



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E MATERIALISMO HISTÓRICO: CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Magno da Conceição Peneluc¹
Universidade Federal da Bahia

Sueli Almuiña Holmer Silva²
Universidade Federal da Bahia

Resumo

A necessidade da observância do condicionamento histórico e cultural dos processos materiais de uma sociedade advém da capacidade do saber sobre o real histórico. A produção de sentido passa a figurar como papel central, já que os efeitos de sentido produzidos pelas práticas discursivas vão coordenar processos de simbolização e significação nos grupos sociais, o que vai promover e manter processos ideológicos. Fundamentando-se em processos de simbolização e objetivação (objetificação ou reificação) reside a importância de conhecer as representações sociais dos sujeitos envolvidos em um processo educacional. Desta forma, o estudo das representações sociais, para além dos objetivos de reconhecimento das racionalidades e saberes que preponderam no grupo, poderia mesmo viabilizar, conjuminado ao materialismo histórico, a superação de processos de alienação e dominação ideológica. Daí a importância da Educação Ambiental crítica e emancipatória, já que esta se fundamentaria no materialismo histórico, que é relacional e integrador, que ao analisar situações de modo concreto, associa o processo de construção de conhecimento à finalidade emancipatória.

Palavras-chave: Representações sociais. Educação ambiental crítica. Materialismo histórico.

¹ Mestre em Ecologia e Biomonitoramento. Bolsista do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental do Instituto de Biologia - Universidade Federal da Bahia, campus de Ondina. E-mail: bio.magno@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Biomonitoramento, Instituto de Biologia - Universidade Federal da Bahia, campus de Ondina. E-mail: sueliahs@ufba.br



SOCIAL REPRESENTATIONS AND HISTORICAL MATERIALISM: CONTRIBUTIONS TO CRITICAL ENVIRONMENTAL EDUCATION

Abstract

The need for observance of the historical and cultural conditioning of the material processes of a society comes from the capacity to know about the real history. The production of meaning is the central figure, as the effects of meaning produced by discursive practices will coordinate processes of symbolization and meaning in social groups, which will promote and maintain ideological processes. The importance of knowing the social representations of the subjects involved in an educational process is based on processes of symbolization and objectification (or reification). Thus, the study of social representations, in addition to the goals of recognition of rationalities and knowledge that predominate in the group, could make, united to historical materialism, the process of overcoming alienation and ideological domination possible. Hence the importance of critical and emancipatory environmental education, since it is based on historical materialism, which is relational and integrator, to examine the situations in a practical way, linking the process of building knowledge to the emancipatory purpose.

Key words: Social representations. Critical environmental education. Historical materialism.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E MATERIALISMO HISTÓRICO: CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

1.0 Ser humano, natureza e meio ambiente: uma perspectiva histórica da relação

Complexa e necessária pode-se assim conceber a relação que os seres humanos mantêm com a natureza. Necessária, pois não poderia deixar de ser, mesmo sendo de várias formas e dimensões; e complexa, porque múltipla, plural, dinâmica e dialética. Entende-se aqui dialética no sentido de um caminho de pensar e agir relacional e integrador, um contínuo movimento, voltado para a transformação social e para o entendimento das múltiplas determinações e contradições que definem a história, pensando esta como sendo a vinculação entre mudanças objetivas, subjetivas, culturais e da estrutura econômica (LOUREIRO, 2005a). Complexa, porque não pode ser apreendida pelo cartesianismo reducionista, nem tampouco pelo holismo radical que privilegia a visão do todo, em detrimento das especificidades e das



interações entre as partes; além de não considerar as contradições, conflitos e tensões próprios da complexidade sócio-ambiental.

Para que se possa compreender a relação ser humano/natureza é necessário considerar o máximo de níveis estruturais determinantes do real histórico que supradetermina as relações das sociedades humanas com os entes naturais e ecossistemas. Esta concepção de articulação natureza/sociedade é assim definida por Enrique Leff:

Os processos naturais são objeto da Biologia enquanto fenômenos evolutivos e de desenvolvimento ontogenético. Desde o momento em que a natureza – do meio ambiente e até a natureza orgânica do homem – é afetada pelas relações sociais de produção, estes processos biológicos são superdeterminados pelos processos históricos em que o homem ou a natureza se inserem (LEFF, 2006, p. 49).

Leff estende ainda o seu raciocínio às determinações históricas específicas que se impõem aos objetos teóricos da ecologia e outras ciências constitutivas da epistemologia ambiental e que são, portanto, objeto do materialismo histórico. Basta que, segundo o próprio autor, “a natureza se transforme em objeto de processos de trabalho, o natural absorve-se no objeto do materialismo histórico (Ibidem)”.

O surgimento da categoria meio ambiente, enquanto um termo que abarca significados históricos, epistemológicos e pedagógicos, suscitou diversas considerações importantes. O que exigiu a elucidação das condições sociais e culturais da nossa civilização planetária, do meio ambiente enquanto objeto de pesquisa, além de perfazer uma categoria predominantemente social e pedagógica, na medida em que é revestido de significações sobre práticas sociais na interface ser humano/natureza. Ou seja, o ambiente constitui-se mediante processos que inter-relacionam a totalidade de elementos componentes da história natural, humana e política na ocupação da terra. Portanto, cumulativamente, a assunção de tal conceituação para o ambiente recai sobre seu caráter sócio-ambiental e envolve a complexa abrangência de inter-relações entre forças locais (TASSARA & ARDANS, 2005). Em termos educacionais, isto significa dizer que é urgente uma reforma político-pedagógica e curricular, para que se tenham Programas de Educação Ambiental (PEA) críticos, duradouros e efetivos. Uma pedagogia voltada ao âmbito sócio-ambiental deve, então, munir-se de um currículo histórico-crítico aliado a atitudes e conteúdos conceituais e procedimentais como parte integrante das disciplinas de aprendizagem. As atitudes, neste sentido, seriam predisposições afetivas, cognitivas e de conduta social (DINIZ & TOMAZELLO, 2005).

