

Representações Sociais dos idosos sobre a experiência vivida nas transformações ambientais

The elderly's social representations of the experiences lived throughout environmental changes

Franciely Ribeiro dos SANTOS¹
Ademir José ROSSO²

Resumo

Este artigo analisa as representações sociais (RS) dos idosos sobre as transformações socioambientais do município de Ponta Grossa-PR nos últimos 50 anos. Tem como objetivo identificar e compreender as representações de homens e mulheres idosos com o espaço vivido. A coleta de informações ocorreu mediante entrevistas abertas, recorrentes e de caráter narrativo. As informações foram analisadas pelo *software* ALCESTE. Duas categorias foram delimitadas quanto à representação do espaço, as quais se objetivam com o predomínio do sexo feminino acerca do micro e do mesoambiente, e do sexo masculino relacionado ao meso e ao macroambiente.

Palavras-chave: Idosos. Representações Sociais. Identidade. Educação Ambiental.

Abstract

This article analyzes the elderly's social representations of the socio environmental transformations that have occurred in the city of Ponta Grossa, PR over the last 50 years. It aims to identify and understand the representations of elderly men and women regarding the space they have lived in. The collection of data occurred via open and recurrent interviews, following a narrative path. The data was analyzed by the ALCESTE software. Two categories were defined, regarding the representations of space, dealing with the female gender on micro and mesoenvironments, and the male gender on meso and macroenvironments.

Keywords: Elderly. Social Representations. Identity. Environmental Education.

1 Doutora em Educação. Bolsista CAPES e Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Participa do Grupo de Pesquisa Questão Ambiental, Gênero e Condição de Pobreza. End.: Rua Olga Aleda Cavagnari, 447, Jardim Carvalho, Ponta Grossa/PR – CEP: 84015-812. Tel.: (42) 98406-6743. *Email:* <francielyribeirosantos@gmail.com>.

2 Doutor em Educação. Professor associado da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), atuando no estágio supervisionado na Licenciatura de Ciências Biológicas e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Ponta Grossa (UEPG). Ponta Grossa/PR. *Email:* <ajrosso@uepg.br>.

Introdução

A crise ambiental, como crise de conhecimento, mantém estrita ligação com a educação, em seu sentido amplo, como constituinte e motriz do desenvolvimento humano (LEFF, 2004; LOUREIRO, 2006). É uma crise que desvela a mudança na concepção das relações entre seres humanos <-> meio ambiente. A razão moderna transformou a natureza e o próprio ser humano em objetos do conhecimento científico e da exploração capitalista (LOUREIRO, 2006).

Porém, em seu intento de se posicionar criticamente ante a racionalidade técnico-científica do meio ambiente, a educação busca problematizar as concepções e atitudes geradas pela razão moderna, visando à construção de novas formas de conhecer, ser e agir sem abandonar a *clareza da responsabilidade social*. Assim, a “[...] Educação Ambiental, antes de tudo, é educação [...]” (LAYRARGUES, 2006, p. 15). Não uma educação genérica, mas constituída por uma práxis educativa e social voltada para a construção de valores e atitudes para a transformação social e da natureza, portanto, libertária e dialógica (LOUREIRO, 2005, p. 69). Nela, o “[...] diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significações enquanto homens [...]”. É uma exigência existencial que não pode “[...] reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 2005, p. 91). Portanto, a educação ambiental (EA) não é apenas uma relação entre o eu e o outro, mas entre o ser e o saber ambientais (LEFF, 2004, 2006; LOUREIRO, 2006).

A preocupação do saber ambiental está em uma “[...] nova visão de mundo que transforma os paradigmas do conhecimento teórico e dos saberes práticos [...]”, e que incorpora princípios e valores que respeitam e dialogam com a diversidade cultural, a equidade social e a solidariedade transgeracional, além de valorizar a experiência vivida (LEFF, 2006, p. 279). Diante disso, nesse contexto, a história de vida dos idosos ganha significado para a EA. A partir da memória dos idosos, sejam homens ou mulheres, podemos conhecer mais a nossa realidade, explorar a dimensão histórica e cultural da qual fazemos parte, compreender a gênese dos problemas socioambientais, bem como propor alternativas de superação por meio da ação coletiva, dialógica, emancipatória e transformadora (FREIRE, 2005; LOUREIRO, 2006; CARVALHO; TOZONI-REIS, 2009).

Como contemporânea do movimento de preservação da natureza e dos movimentos sociais surgidos na década de 60 do século XX, a Educação Ambiental (EA) fundamenta-se na teoria crítica, e como tal, está ligada às questões de equidade social, econômica e de gênero. No Brasil, a visão crítica que relaciona os problemas naturais aos sociais começa a ganhar espaço a partir da década de 90, antecedida pelo ambientalismo ecológico militante. Apesar das discussões e dos movimentos socioambientais, a EA não é homogênea; em seu interior, ela contempla a convivência e disputa entre a educação tradicional e a educação crítica. Assim, a EA guarda ainda traços do conservacionismo naturalista e normativo (KAWASAKI; CARVALHO, 2009), pois o que “[...] prevalece é uma dispersão de visões e previsões sobre a existência humana e sua relação com a natureza, mas não a diversidade de consciências alimentadas por interesses e valores diferenciados” (LEFF, 2006, p. 324).

Análises de trabalhos e pesquisas de EA publicados em eventos da área entre os anos de 2001 a 2008 revelaram que a maioria das ações e pesquisas envolve os sujeitos do Ensino Fundamental II e do Ensino Superior, deixando de lado segmentos importantes da sociedade como um todo (KAWASAKI; CARVALHO, 2009; RINK; MEGID NETO, 2009; ROSSO; SANTOS, 2010). Igualmente, “[...] pouco se tem estudado sobre a continuidade ou ruptura(s) dos modelos explicativos do comprometimento e conduta pró-ambientais de escalas variadas” (PINHEIRO, 2006, p. 168). Frente a essas lacunas, apresenta-se, neste artigo, uma discussão sobre como os idosos se apropriam e se identificam com o espaço a partir da perspectiva da teoria das representações sociais.

