



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**KARLA PATRÍCIA MARTINS FERREIRA**

**A FORMAÇÃO DE SENTIDO E O SENTIDO DA VIDA:  
O CÍRCULO ECOBIOGRÁFICO COM EDUCADORES E  
AS EXPERIÊNCIAS AFETIVAS FORMADORAS EM SUA RELAÇÃO  
COM O SEMIÁRIDO CEARENSE**

**FORTALEZA**

**2011**

**KARLA PATRÍCIA MARTINS FERREIRA**

**A FORMAÇÃO DE SENTIDO E O SENTIDO DA VIDA:  
O CÍRCULO ECOBIOGRÁFICO COM EDUCADORES E  
AS EXPERIÊNCIAS AFETIVAS FORMADORAS EM SUA RELAÇÃO  
COM O SEMIÁRIDO CEARENSE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação Brasileira

Orientador: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo  
Universidade Federal do Ceará – Brasil

Coorientadora : Profa. Dra. Martine Lani-Bayle.  
Université de Nantes – França

**FORTALEZA**

**2011**

Catálogo na Publicação  
Universidade Federal do Ceará

F442f      Ferreira, Karla Patrícia Martins

A formação de sentido e o sentido da vida: o Círculo Ecobiográfico com educadores e as experiências afetivas formadoras em sua relação com o semiárido cearense/ por Karla Patrícia Martins Ferreira. - 2011.  
190 f.: il. color.; enc. 30cm.

Orientador: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo

Coorientadora: Profa. Dra. Martine Lani-Bayle

Área de concentração: Educação Ambiental

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

1. Círculo Ecobiográfico. 2. Formação de educadores. 3. Afetividade. 4. Semiárido. I. Figueiredo, João Batista de Albuquerque (Orient.). II. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III. Título.

CDD 370.71

**KARLA PATRÍCIA MARTINS FERREIRA**

**A FORMAÇÃO DE SENTIDO E O SENTIDO DA VIDA:  
O CÍRCULO ECOBIOGRÁFICO COM EDUCADORES E  
AS EXPERIÊNCIAS AFETIVAS FORMADORAS EM SUA RELAÇÃO  
COM O SEMIÁRIDO CEARENSE**

Tese submetida à Coordenação do curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Aprovada em: 01/08/2011.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Profa. Dra. Ana Maria Bezerra de Almeida  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

---

Profa. Dra. Silvina Pimentel Silva  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

---

Profa. Dra. Zulmira Áurea Cruz Bomfim  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Prof. Luiz Botelho Albuquerque, Ph. D.  
Universidade Federal do Ceará - UFC

Dedico esta tese de doutorado  
aos sertanejos que me deram a vida:

Luzia de Freitas Martins Ferreira e  
José Ferreira de Sousa

e ao praiano com quem a compartilho:

Henrique Beltrão.

## AGRADECIMENTOS

Gracias a la vida que me ha dado tanto.  
Violeta Parra

Durante estes quatro anos de doutorado, tenho tido a alegria de encontrar muita gente boa para me acompanhar nesta travessia. Há muito a agradecer e há também muita gente a agradecer. No entanto, manifestarei aqui especial gratidão a algumas pessoas que me ajudaram de forma mais direta, extensiva aos que também contribuíram indiretamente.

Acima de tudo, agradeço a Deus pela vida e pelo amor que me sustentou e fortaleceu durante todo o percurso.

Agradeço:

Aos meus pais, demonstração constante de carinho, tolerância e generosidade.

Ao amor encarnado e batizado de Henrique Beltrão, por estar ao meu lado, apoiando e incentivando, sempre! A ele também agradeço pela revisão amorosa.

Aos meus irmãos, cunhados, cunhadas e sobrinhos, generosos companheiros de jornada.

Ao professor João Figueiredo, meu orientador, amigo e parceiro nesta empreitada, e aos amigos do GEAD pela delícia de compartilharmos conhecimento, amizade e carinho.

À professora Martine Lani-Bayle, minha orientadora na Université de Nantes, França, pela acolhida afetuosa e por sua valiosa contribuição teórica.

Aos amigos do grupo de pesquisa Transform', coordenado pela professora Lani-Bayle, pelos momentos de compartilhamento de conhecimentos tanto acadêmicos quanto de experiência de vida.

Aos professores Zulmira Bomfim, Luiz Botelho, Ana Maria Bezerra e Silvina Pimentel que contribuíram com esta tese, trazendo preciosas sugestões para o seu melhoramento, como membros da banca avaliadora.

A todos os amigos do município de Irauçuba, com carinho, sobretudo aos professores da Escola de Ensino Fundamental Josefa Clotilde Tabosa Braga, que colaboraram com esta pesquisa, pois sem eles este trabalho não existiria. Deixo um agradecimento especial à professora Elizandra, que além de participar da pesquisa, contribuiu revisando história do Missi, construída coletivamente durante uma etapa do trabalho.

Às amigas Inês Pinheiro Cardoso e Mônica Dourado, pelas cuidadosas e carinhosas traduções do resumo para o espanhol e para o inglês, e ao amigo Pedro Rogério, pelo diálogo sobre o que eu escrevia.

A Jean-François e Anne-Marie Quimerç'h, com muito carinho, pela calorosa acolhida na França.

Ao CNPq, por subvencionar os primeiros anos desta pesquisa, à CAPES, por possibilitar o estágio doutoral na França, através do PDEE, e por financiar os últimos meses da pesquisa no Brasil.

...outrora, agora e porvir...

Cada um disse de si.

Em cada peito,  
pulsava  
o coração  
do sertão.

Cada olhar,  
um olho d'água.

Cada caminho,  
um estradar  
e um ninho.

Cada recordação,  
um presente!  
Cada gesto  
presente  
o futuro...

Cada palavra  
abriga um silêncio  
que palavras abriga,  
do silêncio amigas.

Henrique Beltrão  
Para a tese da Karla



## RESUMO

A humanidade conta a sua história ao longo da vida, ao fio do tempo, transmitindo de geração para geração seus conhecimentos e experiências e, a partir dessa teia de relações, é capaz de se reconhecer, saber em que ponto está para então passar o bastão e continuar, formar-se e transformar-se, dando continuidade à espiral de crescimento. Esta pesquisa teve como objetivo trazer à discussão a importância da relação afetiva com o ambiente, nas experiências formadoras de educadores, em especial com o entorno característico de uma comunidade do sertão semiárido cearense, chamada Missi. Vislumbrei apresentar suas histórias. Histórias de vidas simples, ricas, de uma região onde as escolas são altamente vulneráveis às variações climáticas, tendo seu calendário alterado pelas chuvas ou pelas secas. A afetividade é a base deste estudo e destaco sua relevância nos caminhos de formação humana, por acreditar que todas as nossas ações e escolhas são influenciadas pelos afetos, que são compreendidos aqui como todos os sentimentos e emoções. Trabalhei com a abordagem Histórias de Vida e Formação que é, ao mesmo tempo, teoria, método e intervenção graças a seu aspecto formador. Com o intuito de ter acesso aos afetos, utilizei várias estratégias e linguagens tais como desenho, poesia, música, fotografia, relatos orais gravados e narrativas escritas. Durante este percurso, em que eu mesma passei por uma (nova) experiência de formação humana, foi gerada uma metodologia de pesquisa: o Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico, que chamei sinteticamente de Círculo Ecobiográfico, no qual é valorizada a relação com o ambiente e os aspectos afetivos e biográficos nela envolvidos, salientando seu papel formador. O Círculo Ecobiográfico encontra sua raiz no reconhecimento dos afetos como todos os sentimentos e todas as emoções (SAWAIA, 1997, 2000; DAMÁSIO, 2004) e floresce a partir das sementes dos estudos pautados no Círculo de Cultura de Paulo Freire e em sua proposta de Educação Popular (FREIRE, 2000, 2005, 2007, 2008); nas Histórias de Vida e Formação, em especial em suas perspectivas intergeracional (LANI-BAYLE, 1997, 2006) e voltada para o ambiente (PINEAU, 2008); na relação afetiva com o ambiente através da Perspectiva Eco-Relacional (FIGUEIREDO, 2003) e dos Mapas Afetivos (BOMFIM, 2003). O Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico pauta-se essencialmente na intencionalidade de apreensão da afetividade, na relação dialógica entre pesquisador(a) e sujeitos como maneira de estabelecer e viver os vínculos, na adoção de um percurso (auto)biográfico que privilegia as perspectivas intergeracional e ambiental, no destaque à interação com o ambiente como um aspecto essencial no processo formador, na utilização de diversas linguagens que permitam o acesso aos sentimentos e emoções relacionados ao ambiente e no compromisso de uma investigação que envolva formação e intervenção.

Palavras-chave: Círculo Ecobiográfico; Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico; Formação de educadores; Afetividade; Semiárido.

## RESUMÉ

L'humanité raconte son histoire au long de la vie, au fil du temps, transmettant de génération en génération ses connaissances et expériences, et, à partir de cette toile de relations, elle est capable de se reconnaître, de savoir où elle est pour passer alors le relais et continuer, se former et se transformer, donnant suite à la spirale de la croissance. Cette recherche a eu comme but discuter l'importance du rapport affectif avec l'environnement, dans les expériences formatrices des éducateurs, spécialement avec le contexte environnemental caractéristique d'une communauté du *sertão* semi-aride du Ceará (Brésil), nommée Missi. J'ai souhaité présenter leurs histoires. Des histoires de vies simples, riches, d'une région où les écoles sont très vulnérables aux variations climatiques, son calendrier étant modifié suivant les pluies ou les sécheresses. L'affectivité est la base de cette étude et je mets en relief son importance dans les chemins de formation humaine, car je pense que toutes nos actions et tous nos choix sont influencés par les affects, qui sont ici compris comme tous les sentiments et toutes les émotions. J'ai choisi l'abordage Histoires de Vie et Formation qui est, au même temps, théorie, méthode et intervention par son aspect formateur. Dans l'intention d'avoir accès à l'affectivité, j'ai utilisé plusieurs stratégies et langages, comme le dessin, la poésie, la musique, la photographie, les récits oraux enregistrés et les récits écrits. Au long de ce parcours, dans lequel je suis moi même passée par une (nouvelle) expérience de formation humaine, une méthodologie de recherche a été générée : le Cercle Dialogique-Affectif Ecobiographique, que j'ai appelé synthétiquement Cercle Ecobiographique, dans lequel on valorise le rapport avec l'environnement et les aspects affectifs et biographiques y concernés, mettant en évidence leur rôle formateur. Le Cercle Ecobiographique trouve sa racine dans la reconnaissance des affects comme tous les sentiments et toutes les émotions (SAWAIA, 1997, 2000 ; DAMÁSIO, 2004) et il fleurit à partir des semences des études orientées par le Cercle de Culture de Paulo Freire et sa perspective de l'Education Populaire (FREIRE, 2000, 2005, 2007, 2008) ; par les Histoires de Vie et Formation, spécialement dans les perspectives intergénérationnelle (LANI-BAYLE, 1997, 2006) et écoformationnelle (PINEAU, 2008) ; par la relation affective avec l'environnement au moyen de la Perspective Eco-Relationnelle (FIGUEIREDO, 2003) et des Cartes Affectives (BOMFIM, 2003). Le Cercle Dialogique-Affectif Ecobiographique se fonde essentiellement sur l'intentionnalité de l'appréhension de l'affectivité, sur la relation dialogique entre le(la) chercheur(se) et les sujets comme une manière d'établir et vivre les liens, sur l'adoption d'un parcours (auto)biographique qui privilégie les perspectives intergénérationnelle et environnementale, sur le rôle attribué à l'interaction avec l'environnement comme un aspect fondamental dans le procès de formation, sur l'utilisation de plusieurs langages qui permettent l'accès aux sentiments et aux émotions par rapport à l'environnement et sur l'engagement d'une investigation impliquant la formation et l'intervention.

