). Biólogo. Docente das Secretarias Municipais de Educação do Rio de Janeiro/RJ e de Duque de Caxias/RJ. E-mail: efreitasbio@gmail.com

Introdução

O conhecimento elaborado e partilhado por alguns grupos por meio do senso comum pode estar desalinhado frente às posturas que favoreçam ambientes mais saudáveis, porém isto não significa afirmar que ele possa ser, de alguma forma, hierarquicamente inferior ao conhecimento científico ou a uma outra explicação de mundo qualquer, pois, conforme o educador Tarso Mazzotti, aqueles conhecimentos são verdadeiros para quem os construiu (Mazzotti, 2001).

Ao conhecimento do senso comum, o psicólogo Serge Moscovici nomeou 'representações sociais', um conceito derivado das chamadas 'representações coletivas' de Émile Durkheim. Segundo Moscovici (2001:47-48), Durkheim pensava as representações coletivas como uma entidade estática, hierarquicamente superior, coercitiva, autônoma e que se impõe aos indivíduos, traço comum a todos os fatos sociais.

Diferentemente de Durkheim, Moscovici entende que as representações são sociais porque orientam os processos de condutas e acabam por criar uma identidade grupal, ou, de outra forma, são produzidas por indivíduos ou grupos, em situações concretas, relacionadas ao contexto social em que estão inseridos tais sujeitos, e não mais algo que transcende os indivíduos, como pensava Durkheim. As representações sociais são conjuntos dinâmicos, que produzem comportamentos e relações com o meio e não apenas uma reprodução destes comportamentos e relações como reação a um dado estímulo exterior (Moscovici, 1978:50).

Assim, dedicamos ao longo deste trabalho aproximar a teoria das

representações sociais ao campo da educação ambiental, contribuindo e ratificando este campo como um dos importantes eixos articuladores junto aos processos de qualidade de vida e de saúde, e buscando justificar a contribuição teórica e a validade da teoria das representações sociais junto aos pesquisadores e demais interessados na abordagem da temática ambiental.

O estreito vínculo entre meio ambiente e saúde

Em 1948, a Organização Mundial de Saúde (OMS) conceituou saúde como "*o completo estado de bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença*". O conceito de saúde, desde então, vem sofrendo reformulações que geram diversas definições. Grande parte delas tende a considerar um completo bem-estar social como algo utópico (Brasil, 1998:249), inatingível, em sociedades repletas de diferenças e desigualdades sociais. Além disso, entender a divisão sinalizada por uma idéia de estados distintos – físico, mental e social – nos remete à dualidade cartesiana: corpo *versus* mente, que historicamente fragmentou e segmentou saberes e que, ainda hoje, encontra ressonância em nossa sociedade.

Houve um avanço teórico a respeito da concepção de saúde na VIII Conferência Nacional da Saúde (1986), realizada em Brasília (Brasil). Saúde passou a ser considerada consequência das condições de vida dos cidadãos. Seguindo essa linha de raciocínio, Lencastre afirma que "*saúde é resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde*" (Lencastre, 1990:5). Sendo parte

das condições de vida dos indivíduos, 'meio ambiente' foi incluído num conjunto de fatores associados à saúde.

Concebemos a expressão 'meio ambiente' como um evento histórico recente, uma construção política (Latour et. al., 1998), cujo objetivo implica nos defender de algo produzido pelas próprias sociedades, ou seja, sinaliza que construímos um conceito para contrapor nossas próprias práticas sociais. Ocorre que estas práticas estão afetando nossa saúde a tal ponto que já se admite a dimensão ambiental nos conceitos modernos, como parte dos processos constitutivos de saúde.

As questões ambientais são partes integrantes de saúde, logo, meio ambiente e saúde relacionam-se em vários pontos. O problema do lixo, a poluição em todas as suas dimensões, a camada de ozônio e o uso/conservação da água são apenas alguns dos muitos exemplos que poderíamos citar. Contudo, a visão moderna de saúde que assimila a condição de 'meio ambiente', ainda que já aceita em documentos oficiais diversos, não está satisfatoriamente incorporada no âmbito de diferentes grupos. Ainda é possível encontrar idéias, conceitos, visões e valores que não contemplam as condições de 'meio ambiente' como parte das condições de saúde, pois grande parte da sociedade ancora suas percepções de saúde em um conceito obsoleto, onde saúde significa apenas a ausência de doenças¹.