Nessa ótica, é possível identificar, a partir das experiências vividas e das memórias, tanto as marcas da industrialização nacional e local como as mudanças nos meios de produção e consumo. Questionamo-nos: quais são as representações sociais dos idosos diante das transformações socioambientais do meio em que estão inseridos? Para responder a essa questão, buscou-se: identificar as representações sociais dos idosos sobre as transformações socioambientais de Ponta Grossa-PR, nos últimos 50 anos; conhecer e compreender as representações, apropriações e identidades dos idosos sobre o meio ambiente.

Para desvelar as cognições e representações das transformações socioambientais socialmente construídas e partilhadas, assim como as relações de apropriação e identificação com o município de Ponta Grossa nos últimos 50 anos, contamos com as narrativas e memórias dos idosos participantes da pesquisa.

Saberes ambientais e a superação de dicotomias

A EA busca problematizar e questionar as concepções e atitudes fundadas na perspectiva unilateral e individualista da modernidade. Entre essas dicotomias destacam-se: ciências exatas x ciências humanas; natureza x sociedade; masculino x feminino; novo x velho. Elas instauraram um *gap*, constituindo uma relação entre dominadores – donos das regras do jogo nos campos científico, político e econômico – e os dominados (BOURDIEU, 2011). Essa é uma relação unilateral, pois nega o senso comum, suas tradições e saberes populares que envolvem os mais velhos e as mulheres. Tal fato demanda uma episteme que contribui para a superação das dicotomias – característica do projeto da modernidade e subjacente à racionalidade cartesiana – e a construção de novos paradigmas de conhecimento em favor de outra realidade social e ambiental (LEFF, 2004, 2006; SANTOS, 1990).

Para romper com tal pragmatismo é preciso trocar as lentes, permitir a diversidade de visões com a integração de potencialidades inexploradas dos excluídos das pesquisas científicas e ampliar as possibilidades de transformação e geração de novos conhecimentos e atitudes, pois a *crise ambiental é a primeira crise do mundo real produzida pelo desconhecimento do conhecimento*, que não representa mais a realidade (LÖWY, 2000; CARVALHO, 2012). “Abre-se assim um diálogo de saberes e uma hibridação entre ciências, tecnologias e saberes populares” (LEFF, 2004, p. 78-79).

A experiência dos idosos ajuda a construir um referencial histórico para a compreensão das transformações e dos atuais problemas socioambientais. Sua valorização traz responsabilidades diante do grupo social ao qual o idoso pertence, visto que não é apenas recordação ou reprodução, mas “[...] refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1994, p. 55). O diálogo com as experiências vividas na educação dialógica ultrapassa a seleção arbitrária feita na educação bancária (FREIRE, 2005), que não aborda o passado recente e é apresentada aos alunos como “[...] uma sucessão unilinear de lutas de classe ou tomadas de poder por diferentes forças [...]”, afastando “[...] os aspectos do cotidiano [...]”, como se fossem menos importantes (BOSI, 2003, p. 13).

Porém, a inserção dos idosos e as suas memórias, apoiada em conhecimentos significativos, cria um olhar intergeracional com os mais novos sobre as transformações ocorridas no meio ambiente e na sociedade em que eles estão inseridos (CARVALHO; TOZONI-REIS, 2009; ROSSO; SANTOS, 2010). Enfrentar o problema, trazendo para o debate os excluídos,

significa enxergar e aceitar que a crise ambiental precisa ser tomada como uma oportunidade de reflexão isenta de preconceitos teóricos ou práticos que residem e fundamentam a própria crise. Negar a participação desses atores é uma atitude que acentua a crise e os priva de terem a experiência da realidade e de refletirem sobre as oportunidades abertas por ela (ARENDDT, 1972).

Como exemplo, verifica-se que, no que diz respeito à luta pelos direitos das mulheres e das questões ambientais, a efetivação dessa reconstrução está na “[...] participação e projetos conjuntos, nos quais as forças e os talentos de cada um contribuam de maneira complementar” (SOUVÉ, 2005, p. 33). A equidade entre homens e mulheres não está em racionalizar o pensamento feminino aos moldes do masculino ou dominá-lo, mas em inserir as mulheres, suas experiências e realidade cotidiana nos processos de aprendizagem pessoais e coletivos, uma vez que para a maioria das mulheres a intervenção na EA começa em seus lares e comunidades, em micros e mesos espaços (CLOVER; HILL, 2013).

Esse posicionamento se opõe ao pensamento dominante até meados do século XX, quando a maternidade era a única função valorizada da mulher no contexto social (BORSA; FEIL, 2008). Consideradas “[...] menos transcendentais à natureza do que os homens [...]”, as mulheres eram, então, “[...] associadas à representação de uma ordem inferior.” (DI CIOMMO, 1999, p. 45). Na realidade, “[...] mulheres e homens estão relacionados aos papéis sociais de gênero que são cultural e historicamente construídos” (CRUZ, 2010, p. 913). Assim, o enfrentamento da crise socioambiental, gerada pela razão masculina, necessita compreender que a mulher

[...] não é apenas diferente do homem, mas é distinta da sua experiência concreta de vivência da condição feminina, que define a experiência, porque o enraizamento biológico origina e confirma a experiência social do gênero feminino, o que é reconfirmado na socialização e repassado pela predisposição genética. Nesse anel de interações próprias da complexidade, não há limites estanques para o que é próprio da natureza ou da cultura. (DI CIOMMO, 2003, p. 438).