Mots-clefs : Cercle Ecobiographique ; Cercle Dialogique-Affectif Ecobiographique ; Formation d'enseignants ; Affectivité ; Semi-aride.

## RESUMEN

La humanidad cuenta su historia a lo largo de la vida, al hilo del tiempo, transmitiendo, generación tras generación, sus conocimientos y experiencias, y, partiendo de esta trama de relaciones, es capaz de reconocerse, saber en qué punto está para, entonces, pasar el bastón y continuar, formarse y transformarse, dándole continuidad al espiral de crecimiento. Este estudio tuvo como objeto discutir la importancia de la relación afectiva con el ambiente, en las experiencias formativas de educadores, en especial, con el entorno característico de una comunidad del sertão semiárido del estado (brasileño) de Ceará, cuyo nombre es Missi. Vislumbré presentar sus historias. Historias de vidas sencillas, ricas, de una región donde las escuelas son altamente vulnerables a las variaciones climáticas, en la que el calendario escolar se altera debido a las lluvias o a las sequías. La afectividad es la base de este estudio y destaco su relevancia en los caminos de formación humana, por creer que nuestras acciones todas, bien como nuestras elecciones están influidas por los afectos, que aquí son comprendidos como todos los sentimientos y emociones. He trabajado a través del abordaje Historias de Vida y Formación que es, al mismo tiempo, teoría, método e intervención gracias a su aspecto formativo. Con la intención de acceder a los afectos, utilicé varias estrategias y lenguajes, tales como el diseño, la poesía, la música, la fotografía, relatos orales grabados y narrativas escritas. Durante el recorrido, en el que yo misma pasé por una (nueva) experiencia de formación humana, se ha generado una metodología de investigación: el Círculo Dialógico-Afectivo Ecobiográfico, que llamé, sintéticamente, de Círculo Ecobiográfico, en el cual se valora la relación con el ambiente y los aspectos afectivos y biográficos en ella involucrados, salientando su rol formativo. O Círculo Ecobiográfico encuentra sus raíces en el reconocimiento de los afectos como todos los sentimientos y todas las emociones (SAWAIA, 1997, 2000; DAMÁSIO, 2004) y florece a partir de las semillas de los estudios pautados en el Círculo de Cultura de Paulo Freire y en su propuesta de Educación Popular (FREIRE, 2000, 2005, 2007, 2008); en las Histórias de Vida y Formación, en especial en sus perspectivas intergeneracionales (LANI-BAYLE, 1997, 2006) y volcadas hacia el ambiente (PINEAU, 2008); en la relación afectiva con el ambiente a través de la Perspectiva Eco-Relacional (FIGUEIREDO, 2003) y de los Mapas Afectivos (BOMFIM, 2003). El Círculo Dialógico-Afectivo Ecobiográfico está pautado, esencialmente, en la intencionalidad de aprensión de la afectividad, en la relación dialógica entre investigador y sujeto como manera de establecer y de vivir los vínculos, en la adopción de un recorrido (auto)biográfico que privilegia las perspectivas intergeneracional y ambiental, en el destaque a la interacción con el ambiente como aspecto esencial en el proceso formativo, en la utilización de diversos lenguajes que permitan el acceso a los sentimientos y emociones relacionadas al ambiente y en el compromiso de una investigación que involucre formación e intervención.

Palabras-clave: Círculo Ecobiográfico; Círculo Dialógico-Afectivo Ecobiográfico; Formación de educadores; Afectividad; Semiárido.

## ABSTRACT

Human beings tell their stories lifelong at the end of the time, conveying their knowledge and experiences from generation to generation and, from that web of relationships, they are capable of recognizing themselves, knowing in which point it is time to pass the baton and continue, to form and transform themselves, giving continuity to the spiral growth. This research aimed to bring to the discussion the importance of the affectionate relation with the environment in the formative experiences of educators, especially with the characteristic surroundings of a community in the semi-arid region of Ceará called Missi. I glimpsed present their stories. Simple rich stories of life found in a region where the schools are highly vulnerable to the climate variations, having their calendar altered by rains or drought. The affection is the basis of this study and I highlight its relevance in the ways of human formation, because I believe that all our actions and choices are influenced by our affections, which are understood here as every feeling and emotion. I worked with the approach named Stories of Life and Formation that are at the same time, theory, method and intervention thanks to their formative aspect. Intending to have access to the affections, I used several strategies and languages such as drawing, poetry, music, photography, oral history recorded and written narratives. During this time, in which I myself passed through a (new) human formation experience, a research methodology was created: the Ecobiographic Dialogical-Affectionate Circle, that I called Ecobiographic Circle, in a synthetic way. In this circle it is valued the relationship with the environment and its affectionate and biographical aspects involved in it, underlining its formative role. The Ecobiographic Circle finds its root in the acknowledgment of the affections as all feelings and emotions (SAWAIA, 1997, 2000; DAMÁSIO, 2004) and it flourishes from seeds guided by the Culture Circle of Paulo Freire and in his proposition of Popular Education (FREIRE, 2000, 2005, 2007, 2008); in the Stories of Life and Formation, more specifically, in their intergenerational perspectives (LANI-BAYLE, 1997, 2006) and facing the environment (PINEAU, 2008); in the affectionate relation with the environment through the Eco-Relational Perspective (FIGUEIREDO, 2003) and the Affectionate Maps (BONFIM, 2003). The Ecobiographic Dialogical-Affectionate Circle is guided mainly by the intentionality of the affection apprehension, in the dialogical relation between the researcher and his subjects as a manner to establish and live the links, in the adoption of an (auto)biographical route that privileges the intergenerational and environmental perspectives, spotlighting the interaction with the environment as an essential aspect in the formative process, in the use of various languages that allows the access to the feelings and emotions related to the environment and in the commitment of an investigation that involves formation and intervention.

Key-words: Ecobiographic Circle; Ecobiographic Dialogical-Affectionate Circle; Formation for Educators; Affection; Semi-arid Region

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1:</b> Mapa do município de Irauçuba.....	40
<b>Imagem 2:</b> Foto da estrada que dá acesso ao Missi.....	43
<b>Imagem 3:</b> Rua do Missi, com perspectiva das rochas que cercam a comunidade.....	44
<b>Imagem 4:</b> Foto de carro do tipo pau-de-arara utilizado como transporte escolar.....	59
<b>Imagem 5:</b> Foto de transporte utilizado para os deslocamentos no município.....	60
<b>Imagem 6:</b> Foto de atividade do projeto Escola e Vida no Semiárido.....	68
<b>Imagem 7:</b> Aula de campo da Escola Josefa Clotilde.....	68
<b>Imagem 8:</b> Professores em atividade durante o projeto Escola e Vida no Semiárido.....	69
<b>Imagem 9:</b> Foto de cartaz feito durante o projeto Escola e Vida no Semiárido.....	69
<b>Imagem 10:</b> Foto dos alunos da Escola Josefa Clotilde em aula de campo.....	69
<b>Imagem 11:</b> Cartaz feito pelos professores para resumir o dia de trabalho.....	109
<b>Imagem 12:</b> Cartaz feito pelos professores para resumir o dia de trabalho.....	110
<b>Imagem 13:</b> Foto de alguns dos participantes do diálogo intergeracional.....	111
<b>Imagem 14:</b> Professores fazendo o resumo do que foi trabalhado no dia.....	117
<b>Imagem 15:</b> Momento de atividade do Círculo Ecobiográfico.....	117
<b>Imagem 16:</b> Elizandra e Nacélio com alunos em aula de campo.....	118
<b>Imagem 17:</b> Entrada da Escola Josefa Clotilde, no início da pesquisa.....	118
<b>Imagem 18:</b> Escola Josefa Clotilde Tabosa Braga em reforma durante a pesquisa.....	118
<b>Imagem 19:</b> Desenho que representa a forma de ver, sentir a comunidade.....	122
<b>Imagem 20:</b> Desenho que representa a forma de ver, sentir a comunidade .....	124
<b>Imagem 21:</b> Desenho que representa a forma de ver, sentir a comunidade.....	125
<b>Imagem 22:</b> Desenho que representa a forma de ver, sentir a comunidade .....	126

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Identificação dos professores narradores das histórias de vida.....	98
<b>Quadro 2:</b> Síntese do processo de categorização voltado para a elaboração dos Mapas Afetivos. ....	119
<b>Quadro 3:</b> Imagens do Missi, em ordem de importância, conforme as qualidades e sentimentos dos professores da Escola Josefa Clotilde no Distrito do Missi.....	121
<b>Quadro 4:</b> Mapa Afetivo relacionado à imagem de contrastes.....	123
<b>Quadro 5:</b> Mapa Afetivo relacionado à imagem de agradabilidade.....	124
<b>Quadro 6:</b> Mapa Afetivo relacionado à imagem de insegurança.....	125
<b>Quadro 7:</b> Mapa Afetivo relacionado a imagem de pertencimento.....	127

## LISTA DE SIGLAS

**ACOOD:** Associação de Cooperação e Desenvolvimento

**ADL:** Área de Desenvolvimento Local

**ASIHVIF:** Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e de Pesquisa Biográfica em Educação

**CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CNPq:** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**CAGECE:** Companhia de Água e Esgoto do Ceará