Diante disso, emergem algumas perguntas: já que as questões ambientais são imensamente pesquisadas atualmente pelos cientistas, por que os resultados encontrados não são conhecidos e praticados intensamente pela humanidade, uma vez que, cientificamente, sabe-se de sua importância à saúde

1. Tomamos como exemplo, neste caso, a pesquisa realizada por Andrade Júnior et. al. (2004) com estudantes universitários, porque em nossa concepção, se nas universidades, locais privilegiados culturalmente, encontramos concepções reducionistas, fora do âmbito educacional superior esperamos uma situação ainda pior.

humana/ambiental? Uma análise superficial nos conduziria à conclusão de que elas (as pesquisas científicas) não servem para muita coisa. O foco não pode ser este, sabemos que elas servem. Sobre elas podemos dizer que “*é a partir da pesquisa que alimentamos a atividade de ensino e a atualizamos frente à realidade do mundo*” (Minayo, 1996:17). As ciências alimentam tecnologias diversas que influenciam, e muito, o cotidiano das pessoas. Por que então os indivíduos de posse desse entendimento não se apropriam criticamente desses novos conhecimentos produzidos?

Na área ambiental, as dimensões da ciência e do senso comum possuem por um lado, um discurso que valoriza uma concepção holística, equiparando senso comum (popular, multicultural) à ciência (cultura, especializada, universalista), onde os aqueles buscariam junto aos cultos, uma ‘instrumentalização’, e estes, a criatividade e as particularidades junto aos populares. Por outro lado, há discursos que enxergam a(s) ciência(s) como instância(s) resolutórias(s) de todos os problemas humanos. De fato, este segundo grupo de considerações possui mais força e é alimentado pela mídia e pelo sistema econômico capitalista voraz. Aquela serve a duas correntes: ou é ideologizada notadamente pela cultura dominante, ou é acrítica, no sentido de não se perceber como instrumento importante de reflexão; este consome e exclui os não globalizados, ou globalizados perversamente no sentido proposto por Santos (2000).

O senso comum é algo muito difuso e contraditório, desconforta os cientistas de uma maneira geral (Mazzotti, 2001). Mas é sob seus

domínios que as relações sociais são estabelecidas, por isso, a convicção de que este tipo de saber influencia direta ou indiretamente os paradigmas humanos e as concepções de ciência, compondo um fluxo contínuo de interação ciência-senso comum.

O papel da educação ambiental

A questão ambiental deve ser central para se construir relações sociais mais saudáveis e a educação ambiental, como estratégia de transformação da realidade (Brasil, 2001:19), deveria acompanhar as evoluções que se fazem no campo das ciências psicológicas e sociais e implementar programas e/ou projetos mais sintonizados com a realidade social. Isto porque, tudo indica que o conhecimento engendrado no interior dos grupos, sob forte influência social, é percebido como mais importante, por seu caráter prático ligado à comportamentos diversos.

No mundo, as questões ambientais que se apresentaram após a década de sessenta, explicitadas pelo pensamento ambientalista e pelos movimentos ecológicos, contribuíram para a divulgação da educação ambiental. Com o passar do tempo, nos aproximando mais do final dos anos oitenta, acompanhamos, no Brasil, a implantação de políticas públicas voltadas para a educação ambiental (Carvalho, 2004:52-53).

Ao longo da década de oitenta, foram produzidos dois documentos muito importantes voltados ao fortalecimento da educação ambiental: a publicação, em 1987, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a promulgação da Consti-

tuição Federal do Brasil em 1988. Os PCNs, ainda que cautelosamente frente à educação ambiental, incluíram o meio ambiente como tema transversal às disciplinas e conteúdos já clássicos, e a Constituição Federal (art. 225, cap. VI, §1, inciso VI) estabeleceu a obrigatoriedade da promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (Brasil, 1988).