Por estarem envolvidas no cuidado com os filhos e no cultivo de alimentos, as mulheres aprenderam a construir uma relação de reciprocidade com a natureza e com o próximo diferente da lógica de pensamento da razão masculina. Foram as primeiras a sofrer as consequências das transformações ambientais, principalmente as mulheres pobres e com baixa escolaridade (COZER, 2011). Essa é uma ideia

que vem ganhando força no Brasil a partir da década de 90 e se opõe à dominação masculina sobre a natureza e a produção de conhecimentos para o domínio e exploração da natureza (ARRUDA, 2002; CRUZ, 2010; DI CIOMMO, 1999, 2003). A “[...] consciência ecológica se inscreve, assim, em uma política da diferença referida aos direitos do ser e à invenção de novas identidades atravessadas e constituídas em e por relações de poder no saber” (LOUREIRO, 2006, p. 326).

Apropriação e representações do meio ambiente

As representações sociais originaram-se em meados da década de 60 do século XX, sendo fontes de suas críticas: a Psicologia Social, considerada comportamentalista, individualista, sem sujeito social; o marxismo, em que o sujeito era refém da estrutura e superestrutura; e as representações coletivas de Durkheim, por seu caráter fixista. A sociologia durkheimiana estava “[...] conscientemente orientada àquilo que faz com que as sociedades se mantenham coesas, isto é, às forças e estruturas que podem conservar, ou preservar o todo contra qualquer fragmentação ou desintegração [...]” (DUVEEN, 2011, p. 14). Já a proposta de Moscovici foi “[...] orientada para questões de como as coisas mudam na sociedade, isto é, para aqueles processos sociais pelos quais a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, se tornam parte da vida social [...]” (DUVEEN, 2011, p. 15).

Moscovici interessa-se pelo potencial de mudança proveniente das RS, pois “[...] os indivíduos não se limitam a receber e processar informações, são também construtores de significados e teorizam a realidade social [...]” (VALA, 2010, p. 457). As RS “[...] emergem de pontos duradouros de conflito [...] da própria cultura [...]”, constituídas por instituições como o Estado, a Igreja, que configuram o ápice da hierarquia social, e demais poderes instituídos pela modernidade, como a ciência. Nesse sentido, o fenômeno das RS pode ser visto como a forma pela qual “[...] a vida coletiva se adaptou a condições descentradas de legitimação [...]” (DUVEEN, 2011, p. 16-17). Por isso, a contribuição das RS para este estudo está em reconhecer que “[...] nós percebemos o mundo tal como é [...]”, e que “[...] todas nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico, ou quase físico, em que nós vivemos [...]” (MOSCOVICI, 2011, p. 30).

As RS transformam o não familiar em familiar. Isso ocorre a partir dos processos denominados de ancoragem e objetivação, que expressam maneiras de lidar com a memória e as experiências na construção de valores e atitudes (MOSCOVICI, 2011). A ancoragem é um processo que transforma o que é

novo ou perturbador em familiar, mediante a categorização e comparação a um conjunto de conhecimentos apropriados anteriormente. Já a objetivação, conceito de maior interesse para essa discussão, é o processo de transformação de conceitos abstratos em realidades concretas, em uma imagem. Com a imagem, “[...] o conceito deixa de ser um signo e torna-se replica da realidade” (MOSCOVICI, 2011, p. 74).

As RS podem, também, ser definidas como “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2002, p. 22). A “[...] experiência vivida remete sempre a uma situação local concreta; ela é uma forma de apreensão do mundo pelas significações [...]” (JODELET, 2005, p. 44). As noções de experiência e do vivido nos remetem a uma modalidade de consciência que inclui “[...] os aspectos do conhecimento, as dimensões emocionais, de linguagem e de discurso [...]”, assim como “[...] exige, fortemente, as considerações das práticas e das ações que remetem a considerações dos contextos e dos ambientes de vida” (JODELET, 2005, p. 41). No estudo das questões socioambientais, as RS oferecem alternativas para pensar a dimensão psicossocial, quando são estudados diferentes aspectos do meio ambiente e modalidades de conhecimento que revelam coisas sobre o mundo e os objetos que os humanos constroem (KUHNE, 2002).

Para compreender melhor a relação seres humanos-meio ambiente há que se buscar explicações que tratem do sujeito psicológico nas relações que estabelece com o ambiente e com as interferências do meio sobre o sujeito. O processo de exercer domínio sobre determinado espaço e objeto refere-se a essa apropriação como um processo “[...] psicossocial central na interação do sujeito com seu entorno por meio do qual o ser humano se projeta no espaço e o transforma em um prolongamento de sua pessoa, criando um lugar seu [...]”, permitindo construir sua identidade (CAVALVANTE; ELIAS, 2011, p. 63). Por ser um elemento chave das representações, a identidade permite articular a compreensão da relação entre a realidade subjetiva e a objetiva. A identidade nas RS é o lugar de enraizamento da consciência individual (KUHNE, 2002) em que se destaca “[...] o papel das lembranças na constituição do processo identitário, trazendo à mente identificações e diferenciações que habitam nosso passado ambiental” (MOURÃO; CAVALCANTE, 2011, p. 213).

O estudo da representação ambiental não envolve, apenas, aspectos isolados de um lugar, mas todos os elementos que constituem o entorno das pessoas para conhecer seus comportamentos e atitudes, pois “[...] a maneira de ocupar

um espaço e transformar sua materialidade está ligada à natureza social dos comportamentos associados àqueles objetos ou contexto físico” (KUHNE, 2011, p. 255-256). Além do conhecimento de como uma pessoa representa determinada organização espacial, é fundamental compreender os valores e significados atribuídos ao ambiente. Significados construídos na coletividade fazem parte desse processo, sem desconsiderar a micro e a macroesfera dos acontecimentos sociais. A interação que se objetiva no mundo, a experiência vivida, incorpora significados que se expressam em comportamentos. Temos, assim, “[...] a possibilidade de construir avaliações, impressões e significados sobre uma determinada realidade”. Compreender a representação ambiental das pessoas pressupõe desvelar suas ações e os significados construídos sobre elas (KUHNE, 2011, p. 258).