**CEFET/CE:** Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará

**CNEC:** Campanha Nacional de Escolas da Comunidade

**CNUMAD:** Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento

**COMPRAM:** Associação de produtores rurais e artesões do Missi

**COT:** Comunidade Católica Obreiros da Tardinha

**EJA:** Educação de Jovens e Adultos

**ETFCE:** Escola Técnica Federal do Ceará

**FIDA:** Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola

**IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDH:** Índice de Desenvolvimento Humano

**IFCE:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

**INEP:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**GEAD:** Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Educação e Cultura Popular

**KfW:** Kreditanstalt für Wiederaufbau (grupo bancário alemão)

**LOCUS:** Laboratório de Pesquisa em Psicologia Ambiental

**MEC:** Ministério da Educação

**MOBRAL:** Movimento Brasileiro de Alfabetização

**NOOA:** National Oceanic and Atmospheric Administration

**ONU:** Organização das Nações Unidas

**RESAB:** Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

**SEMACE:** Superintendência Estadual do Meio Ambiente

**SISAR:** Sistema Integrado de Saneamento Rural

**SDT:** Secretaria de Desenvolvimento Territorial

**WAVES:** Water Availability, Vulnerability of Ecosystems and Society in Northeast of Brazil

**UFC:** Universidade Federal do Ceará

**UECE:** Universidade Estadual do Ceará



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>20</b>
1.1 O primeiro contato com o contexto	23
1.2 O que há adiante	24
<b>2 NARRATIVA DE MIM</b>	<b>26</b>
<b>3 IRAUÇUBA E MISSI: O CONTEXTO DA BUSCA</b>	<b>40</b>
3.1 Irauçuba: a caracterização do lugar	40
3.2 Missi: seu contexto e sua história	43
3.2.1 <i>A formação comunitária</i>	45
3.2.2 <i>História da Educação no Miss</i>	54
<b>4 EDUCAR-SE NO SEMIÁRIDO</b>	<b>59</b>
4.1 O II Congresso de Educação de Irauçuba	64
4.2 Projeto Escola e Vida no Semiárido	66
<b>5 INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS</b>	<b>70</b>
5.1 Histórias de Vida e Formação	70
5.2 Contextualização, dialogicidade e formação: a opção por uma postura freireana	76
5.3 Afetos, ambiente e formação: a relação afetiva com o entorno	81
5.3.1 <i>Afetividade e formação</i>	81
5.3.2 <i>Afetividade e ambiente na construção de si</i>	88
5.3.3 <i>Educação Ambiental Dialógica</i>	92
<b>6 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA</b>	<b>95</b>
6.1 Pesquisa e intervenção nos caminhos de uma educação	

Contextualizada no semiárido.	96
<b>6.2 Histórias de Vida e Formação: o caminho de construção do Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico</b>	<b>97</b>
<b>7 CÍRCULO DIALÓGICO-AFETIVO ECOBIOGRÁFICO: UM CAMINHO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES PARCEIROS</b>	<b>100</b>
<b>7.1 Movimentando o Círculo</b>	<b>104</b>
<i>7.1.1 A apreensão dos afetos pelos Mapas Afetivos</i>	<i>104</i>
<i>7.1.2 Os mapas como espelho e o encontro consigo e com o outro</i>	<i>108</i>
<i>7.1.3 O diálogo intergeracional</i>	<i>110</i>
<i>7.1.4 Sensibilização sobre o contexto</i>	<i>111</i>
<i>7.1.5 Poemas e canções no despertar da busca de mim</i>	<i>114</i>
<i>7.1.6 Ao compartilharmos, tecem-se os encontros</i>	<i>116</i>
<b>8 A FORMAÇÃO DE SENTIDO PELOS CAMINHOS AFETIVOS</b>	<b>119</b>
<b>8.1 Apresentando os afetos na relação com o Missi</b>	<b>119</b>
<i>8.1.1 A imagem de contrastes</i>	<i>122</i>
<i>8.1.2 A imagem de Agradabilidade</i>	<i>123</i>
<i>8.1.3 A Imagem de Insegurança</i>	<i>124</i>
<i>8.1.4 A Imagem de Pertencimento</i>	<i>126</i>
<b>8.2 O que dizem as narrativas</b>	<b>128</b>
<i>8.2.1 A infância e as experiências afetivas formadoras no contato com a natureza, na relação intergeracional</i>	<i>128</i>
8.2.1.1 Aprendi com meu pai a importância do solo, não fazer erosão, queimadas	128
8.2.1.2 Ele contava a história da vida dele, da vida dos pais dele, dos avós dele, a história de Irauçuba	131
<i>8.2.2 Insegurança e Esperança nos caminhos e descaminhos em busca do saber escolar</i>	<i>133</i>
8.2.2.1 Comecei a estudar com cinco anos, naquela época não tinha colégio	133
8.2.2.2 A gente sofreu muito, mas a gente tinha aquela coragem de não desistir, de ir em frente, de continuar	135
8.2.2.3 Quando o rio enchia, a gente tinha que mudar	138
<i>8.2.3 Esperança e Sonhos nos caminhos e descaminhos da formação profissional</i>	<i>139</i>

8.2.3.1 Eu vim ensinar matemática com dezessete anos	139
8.2.3.2 Desde criança tinha o sonho de fazer um curso superior, mas achava quase impossível	140
8.2.3.3 Em toda a minha vida de professor, eu sempre gostei da causa ambiental	141

<b>9 FECHANDO UM CICLO, ABRINDO CAMINHOS</b>	143
----------------------------------------------	-----

<b>REFERÊNCIAS</b>	148
--------------------	-----

<b>APÊNDICE</b>	
-----------------	--

<b>ANEXO</b>	
--------------	--

# 1 INTRODUÇÃO

Digo: o real não está na saída nem na chegada:  
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.  
Guimarães Rosa

A humanidade conta a sua história ao longo da vida, ao fio do tempo, transmitindo de geração para geração seus conhecimentos e experiências, e, a partir daí, é capaz de se reconhecer, saber em que ponto está para então, passar o bastão e continuar, formar-se e transformar-se, dando continuidade à espiral de crescimento.

Nesta pesquisa, tive como objetivo trazer à discussão a importância da relação afetiva com o ambiente, nas experiências formadoras de educadores, em especial com o ambiente característico de uma comunidade do sertão semiárido cearense, chamada Missi. Vislumbrei trazer suas histórias. Histórias de vidas simples, ricas, de uma região onde as escolas são altamente vulneráveis às variações climáticas, tendo seu calendário alterado pelas chuvas ou pelas secas.

Destaco que os colaboradores da pesquisa são professores que se reconhecem como educadores ambientais, independente das disciplinas que ministram. Todos são moradores da área rural do município de Irauçuba, que sofre com um grave processo de desertificação e é uma das áreas de maior degradação ambiental do Ceará.

A pesquisa referendada neste estudo foi desenvolvida durante os anos de 2007 a 2011 e foi dividida em dois momentos. No primeiro, foi realizada, principalmente, com professores de escolas de ensino fundamental da rede pública do município de Irauçuba. No segundo, com o objetivo de aprofundar algumas questões através das histórias de vida, as atividades passaram a ser desenvolvidas apenas em um dos colégios que participaram da primeira etapa, a Escola de Ensino Fundamental Josefa Clotilde Tabosa Braga, localizada no Missi em Irauçuba. Neste período, os que compõem esta escola se encontravam abalados com os resultados das avaliações oficiais que, de acordo com o INEP, situavam a referida escola como a “pior” do município de Irauçuba pelos menores índices de desempenho apresentados nos aspectos avaliados.

Foi nessa época de difícil aceitação do “estigmatizante rótulo”, imposto oficialmente, pelo sistema de avaliação externa, que iniciei a pesquisa nesta escola.

Neste contexto, convidei os educadores a uma viagem de encontro consigo e com seu próprio processo formador. Assim propus que fizessem o percurso de volta às

primeiras escolas, que se reencontrassem com seus primeiros educadores, relembressem as alegrias, as dificuldades enfrentadas e que juntassem a estas recordações, as lembranças do contexto, da relação com o ambiente, muitas vezes esquecidas nos relatos de história de vida.

Trabalhei, assim, com Histórias de Vida e Formação que é, ao mesmo tempo, teoria, método e intervenção por seu aspecto formador. Com o intuito de ter acesso aos afetos, utilizei diferentes métodos investigativos, técnicas e linguagens como desenho, poesia, música, fotografia, relatos orais gravados e relatos escritos, o que culminou na criação de uma nova metodologia de pesquisa, que será apresentada detalhadamente no capítulo metodológico.

Entre as maiores influências em História de Vida e Formação nesta pesquisa, destaco a importante contribuição de Gaston Pineau e Martine Lany-Bayle. O primeiro é considerado um dos precursores nos estudos com essa abordagem, enquanto a segunda é um dos nomes mais importantes da segunda geração neste âmbito da pesquisa.

Gaston Pineau dá grande contribuição a este trabalho, pois é o precursor também em relacionar a formação com o ambiente através do conceito de Ecoformação. Martine Lani-Bayle, por sua vez, oferece como contributo a importância do aspecto intergeracional para a formação da pessoa, o que é fortemente considerado nesta pesquisa. Colaborou, também, de forma muito especial neste trabalho por ter dialogado comigo durante a concepção da tese, sendo minha orientadora na Université de Nantes, durante o doutorado sanduíche na França, realizado no período de março de 2010 a fevereiro de 2011 e financiado pela CAPES.

Os afetos são a base deste estudo e destaco sua importância nos caminhos de formação, pois acredito que todas as nossas escolhas e ações são influenciadas por estes que são compreendidos aqui como todos os sentimentos e emoções de acordo com Sawaia (2000). Conforme essa autora, fundamental neste estudo, os afetos podem ser potencializadores ou despotencializadores, influenciando a nossa forma de nos relacionarmos com o mundo, que pode variar desde a conformação e submissão à luta por transformações da condição imposta.

Para o estudo da afetividade, tomei como suporte teórico, principalmente, Bader Sawaia, mas também António Damásio, Zulmira Bomfim, Humberto Maturana, João Figueiredo e Paulo Freire. Os três primeiros autores, influenciados pela filosofia espinosiana, destacam os afetos como todos os sentimentos e emoções: a raiva, a vergonha,

o medo, o amor, a felicidade etc. Os três últimos autores, apesar de frisarem a importância de compreendermos o ser humano em sua unicidade, incluindo todos os sentimentos inerentes à condição humana e também sua cognição na relação com o mundo que nos cerca e acolhe, destacam a relevância do amor e das relações amorosas com o mundo, com as pessoas e com o ambiente.

