

# Lugar e cotidiano: categorias para compreensão de representações em meio ambiente e educação ambiental<sup>1</sup>

*Marciléia Oliveira Bispo<sup>2</sup>  
Sandra de Fátima Oliveira<sup>3</sup>*

## Resumo

A educação ambiental tem sido praticada de acordo com as representações que cada professor e estudante possui de meio ambiente e até mesmo de educação ambiental. Por isso consideramos que a compreensão dessas representações sempre será importante, por mais que o tema pareça desgastado, para medirmos como essa prática tem sido realizada na educação formal. Faz-se necessário, portanto, observar os diferentes elementos que podem dar visibilidade a essa prática. Assim, a finalidade deste artigo é apresentar como as categorias lugar e cotidiano são importantes para a compreensão das representações que os professores e estudantes possuem de meio ambiente e educação ambiental.

Palavras chaves - lugar, cotidiano, educação ambiental

---

1 Este texto faz parte de um trabalho maior, intitulado Meio ambiente e educação ambiental: as representações de professores e estudantes do ensino fundamental de Cristalândia – Tocantins. Dissertação de mestrado a ser defendida no Programa de Pesquisa e Pós-graduação em geografia IESA/UFG.

2 marcileiabispo@hotmail.com - Licenciada e mestranda em geografia pelo Instituto de Estudos Socio-ambientais - Universidade Federal de Goiás.

3 sanfaoli@iesa.ufg.br - Prof<sup>a</sup> do curso de Pós-graduação em geografia e do doutorado em Ciências Ambientais da Universidade Federal de Goiás.

## Introdução

O estudo das representações é importante como assinala Rangel (1999, p. 48) por ser uma das perspectivas de entendimento da elaboração e da veiculação de conceitos (afirmações, explicações) e imagens da “realidade”, como os sujeitos a percebem e a constroem. Um outro fator importante considerado para o estudo das representações na perspectiva de Henri Lefebvre (1983), é que elas interferem na prática social ao mesmo tempo em que as interpretam.

Assim, não há dúvidas de que uma busca sobre as representações de educação ambiental e meio ambiente poderá auxiliar na identificação de um número elevado de discursos, conceitos, vivências e práticas nas mais diversas áreas e conhecimentos. Talvez resida aí uma importante trilha para o pensar e o agir na educação ambiental formal, como também seja um caminho que se desperte nos professores e que, conseqüentemente, levem os estudantes a constituírem uma visão mais epistemológica da questão ambiental.

Nesse sentido, creditamos às categorias lugar e cotidiano papéis fundamentais na compreensão das representações de meio ambiente e de educação ambiental de professores e estudantes, sobretudo porque ao praticarmos a educação ambiental a fazemos a partir de uma concepção inserida num lugar e relacionada a aspectos do cotidiano.

### 1. A compreensão das representações

A questão de como o ser humano representa o mundo e de como ao representar esse mundo constrói seus ambientes ou os modifica, tem sido parte de grandes discussões tanto no campo das ciências quanto nas diversas dimensões da vida. Esse entendimento torna-se um ponto fundamental para a educação ambiental a partir do momento em que o ser humano, ao construir seu ambiente ou ao modificá-lo, o faz com uma carga significativa de conceitos, relações e práticas. Esse conjunto dá visibilidade e toma forma nas práticas de educação ambiental formal.

Ao situar como Moscovici (1978) e Lefebvre (1983) fundamentam o conceito de representação social (RS), buscamos desvelar o que são as representações sociais para a compreensão de como o lugar e o cotidiano se configuram como categorias para o entendimento de meio ambiente e educação ambiental. Mesmo parecendo desnecessária essa discussão, uma vez que já se tornou comum esse debate acerca das representações, acreditamos que é fundamental insistir nele pois, ao trabalharmos com a educação ambiental o fazemos sustentados em uma concepção, em uma vivência, e através do conhecimento das representações podemos perceber como os professores e estudantes se relacionam com seu ambiente, com o mundo e com o outro.

