



Relações entre ecopedagogia e a infância: um estudo sobre memórias, experiências e identidades de um professor de geografia

Wesley Marven de Freitas Silva¹
Maria Cristina Alves de Almeida²
Mônica Maria Gadêlha de Souza Gaspar³

Resumo: Este trabalho é fruto de uma dissertação que tem como eixo central a discussão sobre a Ecopedagogia segundo a abordagem biográfica. De modo foi realizado um estudo a partir das memórias formadoras de um professor de geografia; na intenção de discutir como que essa Ecopedagogia foi se configurando na vida deste sujeito ao longo na vida, com ênfase na infância e na formação superior. O trabalho defende uma valorização de formações mais humanas e integradas com a natureza e as diferentes formas de vida na sociedade. Além disso, chama atenção para o caráter auto-formativo da abordagem e método biográfico. O enquadramento teórico desta discussão assenta-se nas ideias de Josso (2009), Larrosa (2006), Pineau (2008), Gutiérrez (2013), Gadotti (2008), entre outros.

Palavras-chave: Ecopedagogia; Autobiografia; Formação.

Relationships between ecopedagogy and childhood: a study on memories, experiences and identities of a geography teacher

Abstract: This work is the result of a dissertation that has as central axis the discussion about the Ecopedagogy according to the biographical approach. Thus, a study was carried out from the formative memories of a geography teacher; In the intention of discussing how this Ecopedagogy was configured in the life of this subject throughout the life, with emphasis in the childhood and in the superior formation. The work advocates a valuation of formations that are more humane and

¹ Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é Mestrando em Gestão do desenvolvimento local sustentável pela Universidade Estadual de Pernambuco (UPE). E-mail: wesley.marven@gmail.com

² Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE), campus Mata Norte. Docente do Mestrado em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável da Faculdade de Administração da UPE. Licenciada em Pedagogia, Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, Portugal; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Especialização em Tecnologias da Informação para a Formação. E-mail: wesley.marven@gmail.com

³ Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduação em Letras pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP (1990). Pesquisadora do Centro de Estudos Linguísticos e Literários da UPE - CELLUPE e do Grupo Interdisciplinar, Formação (Auto)biográfica e Representações Sociais - GRIFARS. Professora da Universidade de Pernambuco do campus Mata Norte. E-mail: wesley.marven@gmail.com

integrated with nature and the different forms of life in society. It also draws attention to the self-formative nature of the biographical approach and method. The theoretical framework of this discussion is based on the ideas of Josso (2009), Larrosa (2006), Pineau (2008), Gutiérrez (2013), Gadotti (2008), among others.

Keywords: Ecopedagogy; Autobiography; Formation.

INTRODUÇÃO

A escolha de um objeto de pesquisa não é um processo aleatório. O pesquisador, ao mesmo tempo em que o escolhe se vê escolhido, por ele. Dessa forma, se projeta em um trama onde devem ser evidenciados os percursos e percalços da sua vida pessoal, acadêmica e profissional (SILVA, 2010; LARROSA, 2006; PASSEGGI, 2011). Assim, este estudo se desenha a partir das minhas memórias de formação.

O presente estudo aponta para a infância como as primeiras influências para caminhar no sentido de uma formação superior orientada por uma tendência pedagógica que se opõe a pedagogia clássica.

A pedagogia clássica construiu seus “parâmetros curriculares” baseada na memorização de conteúdos (a nossa tão difundida “pedagogia dos conteúdos” é filha do iluminismo como o demonstrou José Tamarit). A ecopedagogia insiste na necessidade de reconhecermos que as formas (vínculos, relações) são também conteúdos. Como essa pedagogia está preocupada com a “promoção da vida”, os conteúdos relacionais, as vivências, as atitudes e os valores, a “prática de pensar a prática” (Paulo Freire) adquire expressiva relevância. (GADOTTI; 1998, p. 05)

Começo, assim, com a preocupação de propor um diálogo entre a Ecopedagogia e a formação do professor de geografia a partir do meu próprio percurso formativo. De forma mais específica, busco deixar por escrito minhas memórias (SILVA, 2010) no sentido de, a partir delas, questionar: *Em que minhas experiências formadoras estão conectadas com os princípios da Ecopedagogia? Que lembranças, da infância, posso resgatar para desenhar este retrato? E, por fim, como essas experiências contribuíram para minha formação docente?*

Recorro, portanto, à abordagem autobiográfica, por se tratar de uma metodologia de pesquisa e de formação que torna possível sistematizar o sentido pelo qual disserto sobre minha própria história de vida e de formação profissional.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENHO METODOLÓGICO: A ABORDAGEM AUTOBIOGRÁFICA

A pesquisa (auto)biográfica, na atualidade, evidencia a valorização da reflexão do sujeito sobre sua história de vida e as experiências profissionais e de formação, aceitando as palavras, não apenas como uma representação da realidade, mas como uma forma de construir uma realidade humana, ou de simplesmente humanizar a realidade que nos cerca cotidianamente.

O método autobiográfico: por uma epistemologia subjetiva

Segundo Bueno (2002), o método autobiográfico surgiu a partir das décadas de 1920 e 1930, nos trabalhos de sociólogos da Escola de Chicago, que estavam à busca de alternativas metodológicas no contexto de crise dos métodos tradicionais de pesquisa da Sociologia, que para ele se caracterizavam por um conjunto de técnicas de investigação que se fundamentavam nas ideias de objetividade e “neutralidade científica”, assim como na existência de leis deterministas regendo os fenômenos sociais. E foi, necessariamente daí, dessa oposição a racionalidade objetiva e dessa “neutralidade da pesquisa científica” que surge o movimento biográfico.