PEA's devem, portanto, além de interpretar o meio ambiente concreto, assumir os significados epistemológico e pedagógico do termo **Meio Ambiente**, para que assim se possa desenvolver uma atividade historicamente



situada (crítica) e com objetivos emancipatórios. Podemos assim suscitar a importância da interpretação do meio ambiente:

“Ler” o meio ambiente é apreender um conjunto de relações sociais e processos naturais, captando as dinâmicas de interação entre as dimensões culturais, sociais e naturais na configuração de dada realidade sócio-ambiental. Para chegar a isso, não basta observar passivamente o entorno, mas é importante certa educação do olhar, aprender a “ler” e compreender o que se passa a nossa volta (CARVALHO & GRÜN, 2005, p. 184).

A assunção de conceitos à prática da pesquisa e à prática pedagógica deve-se considerar a importância e a amplitude do meio ambiente concreto e do meio ambiente epistemológico. O que nos remete à concepção aqui assumida:

Meio Ambiente é o lugar determinado ou percebido, onde elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído (REIGOTA, 1994, p. 21).

A necessidade da observância do condicionamento histórico e cultural dos processos materiais de uma sociedade advém da capacidade do saber sobre o real histórico. A produção de sentido passa a figurar como papel central, já que os efeitos de sentido produzidos pelas práticas discursivas vão coordenar processos de simbolização e significação nos grupos sociais, o que vai promover e manter processos ideológicos. A linguagem é elemento fundamental nesta produção de sentido. É justamente nestes processos de simbolização e objetivação (objetificação ou reificação) que reside a importância do estudo das representações sociais. Desta forma, o estudo das representações sociais, para além dos objetivos de reconhecimento das racionalidades e saberes que preponderam no grupo, poderia mesmo viabilizar, conjoinada à dialética materialista histórica, a superação de processos de alienação e dominação ideológica.

1.1 Materialismo histórico e pensamento complexo: confluências e mutualismos a serviço da pedagogia ambiental

Karl Marx – ao criticar a tradição dialética hegeliana de apreensão da realidade contraditória, mas com fins sintéticos, absolutos e idealistas – formulou uma dialética balizada em sujeitos concretos, nas relações sociais e nas condições históricas das sociedades (LOUREIRO, 2005a). Dentre as



várias implicações da aplicação da dialética marxista, a forma de apreender ou mesmo de “recortar” o real passa a ser historicizada, concreta, fundada no seio das transformações sociais e naturais - o materialismo histórico. Este processo de transformação social apreendido mediante esta nova dialética possui alguns princípios, assim destacados:

- Existe interdependência ativa entre as partes do real;
- Tudo está em devir, em transformação permanente;
- O movimento cria o novo, não pela evolução circular ou linear, mas pela revolução que implica mudança qualitativa e não apenas quantitativa;
- O real é intrinsecamente contraditório e é isso que garante o movimento da vida;
- Pelo caráter contraditório da história e do pensamento, as verdades são provisórias (LOUREIRO, 2005b, p. 1486).

Para a problematização da crise ambiental, as categorias da dialética e a crítica da razão instrumental (iluminista, racionalista), sua relação com a ciência cartesiana, e os processos de legitimação das ideologias capitalistas são de importância central.

O trabalho foi utilizado por Karl Marx como categoria central da relação ser humano/natureza, inaugurando uma dialética materialista histórica que analisa o real histórico. “A dialética é o método da Teoria crítica”, esta afirmação de Loureiro (2005a, p. 327), refere-se à ampla significação do termo dialética. A dialética pode ser definida como discurso dialógico e racional que leva à compreensão. Pode também ser concebida enquanto lógica baseada no princípio da contradição, de acordo com a tradição grega até Hegel. A dialética marxista, entretanto, é um método de análise da realidade, que vai do concreto ao abstrato e que oferece um papel fundamental para o processo de abstração (Ibidem). A dialética materialista histórica marxista é embasada nos conceitos de totalidade e concreticidade (que serve à compreensão mais completa possível do real histórico); e historicidade e contraditoriedade (que revela o caráter dinâmico do pensamento dialético) (TOZONI-REIS, 2007). Veremos que estas categorias são essenciais para que se possa compreender as relações de alienação e ideologia que o capitalismo impõe à sociedade e como isto resulta em uma relação predatória entre o ser humano e a natureza.

A dialética marxista, ao se concentrar nos processos de produção social da existência, analisando o real histórico dentro de situações espaço-temporais concretas, permite-nos afirmar que a natureza que advém da história, enquanto produtora da sociedade, constitui-se a partir da própria natureza humana, e que o ser humano genérico existe porque é natural, já que a natureza é seu pressuposto (LOUREIRO, 2007). Demonstra-se aí, portanto, as características de contradição e de totalidade permanentemente em devir (ou de contínua totalização) que marca a dialética marxista. No tocante à natureza histórica humana, assim esclarece Tozoni-Reis:



[...] a relação homem-natureza é constituída com base no caráter finito e limitado da naturalidade humana, que coloca o homem em situação de dependência do seu *eu* complementar, chamado de corpo inorgânico – a natureza transformada, transformada pelo trabalho. A partir da ideia de que o homem define a natureza humana – o homem se relaciona com a natureza na forma desta atividade vital, o trabalho – a concepção de homem se completa no pensamento marxista pela consideração de que somente se pode compreender a essência humana no desenvolvimento histórico: trabalho e história resultam em compreender o homem nas relações sociais (TOZONI-REIS, 2007, p. 189).