O termo Representação Social (RS) foi introduzido por Serge Moscovici na obra A imagem social da psicanálise de (1961,1976), como uma possibilidade para o desenvolvimento de uma psicossociologia do conhecimento.

Segundo o autor, a RS é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos, indicando um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam no cotidiano das relações

sociais expressas e manifestadas por meio das palavras e condutas. Para Moscovici, as RSs são quase tangíveis, mas “se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito” (1978, p. 41). O autor, ao elaborar o conceito para RS, o fez a partir da crítica à teoria das representações coletivas de Durkheim pois, segundo ele, essa teoria continha aspectos que o impediam de dar conta dos novos fenômenos detectados na contemporaneidade.

Assim, Moscovici recorre à teoria de Durkheim, preservando o termo representação e substituindo o termo “coletivo” por “social”, diferenciando-se deste por indicar que as representações criam realidades e senso comum e não apenas indicam uma classe geral de conhecimentos.

Moscovici, ao imprimir às representações sociais um caráter dinâmico, aponta que uma representação faz circular e reúne experiências, vocabulários, conceitos e conduta de origens muito diversas. E ainda nesse contexto, quando um indivíduo ou grupo formula uma representação de uma teoria ou de um fenômeno científico está reatando, na verdade, com um modo de pensar e de ver que existe e subsiste, retoma e recria o que foi encoberto e eliminado.

Ressaltamos ainda que para Moscovici (1978) as representações se constituem em um processo que liga percepção e conceito, pois para ele “a representação não é uma instância intermediária, mas um processo que torna o conceito e a percepção de certo modo intercambiáveis, uma vez que se engendram reciprocamente” (p.57), enfatizando dessa maneira a importância do concebido para a constituição das representações sociais,

em que a representação exprime, em primeiro lugar, uma relação com o objeto e que preenche um papel na gênese dessa relação. Um de seus aspectos, o perceptivo, implica a presença do objeto; o outro, o espírito conceitual, a sua ausência” (Moscovici, 1978, p.57).

Já, Henri Lefebvre, em sua obra *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones* (1983) que trata da teoria das representações, assinala a importância do vivido para as configurações das representações. Para ele, tanto o concebido quanto o vivido são processos fundamentais na constituição das representações, sendo mediações que se processam no cotidiano.

Para Seabra (1996), é preciso refletir com base no vivido, mas sem recusar o concebido e sem exaltar a espontaneidade do vivido, pois ele também se determina; tanto que, analisando-o, é possível ver como a parte cega da história diminui e como no seu caráter confuso do vivido está tanto a sua riqueza quanto também a sua pobreza. E ainda, “[...] Abordando as relações entre o vivido e o concebido, Lefebvre mostra-nos que o vivido, âmbito de imediatidades, não coincide com o concebido. Entre um e outro permanece uma zona de ‘penumbra’ na qual opera o percebido. O percebido corresponde a algum nível de entendimento do mundo, funda atos, relações, conceitos, valores, mensagens, verdades...” (p.80).

Segundo Lefebvre, as representações correspondem a uma etapa de conhecimento e são fatos da palavra (ou, se prefere, do discurso) e da prática social. Esse autor ainda assinala que as representações devem ser situadas dialeticamente para que possibilitem a apropriação da realidade, indo além do imediato, do que está dado, aceitando o representativo como fato social, político e psíquico. Assim, as representações são

medições entre o concebido e o vivido. Portanto, as representações não podem ser reduzidas apenas a uma sombra.

Lefebvre (1983, p. 199), considera que as representações:

são produtos que não derivam diretamente de nenhum dos componentes da prática, senão de suas interferências. Intermediários entre o vivido incerto e o concebido elabora o conteúdo inerentes à forma de relações sociais (natureza, sexo, vida e morte, corpo e espírito, espaço e tempo, debilidade e poder etc.), dando lugar a representações múltiplas e diversas, flutuantes e fixas, escorregadias e estereotipadas.