Souza (2006) destaca um período de utilização das histórias de vida que começa na década de 1960 e vai até os dias de hoje na França, Inglaterra, Suíça, Canadá, Portugal e América latina. No que diz respeito a sua inserção no cenário nacional, ressalta o vínculo com os programas de história oral, desenvolvidos nas décadas de 1960 e 1970 e o modo como a abordagem ganha espaço no contexto educacional, com os movimentos instituídos no início dos anos 1990. Tais movimentos tinham como foco principal a formação de professores a partir da utilização do método autobiográfico e das narrativas de formação.

E de acordo com Ferrarotti (1988), depois de um longo período de esquecimento, a abordagem autobiográfica ressurge e ganha destaque por representar uma alternativa para a renovação metodológica pretendida pela sociologia e por possibilitar a mediação entre a história individual e a história social, o que significava atender a uma dupla necessidade dos pesquisadores e outros grupos sociais da época. O método autobiográfico compreende, portanto, um conjunto de estratégias que procuram situar a produção de conhecimentos para além do paradigma científico racionalista dominante, como parte de um movimento social mais amplo (...) que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído (NÓVOA, 2000, p. 18). Neste sentido, a abordagem das histórias de vida atribui valor de conhecimento à

subjetividade: o que conheço de mim mesmo, de minhas experiências, é parte do que conhecemos do mundo e seus processos (FERRAROTTI, 1988; PASSEGGI, 2007). Bueno (2002) reforça dizendo, que:

[...] a biografia é subjetiva em vários níveis: primeiro, porque através dela o pesquisador lê a realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado; depois, porque os materiais – em geral autobiográficos – estão sujeitos a inúmeras deformações: se escritos, decorrem do fato de ser “um sujeito-objeto que se observa e se reencontra”; se orais, das interações entre o observador e o observado. Tais valores, como se pode depreender, não cabem dentro da lógica do método experimental [...] (p. 17)

Em sua vida, o sujeito se apropria das relações sociais, internalizando-as e atribuindo-lhes novos significados que podem ser traduzidos nas dimensões psicológicas de sua subjetividade. Para Morin (2011), a singularidade de um indivíduo, diante dessa sociedade, é tal qual “um ponto de um holograma que contém em si mesmo a totalidade da informação daquilo que representa, ou seja, cada indivíduo singular contém (...)” o todo do qual faz parte e que, ao mesmo tempo, faz parte dele (MORIN, 2011, p. 35). Desse modo, o que há de único em uma história de vida pode ser via de acesso para o conhecimento de um sistema social, pois, se nós somos, se todo o indivíduo é, a (re)apropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual (FERRAROTTI, 1988, p. 26).

Assim, busco apoio nos fundamentos epistemológicos da abordagem autobiográfica e proponho investigar minha trajetória de vida num contexto de formação, não apenas com o intuito de saber mais sobre mim mesmo, já que todo o conhecimento é auto-conhecimento (SANTOS, 1989), mas, principalmente, como forma de contribuir para a compreensão deste complexo objeto de conhecimento que é a formação docente, sobretudo a formação do educador ambiental.

A Narrativa autobiográfica: contar e compreender a própria história

É importante considerar, ainda, que segundo Paixão (2008) as narrativas constituem as expressões de uma realidade que é do sujeito, não sendo tomadas como uma representação fidedigna de um contexto histórico, mas como o universo de significação social que é subjetivamente real para ele. Ou seja, quando uma pessoa relata os acontecimentos vividos, percebe-se que reconstrói sua trajetória atribuindo-lhe novos significados. E desse modo, a narrativa autobiográfica não compreende a verdade literal dos acontecimentos, mas, antes, uma representação que deles faz o sujeito. Além disso,

não poderia dizer que a maneira como, em alguns momentos, descrevo as ocorrências da minha vida é o que literalmente aconteceu, pois que cada mente é dotada de potencial de mentira para si próprio (*self-deception*), que é fonte permanente de erros e de ilusões (MORIN, 2011, p. 21).

Além disso, toda pesquisa é um recorte da realidade, assim como o são as narrativas autobiográficas de formação. As histórias de vida abarcam a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria (JOSSO, 2010). Sendo assim, minha narrativa autobiográfica, no intuito de servir como referência para a compreensão de processos formativos, será desenvolvida a partir de associações livres em torno de elementos que proporcionem a reflexão e análise de meu percurso de formação. A partir delas é que o indivíduo potencializa a sua formação, projetando as aprendizagens efetuadas em um dado contexto em diversas situações-problema, com as quais observa alguma similaridade (JOSSO, 2010). Este tópico, também me faz refletir sobre as potencialidades dessa escolha, posso sintetizar reafirmando seu caráter formativo e auto-formativo do fazer-se relatável.

Primeiro Fragmento: O caminho até a escola

Reconstituir a infância, através das memórias, de fato, não é uma atividade tão simples como um dia cheguei a pensar que fosse. Estar diante de si, dos sujeitos, contextos e momentos vividos na infância por meio das memórias, que ainda pude ter acesso é, com toda certeza, um processo complexo e por vezes bastante doloroso. Sendo assim registro, aqui, uma parte delicada do meu processo biográfico, e talvez a mais de todas. Orientado por Josso (p 03-07; 2013), preocupo-me em evidenciar as formas culturais das relações biográficas, assim, as relações de parentesco, as relações de aprendizagem e de formação, as inter e transgeracionais e as relações simbólicas e de apego que fizeram parte de minha história de vida.

Com quatro anos de idade, me via rodeado de pessoas importantes para meu desenvolvimento. Nesta fase da vida vivíamos, eu, minha mãe, minha avó, minhas duas irmãs, meu padrasto e um gato, o Fred; numa casa pequena de dois quartos escuros, uma sala com algumas falhas no piso verde de cimento queimado e um quintal, que na verdade era uma barreira com algumas bananeiras e um coqueiro, no bairro do Curado IV, em Jabotão dos Guararapes.