O método da teoria crítica marxista centrou no trabalho a justificativa e o meio pelo qual o ser humano dominaria a natureza, em termos de apropriação e sumissão a seus interesses instrumentais. Para Enrique Leff (2006), a relação ser humano/natureza proveniente da racionalidade instrumental do capitalismo restringiu os recursos naturais a objetos de trabalho de processos econômicos, o que resultou na emergência de um humano que perde seu sentido orgânico, biológico, sem energia pulsional ou de desejo. Em complemento, ao admitir o ser humano cultural e natural, deve-se compreender que ao mesmo tempo que biológicos, somos seres histórico-naturais. Em termos de apropriação ou “conquista” da natureza, Loureiro (2004, p. 38) nos esclarece que “é estritamente histórico e cultural o modo como nos definimos como natureza e a entendemos a partir das relações sociais, modos de produção e organização em um dado contexto”.

Daí a importância da Educação Ambiental crítica e emancipatória, já que esta se fundamentaria no materialismo histórico, que é relacional e integrador, que ao analisar situações de modo concreto, associa o processo de construção de conhecimento à finalidade emancipatória. Emancipação enquanto compromisso político de superação das relações de expropriação e dominação (LOUREIRO, 2006). Ou seja, para que se desenvolva uma Educação Ambiental crítica e emancipatória, precisa-se de uma pedagogia à altura, uma pedagogia da práxis. Práxis refere-se à recusa da dicotomia entre o plano do pensamento e o da ação. Toda ação decorre de certa compreensão/interpretação, de algo que faz sentido. Ou seja, a práxis é uma atividade intencionada intersubjetiva (neste ponto possui uma correlação com a sócio-gênese das representações sociais) que revela o humano enquanto um ser criativo, que é produto da sua atividade no mundo e em sociedade (LOUREIRO & VIÉGAS, 2007). O interpretar não seria um ato póstumo e complementar à compreensão, agir não corresponderia à consequência — enquanto desdobramento, ato segundo ou posterior à reflexão — mas a ação estaria implicada no ato mesmo de compreender e interpretar (CARVALHO & GRÜN, 2005).



2.0 O campo da Psicologia Social: do coletivo ao social

A especificidade do indivíduo e a prevalência das relações intersubjetivas são consideradas questões importantes para a compreensão da sócio-gênese das representações sociais e têm gerado intensas discussões entre estudiosos das Ciências Sociais e da Psicologia. Coube, então, à Psicologia Social acrescentar a dimensão social a estes fenômenos psicossociológicos. A Psicologia Social aqui tratada, adequa-se à linha sociológica idealizada por Serge Moscovici (1961, 1976) em seu estudo *Psychanalyse: son image et son public*, que estabelece a sua Teoria das Representações Sociais. A Psicologia Social, então, enquanto disciplina, interessa-se pela relação entre o indivíduo e a sociedade (FARR, 2003).

Passou-se então a considerar as cognições individuais e as cognições intersubjetivas parte fundamental do fenômeno psicossocial que irá balizar o processo de formação simbólica e de significação mediado pela linguagem. A compreensão da relação de tensão que há entre o indivíduo e a sociedade, o subjetivo e o objetivo, o “eu” e os “outros”, configura-se enquanto objeto da Psicologia Social. Não obstante, a Psicologia Social preocupa-se em compreender que o social, enquanto totalidade, produz fenômenos psicossociais que possuem uma lógica diferente da lógica individual (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2003).

A visão de Durkheim concebe os fenômenos sociais, sua gênese e conformação estrutural, à luz da sociologia clássica, a partir de explicações funcionais e estruturalistas somente ao nível coletivo. Segundo Minayo (2003), esta concepção refere-se à realidade social que é representada por uma dada sociedade mediante categorias de pensamento que expressam esta realidade. Trata-se da teoria das representações coletivas, a qual se fundamenta em um fato social verificável e que considera a sociedade como um “ser” pensante dotado de propriedades específicas; o que desconsideraria o indivíduo de sua consciência individualizante. “A natureza da sociedade deve ser considerada e não a dos indivíduos (DURKHEIM, 1978 apud MINAYO, 2003)”. Ou seja, Durkheim centralizou na concepção das suas representações coletivas as características definidoras do fato social: exterioridade às consciências individuais e coerção às individualidades.

Sobre as ideias de Durkheim, Moscovici afirmava que a noção de representação coletiva de Durkheim descreve, ou identifica, uma categoria coletiva que deve ser explicada em um nível inferior, isto é, ao nível da Psicologia Social (FARR, 2003). Moscovici deparou-se com a crescente necessidade de elaborar uma teoria com poder heurístico tal que pudesse abarcar a complexidade dos fenômenos sociais no bojo das representações dos saberes populares e do senso comum. Esta teoria seria uma espécie de insurgência crítica que questiona a prevalência do fator psicologizante e do fator sociologizante, como era o caso das representações coletivas de Durkheim e Lévi-Bruhl. Segundo o próprio Moscovici: “é assim também que a



Teoria das Representações Sociais procura renovar e confirmar a especificidade da Psicologia Social (MOSCOVICI, 2003)”.

De ante da emergência da Psicologia Social positivista e experimentalista norte americana, a Psicologia Social moderna teve em G. W. Allport seu formalizador, já que este situou historicamente a disciplina no seio do positivismo de Augusto Comte. De acordo com Farr (2003), Allport estava contrastando o passado da Psicologia Social européia com sua atual história experimentalista norte americana, de forte tendência psicológica. Moscovici, por outro lado, prega a continuidade histórica com a tradição européia, já que a sua Teoria das Representações Sociais (TRS) estava em confluência com a sua tradição sociológica.