Mesmo considerando esses aspectos históricos, que representaram avanços democráticos para as questões ambientais, as discussões sobre ‘meio ambiente’ e seus desdobramentos em educação ambiental clássicos foram (e ainda são) feitas freqüentemente a partir de ‘saberes científicos’, que usualmente desconsideram as riquezas do saber de senso comum. Há, nestes casos, o estabelecimento da legitimação acrítica da ciência, cujo resultado é a criação de uma hierarquia do saber reificado² enquanto melhor explicação de mundo.

Numa crítica a esse processo, registra-se que somente a informação, ou a especialização do saber científico, não é suficiente para conhecer o processo de complexidade instalado nas relações humanas. O fato de um conhecimento ser produzido pela ciência, não significa necessariamente que todos vão poder ter acesso às suas benesses. Por outro lado, o saber prático do senso comum é por vezes ilusório e também não reflete o conhecimento da complexidade, criando muitas vezes uma ‘nuvem cinzenta’, gerando desconfiança. O senso comum pode vir a discutir explicações metafísicas e/ou religiosas que não fazem parte do objetivo da ciência, enquanto *saber padrão*³,

2. Por universos reificados entende-se àqueles em que se “*produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização em especialidades e sua estratificação hierárquica*” (Sá, 1993:28), e onde “*a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade*” (Moscovici, 2003:50).

3. Ênfase no saber das ciências experimentais, na quantificação em detrimento da qualificação

estudar. Paulo Freire, discutindo esses aspectos a respeito de um saber, em suas palavras, “verdadeiro”, e um saber popular, comenta:

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impô-los arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos (Freire, 2000:38).

O desafio traduz-se por construirmos progressivamente uma autonomia cidadã, legitimando o saber científico, mas comprometendo-o com a apropriação realizada pelos indivíduos, ou seja, socializa-se o saber científico entre os grupos, respeitando-se sempre os contextos psicossociais e o conhecimento do senso comum. Esta possibilidade torna-se factível à medida que equilibrarmos as vantagens do conhecimento especializado e do senso comum, gerando sinergia. Os dois saberes, indissociáveis, não seriam hierarquizados, mas pensados juntos como potencializadores um do outro. Tratando-se das questões ambientais em saúde, vale ressaltar que o saber científico, que se pretende universal, e o saber do senso comum, prático e multicultural por natureza, deveriam ser valorizados e discutidos na intenção de gerar resultados satisfatórios para ambos.

A respeito da verticalização na transmissão dos saberes da educação ambiental, Grün afirma ser isto um fato preocupante e perigoso às diversas culturas porque se trata de “um discurso altamente normativo de

uma cultura branca e ‘limpinha’ que quer se impor a outras práticas culturais” (Grün, 1996:20). Por isso, na intenção de abandonar a idéia de verticalização e sobrepormos uma proposta de horizontalidade no processo de ensino-aprendizagem, entendemos que uma educação ambiental de qualidade deve visar a troca de saberes entre indivíduos e sociedades, sobretudo discutindo as mais variadas e diferentes visões de mundo.

Não é possível apontar somente uma determinada visão mais correta, mais verdadeira. Assim, não nos parece coerente a construção de uma educação ambiental eficaz na medida em que não se almeje identificar o universo de idéias, valores, crenças, atitudes (dentro de um contexto mais social), porque muito provavelmente é este universo que determina o modelo de comportamento dos indivíduos, ou seja, determinam as relações materiais com o ambiente.

Atuar ecologicamente na busca de transformações sociais envolve conhecer e discutir as representações que se formam, como elas circulam e quais suas aplicações práticas. “Torna-se, assim, necessário analisar o sistema de representações que indivíduos e grupos fazem de seu ambiente, pois é com base nelas que eles agem sobre o meio ambiente” (Diegues, 1996:63).

Representações sociais e a educação ambiental: aproximações

O sociólogo Aloísio Ruscheinsky (2001:32) nos adverte que a educação ambiental deve partir das representações sociais de todas as pessoas envolvidas no processo educativo. Caso tal premissa não seja respeitada estaremos li-

mitando o potencial da educação ambiental:

Muitos programas de educação ambiental possuem alcance mais limitado do que o projetado por órgãos governamentais com profissionais intencionais do ponto de vista técnico, porém que desdenham os condicionantes sociais, as representações e a dimensão participativa (Ruscheinsky, 2001:29-30).