Posso dizer, que sou fruto de uma família simples, minha mãe era diarista em casa de família, daquelas que não tinha um vínculo empregatício, então por vezes nossa

segurança era a aposentadoria da minha avó que, lembro-me ter nos salvado de dias piores. E acredito que por isso, nunca fui rodeado daqueles brinquedos que era bombardeado pelas propagandas de televisão que assistia, principalmente no intervalo dos meus desenhos animados favoritos.

Assim, me restava fazer expedições à caça das lagartas coloridas que viviam no coqueiro do nosso quintal; construir cabanas com os lençóis e travesseiros da casa e chamar de fortaleza, acreditando que ali dentro estaria protegido de todo mal; sentar em uma das cadeiras de rodas da minha avó e fazer piruetas; além de juntar as vassouras da casa e lutar contra o vento, imaginando ser uma espada de luz, a mais poderosa de todas. Fazer capas com toalhas ou lençóis e, junto com o vizinho, nos atribuir nomes de super-heróis. Eram essas algumas das minhas brincadeiras neste período da infância.

Nesta fase da vida não ia à escola, mas conhecimento era algo que não me faltava. Já que era o aluno mais aplicado da “escolinha” imaginária da minha irmã mais velha, vale ressaltar que só não era melhor no que diz respeito ao comportamento, já que era comparado aos outros “alunos” da turma- suas bonecas e seus ursinhos- sempre achei uma comparação desleal, mas sempre brincava animado quando ela chamava. Fui um dos melhores ouvintes das histórias que minha avó contava à noite muito perto da hora de dormir, cada uma das suas histórias tinham um misto de realidade e fantasia que me despertava uma curiosidade gritante. Estava lá acordado e atento quando falava de que lado estava durante *impeachment* de Fernando Collor de Melo, ou quando contava (pela décima vez) as lendas do interior, onde nascemos, sobre a tocha de fogo que a seguira, ou então sobre uma tal “pernas cabeludas”, esta sim me tirou o sono umas duas ou três vezes. Era gostoso ouvi-la falar, havia um ar de mistério em sua fala que mantinha atento.

Posso atribuir esta conexão ao fato de que “a primeira infância é uma fase em que a criança tem uma grande abertura em relação ao mundo, por não ter resistência anímica alguma. Ela é una a tudo e a todos”. (MATWIJSZYN, 2003, p. 46)

Aos cinco anos de idade, pela primeira vez, presenciei uma agressão, na minha casa e com a minha mãe. Depois dela ter passado pela separação, pós agressão física e doméstica, passamos juntos por algumas dificuldades financeiras o que fez com que ela tivesse que tomar uma difícil decisão de pleitear uma vaga de emprego no Rio de Janeiro. Segundo Baeninger (2006, p. 02), os anos 80-90 foi marcado aqui, no Brasil, por um complexo processo migratório, destaque aquele, onde as características urbano-industriais das regiões Sul e Sudeste do País foram um atrativo à imigração, sobretudo, da região nordeste.

Nesta idade, passei então pela minha primeira despedida. Não foi fácil, lembro-me de ter chorado bastante. Então ficamos eu, uma irmã de 9 anos, outra de 12 e claro, minha avó, que neste ano completaria 10 anos de uso de cadeira de rodas, por um problema na coluna que teve após uma queda em sua antiga residência. Isso foi o suficiente para que parte da minha família paterna do interior de Bezerros- Pernambuco fosse até a nossa casa e me levasse para que fosse morar no interior, semana após a viagem da minha mãe. Foi lá, onde pela primeira vez coloquei meus pés em uma escola. Era uma escola pequena, pouco colorida, sem muitos brinquedos, de fato um ambiente desinteressante para uma criança de cinco anos e que estava com saudades de sua casa e de sua mãe. Evitava ao máximo de ir aquele lugar, chorava, quando ia me sentia deslocado, enquanto as crianças ali estavam aprendendo as letras, números e sílabas, eu já conseguia ler e escrever muita coisa. Revisitando essa memória, vejo a contribuições da simples brincadeira de escolinha com minha irmã.

Não se passaram muitas semanas para que a professora desta escola chamasse minha avó paterna e contasse que eu andava deprimido e que o convívio naquele ambiente não estava, de fato, contribuindo efetivamente para meu desenvolvimento cognitivo. Nesta mesma semana, recebi uma carta da minha mãe, lembro do meu pai abrindo sentado ao meu lado na cama de um dos quartos da casa de minha avó, ele lia alto para que ouvisse. Na carta ela dizia o quanto me amava e por amar a mim e as minhas irmãs ela teve que viajar para ganhar dinheiro e poder nos manter. Também falava ao meu pai que ele não devia ter me tirado de casa, já que antes nunca havia contribuído com nossas despesas, ela finalizou a carta dizendo que ela largaria tudo (emprego) e voltaria em semanas.

Novamente chorei, e dormi à tarde, o que não era de costume, devo ter sonhado com o retorno dela. E não demorou, para que meu pai mandasse que eu arrumasse minhas malas, meu avô me levaria de volta para casa. Daquele momento lembro do cheiro de eucalipto, ele não sai da minha cabeça. Ao retornar para casa, contei eufórico para minha irmã como tinha sido na escola e que eu era o garoto mais “inteligente” daquele lugar, graças as suas aulas. Alguns meses fora foram suficientes para sentir falta do meu gato, das lagartas coloridas e agora havia uma novidade, minha avó materna tinha planejado fazer alguns cultivos no terreno da casa e me falou que estava me esperando para que ajudasse nessa nova atividade.