2.1 A Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS), idealizada por Serge Moscovici (1961, 1976) em seu estudo *Psychanalyse: son image et son public*, parte de uma concepção histórico-cultural e social do ser humano. No Brasil, a Psicologia Social moderna assim se estabelece:

Essa psicologia social se constrói no Brasil, no final dos anos setenta e produz uma literatura sobre o assunto a partir dos anos oitenta, utilizando alguns referenciais da psicanálise, do materialismo histórico e de concepções sobre as representações sociais, as comunidades, as instituições e culturas. Os autores desses livros procuram romper com a linearidade de causas e efeitos e com a tentativa de controle experimental predominante na psicologia social americana, propondo um olhar sobre o concreto e sobre as relações sociais mais amplas e complexas (SODRÉ, 2004, p. 03).

A Psicologia Social procura superar esta dicotomia visualizando o indivíduo e suas produções mentais como produtos de sua socialização em um determinado segmento social. A individualidade, nesta perspectiva, emerge como uma estrutura estruturada que tem potencial estruturante (SPINK, 1993). Esta noção é essencial para que se compreenda o dinamismo da sociedade e a própria via de formação das representações sociais. Esta visão não dicotômica e de tensão mútua aproxima-se da categoria de contradição da dialética materialista histórica marxista. O dualismo entre o mundo individual e o mundo social torna-se motivo de repulsa para Moscovici. Ora, um balizamento teórico e empírico a partir de uma das duas tendências seria um erro. Sobre esta questão, assim se coloca Moscovici:

Esses dois pontos de vista são claramente errôneos pelo simples motivo de que o conflito entre o individual e o coletivo não é somente do domínio da experiência de cada um, mas é



igualmente realidade fundamental da vida social. Além do mais, todas as culturas que conhecemos possuem instituições e normas formais que conduzem, de uma parte à individualização, e de outra, à socialização. As representações que elas elaboram carregam a marca desta tensão, conferindo-lhe um sentido e procurando mantê-la no limite do suportável. Não existe sujeito sem sistema nem sistema sem sujeito. (MOSCOVICI, 2003, p. 12).

Na TRS, representações são primeiramente fenômenos cognitivos, considerados como objetos culturais, por onde as pessoas produzem sentido sobre o mundo. A assunção da natureza coletiva este “fazer sentido” é essencial para que os objetos das representações sejam reconhecidos pelos sujeitos que compõem o grupo social (POTTER & EDWARDS, 1999). Há que se considerar também a relevância do conteúdo e da estrutura da narrativa, já que histórias (narrativas) sócio-históricas podem ter uma força política e assumir um aspecto dominante na interpretação da realidade, além de indicarem as identidades pessoal, comunitária e societal (MURRAY, 2002). Considerando o meio social:

As representações sociais como formas de pensamento utilizadas na comunicação, na compreensão e no ensino do meio social, material e ideativo, que surgem das observações dos atores sociais (sujeito) e de seus relatos de fatos e fenômenos sociais (objeto) ocorridos. (MONTEIRO; CABRAL; JODELET, 1999, p. 03).

As representações sociais, portanto, servem para tornar compreensível e comum a realidade na qual os indivíduos de um grupo estão inseridos como sujeitos. Referem-se a explicações criadas na vida cotidiana, durante as comunicações interpessoais dos grupos, para guiar os comportamentos e as práticas sociais de modo a traduzir a posição e a escala de valores de um indivíduo ou de uma coletividade (RIBEIRO & JUTRAS, 2006).

O aspecto cognitivo é importante, pois o mesmo depende da conformação intra-individual do indivíduo e da sua carga afetiva. Entretanto, o fator cognitivo não assume todo o corpo da representação, segundo Spink, deve-se enfatizar a necessidade da compreensão do contexto de produção da representação:

São modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. São, conseqüentemente, formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos — imagens, conceitos, categorias, teorias —, mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a



comunicação. Deste modo, as representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção (SPINK, 1993, p. 01).

Considerando a dimensão psicológica afetiva do sujeito, Spink, ao conceituar as representações, assim se expressa:

A representação é uma construção do sujeito enquanto sujeito social. Sujeito que não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente, pois que as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam. É, ainda, uma expressão da realidade intra-individual, uma exteriorização do afeto (SPINK, 1993, p. 04).

A partir das considerações acima, pode-se conceber que as representações sociais tratam de uma modalidade de conhecimento prático que encerra símbolos que expressam a compreensão do mundo e que são mediadas e construídas a partir da linguagem que é forma midiática dos objetos socialmente valorizados.

O componente simbólico das representações é evidenciado a partir do momento em que se volta a atenção para o meio psicológico dos indivíduos. Ou seja, os indivíduos estabelecem um significado à representação mediante símbolos que conferem um caráter familiar ao objeto representado. O trecho a seguir discorre sobre esta ilação:

Sabemos que as representações sociais são elementos simbólicos que os homens expressam mediante o uso de palavras e de gestos. No caso do uso de palavras, utilizando-se da linguagem oral ou escrita, os homens explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, que opinião formulam acerca de determinado fato ou objeto, que expectativas desenvolvem a respeito disto ou daquilo... e assim por diante. Essas mensagens, mediadas pela linguagem, são construídas socialmente e estão, necessariamente, ancoradas no âmbito da situação real e concreta dos indivíduos que as emitem (FRANCO, 2004, p. 02).

As perspectivas expostas acima tratam da complexidade das representações. Não são, de forma alguma, mutuamente excludentes, mas se complementam. Esta conceituação indica a complexidade das representações sociais. Esta complexidade recai sobre caráter estrutural, funcional e processual das representações. Wolfgang Wagner define bem este caráter multifacetado das representações sociais:

De um lado a representação social é concebida como um processo social que envolve comunicação e discurso, ao longo



do qual significados e objetos sociais são construídos e elaborados. Por outro lado, e principalmente no que se relaciona ao conteúdo de pesquisas orientadas empiricamente, as representações sociais são operacionalizadas como atributos individuais – como estruturas individuais de conhecimentos, símbolos e afetos distribuídos entre grupos ou sociedades (WAGNER, 1995, p. 149).