Portanto, as representações de meio ambiente e educação ambiental devem ser compreendidas a partir do entendimento do concebido, do vivido e da própria prática na formulação dessas representações. Assim, como Penin (1999) acreditamos que para haver verdadeiramente a construção do conhecimento há que se coordenar o vivido e o concebido. E outro direcionamento dado é que a atitude de tomar as representações como um caminho para a realidade, reconhece a sua importância como produto como assinala Moscovici, e também os considera como processos, como afirma Lefebvre.

Assim, as representações, aqui, são consideradas como concepções e vivências produzidas no cotidiano por meio do conhecimento dos sujeitos, tanto no plano individual quanto no grupo, entre o objetivo e o subjetivo.

Consideramos que um estudo das representações de educação ambiental e meio ambiente de professores e estudantes é uma das dimensões para entender e construir a educação ambiental formal, pois ela passa pelas relações estabelecidas no cotidiano e no lugar.

## **2. Desenvolvendo os conceitos de lugar e cotidiano**

Destacamos a importância do lugar e do cotidiano no entendimento das representações de meio ambiente e educação ambiental pois para apreendermos a imagem desses dois elementos, na educação formal, é fundamental conhecer como os professores e os estudantes se relacionam com o lugar e o cotidiano.

A educação ambiental é uma identidade, o meio ambiente é uma realidade complexa e totalizante, por isso o entendimento do lugar vivido é fundamental para a concretização da educação ambiental que se quer reveladora de significados individuais e coletivos, imbuída de uma realidade econômica e cultural e pensada a partir das relações humanas no tempo e no espaço. É nesse lugar vivido que as representações se manifestam, são produzidas e reproduzidas, criadas e é onde as pessoas estabelecem suas relações.

De acordo com Buttimer (1985, p.178) "cada pessoa está rodeada por camadas concêntricas de espaço vivido, da sala para o lar, para a vizinhança, a cidade, a região e para a nação". Assim, pensar o lugar não é só pensá-lo em apenas uma escala, mas em diversas, sendo que a experiência desses lugares nos remeteria à identidade com o mesmo, o que, na perspectiva da EA torna-se um caminho para que professores e estudantes compreendam o meio em que vivem e o ambiente próximo que está em torno de si.

Acreditamos que o lugar seja o palco onde se manifesta primeiramente a ação. É onde as relações são tecidas e partilhadas. É a realidade sensível de caráter emocional e afetivo em constante transformação, com ligações espaciais próprias que o caracterizam com uma carga também social, econômica, com processos lúdicos, de crenças e de imaginários.

Na perspectiva fenomenológica o conceito de lugar caracteriza-se pelas relações de valorização de afetividade que são desenvolvidas pelos indivíduos para com o seu ambiente. Conforme assinala Mello (1990, p.32), “o lugar é recortado afetivamente, onde as pessoas se sentem seguras e à vontade, emerge nas experiências cotidianas, nos locais de moradia, trabalho, compras, lazer e encontros”.

Já para Tuan (1983, p. 63-64), o lugar é fechado e humanizado, é um centro calmo de valores estabelecidos, é um mundo ordenado e organizado. E mais, são as experiências praticadas nos espaços que os tornam lugares e a própria identificação com o espaço constrói o lugar. Porém, o nível de aspiração afeta o que cada um considera como espaço. Nessa perspectiva, espaço e lugar se fundem como mostra o autor:

Na experiência, o significado de espaço, freqüentemente se funde com o lugar. “Espaço” é mais abstrato do que “lugar”. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos e o dotamos de valor. [...] As idéias de “espaço” e “lugar” não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplitude, da liberdade e da ameaça, e vice-versa. Além disso, se pensamos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar (Tuan, 1983, p.6).

Ainda para Tuan (1983), a construção do lugar exige mais que contatos superficiais, porém, a mobilidade do homem moderno torna sua experiência e apreciação do lugar superficial.