Metodologia e informações analisadas

Com a análise do conteúdo das informações provenientes de entrevistas abertas, recorrentes e de caráter narrativo, esta investigação apresenta perspectiva quantitativa e qualitativa (TRIVIÑO, 1990; SANDÍN ESTEBAN, 2010). A análise de conteúdo visa a “[...] obter o conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2002, p. 42). Como desenvolve interpretações da vida social e do mundo sob uma perspectiva cultural e histórica, “[...] une níveis de conhecimento macro e micro” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 138). Com isso, busca-se a representação social acerca da apropriação e identificação com o espaço.

Antecedendo a realização da entrevista, os sujeitos eram informados sobre os objetivos, os procedimentos e os cuidados que seriam adotados na análise e na divulgação dos resultados. Após a transcrição, a entrevista era rerepresentada para que os informantes pudessem completar e retificar as informações antes de serem analisadas.

Foram entrevistados dez idosos, seis homens e quatro mulheres, moradores do município de Ponta Grossa-PR por no mínimo 50 anos, com faixa etária superior aos 60 anos e de diferentes classes sociais. Abertas e de caráter narrativo, nas entrevistas procurou-se que os sujeitos relatassem quais foram as transformações socioambientais de Ponta Grossa nos últimos 50 anos (FLICK, 2009). Verificada a falta de alguma temática no decorrer da narrativa, os sujeitos eram solicitados a discorrer sobre ela. As categorias, definidas por

entrevistas piloto, eram: desmatamento, crescimento econômico, poluição, consumo, lixo, higiene, ferrovias, pobreza e desigualdade social.

Para este texto, cada entrevista foi organizada de forma a constituir um parágrafo único. Essas informações foram analisadas pelo software ALCESTE, formando o *corpus* textual da análise (CAMARGO, 2005; NASCIMENTO; MENANDRO, 2006). O *corpus* Idosos foi constituído de dez unidades de contexto inicial (UCI) e de 483 unidades de contexto elementar (UCEs), das quais foram analisadas 386, correspondendo a 88,13% do total. Assim, a análise das entrevistas por meio da análise de conteúdo sob a perspectiva das representações sociais baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades. Ou seja, tem o propósito de identificar os diferentes núcleos de significação que constituem a comunicação e, posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias (BARDIN, 2002).

O *software* realiza a leitura e classificação das palavras conforme as ocorrências e agrupa-as em classes. A análise feita pelo software é efetuada em quatro etapas, as quais constituem um conjunto de processamentos que incluem a leitura do texto e o cálculo dos dicionários, o cálculo das matrizes de dados e a classificação das UCEs, possibilitando, ao final, uma classificação hierárquica que seleciona as palavras específicas das classes e as articulações entre elas.

Para a organização das classes, adotou-se o ponto de corte do X^2 mínimo de 3,84, excluindo-se quatro palavras em cada classe. A ordenação decrescente dos valores do X^2 revela a contribuição das palavras para a delimitação das classes (CAMARGO, 2005). Na Figura 1, pode-se verificar o dendrograma que demonstra as classes advindas das partições do conteúdo das entrevistas.

Realizada a análise pelo software ALCESTE, verificou-se a delimitação de duas classes. Os sujeitos que mais contribuíram para a formação da Classe 1 foram seis: quatro mulheres (Suj_7; Suj_8; Suj_9; Suj_10) – sendo que, com exceção da Suj_10, professora primária aposentada, as demais são do lar –; e dois homens (Suj_2; Suj_5) que habitavam em lares com predomínio de mulheres. O Suj_2, barbeiro aposentado, morava com a esposa e uma filha solteira, ambas aposentadas; o Suj_5, funcionário público aposentado, morava com a esposa na casa da sogra, onde residiam também duas cunhadas, solteiras e aposentadas. Já a Classe 2 contou com a participação de sujeitos apenas do sexo masculino: Suj_1; Suj_3; Suj_4. O Suj_1 trabalhou com o corte de madeira na cidade e região; o Suj_3 se constitui num ferroviário aposentado, ao passo que o Suj_4, filho de imigrantes italianos, trabalhou em uma empresa familiar que explorava recursos minerais.

Figura 1 – Dendrograma do corpus textual Idosos

Corpus Idosos, 10 UCIs, 386 UCEs, 88,13%					
Classe 1, Micro e Mesoambiente, 184 UCEs, 47,67 %.			Classe 2, Meso e Macroambiente, 202 UCEs, 52,33 %		
Palavras	F	X ²	Palavras	F	X ²
gente	71	33,84	campo	21	17,39
ambiente	19	21,94	fazenda	18	17,2
meio	23	21,06	região	17	16,2
pode	24	19,77	paulista	17	13,42
criança	18	17,75	Ponta Grossa	33	13,01
estudar	14	15,95	veio	21	12,69
roupa	13	14,77	mato	25	12,53
vez	19	14	vieram	13	12,25
trabalho	29	13,87	nome	15	11,48
lixo	14	13,05	cavalo	12	11,28
ver	13	11,89	igreja	12	11,28
idoso	10	11,27	vila	12	11,28
antigamente	26	9,6	serraria	17	11,05
limpar	8	8,97	grande	30	10,52
difícil	10	8,49	cidade	46	9,62
pobre	23	8,2	estrada	10	9,35
educar	7	7,83	imigrante	10	9,35
faltar	7	7,83	Paraná	10	9,35
invasão	7	7,83	voltava	10	9,35
papel	7	7,83	dava	17	9,02
plástico	7	7,83	bairro	12	8,62
neste	9	7,37	dono	9	8,39
preocupação	11	7,36	fizeram	9	8,39
vida	11	7,36	vinham	20	8,2
ano	17	6,75	madeira	18	8,13
vai	17	6,75	pé	11	7,68
ensinar	6	6,69	crescer	8	7,44
procurar	6	6,69	estação	8	7,44
televisão	6	6,69	rio	26	7,44
dia	21	6,5	Nova Rússia	8	7,44
pessoal	37	6,32	indústria	17	7,29
preservar	8	6,28	parte	24	7,19
serviço	8	6,28			

Fonte: Os autores, 2014.