A linguagem seria então o meio pelo qual o indivíduo se reconhece enquanto parte de uma sociedade específica. O objeto da representação é mediado e significado pelo aspecto social, mas sofre interferência da carga afetiva individual. O objeto da representação é significado também pela semiótica coletiva e individual e é reconhecido mediante os conhecimentos consensuais³ Esta definição centra-se na consideração ao contexto social específico, no qual o corpo de conhecimento comum é reconhecido coletivamente, o que viabiliza e é viabilizado pela comunicação, que por sua vez permitirá ao sujeito acessar o objeto da representação. Podendo assim o processo de familiarização ser realizado. Reside, portanto, na linguagem e no caráter contraditório e não dualista, o cerne da relação entre o materialismo histórico marxista e a TRS.

Neste sentido, dialética de Marx subsidiada pela TRS formaria um aparato teórico que abarcaria e compreenderia a historicidade das relações humano/natureza, em especial em se tratando da elaboração de Programas de Educação Ambiental (PEA) que se pretenda crítica e emancipatória.

2.2 Nos meandros da Teoria das Representações Sociais (TRS)

Como os sujeitos sociais representam o mundo? Este questionamento, aparentemente simples, envolve uma miríade de premissas que motivaram a pesquisa no campo da Psicologia Social. As formas de construção do conhecimento circunscritas socialmente conduziram Moscovici a questionar a importância das cognições e da semiótica na relação indivíduo-sociedade. Segundo Arruda (2002), a TRS operacionalizava um conceito para trabalhar a dinâmica do pensamento social, partindo da diversidade de formas

³ No tocante aos conhecimentos consensuais, trata-se de conhecimentos do senso comum, quer dizer, organizados e partilhados socialmente. Segundo Bobbio, Matteucci & Pasquino (1992) apud Quintas (2004), “O termo Consenso denota a existência de um acordo entre os membros de uma determinada unidade social, em relação a princípios, valores, normas, bem como, quanto aos objetivos almejados pela comunidade e aos meios para alcançá-los. O Consenso se expressa, portanto, na existência de crenças que são mais ou menos partilhadas pelos membros da sociedade. Se se considera a extensão virtual do Consenso isto é, a variedade dos fenômenos em relação aos quais pode ou não haver acordo, e, por outro lado, à intensidade da adesão às diversas crenças, torna-se evidente que um Consenso total é um tanto improvável mesmo em pequenas unidades sociais, sendo totalmente impensável em sociedades complexas.”



de conhecimento e de comunicação. Tais formas, o conhecimento científico e o consensual, são dinâmicas no que concerne à multiplicidade de vias de construção e de reprodução, dependendo das especificidades da sociedade em questão.

A TRS tem como cerne operatório o universo consensual. O universo consensual é constituído pela conversação informal de larga acessibilidade e de pouca exigência comunicativa (ARRUDA, 2002). O aspecto cotidiano e do senso comum são essenciais na acepção original da TRS, especialmente no tocante à formação das representações sociais. De acordo com Alexandre (2004), a formação das representações sociais a partir da realidade da vida cotidiana constitui uma grande força para que estas possam ser tratadas e reconhecidas como conhecimento pela sociedade. Portanto, aqui não será considerado o consenso enquanto unanimidade, prevalecendo o sentido de consenso mínimo. Sobre este fator, segundo Alexandre (2004), a Teoria das Representações Sociais (TRS), enquanto uma teoria voltada ao senso comum, busca decifrar os processos através dos quais o pensamento, um elemento primordial da cognição, torna-se consensual entre integrantes de um grupo ou comunidade.

A expressão da subjetividade individual e a subjetividade compartilhada socialmente (intersubjetividade) são elementos importantes na estrutura social da realidade consensual, pois a partir da expressão da subjetividade o ser humano reconhece sua realidade enquanto diferente e ao mesmo tempo comum às outras realidades do grupo.

A estrutura social é compartilhada pela consciência do senso comum, porque se refere a um mundo que é comum a muitos indivíduos (ALEXANDRE, 2004). A formação das representações sociais se dá mediante dois processos fundamentais: ancoragem e objetivação. Moscovici embasou-se nos estudos de Piaget sobre o desenvolvimento do pensamento infantil, ao inferir que o núcleo imagético das representações estrutura-se em torno de símbolos e imagens reificados em função do processo de familiarização. De forma sucinta, pode definir ancoragem e objetivação por:

O conhecimento do universo consensual, ou seja, as representações sociais são desenvolvidas a partir de dois fenômenos: ancoragem e objetivação. A ancoragem se refere à inserção do objeto da representação em um marco de referência pré-existente. Dito de outro modo, a ancoragem permite incluir um conhecimento novo a um conjunto de conhecimentos já constituído. Como o próprio termo parece indicar, a ancoragem desempenha o papel de ligar um conhecimento novo (e portanto estranho) ao conhecimento já existente (familiar). A objetivação, por sua vez, é definida como a concretização do abstrato. Sentimentos como amor, tristeza e medo são tratados pelo senso comum como se fossem coisas concretas. Surge uma visão natural, socialmente aceita e constantemente reproduzida, visando delimitar aspectos que,



na realidade, são invisíveis (ANDRADE JÚNIOR; SOUZA; BROCHIER, 2004, p. 04).