Nesta pesquisa, encontramos sujeitos que buscaram rever sua própria história, com base na vivência de “situações-limite” em diversos momentos e, no movimento de busca (trans)formadora, caminharam em direção ao “inédito viável”, na intenção de “ser mais”.<sup>1</sup>

Não serão encontrados aqui heróis, nem vítimas, mas brasileiros, nordestinos, sujeitos de um período histórico e de uma região específicos, que são, portanto, condicionados às características de seu tempo histórico, mas que não sendo determinados, apesar de seu condicionamento, como nos diz Paulo Freire, buscaram e buscam movimentar a história na direção do “ser mais”. São educadores, moradores do município de Irauçuba, área do sertão cearense que se encontra em uma situação ambiental muito delicada, castigada pela degradação do solo, desmatamento e poluição das águas, tendo tornado-se uma das regiões brasileiras que sofre um processo de desertificação dos mais graves.

Nas diversas idas e vindas a Irauçuba, tenho observado a natureza, suas mudanças com o tempo. Tenho observado pessoas, suas mudanças em seu processo (trans)formador. E tenho feito amigos. Muitos! Temos conversado sobre diversos assuntos, mas sempre com o olhar voltado para o meio ambiente, para a relação com o mesmo e para a perspectiva de uma educação que reconheça a importância dos aspectos ambientais no processo formador. Entre os vários assuntos, destaco: educação, contextualização do ensino, dificuldades enfrentadas pelas escolas e pelos educadores hoje, adversidades vividas pelos educadores quando estes eram ainda estudantes, perspectivas de mudanças no ensino do município. Enfim, temos discutido sobre a educação do passado, que receberam, sobre a educação do presente, que fazem e sobre a educação do futuro, a que acreditam que pode e deve ser feita.

---

<sup>1</sup> Entre aspas, conceitos freireanos adotados ao longo desta tese.

## 1.1 O primeiro contato com o contexto

Na minha primeira visita ao município, logo na chegada, percebi o clima de amizade entre os moradores e o professor João Figueiredo, meu orientador, amigo e parceiro nesta empreitada. Ao avistarem o seu carro, algumas pessoas acenam, falam. Ele buzina e os sorrisos se abrem. E desta forma, na entrada da cidade compreendo porque a palavra Irauçuba, entre outras interpretações, quer dizer “amizade”!

Ao pararmos em frente ao “Palácio Verde”, sede da prefeitura, um jovem nos recebe dizendo: “O Elis tá esperando vocês pra almoçar. Vão lá, que depois eu chego.” Assim continuamos nossa viagem. Afastando-nos da sede do município, a caminho do Missi, distrito a aproximadamente 20 km da sede, com acesso por um caminho muito bonito e também bem diferente e difícil, totalmente pedregoso, com grandes rochas que impressionam os visitantes e que dificultam a comunicação com os moradores do distrito, pois não permitem que os sinais emitidos pelas torres de telefonia celular implantadas na sede cheguem à comunidade. Dificultam também a passagem dos carros escolares e dos carros de horário, como são conhecidas no sertão as conduções típicas, como o pau-de-arara, que têm horários fixos para passarem. Durante o período de chuvas, a comunidade chega até mesmo a ficar isolada em alguns momentos, com dificuldades para entrar ou sair.

Ao chegarmos, no alpendre da casa foram logo instaladas cadeiras e aconchegantes redes, produto típico do artesanato local. Algumas pessoas se sentaram pelo chão mesmo. Na conversa amigável intercalada por brincadeiras, iam sendo tratadas questões da educação no município. Problemas encontrados, soluções sonhadas, reforma de escolas e a semente do que viria a ser o II Congresso de Educação de Irauçuba, do qual, alguns meses depois, pude participar de forma ativa. Após um certo tempo de reunião, vim a entender quem na verdade eram aqueles jovens que discutiam de forma tão comprometida, mas também de maneira tão simples, questões tão sérias. Conosco estavam o secretário de administração do município, um vereador, professores e, sentado no chão, o entusiasmado dono da casa, que era também o secretário de educação do município.

Terminada a referida reunião, ficaram definidas questões sobre o II Congresso de Educação de Irauçuba, que deu continuidade a um processo de busca de alternativas de mudança e melhoramento do ensino no município. Dessa maneira, continuei o processo buscando, através da intervenção inerente à pesquisa, a construção de uma educação contextualizada para o município de Irauçuba. Fiz isso pautada numa relação mais amorosa

com o ambiente, de respeito e valorização das características culturais e climáticas do município, traços específicos de uma região semiárida e, conseqüentemente, buscando contribuir, também, para a melhoria na autoestima de seus moradores e de uma educação solidária para a convivência com o meio ambiente, por acreditarmos na capacidade de mudar, de melhorar, de acordo com o que nos ensina Freire (2000, p.40): “o amanhã é problemático e deve ser construído pela ação transformadora do hoje.”

Foi nesse clima, para mim apaixonadamente freireano, que essa tese nasceu e se desenvolveu junto com a intervenção. Junto com amigos colaboradores da pesquisa, como quem conversa, pelo prazer de compartilhar conhecimentos e aprendizagens, de encontrar soluções para melhorar a educação ofertada às crianças e aos jovens da região e contribuir com a formação de educadores para pensarmos em uma educação que estimule uma relação mais amorosa com o ambiente, em especial do semiárido, que é uma região carregada de estigmas presentes no imaginário social. É assim que gostaria de apresentá-la, como quem conta uma história. Uma história de busca, de busca de perguntas mais do que de respostas. Uma busca de mim mesma, de nós mesmos enquanto grupo e indivíduos, uma busca da compreensão da realidade e de opções de transformação.

## **1.2 O que há adiante**

No primeiro capítulo, trago o relato autobiográfico, em que conto um pouco de minha história, de como cheguei até o doutorado em Educação e da minha relação com o tema da pesquisa.

Apresento no segundo capítulo o contexto no qual a pesquisa se passou. Convido-os a fazer um passeio por Irauçuba, a conhecer algumas de suas características e sua história. Apresento também o Missi, comunidade da zona rural de Irauçuba, onde o estudo foi feito.

No terceiro capítulo, trago aspectos da educação no contexto do semiárido, especialmente em Irauçuba onde, durante a pesquisa, participei de alguns projetos que têm sido realizados com o objetivo de propor ações para a melhoria da educação no município, através da contextualização do ensino.

No quarto capítulo, trago uma interlocução teórica entre os principais estudiosos que influenciaram este trabalho, começando com o suporte para a pesquisa em Histórias de Vida e Formação. Conteí com autores como Gaston Pineau e sua importante



reflexão sobre Ecoformação e com Martine Lani-Bayle, sobretudo a relevância do diálogo intergeracional na formação.

Paulo Freire também dá grande contribuição a este trabalho pela sua importância na compreensão de educação, impossível de ser apartada da realidade sócio-política e cultural, pela sua proposta de educação e por sua característica narrativa e dialógica na relação com o mundo. Dando continuidade, apresento a relevância do estudo da afetividade para a compreensão da subjetividade e das ações dos sujeitos sobre o mundo do qual fazem parte. Na perspectiva da compreensão ambiental, tenho o suporte da Educação Ambiental Dialógica (Figueiredo, 2007) e da Psicologia Ambiental. A primeira nasce do diálogo entre a Educação Dialógica de Paulo Freire e a Educação Ambiental Crítica; a segunda preocupa-se com os aspectos subjetivos envolvidos na relação com o ambiente que nos cerca, acolhe e que nos forma de maneira dialética.

Na quinta parte, exponho os caminhos metodológicos trilhados. Apresento os sujeitos da pesquisa, os instrumentos e as etapas desenvolvidas.

No capítulo seis, explico a proposta metodológica desenvolvida durante a pesquisa: Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico.

No capítulo sete, trago os dados colhidos durante a investigação. Discuto os afetos dos professores relacionados à sua comunidade, através da análise dos dados.

Por fim, encerro procurando tecer uma síntese do que foi discutido e apontando algumas observações com o intuito de trazer minhas contribuições.

## 2 NARRATIVA DE MIM

Quanto mais me volto sobre a infância distante,  
tanto mais descubro que tenho sempre algo  
a aprender com ela.  
Paulo Freire

Neste relato autobiográfico, pautado em Histórias de Vida e Formação, contemplo meu caminho de mulher brasileira, nordestina, emigrante, filha de gente simples, pessoa de fé, aprendiz da vida, herdeira dos valores legados por meus pais, estudante e pesquisadora, psicóloga e professora. Minha formação abarca a educação deles, os estudos feitos na escola e na universidade, as experiências e as aprendizagens no convívio com irmãos, amigos, marido, conhecidos, professores, colegas de estudos e de trabalho, profissionais vários, com quem compartilho ou compartilhei minha caminhada.

Apresento a narrativa de mim como a primeira parte da tese por ser, ela mesma, um dos resultados destes quatro anos da pesquisa. Fazer a sua própria autobiografia antes de trabalhar com as de outras pessoas é uma das diretrizes da carta ética da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e de Pesquisa Biográfica em Educação (ASIHVIF). Durante a elaboração da narrativa pude perceber, de maneira mais clara, a minha relação com o tema deste estudo, o quanto a minha história de vida está conectada com vários elementos que serão apresentados no decorrer da tese, servindo, portanto, como uma introdução.

Vim à luz em maio de 1977 em uma pequena cidade do interior do Piauí. Caçula de uma família de sete filhos, fui a única a nascer em uma instituição: a Casa de Saúde de Floriano. Todos os meus irmãos vieram ao mundo em casa, pelas mãos de parteiras, em uma cidade menor ainda, Manuel Emídio. Meus pais tiveram que partir dali praticamente expulsos pela condição de opressão estabelecida pela oligarquia que dominava o pequeno município. Minha mãe, Luzia de Freitas Martins Ferreira, mulher forte e amorosa, educadora inconformada com as injustiças e com a condição de vida da população da época, ao tentar propor alternativas de mudanças com o apoio de meu pai, passa a sofrer perseguições, sendo mesmo ameaçada de prisão. Começa a ver também seus filhos expostos a represálias e decide mudar-se para minha cidade de origem, retornando à pequena Manuel Emídio somente depois de mais de dez anos, apenas para o enterro de sua irmã mais velha.