Plantamos Jerimum, alguns milhos, tomate, mamão e pimenta. Era divertido o contato com a terra, e fazia com zelo muito grande, pois tudo tinha que estar perfeitamente lindo para que quando minha mãe voltasse sentisse orgulho do nosso trabalho. Não

demorou, e ela voltou, me trouxe três dinossauros de brinquedo, adorava vê-los no escuro, já que todos brilhavam, devo ter guardado por anos.

No ano seguinte, entrei numa outra escola. Essa se chamava “Criança Feliz”, ficava no mesmo bairro onde vivíamos. O primeiro contato com esse ambiente me chamou atenção, a escola tinha cores, brinquedos, e uma pracinha com algumas árvores e balanços na frente os quais garantiam que os alunos pudessem se divertir durante o intervalo. Tinha duas professoras, mas era de Tia Jade – como minha professora gostava de ser chamada – que eu me lembro com mais clareza, ela era sorridente e diversas vezes promovia dinâmicas em rodas e músicas e, pouco antes da saída, tínhamos o momento de “criação livre”, era quando ela pegava uma caixa com muitos materiais e nos deixava livres para criar algo que partisse, primeiramente, da nossa imaginação. Assim, não poderíamos reproduzir algo que já existisse, era para criar e as vezes precisávamos de mais de uma semana para concluir uma única criação do momento livre. Na caixa tinha coisas como argila, massas de modelagem, canetas coloridas, papel, tesoura e barbante.

Foi Tia Jade, também, que propôs a atividade de cultivar uma pequena muda de feijão num potinho de plástico, lembro de ter levado esse potinho para casa e ter vibrado com cada fase de seu crescimento, olhando para ele eu sentia que devia proteger, cuidar. Ela nos contou que aquele feijão tinha vida e que precisava de nós para que cuidássemos e que ele nos retribuiria nos garantindo alimentação e um bom ar para nossa sobrevivência. Na época isso fazia bastante sentido, já que estávamos começando a colher algumas das coisas que plantamos no terreno e o fato de saber que aquilo que estava no prato foi produzido com base no cuidado e carinho que demonstramos, dava um sabor incrível a comida.

Neste mesmo ano, muita coisa aconteceu com o mundo, com as pessoas. Vi minha avó paterna falecer de “amor” - era como os familiares diziam após ela ter falecido após uma depressão profunda por meu avô a ter trocado por outra. Também vi os alardes do novo milênio, lembro dos vizinhos “cochichando” se seria este o fim do nosso planeta. Os noticiários na televisão mostrando casos de pessoas e o que elas estavam fazendo para o fim do mundo. Era assustador.

Segundo Fragmento: Os anos iniciais do fundamental

Mais um ano havia se passado, e em dois mil e um, entrei no que chamávamos de primeira série do ensino fundamental. Precisei mudar de escola, de professora e de colegas de classe. A mudança, no início, para mim, representou algo bom, até o momento que

conheci o ambiente, e principalmente a professora. Lembro de ter tido uma professora bem diferente da anterior, que gritava e reprimia todo e qualquer comportamento “livre”. Seus cabelos pretos curtos e sua voz alta me amedrontava. Essa mudança, fez com que perdesse o gosto por estar na escola, me assustava o fato de ter que ir estudar, por isso diversas vezes fui chorando, até que um dia percebi que não era só eu quem tinha este medo.

Concentrava-me muito mais em não contrariar a professora do que no conteúdo, meu medo era ter que “cheirar a parede”, já que este era o castigo para alunos com “mal comportamento”. Minha sorte para acompanhar os conteúdos foi que neste ano minha irmã tinha ingressado no normal médio, segundo o material divulgado pelo Centro Educacional Nossa Senhora Auxiliadora o Curso de Formação de Professores em nível Médio, na modalidade Normal, funciona desde 1940 quando, através do Decreto-Lei Nº 145/40 teve o seu reconhecimento federal (PORTAL CENSA, 2016). E mais uma vez fui seu primeiro aluno, compramos então um quadro negro e alguns giz, e ela me ensinava no quintal da nossa casa. Depois de alguns dias, sua “escolinha” se transformou num reforço escolar para mim e outros amigos da minha sala que estavam com dificuldade.

Alguns conteúdos nem com minha irmã eu conseguiadar a devida atenção, era tão bonito vê-la cheia de conhecimento lá na frente nos ensinando. Os olhos dela brilhavam em alguns momentos, principalmente corrigindo nossas atividades. Minha mãe sempre foi muito ocupada em suas atividades domésticas ou então trabalhando fora, e eu não entendia muito bem a razão pela qual ela não pegava meus cadernos ou não me ensinava alguns conteúdos. Até que, aos 7 anos de idade, pela primeira e única vez, cobrei isso dela.

Ela me contou que não tinha tido muito estudo e que também fazia bastante tempo que tinha se afastado da escola e que parte do conhecimento, por ela não exercitar, havia se perdido. Mas que eu tinha muito o que aprender com minhas irmãs. Foi então que eu entendi. De todo caso também tinha minha avó materna, que lá em casa nos ensinava com exemplo, suas histórias e seus projetos criativos. Em uma das suas histórias ela nos contou que nunca tinha pisado na escola. “Mas como pode, se a senhora sabia ler e escrever muito bem?” Alguém no quarto antes de dormir perguntou. Não lembro bem quais as palavras ela usou para responder, mas dali em diante entendi, que a vontade dela se curar de seus problemas de saúde era tão grande que desde que ficou doente ela escrevia cartas para Deus contando como era o desafio de viver numa cama ou numa cadeira de rodas. E que por isso, teve que aprender a ler e a escrever sozinha, observando as outras pessoas. Ela também era autodidata em outras atividades como a costura e a confeitaria de bolos. E, por anos, havia sido professora dessas artes no interior.

Este ano eu e o mundo nos chocamos com a guerra e a falta de amor que ela representava, foi o ano dos atentados terroristas aos Estados Unidos da América. Chorei, dessa vez não por mim, mas por tantos outros sonhos que foram interrompidos ali.