O conhecimento abstrato sobre um lugar pode ser adquirido em pouco tempo se é diligente. A qualidade visual de um meio ambiente é rapidamente registrada se você é um artista. Mas “sentir” um lugar leva mais tempo: se faz de experiências, em sua maior parte fugazes e pouco dramáticas, repetidas dia após dia e através dos anos. É uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais, como a hora do sol nascer e se pôr, de trabalhar e brincar (1983, p.203).

Holzer (1996), em artigo intitulado: *A Geografia Humanística – uma revisão*, assinala a importância do geógrafo Eric Dardel nas pesquisas sobre o lugar, em que definia fenomenologicamente o espaço como a junção de distâncias de direções que, tendo como referência o corpo e o suporte onde ele se instala, constituiria um espaço primitivo.

De acordo com essas considerações, o lugar é onde as pessoas vivem, onde realizam suas experiências, com significados tanto emocionais quanto afetivos, imbuídos de segurança e da estabilidade.

Numa outra leitura sobre lugar, Carlos (1999, p.16) assinala que ele se apresenta como “o ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local, enquanto

especificidade concreta e enquanto momento”. Essa acepção de lugar encontra-se respaldada no processo de globalização e nas características históricas e culturais que marcam esse processo, ou seja, é fruto da homogeneização do espaço imposta pela economia global, sem eliminar suas particularidades.

Para Milton Santos (1997, p.34),

quanto mais os lugares se mundializam, mais se tornam singulares e específicos, isto é, “únicos”. Isto se deve a especialização desenfreada dos elementos do espaço – homens, firmas, instituições, meio ambiente, à disposição sempre crescente dos processos e subprocessos necessários a uma maior acumulação de capital, à multiplicação das ações que fazem do espaço um campo de forças multidirecionadas e multicomplexas, onde cada lugar é extremamente distinto do outro, mas também claramente ligado aos demais por um único nexo[..]

Em decorrência, “o lugar representa e fixa relações e práticas sociais produzindo uma identidade complexa que diz respeito ao mesmo tempo ao local e ao global” (Carlos, 1999, p.68). Nesse sentido, os lugares ficam vulneráveis e acessíveis à mundialização do capital e vão reagir de forma diferenciada ao processo de constituição mundial. Assim, “já não se pode falar de contradição entre *uniqueness* e globalidade. Ambos se completam e se explicam mutuamente. O lugar é um ponto do mundo onde se realizam algumas das possibilidades deste último” (Santos, 1997, p.35).

O lugar é espaço vivido e como tal é preciso conhecê-lo a partir do cotidiano, das relações próximas. Neste sentido vincular a EA a partir do cotidiano dos professores e estudantes é fundamental, pois é no cotidiano que são construídas a estrutura entre o ser humano e o ambiente.

São nas relações do cotidiano que se estabelecem as diferenças, as semelhanças, as desigualdades, as disputas, a banalidade, o particular. É no cotidiano que os valores, sejam sociais ou culturais, são postos em contato constante e permanente com o outro, são relações complexas visíveis e não visíveis.

Para Heller (2004) a vida cotidiana é vivida por todos, sem exceção. As pessoas participam da vida com todos os seus aspectos desde o nascimento, portanto, é a vida de cada um individualmente, como também com um grupo. Assim, nas relações cotidianas as pessoas não só agem como também são influenciadas por outros.

Ainda segundo essa autora, a característica dominante na vida cotidiana é a espontaneidade:

é evidente que nem toda atividade cotidiana é espontânea no mesmo nível, assim como tampouco uma mesma atividade apresenta-se como identicamente espontânea em situações diversas, nos diversos estágios de aprendizado. Mas, em todo o caso, a espontaneidade é a tendência de toda e qualquer forma de atividade cotidiana. A espontaneidade caracteriza tanto as motivações particulares (e as formas particulares de atividade) quanto as atividades humano-genéricas que nela têm lugar (Heller, 2004, p.29-30).

No cotidiano dá-se a interface do ser humano com o seu ambiente – resultado de usos, atitudes e desejos. É preciso resgatar o sentido subjetivo que se imprime nas relações

cotidianas. Como nos fala Loureiro (2004), “é preciso admitir para qualitativamente avançarmos em nossas propostas emancipatórias, que a tradição revolucionária tendeu, ao longo do século passado, a enfatizar a comunidade e a ignorar o indivíduo, numa atitude alienada de reificação do coletivo e de desprezo pelo subjetivo”.