A formação cognitiva das representações sociais, portanto, ocorre quando o sujeito, ao conceber o objeto representacional, o “recorta” e, de acordo com Arruda (2002) “recosturam-se” os fragmentos num esquema que irá tornar o seu núcleo figurativo que tende a apresentar-se imageticamente. Os processos de ancoragem e objetivação são complementares e necessários ao cerne cognitivo das representações sociais. Mas deve-se atentar que ambos coordenam-se em função da tendência premente da familiarização de que o indivíduo processa naturalmente. Ou, como Spink esclarece a seguir, a “domesticação da novidade”:

A **ancoragem** refere-se à inserção orgânica do que é estranho no pensamento já constituído. Ou seja, ancoramos o desconhecido em representações já existentes. Moscovici (1978) a concebe como um processo de domesticação da novidade sob a pressão dos valores do grupo, transformando-a em um saber capaz de influenciar, pois “*nos limites em que ela penetrou numa camada social, também se constitui aí num meio capaz de influenciar os outros e, sob esse aspecto, adquire status instrumental*”. Em suma, a ancoragem é feita na realidade social vivida, não sendo, portanto, concebida como processo cognitivo intra-individual. A **objetivação** é essencialmente uma operação formadora de imagens, o processo através do qual noções abstratas são transformadas em algo concreto, quase tangível, tornando-se “*tão vívidos que seu conteúdo interno assume o caráter de uma realidade externa*” (Moscovici, 1988). Este processo implica três etapas: primeiramente, a descontextualização da informação através de critérios normativos e culturais; em segundo lugar, a formação de um núcleo figurativo, a formação de uma estrutura que reproduz de maneira figurativa uma estrutura conceitual; e, finalmente, a naturalização, ou seja, a transformação destas imagens em elementos da realidade. (SPINK, 2003, p. 07).

Ao ancorar o novo, o sujeito retorna ao que já é, ao familiar, construindo um elo significativo. Em complemento, o objeto da representação para ser concebido enquanto tal deve ser objetivado mediante a incorporação de símbolos socialmente reconhecidos, símbolos estes que irão conferir-lhe fisionomia e aspecto, ou seja, expressão imagética.

Daí a relevância deste componente no presente estudo. Ao se analisar as representações sobre meio ambiente em diversas implicações sociais e ecológicas, há que se conceber os indivíduos a partir de um contexto altamente contaminado pela carga afetiva e ideologias que é o motor que move o sistema estético dos meios de comunicação a serviço do capitalismo. Basta



refletirmos para a larga e irresponsável disseminação dos termos e símbolos que remontam a “ecologicamente correto” e “sustentabilidade ambiental”.

A TRS aponta para uma possível inter-relação teórica com o materialismo histórico marxista, já que a linguagem e a concreticidade histórico–social são fatores em comum abarcados por ambas as teorias. Uma discussão mais aprofundada poderia esclarecer como um aparato teórico desta estirpe elucidaria a historicidade das relações humano/natureza, em especial em se tratando da elaboração de Programas de Educação Ambiental (PEA) que se pretendam críticos e emancipatórios.

3.0 Para uma Educação Ambiental crítica subsidiada pela Teoria das Representações Sociais

A pedagogia da práxis é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, entende-os como inerentes à existência humana, explicita-os e convive com eles; concebe o ser humano enquanto inacabado, inconcluso, um ser criador da e na história (GADOTTI, 2005). Ela se inspira na dialética marxista e procura refletir sobre uma ação pedagógica situada historicamente e comprometida politicamente. É imersa em um contexto histórico inerente às estruturas sociais, políticas e econômicas de uma dada sociedade, que a práxis humano/natureza se realiza objetivamente, concretamente.

A educação, assumida enquanto prática social, para além da sua utilização como mero instrumento de desenvolvimento de capacidades inatas ou de adaptação à realidade social, com efeito, deve voltar-se aos interesses da sociedade, ou de determinados grupos sociais, que através do saber forma consciência que pensa o mundo e qualifica o trabalho do homem educado (BRANDÃO, 1995). Para uma educação crítica, reconhecendo o papel da subjetividade na história, é necessária uma ação educativa política que promova a leitura crítica do mundo (FREIRE, 2001).

Ao falar em pedagogia da práxis, devemos associar uma “pedagogia da complexidade”, o objetivo é desvelar os entes epistemológico e pedagógico que compõem a categoria Meio Ambiente. Práxis, enquanto um procedimento cotidiano de vinculação consciente do que é refletido, concomitantemente, com as ações e práticas sobre a natureza. E complexidade refere-se à característica mesma do meio ambiente enquanto objeto de estudo, o que urge uma teoria (teoria da Complexidade) à interpretação da realidade e à conformação dos saberes necessários à nova relação sustentável entre humano e natureza.

A dialética marxista chama a atenção para o fato do processo contínuo e constantemente inacabado de totalização do real histórico. Isto se reflete na concepção de ser humano, o que para Paulo Freire é essencial a uma educação crítica, pois, a aceitação do diferente (aí encerra o importante conceito de alteridade e de outridade da natureza) na relação do ser humano com outro, deve ser experimentada de forma cultural, histórica, inacabada e consciente do seu inacabamento (FREIRE, 2007a). Este ponto é essencial à



EA (Educação Ambiental) crítica, pois oferece um parâmetro à construção da alteridade, o que é fundamental para a conformação de novos valores e práticas sociais que considerem qualquer ente natural ou cultural enquanto dotado de valor. A consciência da condição humana de inacabamento é essencial à EA crítica, pois oferece um parâmetro à construção da alteridade, o que é fundamental para a conformação de novos valores e práticas sociais que considerem qualquer ente natural ou cultural enquanto dotado de valor. Sobre a prática educativo-crítica, Paulo Freire esclarece que:

[...] na minha prática educativo-crítica, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (FREIRE, 2007b, p. 98).