Segundo Bourdieu (2011), quando consideramos o gênero, podemos relacionar as escalas ambientais às estruturas sociais constituídas historicamente. Ao observarmos o Dendrograma (Figura 1), nota-se clara distinção das palavras quanto às escalas ambientais. A Classe 1, formada por vocábulos que configuram a escala do micro e do mesoambiente, contém palavras e sujeitos que representam o ambiente doméstico, espaço privado. Já a Classe 2 refere-se às escalas do meso e do macroambiente, envolvendo os ambientes do espaço público, os quais abarcam desde as cidades, ou povoamentos, até o ambiente em sua totalidade, abrangendo os recursos naturais e os relativos à sociedade. A delimitação das escalas ambientais nos permite analisar a relação indivíduo-ambiente, assim como suas percepções, apropriações e identidades (MOSER, 2005; PINHEIRO, 2006).

A representação e a apropriação do meio são distintas entre as classes. Na Classe 1 as palavras com maior ocorrência revelam atitudes de reciprocidade e cuidado, tanto com o meio em que estão inseridas como com o próximo, ao passo que a Classe 2 indica sujeitos instituídos de poder e ações de exploração, bem como revela a constituição da razão masculina de domínio sobre o meio ambiente, visão naturalizada historicamente.

Quanto aos sujeitos, na Classe 1 a palavra gente (nós) é a que representa o maior pertencimento, com maior frequência (71) e X^2 (33,84). Portanto, os sujeitos dessa classe fazem uma leitura das transformações socioambientais a partir de si, ou seja, do interno para o externo, demonstrando que possuem uma leitura relacionada e mais complexa das transformações e problemáticas socioambientais. O relato a seguir exemplifica como os sujeitos dessa classe descreveram as transformações socioambientais a partir de si.

Ponta Grossa era uma cidade de interior e eu era vizinha da minha avó. As propriedades eram imensas e o meu quintal tinha chiqueiro, porco, galinheiro, cavalo, pois naquela época nem todos tinham automóvel e se andava a cavalo, de carroça ou charrete. Tinham os pomares de frutas da estação, a gente não comprava frutas nas feiras, era muito difícil. Supermercados não havia, só havia feira, então a gente comprava só o que precisava, porque a gente sempre tinha no quintal. Na casa da minha avó tinha vaca leiteira que a gente mesmo ou o pai tirava leite, faziam queijo, manteiga e a gente não precisava sair para fazer compras. As ruas não tinham calçamento. Os banheiros, a gente não tinha água encanada. (Suj_10).

Quando os sujeitos entrevistados citam as crianças, faz-se uma relação entre trabalho, educação e consumo. Eles destacam a importância do trabalho na

formação moral das crianças, hábito comum do passado, principalmente em relação às contribuições dos afazeres domésticos ou na aquisição de uma profissão. Associam a redução da marginalidade ao trabalho, mas também denunciam a situação de abandono das crianças na atualidade, destacando a importância e a responsabilidade dos adultos.

Antigamente se vivia mais em família, não se vivia na rua ou em frente da televisão e com as drogas [...]. Quem sabe o povo era viciado até por falta de conhecimento, hoje é mais por curiosidade das crianças. Os pais de hoje tem mais problemas pra educar os filhos que antigamente. (Suj_7).

Hoje a gente vê as crianças morrendo a míngua, andando na rua. Isso faz parte da humanidade! Eu não posso fazer nada, mas faz parte. Aqui em Ponta Grossa, principalmente, está faltando muita coisa. Não precisaríamos ver crianças cuidando uma das outras aí pela rua, na beira de calçadas. Veja hoje as crianças com seis anos já estão roubando porque não tem serviço e não podem trabalhar! (Suj_6).

A pobreza é vista como algo natural, mas seu crescimento está relacionado ao aumento da população. Conforme o Suj_3, *Pobreza sempre existiu [...]. Está certo hoje mudou, a população dobrou, não tinha gente como tem hoje. [...] Acho que depois de 80 para cá, ou 90, a gente começou a ver bolsões de pobreza. Às vezes aparecia algum ou outro pobre, mas muitos, muitos pobres não.* (Suj_10). Para a Suj_7:

Hoje tem muita, é demais. [...]. No campo se vive com pouca coisa, na cidade tem que pagar aluguel, isso e aquilo, foi isso que cresceu muito a pobreza na cidade, o pessoal do interior que vinha para cidade e não conseguia se colocar e então não conseguiam mais voltar [...]

Os participantes da pesquisa também destacam a importância dos idosos e de sua experiência de vida nos cuidados com o meio ambiente. *O idoso por mais que ele não seja formado ele tem muita experiência de vida, ele viu muita coisa.* (Suj_3).

Creio eu que o idoso, através da sua experiência pode conversar, [...] pode procurar conscientizar as pessoas neste sentido, e é preciso que isto aconteça. Reclamar para as autoridades, para que eles colaborem neste sentido, procurem limpar porque tem as pessoas que fazer o

serviço, como os garis, mas isto é em determinadas ruas e em outras não. (Suj_2).

A partir dos verbos podemos identificar as ações, as atitudes das pessoas que as praticam. Entre os verbos citados, destacam-se alguns que reforçam indicativos de ação pessoal e de valorização da importância de tais atitudes em outras pessoas: poder, estudar, trabalhar, limpar, ir (vai), preservar, existir e perceber. Ao focar nos verbos estudar e trabalhar percebemos uma relação com as crianças do passado e do presente, assim como as mudanças nos meios de produção e nas atividades domésticas. O estudo não era visto como algo obrigatório, essencial, por isso a alfabetização e o domínio de operações matemáticas básicas bastavam. A continuidade dos estudos era uma característica das classes sociais mais favorecidas. Embora se tenha enfatizado que existe uma associação entre investimentos, valorização do estudo e desenvolvimento econômico e industrial de uma cidade, uma das entrevistadas destacou que [...] *naquela época não se estudava muito e a gente era pobre, meu pai morreu cedo e eu fui trabalhar. Minha mãe mandou todo mundo se virar, trabalhar de empregada* (Suj_6).