Segundo o ‘pai’ da teoria das representações sociais, o psicólogo Serge Moscovici:

Representando-se uma coisa ou uma noção, não produzimos unicamente nossas próprias idéias e imagens: criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas. Dentro desses limites, o fenômeno pode ser denominado representação social (Moscovici, 2001:63).

Considerando a afirmação de Moscovici, Denise Jodelet, uma das principais divulgadoras da teoria das representações sociais pelo mundo, afirma que a representação social é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001:22). A utilização da definição de Jodelet para fins de um melhor entendimento da teoria das representações sociais encontra amparo em observações e sugestões feitas por Celso Pereira de Sá, que entende ser esta, talvez, a mais consensual dentre as várias definições encontradas na literatura que trata do tema⁴.

O estudo das representações sociais contribui para desvendar diferentes visões de mundo, de modo a facilitar o diálogo e o debate entre os diversos atores sociais. Os resultados de tais estudos deve-

4. Comunicação verbal em aula da disciplina Teoria das Representações Sociais, ministrada pelo professor Celso Pereira de Sá, no Instituto de Psicologia Social da UERJ (primeiro semestre de 2003).

riam construir uma base sólida aos projetos de educação ambiental críticos, pois esses resultados frequentemente sugerem fortes resistências práticas aos projetos de educação clássicos, uma vez que estes apresentam verdades prontas, ou ideologias pré-concebidas.

Considerando que grande parte dos projetos de educação ambiental desenvolvidos nas mais diversas localidades (escolas, entidades civis, iniciativa privada, unidades de conservação etc) são clássicos, entrar com um ‘pacote’ de educação ambiental – condição de estranheza – pressupõe que este pacote seja ‘digerido’ pelo grupo atingido – condição de familiarização. Logo, mesmo em um sistema de educação ambiental clássico, onde há claramente a verticalização do saber e imposição de algumas idéias e conteúdos, a teoria das representações sociais é pertinente, porque os sujeitos estarão procurando habilitar algo que é exótico, distante e estranho, em algo inteligível, próximo e familiar – um dos pontos-chave da teoria.

Para Moscovici (2003:54) “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade”.

Trata-se de uma árdua tarefa, segundo Mazzotti (2001), a tradução de conceitos e teorias científicas para o público em geral, e as prescrições propostas em educação ambiental por cientistas enfrentam a dificuldade da natureza formal das teorias. Entretanto, esta dificuldade de aproximação entre o conhecimento científico e o público não especialista, ou leigo, ou ainda construtor de um dado senso comum, não deve servir de desculpa para a imposição de verdades por parte do corpo científico.

Existem alguns ambientalistas que buscam a todo instante, desconstruir as ‘verdades’ dos cientistas e pregar os valores éticos como caminho a ser percorrido

pela educação ambiental. Isso se faz necessário porque tais ‘verdades’ estariam associadas ao método educativo que prega a educação ambiental como solução para todos os males e a direciona a

“...uma postura que pretende ‘levar’ a grupos e comunidades os ‘saberes necessários’ a uma prática ambientalmente correta para a relação do homem com a natureza. Essa percepção considera que os ‘saberes científicos’ sobre a natureza e o meio ambiente devem ser ‘orientadores’ da prática da educação ambiental, e mesmo da ética da relação do homem com a natureza” (Ranauro e Irving, 2003:305-306).

Em uma clara crítica a essa postura que entende a educação ambiental simplesmente como resolutora de problemas, a proposta da educação ambiental deve ser percebida e compreendida não como indutora de ‘verdades’, ou reprodutora de ideologias e valores de grupos dominantes, mas nos apoiando no pensamento de Loureiro, como estabelecadora de “processos práticos e reflexivos que levem à consolidação de valores que possam ser entendidos e aceitos como favoráveis à sustentabilidade global, à justiça social e à preservação da vida” (Loureiro et al., 2003:16).