Em 2002, tivemos nossa maior colheita daquilo que cultivamos no quintal, também pude começar a brincar com as outras crianças da rua num terreno que havia poucos metros da minha casa. Eu e minhas duas irmãs nos abraçamos em volta do mamoeiro que havia na nossa casa para que ele não fosse derrubado. Neste ano, mudei de professora. Também foi o ano que o Fred nos deixou, e que por mais uma vez eu chorei bastante. Ano de copa do mundo e de eleições aqui no país. Mas, o que mais mexeu comigo foi a descoberta que seria tio, minha irmã mais velha estaria grávida de poucos meses.

O contato com a natureza se fortaleceu quando começamos a ir nas férias de verão e próximo aos festejos juninos num sítio onde meu avô trabalhava como caseiro após o falecimento da minha avó paterna. O lugar tinha cheiro de caju e era bem ventilado. Durante as noites, após uma ou outra partida de dominó, me deitava e fazia uma das coisas que mais gostava, ouvir as histórias de velhos. Tudo era muito simples lá, e em alguns momento eu me incomodava, já acostumado com os hábitos da cidade. A falta de ventilador durante o sono, mesmo não fazendo calor, a falta de alguns produtos industrializados e principalmente, a falta da televisão foram algumas das coisas que me fizeram não aproveitar tão bem aquele lugar como deveria. Ao acordar ficava imaginando o que deveria ter acontecido nos meus desenhos animados favoritos.

Exatamente no dia 11 de setembro daquele ano, enquanto a mídia noticiava sobre o aniversário dos atentados terroristas, eu e minha família estávamos comemorando o nascimento do meu sobrinho. E no mês de dezembro deste mesmo ano, minha mãe fez pipoca e um bolo de chocolate, comemos em família comemorando meu aniversário.

No ano seguinte, percebemos que deveríamos acabar com algumas das coisas que cultivávamos no nosso terreno, pois o peso havia comprometido a barreira e ocasionado um risco de deslizamento. Foi de cortar o coração. Então meu novo projeto criativo era brincar com meu sobrinho. Viver com meu sobrinho era reviver minha infância, alguns dos brinquedos dele era exatamente aquilo que eu tinha vontade de ter então não pensava duas vezes antes de pegá-los para brincar. Com os amigos na rua, as brincadeiras também eram constantes, coisas como o “garrafão” – uma espécie de esconde-esconde com uma garrafa pet- sete cortes, sete pedras, barra ou bandeira, queimado entre outras brincadeiras. Todos diziam que eu era competitivo demais.

Sempre fui o menor em estatura da minha turma de amigos, e as vezes percebia que isso, por vezes, era algo ao meu favor. Falando com mais seriedade, e usando palavras adultas, facilmente convencia todos à brincar do que eu queria. Alguns desses amigos carregou até os dias de hoje e lembramos sorrindo do quanto eu era visto como o protegido e mandão da turma.

Brincávamos na areia criando túneis para os ratinhos brancos do meu vizinho ou então caçando pacas no barro, para brincar com elas. O contato com a área e o barro aguçava nossa imaginação. Isso era algo bom, já que na escola eu não tinha mais práticas criativas. Me destacava em matemática, sem muitas explicações, já que dentre todas era a disciplina que menos gostava. Eu tinha interesse mesmo era de ciências e geografia, de um lado imaginava o universo, mistério e descobertas e de outro conhecer lugares, costumes, paisagens, cheiros e histórias era como se pudesse ter o mundo em minhas mãos.

As coisas começaram a acelerar, a escola, as dificuldades financeiras pareciam mais recorrentes e na minha cabeça tudo parecia permanente e sem solução. Então aos nove anos cursando a terceira série do ensino fundamental, eu, pela primeira vez, tive uma crise de ansiedade. Depois elas começaram a ficar frequentes, então era comum me trancar no banheiro, já que não queria que percebessem e me mutilar, fazendo pequenas feridas na região do peito onde a camisa podia cobrir.

Minhas crises aconteciam à princípio sempre que ouvia minha mãe se lamentar de alguma dívida, ou quando estava próximo das provas. Como ninguém sabia, então no começo não tive qualquer tipo de ajuda psicológica ou familiar. Mesmo com tanta coisa acontecendo, fui um aluno acima da média, fazia todas as atividades mas, aos poucos, perdia o sabor de estar na escola.

Nas estações chuvosas era comum que minha mãe ficasse preocupada com a barreira que havia no quintal e por isso perdia várias noites de sono. Foi esse um motivo para que ela resolvesse vender a casa. Durante anos a fachada da casa ficou com uma placa escrita “vende-se”, eu já estava tão acostumado com tudo aquilo que não acreditava que a casa seria, de fato, vendida e que iríamos ter que nos mudar. Mas não foi bem isso que ocorreu.

Ecopedagogia: dos fundamentos básicos às novas categorias interpretativas

Ao teorizar sobre Ecopedagogia, Francisco Gutiérrez resolveu não apresentar uma ideia distante do contexto político/social dos anos 1990, criando uma relação entre Ecopedagogia e a carta produzida no contexto da conferência RIO-92. Esta relação é

claramente percebida no anseio em que os dois escritos (Ecopedagogia-Carta da Terra) tem como proposta um novo código de ética em escala global, baseando-se em princípios e valores fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, sustentável e pacífica, evidenciando a interdependência global e a responsabilidade compartilhada. Gadotti (2008) estreita essa relação de tal forma a pensar que:

A Carta da Terra tem um grande potencial educativo ainda não suficientemente explorado, tanto na educação formal, quanto na educação não-formal. Por meio de sua proposta de diálogo intertranscultural, pode contribuir na superação do conflito civilizatório que vivemos hoje. Vivemos uma crise de civilizações. A educação poderá ajudar a superá-la. Os princípios e valores da Carta da Terra podem servir de base para a criação de um sistema global de educação, uno e diverso, sob a coordenação da Unesco, que poderá colocar uma base humanista comum para os sistemas nacionais de educação. Não se trata de formar um sistema ideologicamente único, o que seria uma iniciativa totalitária. Trata-se de realçar o que temos em comum. (GADOTTI, 2008 p. 11)

A segunda grande base que sustenta o escrito do livro Ecopedagogia e Cidadania Planetária – de Gutiérrez - é a relação existente entre a Ecopedagogia e **as obras de Paulo Freire**. Gutiérrez dedicou parte de sua vida ao estudo e a direção do Instituto Paulo Freire na Costa Rica, desse modo, posso seguramente dizer que sua obra foi iluminada por algumas das ideias freirianas. A Ecopedagogia para Gutiérrez, fundamentou-se na **promoção da aprendizagem e da mediação pedagógica**, baseada na educação popular proposta por Paulo Freire. Além disso, Gadotti (2010) nos faz lembrar de uma cidadania planetária que vai além da cidadania ambiental, ou meramente ecologia, por assim dizer. Ainda, alerta para uma pedagogia apropriada na Terra e no homem, que é libertadora, e traz inevitavelmente à nossa memória alguns dos escritos de Freire:

Precisamos de uma ecopedagogia e uma ecoformação hoje, precisamos de uma Pedagogia da Terra, justamente porque sem essa pedagogia para a re-educação do homem/mulher, principalmente do homem ocidental, prisioneiro de uma cultura cristã predatória, não poderemos mais falar da Terra como um lar, como uma toca, para o “bicho-homem”, como dizia Paulo Freire. Sem uma educação para uma vida sustentável, a Terra continuará apenas sendo considerada como espaço de nosso sustento e de nosso domínio técnico-tecnológico, um ser para ser dominado, objeto de nossas pesquisas, ensaios e, algumas vezes, de nossa contemplação. (GADOTTI, 2008, p. 63)

Gadotti (2000) faz referência ao livro de Gutiérrez e Prado (1999) para tratar do desenvolvimento de novas capacidades e categorias interpretativas da Ecopedagogia,

quando se supõem educar para a cidadania planetária, tais como:

- 1) sentir, intuir, vibrar/
- 2) imaginar, inventar, criar e recriar/
- 3) relacionar e interconectar-se, auto-organizar-se/
- 4) informar-se, comunicar-se, expressar-se;
- 5) localizar, processar, utilizar a imensa informação da “aldeia global”;
- 6) buscar, causar e prever consequências;
- 7) criticar, avaliar, sistematizar e tomar decisões;
- 8) pensar em totalidade (holisticamente).

Gadotti (2001) ressalta ainda, a necessidade de reflexão sobre outras categorias como subjetividade, cotidianidade e mundo vivido para então podermos entender a proposta da ecopedagogia. Numa perspectiva complementar Keim (2004) nos fala de princípios eco-vitais (direito a alimento, abrigo, ocupação e afeto) orientadores da ação ecopedagógica. A ecopedagogia, ou Pedagogia da Terra, é, pois, uma proposta educacional com raízes nos movimentos sociais e no interior de ONGs e está ligada a um “projeto alternativo global”, utópico, que propõe a construção de novos valores, novas formas de relacionar-se e um entendimento da questão ambiental de uma forma mais ampla, transpondo o reducionismo e o antropocentrismo das pedagogias tradicionais (GADOTTI, 2000).

É importante mencionar que a Ecopedagogia não se contrapõe à educação ambiental, mas sim a incorpora e oferece meios para sua realização concreta. As discussões iniciais em torno da proposta ecopedagógica se deram durante o Fórum Global de 1992 encabeçadas por Francisco Gutiérrez e Cruz Prado diante da necessidade de uma pedagogia do desenvolvimento sustentável. Contudo, a ecopedagogia poderia ser melhor conceituada como uma ecoeducação que vai além da preocupação com uma relação saudável com o meio, ela procura o sentido mais profundo do que fazemos com a nossa existência, a partir da vida cotidiana. (GADOTTI, 2000).

Por fim, vejo na Ecopedagogia dois movimentos, aquele que gera o encantamento, pela vida, pelos seres e pela educação, este movimento é o que traz o sabor e sentido ao ato de transformar, carta da terra é um documento romântico que serve de fundamento para isto. E por outro a indignação, que promove efetivamente este ato de transformar, a vida e as obras de Gadotti e Gutiérrez entrelaçadas ao escritos de Paulo Freire é o alicerce dessa

compreensão. Esses dois movimentos não devem ser separados, e vejo, que o papel primordial da Ecopedagogia seja exatamente esse, criar e mover planetariamente o encantamento e a indignação.

O olhar interpretativo diante dos dados

Como interpretar uma história em seu acontecer? E quando essa história traz a voz do investigador, o que selecionar? A leitura dos escritos de Josso (2007; 2010) foi um convite para me colocar como investigador narrativo. Ou seja, descrever e interpretar minhas experiências e identidades. O olhar interpretativo, que dei a esses dados se amparou teoricamente nos estudos enunciados até o momento. Uma vez que, segundo Pineau (2004, p. 193), esses escritos posicionam-se na condição de “sincronizadores pessoais”:

Permitindo que os sujeitos recolham e dêem forma aos seus diferentes pedaços da vida, semeados e dispersos ao longo dos anos, tempos e contratempos, a história de vida faz com que construam um tempo próprio, que lhes dê uma consistência temporal específica, uma duração, uma história.