Ao falar sobre a relação que geralmente há entre estudo e trabalho, os Suj_7 e _3 fizeram os seguintes comentários:

[...] era mais fácil, se uma pessoa estudou um pouquinho, tirou o ginásio ou o magistério, ela estava empregada. Atualmente você se forma, sai da universidade e ainda tem que fazer um curso para poder conseguir um emprego. (Suj_7).

O pai falava você vai trabalhar e estudar à noite, agora não, o pai prefere, eu te dou tudo, mas você vai estudar, eu acho que está certo! Tem que estudar, se abre uma vaga para quarenta pessoas, tem que ter estudo, o guri tem que se preparar. Então aquilo de trabalhar de dia e estudar a noite é ruim, é pesado, você chega lá cansado. (Suj_3).

Entre os substantivos utilizados pelos depoentes estão: meio ambiente, roupa, lixo, invasão, papel, plástico, televisão, dia, serviço, desperdício, sítio, quintal, garrafa, pão, saúde e tecido. Aqueles empregados com maior incidência (meio ambiente, roupa, papel e lixo) tratam principalmente das relações entre seres humanos meio ambiente seres humanos, e dos objetos presentes em seu cotidiano. O meio ambiente aparece como uma preocupação recente quanto aos cuidados e à gerência dos recursos naturais. Entre os maiores erros apontados

está o desperdício, principalmente da água, pois a representação que se tinha da natureza era a de um recurso infinito e por isso não havia preocupação futura com as atitudes tomadas. O lixo não era visto como um problema porque sua produção era reduzida e o reaproveitamento de embalagens e roupas era comum. Os materiais que não poderiam ser reaproveitados (materiais não orgânicos) eram queimados no fundo do quintal, ou algumas pessoas os enterravam. As roupas eram relacionadas ao trabalho doméstico, considerado difícil porque envolvia dificuldades com o deslocamento da água e perigo para passá-las devido às brasas utilizadas para o aquecimento do ferro de passar. Os idosos também relacionaram as roupas ao consumo, pelo fato de não serem compradas. A costura era tida como uma atividade de comum domínio entre as mulheres, para que pudessem atender às necessidades de vestuário de sua família. Em alguns casos as roupas eram encomendadas, mas esse era um procedimento que cabia apenas às famílias com melhores condições financeiras, ou em uma ocasião especial.

[...] a gente não via poluição de rio na época, não tinha porque o lixo doméstico era pequeno, não havia ainda o plástico e lata era pouquíssimo então o lixo doméstico era pouco e enterrado no quintal. Os quintais eram grandes, tinha [...] um buraco e a gente ia jogando o lixo lá, [que] degradava porque era mais lixo orgânico, pois não havia aquele lixo como tem hoje. [...]. A mãe da gente tinha muito trabalho, pois não havia fralda descartável, era fralda de pano, as famílias eram grandes, sempre tinham nenê em casa e todo o dia tinha que lavar a roupa, lavar fralda, quando chovia secava no fogão a lenha, na cozinha. Para passar a roupa, a gente usava ferro de brasa [...] porque naquela época não existia a abundância de energia elétrica que tem hoje [...]. (Suj_10).

Quanto ao papel, os relatos mostram que a sua utilização era bem menor que nos dias de hoje. Era facilmente encontrado nas mercearias como embalagem das mercadorias e, quando havia acúmulo, era queimado como lixo. Os idosos entrevistados relacionaram o aumento da utilização do papel com problemas ambientais, como as enchentes, devido ao descarte incorreto. Os adjetivos antigo, difícil e usado apareceram na descrição do passado e dos desafios postos no enfrentamento do cotidiano. São comparativos usados em relação ao presente que ressaltam a importância das mudanças trazidas pela tecnologia moderna, as quais acarretaram uma melhora de vida, principalmente no que tange ao aumento da expectativa de vida.

Antigamente você passava horas conversando com uma pessoa, hoje já não dá mais, a vida é corrida, o cara não escuta, não quer saber. [...] O povo gostava de contar causos, no meu tempo era assim, hoje a vida está tão corrida que não te dão atenção, mas que é bonito é, é a experiência de alguém. (Suj_3).

Antigamente máquina era difícil, antigamente era tudo muito sofrido para os agricultores, era com arado, cavalo que puxava. Não tinha automóvel, não tinha caminhão, tudo era difícil. Para vir da agricultura para a cidade tinha que vir de carroça, tudo era complicado, mas eles plantavam feijão, batatinha, tudo quanto é coisa e muito milho! (Suj_9).

As experiências vividas pela Classe 2, ao abordarem as escalas ambientais do meso e do macroambiente, estão relacionadas ao ambiente natural. As memórias são descritivas e de distanciamento com os fatos narrados, pois se referem à visão do outro e suas ações. Devido à importância econômica do passado, os sujeitos que apareceram com maior incidência nas falas foram fazendeiros, imigrantes (europeus, alemães, italianos e russos), dono, prefeito e tropeiro. Como os verbos configuram uma relação entre as ações praticadas e os sujeitos, os verbos vir (veio, viram, vinham), voltar, dar (dava), fazer (fizeram), crescer, cair, comer, soltar, tocar e transportar indicam, nos relatos, ações de deslocamento. Entre os substantivos mais evocados estão os que abrangem o ambiente natural, de organização espacial e de exploração econômica. Ao considerarmos o X^2 (Quadro 1), verificamos que a palavra campo é a que apresenta maior X^2 . Confirmando a dimensão espacial de análise, os adjetivos grande e enorme foram os mais usados.