O processo de uma educação ambiental, que se pretende crítica, é uma reflexão contínua do mundo em que vivemos e interagimos. Nota-se que a apresentação e a organização da realidade cotidiana configuram-se instrumentos confiáveis para traçar estratégias de mudanças de paradigmas e construção de uma nova racionalidade, pautadas na dialogicidade entre os atores envolvidos no processo educativo. Uma dialogicidade que não é romântica, onde opressores e oprimidos, de forma simplista, trocam harmoniosamente informações; mas mediada pelas condições concretas de existência:

Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. [...] O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (Freire, 1983:28).

Pensado por Freire, esse diálogo favorece as trocas humanas proporcionando um processo de educação recíproca. Isto indica que qualquer projeto educativo e/ou política pública, deveria estar embasada em resultados coletados a partir das relações sociais em situações (horizontais) de trocas e diálogos entre os sujeitos envolvidos, e não simplesmente determinadas hierarquicamente.

[...] a Educação Ambiental não deve ser colocada como um instrumento de “enquadramento” da ação sobre o meio ambiente, nem mesmo deve ser vista apenas como um “democratizador” de informações ambientais. A Educação Ambiental pode mais e, partindo do resgate dos saberes locais, pode ir além da reificação estética da natureza e proporcionar verdadeiros espaços de trocas de saberes, em que grupos e comunidades passam a se colocar como atores ativos no espaço territorial que ocupam e dentro das relações sociais da qual fazem parte (Ranauro e Irving, 2003:307).

Agimos de determinada forma, e não de outra, porque criamos representações que implicam, continuamente, ajustes para nossa interação no mundo em que vivemos. As representações nos servem para absorver aspectos da realidade diária e ao mesmo tempo nos oferecem subsídios nas interpretações, decisões e posicionamentos que tomamos contra ou a favor de determinado fato ou acontecimento cotidiano (Jodelet, 2001:17).

Uma educação ambiental de qualidade, pautada em diálogos e trocas de saberes e que respeite as diferenças culturais de cada localidade, pode ser instrumento poderoso de capacitação cidadã, na medida em que possa trazer conhecimentos (políticos, científicos, religiosos, filosóficos etc) para dentro do cotidiano dos grupos. Com isso, as pessoas são sensibilizadas, fomentando o surgimento de novas interpretações do mundo e ações ecológicas/ambientais efetivas que favorecem um comprometimento socioambiental mais crítico por parte das sociedades.

Estas novas interpretações são o foco das discussões acerca do meio ambiente em que vivemos e interagimos. Precisamos mudar o que está posto (ideologia) e implementar o sonho (utopia) de uma sociedade mais justa, resgatando com isso as motivações dos primeiros movimentos ecológicos, agora com mais subsídios informacionais e menos ingenuidade política.

Representações sociais e educação ambiental: justificando a associação

Na tentativa de sistematizar o campo das representações sociais, o pesquisador austríaco Wolfgang Wagner criou uma série de critérios para elas, dentre os quais vale a pena destacar o critério de relevância: as questões ou objetos são socialmente relevantes à medida que em sua presença, o padrão de comportamento dos indivíduos ou grupo muda, visando uma adaptação (Wagner, 2000:18). Além de alguns critérios, Wagner propôs também três campos de pesquisa que nos ajudam a enquadrar o nosso objetivo de pesquisa. Na verdade, tais campos propostos nos indicam a viabilidade de trabalharmos as idéias relacionadas às questões ambientais em todas elas. Buscaremos

justificar essas idéias percorrendo-os: representações sociais como (1) conhecimento popular das idéias científicas socializadas; (2) objetos culturalmente construídos ao longo da história e seus equivalentes modernos; e (3) condições e eventos sociais e políticos que significam um curto prazo para a vida social.

Para o primeiro campo de pesquisa (1), inicialmente buscamos auxílio no pensamento de Reigota, que afirma que nas representações sociais podemos encontrar “*os conhecimentos científicos da forma que foram aprendidos e internalizados pelas pessoas*” (Reigota, 2002:12). Isto nos permite falar do conceito de ecologia, que surge fortemente vinculado às ciências naturais, tornando-se um de seus grandes ramos ao longo do tempo. Podemos dizer que a ecologia é a base científica das questões ambientais que nos afetam. Porém, Carvalho assegura que a ecologia dos movimentos ecológicos tem sentidos e pretensões diferentes daquela proposta por Haeckel em fins do século XIX, se tratando de “*uma ‘idéia migrante’, uma idéia-ponte, que transitou de um mundo a outro, do conhecimento científico às lutas sociais*” (Carvalho, 2004:45). Logo, podemos concluir que a Ecologia, enquanto ciência, é ressignificada, reelaborada e representada no cotidiano das sociedades, certamente fazendo parte do senso comum.