Em Floriano, crescemos na periferia, em uma condição de muita simplicidade, mas tendo a nossa casa sempre como um lugar seguro, de sustentação na sabedoria e no amor de meus pais. Tive a sorte de nascer de pais amorosos! Cada um à sua maneira.

Minha mãe, mais objetiva, sempre guerreira, nos ensinou a importância do trabalho, da perseverança, da honestidade e da generosidade, apesar das diversas dificuldades que teve de enfrentar ao longo da vida. Trabalhou desde a infância, antes na roça e depois nos serviços domésticos, quando, aos 11 anos de idade, foi levada a morar em casa de parentes para poder estudar. Passou por diversas situações difíceis, como as que precisou superar após a morte de seu primeiro marido, quando tinha apenas 26 anos, três filhos e nenhum trabalho. Foram sete anos de viuvez antes de se casar com meu pai. Uma coisa, ela sempre conservou: a sua crença de que o ser humano é capaz de ser bom e de que, como ela mesma diz, “ninguém resiste à bondade”; por essa convicção, agradece a Deus, apesar das muitas vezes em que lhe sobraram motivos para desacreditar nas pessoas.

Meu pai, José Ferreira de Sousa, o “seu” Dé, homem simples, me ensinou a sonhar, a parar para observar o céu e a escolher estrelas. Sem precisar de muitas palavras, ele me deu a cotidiana lição de, com serenidade, contemplar a vida no meio do caos, sem enlouquecer junto com o resto do mundo, que vive para juntar coisas e depois não sabe o que fazer com elas.

Ambos optam por acreditar nas pessoas, na amizade e na verdade, e sempre nos estimularam a acreditar também.

Cresci no contato com a natureza. Das árvores fazíamos nossas casas; dos galhos, nossos quartos; de pedras e troncos, nossos móveis; de folhas de mamoeiros, famílias inteiras. Estas viravam nossas “bonecas”, de diversos tamanhos; loiras, com as folhas maduras; idosos, com as folhas mais secas, e assim pai, mãe, bebês! Preparávamos comidinhas com frutos do mato, a meninada e eu. E ainda tinha os dias de melhores refeições, quando combinávamos de guardar o pão do lanche da tarde para compartilharmos em piquenique. Ansiosos, ficávamos aguardando o padeiro, que passava toda tarde, com seu cesto cheio de delícias: pão de coco, pão salgado, manuês... Todos os dias, nosso querido ambulante era esperado. Hoje, ao me lembrar da comprida figura, que vinha gritando pela rua “*padeeero...*”, me parece mais um personagem de algum livro infantil. Trazia o que alimentar o corpo e transformávamos em sonhos tudo o que conseguíamos juntar da nossa merenda da tarde, quando nos encontrávamos para

compartilhar o que havíamos angariado em nossas casas para os nossos pequenos banquetes ao pé do cajueiro do final da rua.

Há pouco tempo tive a oportunidade de voltar ao prazer de partilhar o pão em um piquenique. Sobre o velho Sena, rio cheio de histórias e segredos, que acolhe às suas margens gente do mundo inteiro há centenas de anos, pude voltar ao prazer infantil de juntar a merenda da tarde e, sentada no chão da Ponte das Artes, compartilhar pão, queijo, vinho e sonhos com pessoas queridas. Ali recordei o rio de minha meninice, o Parnaíba, conhecido como o Velho Monge, perto do qual tanto aprendi.

Em minha formação, tiveram grande importância algumas árvores e, além do grande Parnaíba, encantador e assustador ao mesmo tempo, um canal que ficava a céu aberto e que dividia toda a extensão da rua onde estava a minha segunda casa, para onde me mudei acho que com sete ou oito anos e onde permaneci até os dezesseis, quando vim com minha família para o Ceará. Em todo o percurso do canal, havia pontes de madeira de diversos tipos, colocadas pelos próprios moradores em áreas espaçadas, o que permitia que passássemos de um lado para o outro da avenida. Esta peculiaridade dava apelido de “Galeria” àquele logradouro, que na verdade se chamava Avenida Fauzer Bucar.

Algumas árvores foram companheiras de minha infância: o cajueiro do final da rua era nossa mansão e grande parceiro de nossos piqueniques! A goiabeira de meu quintal também foi relevante em minha formação. Com sua “ajuda”, diminuí o medo de altura, do qual nunca me livrei totalmente! Não era muito de seu feitio a grande oferta de frutos, mas sempre foi uma companhia nos momentos em que precisava me isolar e também ótimo comparsa nos momentos de traquinagem, em que me servia dela como suporte para espiar o quintal do “seu” Né, nosso vizinho, enquanto meu irmão, Maurício (o Nén), apanhava as mangas mais gostosas para compartilharmos depois. Tudo bem em segredo, é claro, só entre mim, o Nén, a nossa goiabeira e as mangueiras do quintal do “seu” Né. Tinha também a mangueira do nosso quintal, pela qual sempre nutri uma certa antipatia. Alta demais, com um tronco muito longo que tornava impossível subir nela; sem falar nos frutos, que apesar de serem enormes, eram muito azedos. Sempre foi para mim uma árvore antipática!

O grande Parnaíba era outro camarada nosso de brincadeiras. Acolhia-nos, mas também nos assustava. O Velho Monge exigia respeito! Em suas águas, tive minha experiência mais próxima da morte e acho que com ele aprendi a fluir. Desviar dos obstáculos quando possível, não me desgastar com pouco e tentar seguir sempre em frente.

Deixar a força para momentos impossíveis de serem desviados. Fluir, fluir, fluir... Aprendi depois, através da Biodança, a importância dessa escolha. Fluir... deixar passar, desviar e seguir em frente, como a correnteza de um rio... O Velho Monge sempre volta às minhas recordações. Sua imponência, seu cheiro, sua água doce e fria... delícias de minha infância...

Relacionados ao rio Parnaíba, também encontramos vários aspectos da cultura piauiense, nascida às suas margens. A pesca, a comida, o trabalho e as conversas das lavadeiras, a espuma branca que se perdia nas águas após escorregar das grandes pedras onde as roupas eram “batidas”, integrando-se à correnteza. A lenda do Cabeça de Cuia, que trazia como mensagem os perigos de ir para o rio durante a noite e a importância de se ter respeito pelas mães.

Sou feita de muitas coisas, de diversos fatores, de sonhos de algumas pessoas, sou resultado do bom encontro entre meus pais, sou parte e fruto de suas histórias de vida. Nossas histórias são também as de nossos antepassados e familiares, por isso me permito contar um pouco mais sobre cada um.

Minha mãe veio à luz no dia 13 de dezembro, dia de Santa Luzia, motivo pelo qual ganhou o nome da santa. Nasceu no ano de 1937 na chamada região do Vale, no interior do Piauí. Estudou e trabalhou desde menina. Tornou-se professora e uma pessoa respeitada em Manoel Emídio, chegando a ser cotada para candidatura à prefeitura da cidade, da qual resolveu se abster para não colocar em risco nossa família: era a época da ditadura militar e o domínio dos latifundiários não admitia questionamentos. Como disse antes, aquela educadora com ideias dissonantes dos interesses dos poderosos se viu obrigada a partir com os filhos para evitar mais perseguições.

Minha mãe teve um primeiro casamento com João de Oliveira e ficou viúva por sete anos. Perdeu de maneira trágica o marido que amava e na época já tinha três de meus irmãos: Rubens, Mônica e Maria do Carmo Martins de Oliveira. Do segundo casamento, com meu pai, teve Ana Célia, Arilson, Maurício Martins Ferreira e eu, a caçula, a “raspa do tacho”, como diz nas brincadeiras, sempre animada por seu inabalável bom humor, um dos traços essenciais da sua sabedoria. Mamãe gerou, ao todo, sete filhos e dois “anjinhos”, Maria e Fernanda – assim são chamados no sertão nordestino os bebês que não chegam a se criar.

Meu pai, nascido no Piauí, em Eliseu Martins, no dia 25 de julho de 1947, estradou sertão afora, conheceu muitos lugares, exercendo ora a profissão de mecânico, por vezes de motorista, com caminhões ou tratores ou outros veículos de grande porte. Eu sempre aguardava sua chegada, o relato do que havia vivenciado e as conversas que se estabeleciam, pois ele sempre queria saber se estava tudo bem, como estávamos na escola e outros detalhes. Gostava mais de nos escutar do que de falar. Também bem humorado, discreto, trabalhador e carinhoso, compõe com mamãe um casal que viveu desafios e deleites, conflitos e conquistas, sempre cuidando um do outro.

A infância... Das mais remotas lembranças, guardo a simplicidade e a candura do meu pai, deitado comigo na rede ao chegar de viagem, a me chamar de “princesa”, escutando minhas novidades e contando aventuras vividas nas estradas percorridas; bem como guardo a simplicidade, a garra, o bom humor, a generosidade e o altruísmo de minha mãe, sempre pronta a acolher e a amparar os mais necessitados, malgrado os limites de suas próprias posses, sempre firme na orientação dos filhos que despertava de manhã cedo, com o cheiro do café com cuscuz ou tapioca, instigando a gente a estudar e trabalhar. “Vamos, meus filhos, que já é meio-dia”, dizia ao raiar do sol. Seus dizeres são meus primeiros saberes. O principal: “sejam bons, meus filhos, ninguém resiste à bondade”. E os outros, preciosos: “feliz daquele que está na posição de ajudar”; “minha filha, este momento é somente um trampolim para você ir mais alto”; “quem não guarda palha como ouro nunca terá ouro como palha”; “a gente enriquece não é com o que ganha, mas com o que deixa de gastar”. Sua vida é para mim exemplo que serve de farol em meio à procela: sempre humilde, laboriosa, solidária, pronta a perdoar, a recomeçar, a cuidar, a enfrentar com bom humor, confiança em si e fé em Deus os desafios postos em seu percurso de mulher de bem.

Meus irmãos: cada um, tanta lição! Rubens e Mônica cumpriam (e cumprem) com zelo os papéis paternal e maternal como mais velhos. Desde miudinhos afeitos à labuta, enfrentando a escassez com o trabalho, a parcimônia e a solidariedade, viveram com minha mãe viuvez e recomeços. Maria do Carmo foi juntamente com mamãe meus primeiros exemplos de dedicação febril aos estudos. Arilson, exemplo de bondade, o “Gigantão”, para os meninos da rua. Ana Célia, para mim a “gatinha”, apelido mútuo, a alegria e a solidariedade encarnadas. E um grão de sadia loucura, com seu jeito festeiro. Maurício, para mim o Nén, o mais próximo em termos de idade, o companheiro mais constante de brincadeira e dos medos no meio da noite. Tantas páginas poderia a eles

dedicar... Mas me contento em dizer que com eles aprendi o verdadeiro sentido da fraternidade entre os homens e as mulheres que compartilham este mundo. Somos unidos e solidários, maior presente em minha formação junto a eles não poderia encontrar.