Ao analisarmos as representações das palavras campo, fazenda, mato, serraria e imigrante verificamos objetividade nas descrições. O uso repetitivo da palavra campo para fazer referência ao domínio vegetal da região evidencia não só a expansão, mas também a exploração humana e econômica ocorrida ao longo do tempo. Segundo o Suj_1, *Era tudo campo, e a cidade ia crescendo por cima dos campos, como em Uvaranas, era só campo. Mato era só para o lado de Oficinas*. Já a palavra mato está relacionada ao desmatamento, pois caracterizava as áreas de floresta ombrófila mista, constituída por matas araucária e atlântica, abrigo de animais comumente vistos antigamente. Tal desmatamento era ocasionado pelas serrarias, primeiras indústrias da cidade.

[...] tinha a região de Itaiacoca, era um lençol só de Pinheiro, você chegava na serra e olhava por cima, era

um pinheiro só [...]. Eu ia juntar pinhão e enchíamos o saco com cada pinhão grande assim! E esses pinheiros foram derrubados, hoje não tem um, não tem nada. [...] As primeiras indústrias foram as serrarias, pois tinha muita madeira. (Suj_1).

Tinha a fábrica de cerveja, depois passou a ser Antártica e acabaram tirando dali. E as fábricas de madeira, muito madeireiro, pois entrava muita madeira. [...] Tinha madeira por demais e ninguém ligava, não tinha IBAMA. Eu penso que eles achavam que nunca iria terminar a madeira. (Suj_5).

As fazendas configuravam o domínio territorial e econômico de seus donos sobre o município. Os imigrantes são citados como importantes contribuintes para o desenvolvimento econômico, social e cultural da cidade: [...] *foram os imigrantes que ajudaram a cidade crescer* (Suj_1). Presentes nas atividades agropecuárias, com médias e pequenas propriedades, os imigrantes foram também responsáveis pelo comércio de animais, como o porco, pela ampliação das atividades comerciais e técnicas de produção.

O sonho dos imigrantes era fazer a América, que era fazer dinheiro, muitos fizeram e não só no Brasil. Os imigrantes ficavam lá onde é aquela escola em Oficinas, era um bruto de um barracão. O governo tinha um senhor que cuidava e dava alimentação para os imigrantes, até eles irem se esparramando um para lá e outro para cá. [...]. (Suj_4).

Tudo era mato, foram desmatando, desmatando, colocavam uma chacinha ali, outra lá, e foram tirando. [...]. O movimento econômico do nosso Paraná, por exemplo Ponta Grossa, era com a comercialização de porco, erva-mate e madeira, depois vieram outras coisas, foram produzindo outras coisas. Mas o primeiro movimento foi de porco [...]. (Suj_1).

No Quadro 1 é possível retomar e verificar os elementos que sinalizam e definem as escalas ambientais (micro, meso e macroambientais) e suas apropriações feitas pelas Classes 1 e 2 de formas distintas.

Quadro 1- Comparação dos substantivos constituintes das Classes 1 e 2

Classes	Ambiente natural	Abrangência territorial	Agropecuária	Elementos urbanos	Elementos domésticos
Classe 1	meio ambiente	sítio		lixo, coleta, saúde	roupa, papel, plástico, televisão, quintal, garrafa, pão, tecido
Classe 2	campo, mato, capão, rio	Ponta Grossa, região, cidade, Curitiba, Brasil, São Paulo, Paraná	cavalo, porco, chiqueiro, carroça, madeira, soja	comércio, bairro, serraria, vila, estação (trem), av. Carlos Cavalcanti, Nova Rússia (bairro), Itaiacoca (distrito), indústria	família

Fonte: Autores, 2014.

A relação dos sujeitos da Classe 2 com o meio está atrelada ao trabalho e à exploração do ambiente. Revela-nos as transformações nos setores econômicos (agricultura, pecuária, indústria e comércio), permitindo a construção do conhecimento histórico local, o qual está muitas vezes distante dos currículos escolares. No entanto, não podemos deixar de evidenciar que a construção de suas identidades e a apropriação do espaço estão vinculadas ao meso e ao macroambientes. Já os sujeitos da Classe 1, ao reconstruírem suas memórias a partir do *eu* para com o *outro* numa relação afetiva e de cuidado, revelaram saberes ambientais que valorizam não apenas a relação entre seres humanos-meio ambiente, mas entre os próprios seres humanos.

Considerações

No estudo aqui apresentado foi possível analisar e compreender as RS de idosos homens e mulheres acerca das transformações socioambientais do meio que ocupam, verificando como eles se apropriam e constroem suas identidades. Alicerçadas por vinculações simbólicas, de apego, na construção das relações pessoas-ambiente, essas representações foram constituídas por diferentes escalas ambientais (micro, meso e macroambiente) que configuraram a delimitação da objetivação por meio da apropriação e identidade delimitadas pelo gênero.

A Classe 1, predominantemente feminina, construiu suas relações a partir do micro e do mesoambiente, envolvendo a esfera familiar, o local de moradia e proximidades, configurando relações de permanência com o meio. Os sujeitos

participantes relataram uma relação de bem estar, saudosista, apesar das dificuldades com os afazeres domésticos característicos da época. Também destacaram a relação de proximidade, maior dependência e democratização dos recursos naturais, diante do acesso à água, lazer e remédios (plantas). A dimensão relacional para os idosos ficou mais restrita. Nas suas relações familiares atuais eles não identificam elementos de quando eram crianças, o diálogo intergeracional.