Um outro exemplo que pode ser dado, para corroborar a primeira das justificativas do emprego da teoria das representações sociais aplicada às questões ambientais, é o fato de não haver consenso sobre a definição de ‘meio ambiente’ na comunidade científica (Reigota, 2002:14). Ainda assim, vários cientistas ‘definem’ meio ambiente e geram com isso, idéias científicas.

O segundo campo de pesquisa (2) proposto por Wagner sugere objetos com uma longa história estabelecida. A partir dessa constata-

ção, nota-se que sempre houve uma relação profunda entre as sociedades e seus ambientes naturais, tendo o homem buscado a distinção do meio que o cerca. Apesar de alguns pensadores considerarem as questões ambientais eventos recentes em discussões midiáticas e acadêmicas, parece-nos clara uma dada relação sociedade-natureza desde o surgimento da espécie humana na Terra, ou seja, o resultado das recentes reflexões acerca das questões ambientais envolvidas na representação de um ‘meio ambiente’ surgem após longo processo histórico de assentamento humano e relações culturais diversas, dentro de determinados contextos históricos e espaços físicos e sociais.

Conforme Carvalho (2004:92), *a questão ambiental na contemporaneidade pode ser percebida, então, não apenas como um evento atual, mas também como parte de uma tradição ou história de longa duração. Uma historicidade que se torna presente à medida que determina e afeta as condições de emergência e recepção do fenômeno ambiental na atualidade.*

Em vários trabalhos, acadêmicos ou não, nota-se o reconhecimento de uma crise instaurada em nossa sociedade. Segundo o pensamento do geógrafo Milton Santos (2000), em nenhuma outra época de sua história, a humanidade passou por períodos tão complexos do ponto de vista das relações sociais. Períodos de crise, segundo Santos, se sucedem atualmente de modo ininterrupto. O certo é que vivemos um período de crise na modernidade, e a crise ambiental é civilizatória (Leff, 2003; Brasil, 1998). Em síntese, a relação sociedade-natureza sempre existiu, portanto continuamente construída ao longo da história, e seu equivalente moderno é a crise pela qual passamos: “*a crise ambiental é a crise do nosso tempo*” (Leff, 2003:15).

Por outro lado, também se justifica o encaixe das questões ambientais no terceiro campo de pesquisa (3) apresentado por Wagner, pois apesar de podermos apresentar as questões ambientais como processos históricos, também podemos caracterizá-las de forma mais contundente a partir de meados do século XX, com problemas característicos que nos afligem mais fortemente a nível global. Por isso, Latour et al. (1998) contextualizam 'meio ambiente' como uma construção política e um evento histórico recente para que nos defendamos de algo produzido pelas próprias sociedades (Latour et al., 1988:106). A 'unificação' do termo se deve à globalização de algumas incertezas (climáticas, etnográficas, religiosas, ideológicas etc).

Os grupos passam a discutir mais preocupadamente as questões ambientais a partir do momento em que sofrem diretamente por causa da degradação ambiental. As questões ecológicas se mostram geralmente como questões exóticas e distantes, uma ameaça em potencial: o uso e abuso dos recursos hídricos, o efeito estufa, o buraco na camada de ozônio, os desmatamentos etc. Estes tópicos são, na verdade, incertezas globais. No entanto, se essas incertezas concretizam-se afligindo-nos diretamente, ou ocorram grandes catástrofes locais de alguma forma ligadas a elas, instaura-se um sentimento de incapacidade, impotência por parte das sociedades, aflorando aí a necessidade de discussão.

É nesse momento que a associação da teoria das representações sociais com a educação ambiental reflete um importante ganho teórico no trato das discussões emergentes sobre 'meio ambiente'. Como resultado da força de tal complementaridade, surge a possibilidade de uma cidadania mais encorpada por parte dos sujeitos, ou atores sociais,

em seus lugares determinados ou percebidos, históricos e de relações dinâmicas entre o meio natural e o social, enfim, em seu meio ambiente como proposto por Reigota (2002:14).