Essa união, eu diria mesmo essa unidade entre nós, bem como o estímulo de nossa mãe para estudarmos, esses foram os dois grandes motivos para migrarmos do Piauí para o Ceará. Meu irmão Rubens, depois de atuar no exército, na roça, em um mercadinho, conseguiu ser aprovado em concurso público para a Caixa Econômica Federal. Convicto de que, em Floriano, seus filhos não teriam como aprofundar seus estudos para chegar à universidade como desejara ele próprio, abraçou a oportunidade de transferência para Fortaleza. Como tem desde cedo uma deficiência imunológica, ficava doente com frequência. Em uma ocasião em que adoeceu mais gravemente, nossa mãe veio cuidar dele. Os cuidados foram se prolongando e ela acabou por conseguir comprar um pequeno apartamento com dois intuítos: ficar perto do Rubens e criar oportunidades de estudar para todos os seus filhos. Ora, educadora que era e é, mamãe também já se preocupava desde muito tempo com a continuidade de nossa formação escolar: Arilson e Ana Célia tinham acabado o ensino médio, Maurício e eu estávamos prestes a terminá-lo.

Ao chegarmos ao Ceará, nos instalamos no Conjunto Nova Metrópole, bairro de Caucaia, município que faz parte da grande aglomeração urbana de Fortaleza. Estávamos no ano de 1994. Nesse período, me deparei com novos problemas ambientais, típicos dos bairros mais pobres: o lixo, sistema de esgoto ruim, ruas esburacadas, dificuldades de deslocamento e, um dos mais sérios, a escassez de água. No ano de nossa chegada, o Ceará estava à beira de um colapso no fornecimento de água na capital e na região metropolitana já convivíamos com um rodízio no abastecimento. A falta d'água acontecia com tanta frequência que meu pai teve que construir um tanque de cimento no quintal de casa para guardar o que pudéssemos. Era quase uma cisterna, mas aparávamos água da torneira mesmo, que tinha uma característica muito estranha para mim, que havia sido criada às margens do rio Parnaíba: além de pouca, a água era completamente salobra!

Enfrentamos muitos problemas juntos e procuramos sempre alternativas, como a participação na criação de uma pracinha. A minha irmã Ana Célia, a mais comunicativa e festeira entre nós, organizava bingos com algumas amigas para angariar recursos para fazermos essa pracinha, o Rubens e o Arilson cuidavam da construção junto com outros moradores, eu e o Nén éramos ainda muito jovens e estudantes, participávamos de forma menos atuante.

Quanto à educação, quando chegamos, minha mãe me matriculou no segundo ano do ensino médio de um colégio do governo do estado do Ceará no Nova Metrópole. Aquilo não me agradou nem um pouco, pois eu, vinda de uma escola pública federal que era referência na minha região, disse logo que o colégio era ruim, que os estudantes não queriam nada e eu achava que ficar ali não tinha futuro para mim. Decidi que não continuaria lá e disse isso para a minha mãe. Ela retrucava que quem faz a escola é o estudante. Eu respondia que sim, era o estudante, mas não sozinho, e que ali não havia futuro para mim. Um dia, estava embalando mercadorias na mercearia de minha mãe quando encontrei em um dos jornais usados para isso uma propaganda da Escola Técnica Federal do Ceará – ETFCE, depois rebatizada de CEFET/CE e uma vez mais como IFCE. A propósito, além do caráter inusitado do achado em meio à papelada reaproveitada para embalagem das vendas feitas no comércio de minha família, friso de passagem que essa foi a única vez em que me deparei com um anúncio sobre essa instituição. Eu disse a ela que queria estudar ali. Minha mãe achou complicado, era longe, a gente não conhecia Fortaleza. Eu não me rendi, era uma escola pública, de qualidade; eu havia estudado em uma escola da rede federal em Floriano, o Colégio Agrícola, onde havia os cursos de Técnico em Enfermagem e Técnico em Agropecuária, por isso conhecia a diferença. Naquela ocasião, escolhera Enfermagem porque desejava trabalhar com gente. Não era Enfermagem que eu queria, mas trabalhar com gente. Na Escola Agrícola, havia a disciplina de Psicologia da Enfermagem, na qual o esboço primeiro de meu interesse por Psicologia se desenharia. Eu argumentei com ela e meus irmãos, esperneeiei, chorei, disse que não voltaria àquele colégio do bairro. Acho que Rubens e sua esposa Lilene conversaram com ela, todos sensíveis à aspiração e necessidade de estudar, assim consegui que me conduzissem até ali, o Rubens dirigindo o carro, mamãe acompanhando a mim e o Maurício.

Ao chegarmos, alguém muito gentil nos atendeu, explicou os detalhes sobre a Escola Técnica e quais cursos oferecia: Informática, Mecânica, Edificações, Eletrotécnica, Química Industrial e... Turismo. Escolhi Turismo, uma vez mais porque desejava trabalhar com gente. Não era Turismo que eu queria, mas trabalhar com gente. No curso de Turismo, havia a disciplina de Psicologia do Turismo, na qual o esboço tecido no curso de Enfermagem da Escola Agrícola começaria a ganhar cores, embora longamente ainda tenha hesitado diante do desafio que fazer Psicologia na Universidade Federal do Ceará representava.



Na Escola Técnica, bem, parecia outro planeta, algo paradisíaco: o prédio, a piscina, os laboratórios, os colegas, os professores. Eu sabia – e eu sentia – que a partir dali minha vida mudaria. Chegar não foi simples. No primeiro dia de aula, Lilene, esposa do Rubens, nos levou de ônibus da Caucaia até o centro de Fortaleza para aprendermos como fazer. De onde descíamos, na Avenida Tristão Gonçalves, próximo à Avenida Duque Caxias, Maurício e eu íamos o resto do caminho andando até a Avenida 13 de Maio, onde ficava a Escola, no começo sem saber bem onde era. Aprendemos depois a descer na Avenida Bezerra de Menezes, na Praça de Otávio Bonfim, mais perto para o percurso a pé. Descobrimos também a possibilidade de pegar outro ônibus, mas no mais das vezes isso escapava ao nosso magro orçamento. Melhor caminhar.

As pessoas na nova escola eram diferentes, o lugar me fascinava, os estudos me encantavam, apesar dos desafios. Eu era muito tímida, mas fiz boas amizades. Entrei para o Grupo de Projeção Folclórica da Escola Técnica Federal do Ceará. Isso me possibilitou dançar, viajar, conhecer gente e lugares. Na natação, também cultivei amigos e aprendizagens. O pátio da Escola era mágico, com o pessoal tocando violão, conversando, namorando, uma beleza de se ver e viver. Nesses ambientes, conheci muita gente boa. Boa parte dessas pessoas são amigas minhas até hoje. Com elas, compartilhei minha nova era de formação, as delícias e desafios cotidianos, as descobertas e as mudanças. Viagens, refeições, festas, apresentações artísticas, as pessoas com suas marmitas, vindo do trabalho para estudar. Isso tudo me estimulou muito.

Uma das coisas essenciais neste novo tempo de formação foi que eu não podia me deter nas minhas dificuldades. Eu não podia abrir mão das oportunidades por timidez ou por não saber inglês ou por não conhecer a cidade ou por que quer que fosse. Eu faria de cada chance uma via de crescimento. Não podia parar, nem hesitar. Tinha de tentar; e tentar para conseguir. Cada ocasião era um trampolim, o trampolim de que minha mãe me falara.

Os espaços sempre me chamaram muito a atenção, sempre foram marcantes para mim. Eles demarcam o lugar social das pessoas. Circulamos pelos espaços da cidade nos sentindo parte deles ou não. As delimitações subjetivas são, sem dúvida, as mais fortes fronteiras. Durante minha formação em Turismo, pude transitar por diversos ambientes com uma certa tranquilidade de quem está de passagem. Áreas nobres da cidade, periferia, hotéis de luxo, favelas. Sempre de passagem.

Fui estagiar em um grande hotel, cinco estrelas, onde fiquei no setor de eventos. O recinto para os trabalhadores era odioso; almoçávamos no subsolo, em um local sujo, em que eu, que conhecia o desafio da escassez, não conseguia comer. As pessoas eram pretensiosas e o ambiente, além de insalubre, ilusório. Ah, se vissem os turistas os bastidores de um lugar assim... Ah, se chegassem as autoridades sanitárias antes dos empregados de um hotel penta-estrelado avisarem os de outros... Mudei de hotel, melhorou um pouco, mas a hostilidade era notável, tanto da parte dos hóspedes para com os funcionários, como entre esses. Nesta época, já estava terminando o curso, acordava de madrugada, tomava dois ônibus, conseguia almoçar no refeitório, este mais agradável, diferente do anterior; comíamos ao ar livre, debaixo de árvores, havia pássaros e o contato com a natureza, o que caracteriza, geralmente, um sentimento de agradabilidade que me inundava, dava pra esquecer a dureza do restante do dia na hora do almoço! Dali, eu partia para a Escola Técnica, depois ia para as Casas de Cultura Estrangeira da UFC, em seguida para um curso do governo do estado do Ceará ministrado no Teatro José de Alencar. Chegava tarde e tinha de sair cedo. Uma das vantagens era que eu sempre via o sol nascer e era lindo!

Esta é a época em que a Psicologia ganha novas e mais belas cores. A concorrência, confesso, me assustava, mas eu aprendera a abraçar os desafios, com suas agruras e conquistas. No dia da inscrição, eu já decidira, e decidira por mim mesma. Faria Psicologia. Seria Psicóloga.

Passei! Passei em Psicologia na UFC e em Serviço Social na UECE. Sucesso, mas sem euforia. Nunca fui eufórica. Para completar, meu irmão Maurício não passara, então não houve comemoração. Os afetos são em meu estudo essenciais. E em mim, são discretos, como procuro ser. Um novo tempo se inaugurava, novos dias viriam, com empenho. Uma vez mais sabia que tinha de me dedicar. Cada grão de areia da minha vital ampulheta. Cada gesto de minha cotidiana jornada. Tudo eu faria para dar bons frutos o que até ali semeara. Tempo de belos jardins! Que viesse a mim a Universidade pública brasileira, eu faria o melhor possível, eu daria o melhor de mim. Assim, começam a se abrir as portas do reino da pesquisa, por onde aqui cheguei.