O exercício de articulação das próprias experiências, ou melhor dizendo, o fato de dar sentido ao agrupamento dos elementos, traduz-se na busca da conquista da própria existência. Ao tentar compreendermos nossa a própria vida no curso temporal descontínuo, tomamos posse de nossa vida tornando-nos sujeitos de nossa historicidade. Segundo o autor:

1 As pessoas em formação não fazem sua história de vida para fazer literatura e menos ainda num sentido disciplinar. Produzem sua história de vida, diretamente, para viver. [...]Tentar dizer sua vida é tentar fazê-la, produzi-la, e não apenas exprimi-la, comunicá-la, reproduzi-la. (PINEAU, 2004, p. 198)

Diante desse caminho me deparei com a necessidade de trazer mais do que as memórias que dizem respeito Ecopedagogia na minha formação superior. Como Freire (1992), vejo que:

Ninguém chega a parte alguma só, muito menos ao exílio. Nem mesmo os que chegam desacompanhados de sua família, de uma mulher, de seus filhos, de seus pais, de seus irmãos. Ninguém, deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossas histórias, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. (p. 32)

Uma vez que a abordagem metodológica escolhida, me fizeram perceber uma formação ‘ecopedagógica’ muito antes da minha formação superior. Uma Ecopedagogia do cotidiano, das, das tramas simples vivências e que floresce no mesmo instante em que me percebo molhado de minha própria história, de minha cultura.

Para Francisco Gutiérrez (2013), analisar e interpretar essa Ecopedagogia se tornou algo mais sistemático desde que teorizou os sete indicadores do processo de formação. Esses indicadores servem para “apontar valores que estão em clara contradição com muitos dos indicadores “verdades”, “princípios” e “valores” de uma sociedade economicista, mecanicista, moralista, patriarcal e hierárquica (p.81)”. Ele agrupou esses indicadores na intenção de fazer sentido à vida pessoal, familiar, de trabalho, comunitária e nacional. Desse modo, pude ao revisitar minha história identificar tendências de formação ‘ecopedagógica’ que contribuíram para minha identidade humana e profissional. Dentre as quais destaco a **tendência à lógica do sentir como fundamento da sociedade planetária** - a lógica do sentir, da percepção, do bem-estar nos conduz à interdependência e relação harmônica com os outros seres e nos revela o verdadeiro sentido do que é ser humano e de quais são suas funções dentro do conjuntos dos outros seres do cosmos. O que o autor se opõe, neste indicador, é a lógica da exclusão, da individualidade.

Segundo Gutiérrez (2013) Excluem-se do universo as percepções, valores e experiências concretas da vida. Essa é a lógica utilitarista e “eficientista”, de crescimento linear e que prostou três quartos da humanidade na pobreza extrema. Olhar para meu percurso de formação a partir deste indicador, é identificar os movimentos e gestos intencionais ou não de valores ligados ao sentir o outro e intercambiar com todos os seres. Os primeiros fragmentos da minha história de formação já apontava para que isso se constrói lá, na infância. Também a **tendência para o equilíbrio dinâmico nas relações homem-mulher** – nos conta sobre um paradigma solidário, em que os valores patriarcais estão dando lugar à reafirmação do matrístico⁴ pela atualização e crescimento de formas de vida mais participativas. O autor defende que essas novas relações têm a ver com o respeito e a cooperação; com a harmonia biológica e cultural; com a confiança e o prazer da convivência; com o afeto, a doçura e o amor; com a participação, a flexibilidade e a solidariedade; com a admiração pela beleza e o mistério da vida, com a união e a veneração pela natureza; pela criatividade, o conhecimento intuitivo e a dimensão espiritual do ser humano. Essas relações tiveram presentes em todos os episódios da minha

⁴ Valorização dos arquétipos maternos. (GUTIÉRREZ, 2013)

trajetória de formação. A figura feminina, da minha mãe, irmãs, avó, professoras, orientadoras...me fizeram com muita facilidade enxergar uma sociedade próxima, com poucos valores masculinos de dominação, prepotência e geradores de dependência. E a **tendência para a vivência de processos de educação e comunicação** – é necessário enxergar uma prática vivencial e processual muito mais evidente que um discurso linear e “científico”. Gutiérrez nos coloca diante de duas lógicas que não podem ser confundidas jamais, a lógica escolar e a lógica educativa. O mundo escolar para ele é dicotômico porque busca resultados específicos em clara contradição com os processos educativos.

Para ser mais claro, o que o autor tenta dizer neste indicador é que a conquista educativa é sempre relativa, em contradição com as conquistas escolares, que são valorizadas como se fossem absolutas (GUTIÉRREZ, 2013). Esse último indicador, também me foi apresentado durante a formação superior, na disciplina e como monitor da mesma, à disciplina de psicologia da educação também me ajudou bastante para refletir sobre essas duas lógicas.

O olhar interpretativo diante dos dados é o momento em que me dedico à refletir acerca de minha história de vida. Trata-se, assim, de um momento em que reflito a partir das questões norteadoras da pesquisa e destaco alguns dos episódios narrativos relatados ao longo do trabalho que estabelecem relação como os indicadores citados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências formadoras vivenciadas durante a infância se configuram como importantes contribuições para minha formação humana, sobretudo, no que diz respeito à constituição da minha identidade e autonomia profissional docente. Dessa forma, busco deixar por escrito reflexões sobre em que medida essas experiências podem contribuir também para (re)pensar os princípios teóricos de formação de professores de geografia no País. Neste trabalho, destaco: **a pesquisa como autoformação** e a **Ecopedagogia como afetividade e como elo que nos une ao todo no processo de educação**.

A pesquisa como princípio de autoformação

Vimos que Pineau (2008) foi capaz defender a autoformação como a libertação de determinismos que nos cega e nos aprisiona aos preconceitos sociais. Considerar a pesquisa como princípio de autoformação é, dessa forma, tornar público sua força de romper com esses determinismos típicos de uma cultura linear, ‘científica’ e capitalista.