A vantagem que as representações sociais trazem para o campo da educação ambiental é o fato delas não apresentarem méritos de julgamento, não ditarem o que é certo ou errado a respeito de um determinado objeto (Mazzotti, 2001), fato que, de certa forma, potencializa a educação ambiental na medida em que valoriza a troca de saberes e o diálogo, compartilhados entre os atores sociais.

A educação ambiental partiria do conhecimento prático que os sujeitos possuem sobre determinado objeto, sendo esse conhecimento fonte de trocas entre os saberes científicos e os saberes populares. A função da educação ambiental passa a ser de, a partir da análise dos resultados gerados pela teoria das representações sociais, negociar alternativas visando promover uma melhor qualidade de vida tomando como referência um ideal de sustentabilidade. A própria legislação brasileira (Brasil, Lei 9.975/99) que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental, em seu capítulo I, expressa essas metas e estabelece:

Art 1º – Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais os indivíduos e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Considerações finais

A característica de imparcialidade relativa às representações so-

ciais, desenvolvida por Moscovici, foi um grande ganho teórico para os pesquisadores, inclusive os vinculados à educação ambiental. Até então, os psicólogos sociais ao estudarem comportamentos e relações sociais deformavam-nas e simplificavam-nas a fim de obter seus resultados (Moscovici, 2001:45), fato que seguramente afeta negativamente a qualidade dos mesmos.

Em contrapartida, ao utilizar a teoria das representações sociais, a educação ambiental pode proporcionar o fortalecimento da teoria e ampliar suas possibilidades na medida em que passa a inquirir aos seus estudiosos a seguinte questão: a representação foi identificada e daí? O que faremos com ela? Como trataremos tais questões a partir do conhecimento prático apreendido? Para que estudamos as representações? Como os especialistas e os seus estudos sobre representações sociais podem auxiliar na construção de um mundo melhor? São perguntas que objetivam discutir a utilidade dos resultados das representações coletadas e mobilizam os estudiosos (psicólogos sociais, antropólogos, sociólogos, vários educadores, dentre outros) que se interessam por tais desafios.

Instaura-se uma nova fase muito importante, a análise da representação. Esta fase determina a crítica que valida (ou não) a implementação de esforços no sentido de se buscar transformar determinada representação. Pensamos que identificando e compreendendo o senso comum, que embasa comportamentos e atitudes dos seres humanos a respeito de 'meio ambiente', favoreceremos o encaminhamento de novos aportes educativos. Inspirados em Andrade Júnior *et. al.* (2004:47), esperamos que esta reflexão contribua para o desenvolvimento de condutas ambientais críticas, porque a associação entre a teoria das representações sociais

e o campo da educação ambiental mostra-se como substrato facilitador para focarmos as transformações sociais, ao levar em conta a forma como as questões ambientais, portanto, também as de saúde, são concebidas por diferentes grupos na sociedade.

Considerações finais

Conhecendo, através de análises das suas representações sociais, o que pensam (ou poderiam pensar) e acham (ou poderiam achar) indivíduos e/ou grupos estaremos mais aptos a intervir nos processos educativos voltados para uma nova racionalidade, que reflita sobre a importância da Terra e determine,

conseqüentemente, uma outra globalização, solidária e que foque o referencial da sustentabilidade.

Sabemos que as representações sociais são conhecimentos partilhados e estáveis, e sua transformação não é fácil, mas, a exemplo de Boff (1999:101), “recuso-me a pensar que os seres humanos estejam condenados a explorar-se mutuamente, a viver obcecados pela acumulação à custa da miséria dos outros condenados ao egoísmo”. Por isso, concluímos que há a necessidade de um esforço intelectual intenso por parte dos educadores e demais profissionais ligados à temática ambiental no tratamento da interface entre as representações sociais e a educação ambiental, buscando-se a análise dos resultados estruturados, superando assim um

dos grandes problemas da educação ambiental que, de acordo com Guimarães, é:

[...] entender as estruturas e visões de mundo dessa sociedade e sua relação com a natureza, a sua dinâmica intermediada pelas relações desiguais de poder, as suas motivações dinamizadas pelo privilégio aos interesses particulares, da parte sobre o todo, sobre o bem coletivo. É desvelar e agir sobre as relações que originaram os problemas ambientais e não apenas nos restringirmos a no máximo informarmos as suas conseqüências. É perceber os embates, para neles atuar como campos de disputa constitutivos da realidade, entre os quais o da noção sobre sustentabilidade (Guimarães, 2003:100).