O desvelamento dos processos ideológicos e o irrompimento das barreiras da alienação é o cerne do processo educativo crítico. Segundo Tozoni-Reis (2007), em decorrência da organização social do trabalho no capitalismo, ou seja, um trabalho imposto, alienado, resulta-se na alienação das pessoas humanas: delas entre si e delas em relação à natureza. O objetivo maior da EA crítica é, portanto, a emancipação. Emancipação aqui, segundo Lima (2004), enfatiza e associa as noções de mudança social e cultural, de emancipação/libertação individual e social e de integração no sentido de complexidade. Para atingir o objetivo emancipatório deve-se pautar no diálogo, na solidariedade e na participação social, buscando a autonomia individual e o fortalecimento da sociedade civil. “Emancipação tanto no nível da vida e da saúde psíquica do indivíduo quanto a emancipação da natureza de todas as formas de dominação que sobre ele se imponham” (LIMA, 2004, p. 94). A formação do sujeito, por meio da educação crítica, se dá mediante processos reflexivos que se pautam na discussão, compreensão e ação transformadora sobre as relações sociais de dominação. Conforma-se, desta forma um objetivo político transformador da educação crítica (TOZONI-REIS, 2007).

Para que ocorra a emancipação, o conhecimento da realidade, considerando sua complexidade e processos de alienação e expropriação, o educador e o educando devem embasar-se na representação mesma da realidade, na produção do seu conhecimento e na sua tradução, que são constituídas por movimentos interativos dialéticos e dialógicos (GUIMARÃES, 2006). Esta realidade complexa é o objeto sobre o qual se deve dar a ação pedagógica dialógica, esta realidade transformada em temas de investigação e da própria práxis pedagógica.

A investigação temática deve ser o ponto de partida do processo educativo dialógico, investigação temática conscientizadora, que se faz pedagógica e autêntica, pois é investigação do pensar. Ou seja, diálogos decodificadores em um processo interdisciplinar mediante os chamados círculos de investigação temática (FREIRE, 2007b). O ato educativo dialógico



que se utiliza da investigação temática necessita que se construa um conhecimento totalizador, que rompa as fronteiras das disciplinas, mas respeitando as especificidades de cada área do conhecimento. A dialogicidade na educação ambiental remete a um meio de promover uma ação transformadora baseada numa práxis relacional e ecológica, ao mesmo tempo. Segundo Carvalho (2006), o universo da linguagem é necessário para a redução de sentido e para a legitimação da ação humana. Entendida aqui como ação educativa, já que o ser humano constrói-se socialmente e a educação é um tipo de prática social.

De acordo com Jacobi (2005), a interdisciplinaridade tem como desafio estabelecer cortes transversais na compreensão e explicação do contexto de ensino e pesquisa, buscando a interação entre as disciplinas e superando a compartimentalização científica.

A Interdisciplinaridade constitui-se quando cada profissional faz uma leitura do ambiente de acordo com o seu saber específico, contribuindo para desvendar o real e apontando para outras leituras realizadas pelos seus pares. O tema comum, extraído do cotidiano, integra e promove a interação de pessoas, áreas, disciplinas, produzindo um conhecimento mais amplo e coletivizado. As leituras, descrições, interpretações e análises diferentes do mesmo objeto de trabalho permitem a elaboração de um outro saber, que busca um entendimento e uma compreensão do ambiente por inteiro (COIMBRA, 2005, p. 116).

No tocante à atitude do educador dialógico imerso em uma práxis interdisciplinar, Leff (2006), esclarece que a interdisciplinaridade deve ser assumida como método e prática para a produção de conhecimentos mediante integração cooperativa na explicação e resolução de problemas complexos, mas que eminentemente deve caracterizar-se pelo intercâmbio entre as ciências, com a conformação teórica de novos objetivos e objetos de pesquisa, não apenas o tratamento comum de uma temática.

A interdisciplinaridade se preocupa em estabelecer e compreender a relação entre uma totalização em construção a ser perseguida e continuamente ampliada pela dinâmica de busca de novas partes e novas relações (GADOTTI, 1999). Percebe-se aqui uma concepção dialética de interdisciplinaridade, pois contempla as categorias de totalização e contradição do materialismo histórico marxista e que enfatiza o diálogo como um meio de desvelamento das contradições inerentes ao objeto cognoscível. O que permitiria criar uma consciência crítica, pois, de acordo com Scocuglia (1999), por meio da dialética, na busca da compreensão das “totalidades” e “contradições”, será possível propor uma educação problematizadora tendo na ação dialógica seu cerne. Esta interdisciplinaridade preocupa-se em estabelecer e compreender a relação entre uma totalização em construção a ser perseguida e continuamente ampliada pela dinâmica de busca de novas partes e novas relações (GADOTTI, 1999).



O educador dialógico, portanto, teria como atribuição, trabalhar em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu (FREIRE, 2007b). Destacam-se as seguintes características acerca da Interdisciplinaridade relacionada à Educação Ambiental, segundo Dias (2003): aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e destacar a complexidade dos problemas ambientais e, em consequência, a necessidade de desenvolver o senso crítico e as habilidades necessárias para resolver tais problemas.

A EA, enquanto um instrumento de promoção da criticidade, permite construir um aparato que providencie uma atitude crítica, uma compreensão complexa e a politização da problemática ambiental, via participação plena dos sujeitos (Jacobi, 2005). Esta participação, com vistas na complexidade dos objetos cognoscíveis do sistema sócio-ambiental, pode ser promovida pela robusta teoria da ação dialógico-libertadora (ou da autonomia) de Paulo Freire. Teoria que pode servir como base teórica a pedagogias (da complexidade, eco-práxis, da autonomia) que balizariam programas de EA crítica que, mediante a modificação das representações sociais dos atores envolvidos, possa desenvolver consciências reflexivas e ações permanentemente situadas historicamente.

O comportamento político passa a ser, nesta perspectiva, corolário das representações sociais dos sujeitos, já que as representações compreendem uma correlação entre significados de objetos concretos e práticas sociais. Esta visão indica que a práxis da educação ambiental depende das representações prévias de meio ambiente e das representações que se pretende (RUSCHEINSKY, 2001). Ora, surge então a questão que não quer calar: o que é necessário para que se conceba uma educação ambiental crítica a partir das representações sociais de um determinado grupo?