Em especial trago nesta pesquisa, diferente de outras, duas discussões capazes de nos levar à uma reflexão autoformativa. Estou falando da Ecopedagogia na e para formação docente, que segundo o pensamento do Gutiérrez (2013) e Gadotti (2008; 1998) é considerada como autolibertação de uma “racionalidade instrumental” e que nos leva à refletir questões cotidianas de nossas histórias de vida.

E em segundo lugar, trago à abordagem biográfica em sua dimensão metodológica e poética para o texto. Refletir sobre as experiências de si, se configura como importante trajeto para chegar à sua autoformação (PINEAU, 2008; LARROSA, 2006).

Creio também que as narrativas de formação foram revelando formas e sentidos variados, trazendo a necessidade de uma leitura, assim como Josso (2007) defende no seu sentido singular-plural, se caracterizando por serem criativas e inventivas do pensar, do agir e do viver junto. Assim, constituem uma importante ponte de acesso e compreensão do universo da formação de professores. E que essa formação não está apenas no curso superior, mas ao longo de toda vida do sujeito.

Em síntese final, ambos os elementos teóricos dessa pesquisa tiveram uma importância crucial para compreensão a formação de um professor de geografia no Brasil e por esta razão julgo ser o tempo de levar a sério todos os trabalhos que tragam essas discussões na atualidade.

Ecopedagogia como afetividade e como elo que nos une ao todo no processo de educação

A educação profissional está fundamentada na ideia de que a competência prática torna-se profissional quando o instrumental para a solução dos problemas é constituído por conhecimentos sistematizados, de preferências científicas, gerando uma hierarquia de conhecimento que começa com a ciência básica, passando pela ciência aplicada e culminando com as habilidades técnicas e práticas na formação (SCHÖN, 2000). Esse aspecto torna-se evidente nas licenciaturas que, de modo geral, seguem um modelo de formação baseado numa racionalidade técnica, de acordo com o autor referido, cuja consolidação no sujeito ocorre de modo incidental, no decurso de sua escolarização (GONÇALVES, 2000).

Neste sentido, a pesquisa pôde apontar a Ecopedagogia como teoria e método que flexibiliza e humaniza a formação docente. (Re)conectar o sujeito com o ambiente e como sua própria história de vida, sobretudo a infância, é um passo importante para formações mais intuitivas, sentimentais, artísticas e emocionais.

Logo, foi possível perceber a existência de mais uma dimensão importante do processo de ensino e aprendizagem, que, inspirado em Freire (2002), caracterizado pela afetividade, tristeza e alegria, fé e solidariedade com que professores se tornam mais envolvidos com um dado percurso de formação. Reconhecer a importância das emoções, da sensibilidade e da afetividade, no transcorrer de uma prática educativa, é um elemento enriquecedor de qualquer percurso de formação, na medida em que essas situações têm valor de conhecimento sobre a prática docente, tanto quanto os saberes específicos da profissão (FREIRE, 2002). Desse modo a pesquisa me fez enxergar que aprender a ser professor não significa apenas saber como proporcionar o exercício da criticidade, mas, implica saber que os aspectos emocionais e afetivos são, igualmente, constituintes desse processo.

Essas virtudes são percebidas no sujeito planetário ou simplesmente ‘ecopedagógico’. Uma vez que a planetaridade é a dimensão da Ecopedagogia que forma não apenas professores comprometidos com a educação mas, com todo um sistema global vivo. E nos vemos ligados a este sistema “por uma teia e por uma espiritualidade universal” que pode ser fertilizada e trabalhada ao longo de nossas vidas (BOFF, 2006).

REFERENCIAS

- BASINGER, Rosana. **Novos Espaços da Migração no Brasil: Anos 80 e 90**. 2006. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1416/novosbrasilanos80e90.pdf Acesso em: 20 de outubro de 2016. (Tese de doutorado)
- BOFF, Leonardo. **A força da Ternura: Pensamentos para um mundo igualitários, solidário, pleno e amoroso**. Sextame. Rio de Janeiro, 2006.
- DUBAR, Claude. **A Crises da Identidades: A Interpretação de uma Mutação**. São Paulo: EDUSP, 2009.
- FINGER, Mathias. **As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico**. In: FREIRE, Paulo, 1992. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- _____. **Ecopedagogia e Educação para a sustentabilidade**. 1998. Instituto Paulo Freire. Universidade de São Paulo. Disponível em:

<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/det/palestra3_eco_educacao_sustentabilidad_e_adotti_1998.pdf>. Acesso em: 05 de dezembro de 2015.

_____. **Fórum Mundial de Educação: proposições para outro mundo possível.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. **A Carta da Terra na Educação.** São Paulo: Instituto Paulo Freire: 2010.

_____. **Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010031842/4gadotti.pdf>> Acesso em: 07/09/2016.

GUTIÉRREZ, Francisco. PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** 3Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HALL, Tomaz. **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2009.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura – estudios sobre literatura y formación.** Barcelona: Alertes, 1996.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** França. 2002

_____. **Pedagogia Profana.** 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2006

JOSSO, Marie. **A experiência de vida e formação.** 2.ed. São Paulo: Paulus, 2010

_____. **O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores.** 2009. Disponível em:

<http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf> Acesso em: 07 de novembro de 2010.

_____. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Porto Alegre- RS. 2007.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 78-86.

SILVA, Wesley Marven de Freitas. **A Ecopedagogia no contexto da formação inicial do professor de geografia.** II EPEG UFPE. Recife- Pernambuco. 2015.

SILVA, Everson Melquiades. **A formação do arte/educador: Um estudo sobre História de Vida, Experiência e Identidade.** UFPE. Recife- Pernambuco 2010.

Submetido em: 18-01-2017.

Publicado em: 30-04-2017.