REFERÊNCIAS

- Andrade Jr H, Souza MA, Brochier JI. Representação social da educação ambiental e da educação em saúde em universitários. *Psicol Reflex Crit* 2004; 17(1):43-50. Disponível em: URL:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000100007&lng=pt&nrm=isso.
- Boff L. *Ecologia – mundialização – espiritualidade*. São Paulo: Ática; 1999.
- Brasil. Constituição Federal. Capítulo VI. Do meio ambiente. 1988. Disponível em: URL: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%27ao.htm.
- Brasil. Lei nº 9.975 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: URL: <https://www.planalto.gov.br>
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais. Brasília; 1998.
- Leite ALTA, Medina NM, coordenadores. *Educação ambiental: curso básico a distância - documentos e legislação ambiental da educação ambiental*. 2ª.ed ampl. Brasília:[s.n.];2001.
- Carvalho ICM. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez; 2004.
- Diegues ACS. *O mito moderno da natureza intocada*. São Paulo: Hucitec; 1998.
- Freire P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP; 2000.
- Freire P. *Extensão ou comunicação?* Trad Rosisca Darcy de Oliveira. 7ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1983. [O Mundo, Hoje, 24].
- Grün M. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. Campinas/SP: Papyrus; 1996 [Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico].
- Guimarães M. *Sustentabilidade e educação ambiental*. In: Cunha SB, Guerra AJT. *Questão ambiental: diferentes abordagens*. 17ª.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2003. p.81-105.
- Jodelet D. *Representações sociais: um domínio em expansão*. In: Jodelet D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ; 2001. p.17-44.
- Latour B, et al. *A crise dos meios ambientes: desafios às ciências humanas*. In: Araújo HR, organizador. *Tecnociência e cultura: ensaios sobre o tempo presente*. São Paulo: Estação Liberdade; 1998. p.91-125.
- Leff E, coordenador. *A complexidade ambiental*. São Paulo: Cortez; 2003.

- Lencastre EF. Educação em saúde: campos de atuação escolar. Rev bras saúde esc 1990; 1(1):19-21.
- Loureiro CFB, et al. Educação ambiental e gestão participativa em Unidades de Conservação. Rio de Janeiro: IBAMA/IBASE; 2003.
- Mazzotti TB. Representação social de 'problema ambiental': uma contribuição à educação ambiental. In: Moreira ASP. Representações sociais: teoria e prática. João Pessoa: UFPB; 2001. p.333-368.
- Minayo MCS. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 6ª ed. Petrópolis: Vozes; 1996.
- Moscovici S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis/RJ: Vozes; 2003 [Coleção Psicologia Social].
- Moscovici S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: Jodelet D. As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ; 2001. p.45-66.
- Moscovici S. A representação social da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar; 1978.
- Ranauro ML, Irving MA. Educação ambiental e saber local: do desencontro à participação. In: 7º Encontro de educação ambiental do Estado do Rio de Janeiro; 2003 set 23-23; Rio de Janeiro. Anais.
- Reigota M. Meio ambiente e representação social. 5ª ed. São Paulo: Cortez; 2002 [Questões da nossa época, 41].
- Ruscheinsky A. Meio ambiente e percepção do real: os rumos da educação ambiental nas veias das ciências sociais. Rev eletrônica Mestr Educ Ambient 2001 out-nov-dez; 7: 26-44.
- Sá CP. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: Spink MJ, organizadora. O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense; 1993. p.19-45.
- Santos M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record; 2000.
- Wagner W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: Moreira ASP, Oliveira DC, organizadores. Estudos interdisciplinares de representação social. 2ª ed. Goiânia: AB; 1998. p.03-25.
-

Recebido em 4 de maio de 2006
Aprovado em 31 de maio de 2006