As memórias da Classe 2 foram delimitadas pelas escalas ambientais do meso e do macroambiente, caracterizando relações de deslocamento com o espaço, já que o local de moradia não configura suas fronteiras de análise. Os homens idosos também relataram relações de bem estar com o meio, mas com saudosismo da beleza natural da região no passado. Destacaram o desenvolvimento econômico e as transformações decorrentes, mas as trataram como se fossem naturais, parte do progresso. Quanto à dimensão relacional, família e amigos, os entrevistados deram ênfase às transformações ocorridas nas relações sociais devido ao distanciamento trazido pelo trabalho e os recursos tecnológicos de comunicação. Assim como na Classe 1, suas relações sociais estão mais restritas no presente, em comparação com o passado. Também falaram sobre a desvalorização do idoso, de suas experiências de vida e a falta do diálogo familiar.

Assim como em outros estudos, o isolamento dos idosos não está restrito às esferas econômicas e sociais, mas é observado também nas relações familiares e sociais. Entretanto, contrários à ideia de que o envelhecimento seja um prelúdio para o fim da vida, destacamos que as delimitações físicas não os tornam menos responsáveis. Não deixam de ser atores, pois continuam a transformar o meio em que vivem de forma direta ou indireta. O passar dos anos e a experiência acumulada enriquece-os. Portanto, os idosos não perdem a capacidade de produção simbólica.

Se os princípios educacionais da EA visam ao envolvimento de todos, então quais são as estratégias, os programas voltados para os idosos, em geral, e para as mulheres, em particular? Será que os seus objetivos estão em manter as distinções de apropriação e construção de identidades fragmentadas entre as gerações e os gêneros? As discussões e problematizações da EA não devem ficar restritas ao ambiente escolar. Precisam estar presentes nos mais diversos grupos de convivência. Assim, a EA estará contribuindo para a construção de apropriações e identidades com conhecimentos e saberes integrados. No entanto, é importante o envolvimento de pesquisadores que busquem conhecer e compreender como as relações entre os seres humanos com o meio são construídas. Identificar os valores e as atitudes ajuda a delimitar um campo de atuação para que ações educativas sejam efetivadas diante das demandas de cada comunidade. Resgatar e construir as relações sociais por meio das interações intergeracionais e de gênero contribui para a construção entre os seres e os saberes na construção de valores e atitudes altruístas.

Referências

- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e teoria de gênero. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BORSA, J. C.; FEIL, C. F. O papel da mulher no contexto familiar: uma breve reflexão. **O portal dos Psicólogos**, v. 185, p. 1-12, 2008. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0419.pdf>>. Acesso em : 10 fev. 2015.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- _____. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P.; JESUINO, J. C.; CAMARGO, B. V. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 511-539. V. 1
- CARVALHO, C. D.; TOZONI-REIS, M. F. C. Coletivizando saberes: (re) construção da memória ambiental de moradores de Botucatu. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 111-135, 2009.
- CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CAVALCANTE, S.; ELIAS, T. F. Apropriação. In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice Azambuja (Org.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 208-216.
- CLOVER, D. E.; HILL, R. Adult Learning, Education, and the Environment. **New Directions for Adult and Continuing Education**, San Francisco, v. 10, p. 1-28, 2013.
- COZER, L. S. Género y Cambio Climático. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 12-26, jan./jul., 2011.
- CRUZ, T. A. Mulheres da floresta do Vale do Guaporé e suas interações com o meio ambiente. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 13, p. 913-925, set./dez, 2010.

DI CIOMMO, R. C. **Ecofeminismo e educação ambiental**. São Paulo: Cone Sul, UNIUBE, 1999.

_____. Relações de gênero, meio ambiente e a teoria da complexidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 423-443, jul/dez, 2003.

DUVEEN, G. Introdução: O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 7-28.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio De Janeiro: Paz E Terra, 2005.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002. p.17-44.

_____. Experiência e representações sociais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. (Org.). **Experiência e representações sociais: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

KAWASAKI, C. S.; CARVALHO, L. M. Tendências da pesquisa em Educação Ambiental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 143-157, dez. 2009.

KUHNEN, A. **Lagoa da Conceição: meio ambiente e modos de vida em transformação**. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

_____. Percepção ambiental. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. (Org.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 250-266.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: EA e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza (Org.). **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.

LEFF, E. **Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo dos saberes**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

_____. **Racionalidade ambiental: a reapropriação natural da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 69-98.

_____. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LÖWY, I. Universalidade da ciência e conhecimentos “situados”. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 15, p.15-38, 2000.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOURÃO, A. R. T.; CAVALCANTE, S. Identidade de lugar. In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice Azambuja (Org.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 208-216.

NASCIMENTO, A. R. A.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 72-88, jul./dez. 2006.

MOSER, G. Psicologia Ambiental. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 3, n. 1, p. 121-130, 1998.

_____. A Psicologia Ambiental: competência e Contornos de uma disciplina. Comentários a partir das contribuições. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 16, (1/2), p. 279-294, 2005.

PINHEIRO, J. Q. Experiência “ambiental” de ambientes representados. In: GÜNTHER, Hartmut; PINHEIRO, José Queiroz; GUZZO, Raquel Souza Lobo (Org.). **Psicologia ambiental: entendendo as relações do homem com seu ambiente**. Campinas: Editora Alínea, 2006. p. 167-180.

RINK, J.; MEGID NETO, J. Tendências dos artigos apresentados nos encontros de pesquisa em educação ambiental (EPEA). **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 235-263, dez. 2009.

ROSSO, A. J.; SANTOS, F. R. Terceira idade, natalidade e educação ambiental numa perspectiva intergeracional e arendtiana. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 10, n. 2, maio/ago., 2010, p. 166-176.

SANTOS, B. S. O Estado e o Direito na transição pós-moderna: para um novo senso comum sobre o Poder e o Direito. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 30, p. 13-43, jun. 1990. p. 13-43.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SOUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO,

M.; CARVALHO, I. C. M. (Org.). **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artemed, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

VALA, J. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coord.). **Psicologia Social**. Fundação Calouste Gulbenkian, 2010. p. 457-501.

Agradecimentos

Ao CNPq, CAPES e à Fundação Araucária.

Recebimento em: 31/05/2016.

Aceite em: 06/09/2016.