No curso de Psicologia da UFC, novos percursos, novas possibilidades, novos amigos. E um mundo de afetos! Trabalho, muito trabalho durante todo o curso. Ali, encontrei amigos pra toda a vida, amigas-irmãs: Carol, Patrícia, Geórgia. Muitas aventuras, risos e choros compartilhados. A casa da Carol passa a ser meu segundo lar. E eu, eu

adorava a maneira como a mãe dela, Dona Socorro, algumas vezes me apresentou a quem chegasse: “Esta é a Karlinha, milha filha postiça”.

Durante o curso de Psicologia, se iniciou meu percurso no mundo da pesquisa e também da extensão universitária. Orientada pela professora Irles Mayorga, do Departamento de Economia Agrícola da UFC, fui bolsista de iniciação científica do CNPq por dois anos, vinculada ao Projeto WAVES<sup>2</sup>. A partir de então, começa o meu retorno ao sertão, desta vez meu caminhar se estabelece pelo interior do Ceará, mais precisamente, na cidade de Tauá, situada na região dos Inhamuns. Aqui principia minha experiência junto a comunidades rurais do sertão semiárido cearense, onde tive a oportunidade de conhecer mais de perto a realidade de famílias que vivem no campo, através do trabalho realizado em equipes interdisciplinares.

Em Tauá, aprendi muito, no contato direto e indireto com os moradores do município, especialmente das comunidades rurais por onde passamos. Aprendi com os outros pesquisadores do Projeto WAVES, tanto com os mais experientes, quanto com os meus colegas da graduação. “Todos os projetos estão relacionados”, dizia a professora Irles, “todos precisam conhecer as pesquisas uns dos outros, trocar informações e se ajudarem mutuamente”. Assim tive a minha iniciação no mundo da investigação acadêmica, em um grupo interdisciplinar, dentro de uma grande pesquisa “guarda-chuva”, que englobava vários pesquisadores experientes e dezenas de bolsistas em vários níveis: doutorado, mestrado e iniciação científica.

Devido ao trabalho realizado no WAVES, fui convidada a participar do projeto Arizona/UFC<sup>3</sup>, financiado pela NOAA, que tinha como interesse saber se as informações climáticas eram utilizadas pelos agricultores e compreender como isso era feito, estudando também a vulnerabilidade do homem do campo às variações climáticas. Nessa época, aprendi bastante fazendo pesquisa-ação, sob a coordenação do professor Tim Finan, antropólogo americano, apaixonado pelo Brasil, marido e pai de brasileiros.

Nesse trabalho, passei das entrevistas individuais para a facilitação de grupos. Descobri o prazer de conhecer os lugares pelas experiências das pessoas, a magia do encontro fraterno através diálogo, que a pesquisa pode possibilitar. Sem então o saber,

---

<sup>2</sup> Projeto de cooperação internacional entre Brasil e Alemanha.

<sup>3</sup> Parceria entre a Universidade Federal do Ceará e a Universidade do Arizona, que contava com o apoio do governo do estado do Ceará, prefeituras e comunidades envolvidas. Buscava então identificar as principais vulnerabilidades do homem do campo às variações climáticas para, a partir do planejamento participativo, elaborar planos estratégicos de convívio com a seca.

pulsava ali a semente do que depois viria a brotar no percurso de aprendizagem da dialogicidade que anima este estudo – com a sabedoria de Paulo Freire e com Histórias de Vida e Formação.

Nesse período também, tive a alegria de participar do nascimento do LOCUS – Laboratório de Pesquisa em Psicologia Ambiental, coordenado pela professora Zulmira Bomfim, do Departamento de Psicologia da UFC. Aqui me reencontro com as questões ambientais, mas desta vez com o suporte teórico da Psicologia, que tanto me fazia falta durante as minhas experiências nos projetos WAVES e Arizona/UFC. O estudo sobre a importância da afetividade na relação com o ambiente ganha vida. O trabalho em grupo, a felicidade de compartilhar e de aprender juntos me alegram e fortalecem.

Dessa experiência, resultou também minha monografia de graduação em Psicologia (FERREIRA, 2003), fruto de pesquisa que fiz a respeito da afetividade de jovens de Lustal em relação à sua comunidade, localizada na área rural do município de Tauá. A partir desse estudo, surgiram questionamentos sobre a conexão entre a afetividade em relação ao lugar e a emigração dos jovens do município, este localizado no Sertão dos Inhamuns, região semi-árida considerada uma das mais secas do Ceará, que tem sua história e a de seus moradores marcadas exatamente pela emigração.

Para minha surpresa, minutos antes de entrar na sala para a apresentação da minha monografia, recebo o resultado da seleção para o mestrado em Psicologia da UFC: eu havia passado, em quarto lugar, o que me deixou muito feliz, pois havia vivido muitos desafios, inclusive para realizar a minha inscrição. Como estava concluindo a graduação, tive dificuldades de convencer a coordenação a permitir que me inscrevesse; estava então prestes à defesa do trabalho monográfico e tinha os argumentos de que estava apenas querendo participar do processo seletivo e de que o diploma de graduada somente seria exigido na matrícula.

Enfim, tendo conseguido entrar no mestrado, continuei a fazer parte do LOCUS e a trabalhar com jovens de Tauá. Desta vez, concentrei a investigação em uma grande escola de ensino médio, que reunia alunos que moravam tanto na sede como nas comunidades rurais do município. A pesquisa intitulada “Ficar ou partir? Afetividade e migração de jovens do sertão semiárido cearense” (FERREIRA, 2006) tratava-se de um estudo sobre a relação entre os afetos dos jovens para com o entorno e seu desejo de emigrar ou não.

Na pesquisa de mestrado, a educação surgiu na fala dos participantes em vários momentos. Parecia haver uma estreita relação entre os fatores emigração e educação. Ora referiam-se à necessidade de ir embora para poder estudar, pois o município não oferecia o que os jovens desejavam, ora diziam precisar partir para conseguir um trabalho para pagar os estudos e realizar o sonho de fazer uma faculdade. Em outros casos, a intenção era ficar e tentar concluir um curso, mesmo que não o almejado, mas para permanecer porque amava o município, sua comunidade, seu lugar.

Assim, várias foram as formas como a escola e a educação escolar surgiram no discurso dos jovens que falavam do seu cotidiano de luta, trabalho, submissão, sonhos e desejos. Enfim, eles expressavam a busca por uma melhor qualidade de vida e condições mais dignas de existência, o que facilmente era associado à decisão de emigrar.

Durante o mestrado, através das lentes da Psicologia Ambiental, eu pude conhecer um pouco sobre os lugares onde os jovens entrevistados moravam, compreender melhor suas condições de vida (trabalho, estudo, perspectivas) e pude perceber como a educação e/ou a emigração eram vistas como portas de entrada para um outro mundo, para o sonho de mudar a realidade, ou portas de saída de uma história marcada por desrespeito e humilhações, em um contexto com carga horária de trabalho extenuante, falta de reconhecimento dos seus direitos como trabalhadores, salários muito abaixo do mínimo estabelecido por lei e sem carteira assinada.

Percebi que a emigração e a educação pareciam estar estreitamente ligadas e isso me inquietou. Essa inquietação, por sua vez, me trouxe à Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, onde agora tento compreender melhor a relação afetiva com o entorno nos processos formativos.

Ao entrar no doutorado, novos caminhos surgiram, novas possibilidades de atuação e agora não apenas com a Psicologia Ambiental, posto que a Educação agora entra em foco, mais precisamente a Educação Ambiental. Nesse contexto, insere-se o feliz encontro com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Educação e Cultura Popular – GEAD.

O sertão logo se expandiu em meus horizontes, não mais o dos Inhamuns, onde vinha estudando desde a graduação, fui ao encontro do sertão de Sobral, mais precisamente ao município de Irauçuba, parte do chamado Núcleo de Desertificação<sup>4</sup> do país, por isso

---

<sup>4</sup> O Núcleo de Desertificação compreende aproximadamente 18.000 km<sup>2</sup> de terras degradadas no Brasil. Em Irauçuba, essa área é de aproximadamente 4.000 km<sup>2</sup>.

mesmo uma das principais áreas geográficas de estudo do GEAD, onde estamos desenvolvendo várias pesquisas e intervenções, como foi o projeto Escola e Vida no Semiárido, através do qual estivemos contribuindo com a formação continuada dos professores para a construção de uma educação contextualizada e solidária com o semiárido.

Irauçuba, assim como outras cidades do sertão cearense, é também marcada pela emigração, principalmente de jovens que vão em busca de melhores oportunidades de estudo, trabalho e renda, enfim, em busca da realização do sonho de uma vida mais digna.

Depois da conclusão dos créditos do doutorado e do primeiro exame de qualificação do então projeto de pesquisa, tive a grata oportunidade de partir para a França a fim de fazer um estágio doutoral, oficialmente chamado de doutorado sanduíche pela CAPES, agência financiadora dessa minha experiência formadora na Université de Nantes. Afastar-se do seu lugar desperta outro olhar sobre ele. De longe pude perceber novos e preciosos detalhes. Com a valiosa contribuição da professora Martine Lani-Bayle, dos colegas do grupo de pesquisa Transform', revi meu trabalho. Com os amigos que fiz e com a vivência cotidiana em um contexto estrangeiro, fui capaz de fazer outra leitura acerca de mim, da minha gente, da nossa cultura e do próprio projeto de estudos. Voltar ao Brasil foi outro momento enriquecedor. No reencontro com meu lugar, com meu povo, com o orientador e os colegas do GEAD, uma vez mais se aprofundava a busca de mim e se aprimorava minha investigação.

Nessa perspectiva de pesquisa, encontro a mim mesma, como emigrante que sou, vinda do interior do Piauí com toda a minha família em busca de melhores condições de vida e possibilidades de estudo. A Educação me trouxe até aqui. Ela teve um impacto extremamente marcante no meu processo migratório e em minha vida, pois através dela vislumbrei novos horizontes e desejei conhecê-los; ao que acrescentaria o fato de que nas escolas por onde passei em Floriano, minha cidade natal, não me lembro de ter aprendido nada sobre a pequena cidade tão parte de mim e tão alheia a minha existência e minhas necessidades, nada que me fizesse admirá-la ou querer ficar nela.