Nesses termos, uma educação ambiental crítica deve significar a operação de uma intervenção psicossocial, uma orquestração de ações (práticas pedagógico-educativas) expressando linguagens estruturadas para produzir esclarecimento emancipatório (em diante, emancipação) de sujeitos e grupos. Tal emancipação, por hipótese, é ao mesmo tempo possibilitadora e dependente de uma crítica capaz de desvelar e desvendar argumentos, princípios, sintaxes e significados (TASSARA & ARDANS, 2005, p. 210).

Os autores enfatizam que mediante a intervenção psicossocial a educação ambiental deve ser comprometida com a desalienação. Desalienação intelectual, social, política e ideológica, no sentido marxista. A desalienação deve passar por um ideal ético, que assume o ambiente como um bem, fundador de um viver ecologicamente orientado.

Ao considerar que a gênese do condicionamento histórico e cultural dos processos materiais de uma sociedade advém das relações de



poder travadas entre os componentes das classes hegemônicas. O poder, neste contexto, significa conhecimento e força política movida por aparato ideológico. Conhecimento remete a significados e sentidos conferidos pela linguagem. A linguagem passa, então, a figurar papel central, já que os efeitos de sentido produzidos pelas práticas discursivas vão coordenar processos de simbolização e significação nos grupos sociais, o que vai promover e manter processos ideológicos. Fundamentando-se nestes processos de simbolização e objetivação (objetificação ou reificação) que reside a importância de conhecer as representações sociais dos sujeitos envolvidos em um processo educacional. Desta forma, o estudo das representações sociais, para além dos objetivos de reconhecimento das racionalidades e saberes que preponderam no grupo, poderia mesmo viabilizar, conjuminada ao materialismo histórico, a superação de processos de alienação e dominação ideológica.

Referências

- ALEXANDRE, M. Representação social: uma genealogia do conceito. **Comum**, v.10, n. 23, p. 122 – 138, 2004.
- ANDRADE JÚNIOR, H. de; SOUZA, M. A. de; BROCHIER, J. I. Representação Social da Educação Ambiental e da Educação em Saúde em Universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 1, 2004.
- ARRUDA, A. **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CARVALHO, I. C. de M; GRÜN, M. Hermenêutica e educação ambiental. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília, DF: Diretoria de Educação Ambiental, 2005. MMA,
- COIMBRA, A. de S. Interdisciplinaridade e educação ambiental: integrando seus princípios necessários. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. 14, s/n, 2005.
- DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2003.



DINIZ, M. D; TOMAZELLO, M. G. C. A pedagogia da complexidade e o ensino de conteúdos atitudinais na educação ambiental. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** v. 15, p. 80-93, 2005.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, 2004.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra; 2007a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra; 2007b.

GADOTTI, M. Pedagogia da práxis. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília, DF: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

_____. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Filosofia da Educacao/Interdisci Atitude Metodo 1999.pdf](http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Filosofia_da_Educacao/Interdisci_Atitude_Metodo_1999.pdf)>. Acesso em: 04 jun. 2007.

GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GUIMARÃES, M. A abordagem relacional como forma de ação. In: GUIMARÃES, M. (Org.). **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. São Paulo: Papirus, 2006.

JACOBI, P. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 233-250, 2005.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, G. F. da C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, DF: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez editora, 2004.



_____. Teoria crítica. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília, DF: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005a.

_____. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação e Sociedade**. vol. 26, n. 93, 2005b.

_____. Educação ambiental e “teorias críticas”. In: GUIMARÃES, M. (Org.). **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. São Paulo: Papirus, 2006.

_____. Pensamento crítico, tradição marxista e a questão ambiental: ampliando os debates. In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

LOUREIRO, C; F. B; VIÉGAS, A. A relação entre os conceitos de totalidade e de práxis e suas implicações para a educação ambiental: breve incursão na tradição dialética histórico-crítica. In: GUERRA, A. F. S. E; TAGLIEBER, J. E. (Orgs.). **Educação ambiental: fundamentos, práticas e desafios**. Itajaí: UNIVALI, 2007.

MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MONTEIRO, M. da C. N; CABRAL, M. A. A; JODELET, D. As representações sociais da violência doméstica: uma abordagem preventiva. **Ciênc. saúde coletiva**. v.4, n.1,1999.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1976.

_____. Introdução. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MURRAY, M. Connecting narrative and social representation theory in realth research. **Social Science Information**. V. 41, n. 4, p. 653-673, 2002.

POTTER, J; EDWARDS, D. Social representations and discursive psychology: from cognition to action. **Culture & Psychology**, v.5, n. 4, p.447–458, 1999.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYRARGUES, P. P.



(Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, DF: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estudos de Psicologia**, v. 23, n. 1, 2006.

RUSCHEINSKY, A.. Meio ambiente e percepção do real: o rumo da educação ambiental na veia das ciências sociais. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** v. 07, p. 26-44, 2001.

SCOCUGLIA, A. C. Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p.25-37, 1999.

SODRÉ, O. Contribuição da fenomenologia hermenêutica para a psicologia social. **Psicologia USP**, v. 15, n. 3, p. 55-80, 2004.

SPINK, M. J. O conceito de representações sociais na abordagem psicossocial. **Cad. Saúde Públ.** v. 9, n. 3, p.: 300-308, 1993.

_____. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TASSARA, E.T. de O; ARDANS, O. Intervenção psicossocial: desvendando o sujeito histórico e desvelando os fundamentos da educação ambiental crítica. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília, DF: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

Enviado em: 05/08/2010

Aceito em: 03/02/2011