O lugar, nessa perspectiva, tem usos e sentidos, e opera no cotidiano como sugere Seabra (1996, p. 76-77), com referência em Lefebvre:

“o cotidiano é ao mesmo tempo abstrato e concreto; institui-se e constitui-se a partir do vivido. Com isso ele traz o vivido ao pensamento teórico e mostra aí uma certa apropriação do tempo, do espaço, do corpo e da espontaneidade vital.[...]Enfim, no cotidiano, entre o concebido e o vivido, travam-se as lutas pelo uso, sempre envolvendo as particularidades na direção e com o sentido de firmarem-se como diferença”.

Articular os eventos que ocorrem na esfera do cotidiano com os eventos nacionais e internacionais constitui uma dimensão para se ter uma EA que caminha rumo às transformações planetárias. “É preciso articular a cotidianidade ao macrosocial, em uma atuação política que gere transformações individuais e coletivas, simultaneamente, e a possibilidade de as experiências localizadas que foram bem-sucedidas se universalizam” (Loureiro, 2004, p.133).

## Considerações finais

Ao considerarmos que o lugar e o cotidiano são categorias fundamentais para o entendimento das representações de meio ambiente e educação ambiental, o fazemos pela assertiva de que as práticas em educação ambiental formal perpassam por essa realidade do cotidiano e do lugar.

O conhecimento do lugar vivido impregnado de sentimentos e ações, a partir das relações cotidianas, possibilita-nos o entendimento das representações de educação ambiental e meio ambiente e, sobretudo, nos indica caminhos de ação na educação ambiental formal, porque ela é também construída a partir dos diversos significados que compõem o lugar vivido e da multiplicidade de ações que se dão no cotidiano.

Nesse sentido, também é fundamental olhar as representações de meio ambiente e educação ambiental, observando o contexto em que são construídas ou reproduzidas, ficando atentos no sentido de compreender para quem e para que falam.

As relações estabelecidas no lugar, a identificação com o lugar e esse conhecimento do lugar enquanto espaço vivido traduz-se em uma dimensão de decodificar as imagens, as representações construídas pelos professores e estudantes em sua trajetória de vida, que são suportes para a educação ambiental formal. Assim, concluímos que a problemática ambiental nos dias atuais nos remete à apreensão do lugar vivido, perpassando o cotidiano conjugado aos acontecimentos em escalas regionais, nacionais e internacionais, o que caracteriza a complexidade das questões ambientais.

## Referências bibliográficas:

- BUTTNER, A. Hogar, campo de movimiento y sentido del lugar. In: RAMÓN, M. D. G. (Org.). *Teoría y método em la geografía anglosajona*. Barcelona: Ariel, p. 227-241, 1985.
- CARLOS, A. F. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- HOLZER, W. A geografia humanista: uma revisão. *Revista Espaço e Cultura*, UERJ, Rio de Janeiro, n. 3, p. 8-19, dez. 1996.
- LEFEBVRE, H. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría DE LA REPRESENTACIONES*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- LOUREIRO, C. F. B. *Trajetória e Fundamentos da educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004. 150 p.
- MELLO, J. B. F. de. Geografia Humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo. *Revista Brasileira de Geografia*. IBGE, Rio de Janeiro, v. 52, n. 4, p. 91-115, out/dez. 1990.
- MOSCOVI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.
- PENIN, S. T. de S. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.
- RANGEL, M. Das dimensões da representação do “bom professor” às dimensões do processo de ensino–aprendizagem. In: TEVES, N.; RANGEL, M. (Org.). *Representação social e educação*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.
- SANTOS, M. *Metamorfose do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SEABRA, O. C. de L. A insurreição do uso. In: MARTINS, J. de S. (Org.). *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar*. São Paulo: Difel, 1983. 250 p.