Neste relato, procurei trazer um pouco de mim, de minha formação, dos lugares por onde passei e que foram significativos no meu processo formador. Tantos outros lugares ficaram fora deste relato! Mas, como nos diz Martine Lani-Bayle<sup>5</sup>, além do que é dito, existe o não dito nas narrativas, *l'antiracontage*, que também nos formou e

---

<sup>5</sup> Notas de aula.

forma. Não dá pra contar tudo. Uma vez, em sala de aula na França, fui, com outros estudantes, convidada pela professora Martine a pensar sobre quanto tempo nós precisaríamos pra contar um minuto de nossas vidas. Um minuto escolhido como significativo. Difícil prever, pois “ir em busca de si”, como nos diz Josso (2004), talvez seja uma das experiências mais desafiadoras, pelo menos para mim tem sido.

No próximo capítulo, apresento o município de Irauçuba e a comunidade Missi, lugares onde se desenvolveram esta pesquisa. Faremos uma viagem pela história de ambos, suas origens, os primeiros moradores, os antepassados de nossos colaboradores, suas dificuldades e conquistas. A história do lugar e a de seus habitantes se entrecruzam, se constroem juntas, entrelaçadas, constituindo uma teia de relações entre indivíduos e comunidade que se influenciam mutuamente ao longo do tempo e na realidade cotidiana.

### 3 IRAUÇUBA E MISSI: O CONTEXTO DA BUSCA

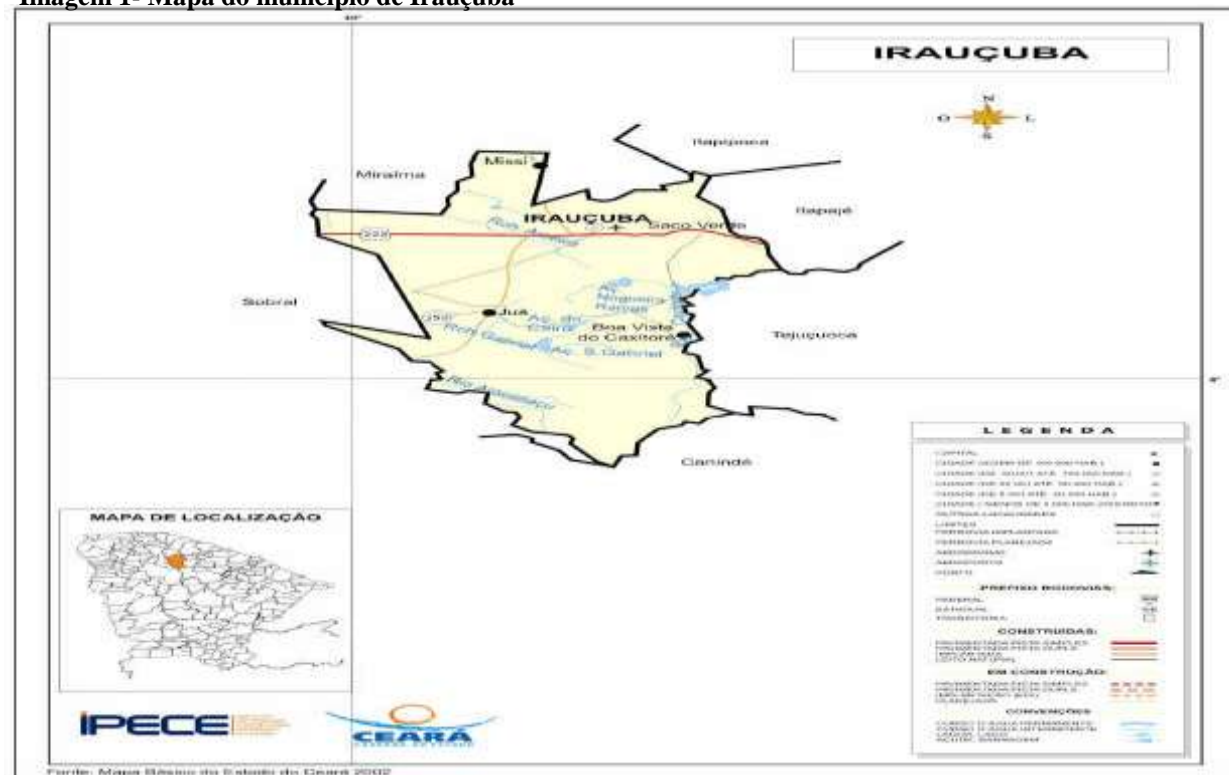
Minha terra é Irauçuba, me orgulho em dizer  
Sou irauçubense da gema, luto pra sobreviver  
Meu trabalho tem amor, muito amor, só amor  
Como é tão bela a nossa terra, nossa terra...  
Professora Cristovina

Esta pesquisa se desenvolveu em dois momentos. No primeiro, trabalhei com a formação de professores de diversas escolas de Irauçuba visando contribuir para a contextualização do ensino no município. No segundo, para aprofundar o estudo sobre a relação afetiva com o ambiente na formação, trabalhei com um grupo menor: professores da Escola Josefa Clotilde Tabosa Braga, no distrito de Missi, que fica a aproximadamente 20 quilômetros da sede. Tanto o município de Irauçuba como o distrito de Missi são apresentados a seguir, com o intuito de possibilitar uma melhor compreensão dos lugares e das condições em que a investigação ocorreu.

#### 3.1 Irauçuba: a caracterização do lugar

O município de Irauçuba está localizado na mesorregião noroeste do Ceará, a aproximadamente 157 quilômetros da capital do estado. Limita-se com os seguintes municípios: ao norte com Miraíma, ao sul com Canindé e Sobral, a oeste com Sobral e a leste com Tejuçuoca e Itapajé. Possui uma área total de 1.461 km<sup>2</sup> e é dividido em quatro distritos: Boa Vista do Caxitoré, Irauçuba, Juá e Missi.

**Imagem 1- Mapa do município de Irauçuba**





Irauçuba passou à categoria de município no dia 20 de maio de 1957, através da lei 3.589 (MOTA, 2003). Tem sua história política marcada pelo regime oligárquico paternalista e durante muito tempo foi governada por representantes de dois partidos que disputavam o cargo: o “feijão podre”, representado pela família Bastos, e o “carne brava”. Em 2004, passa a ser governada por uma gestão popular que nasce do desejo de transformação de jovens lideranças de diversas localidades do município. Sobre a política partidária em Irauçuba, Figueiredo (2007) esclarece:

Carne brava e feijão podre disputavam o domínio pelo município. Entretanto, o domínio dos que são intitulados de feijão podre predominou por quarenta e sete anos. O nome feijão podre se deu devido a um filho mais velho do prefeito Antônio Negreiros que foi identificado ao vender feijão apodrecido para funcionários da prefeitura administrada pelo seu pai (trechos de depoimentos de nossos informantes-chave) (FIGUEIREDO, 2007, p. 129).

De acordo com Dias (1998), a fauna em Irauçuba era vasta e existiam espécies diversificadas de médio e grande porte, por exemplo, o veado arcado, que era chamado desta forma pelos povos indígenas que habitavam na região, por possuir uma protuberância no dorso, semelhante à corcova dos camelos.

A tribo dos Guanacés habitava a região e durante os períodos de estiagem, de acordo com Dias (1998), ateavam fogo na vegetação com o intuito de simplificar a caça e afugentar répteis como cobras. No entanto, apesar da intervenção negativa sobre a paisagem nativa, esta não era feita com frequência pelos índios, havendo tempo para que a natureza se regenerasse.

Sobre o povoamento pelos brancos, Dias (1998) relata que este se deu no final do século XVII e que sua história está ligada à de um poço, Cacimba do Meio, nome dado à região pelo casal Maria Joana e Luís da Mota Melo, oriundos de Pernambuco, que ali se estabeleceram, comprando o espaço que compreendia a Cacimba do Meio. Os descendentes do casal se dedicaram, predominantemente, à pecuária e à agricultura de subsistência como atividade complementar, já que ambas vinham sendo bastante utilizadas na época. O nome Cacimba do Meio perdurou até aproximadamente 1910, quando um viajante que sempre pedia hospedagem na casa do senhor Luís da Mota Melo, chamado de doutor Valá, deu um outro nome ao lugarejo. O referido viajante, impressionado com o fato de a família Mota Melo estar sempre reunida com os filhos e netos em casa, comparou-a então com uma grande colmeia, passando a chamá-la de Irauçuba, que significaria “grande abelha amarela”.

Existe outra interpretação para a palavra Irauçuba, entretanto. Para muitos, como citei anteriormente, a palavra significa “amizade”, o que faz referência à forma como os visitantes eram recebidos na pequena localidade e o sentimento que caracterizava as relações comunitárias.

Sobre o nome do município e de sua sede, a cidade de Irauçuba, temos uma contribuição registrada que denota um sentido simbólico que conviria ser resgatado nas discussões populares do lugar. O sentido de sociedade que trabalha solidariamente, refletido no significado de ‘amizade’, sentido vinculado historicamente ao nome de Irauçuba. Associava-se a uma metáfora, uma analogia a um agrupamento de abelhas que existia abundantemente na região. Uma abelha amarelada que produzia de modo bastante solidário, afetivo, amoroso, fraterno (FIGUEIREDO, 2007, p.130).

O município representa uma das regiões mais críticas do Ceará em questões de vulnerabilidade climática, encontra-se inteiramente inserido em área semiárida e faz parte, junto com os municípios de Gilbués no Piauí, Seridó no Rio Grande do Norte e Cabrobó em Pernambuco, do chamado Núcleo de Desertificação. Compreende-se por desertificação, de acordo com a definição da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD), apresentada na Agenda 21 (2000, p.183): “a degradação da terra em zonas áridas, semi-áridas, sub-úmidas secas, resultante de vários fatores que incluem variações climáticas e atividades humanas”.

Em Irauçuba, a emigração e o êxodo rural fazem parte da história das pessoas, como em outras cidades cearenses. O município, que tem dos seus 22.347 habitantes, 7.981 morando em área rural (IBGE, 2010), sofre com os impactos causados pelas secas e pela forte degradação, provocada pela ação inadequada por parte da população local e pelo histórico descaso político em relação às condições ambientais do lugar. Em relação à emigração, este fator agrava-se com a falta de incentivo para a agricultura familiar e pelo estigma que faz com que muitos jovens sintam vergonha de exercer atividade agrícola. Este é um sentimento facilmente encontrado nos jovens quando questionados sobre quem trabalha na agricultura (FERREIRA, 2006). Tal afeto está ligado a uma autoimagem negativa, o que despotencializa o sujeito, abalando sua autoestima e enfraquecendo seu potencial de criticidade e autonomia. Pode-se dizer que isso é típico de uma educação descontextualizada que supervaloriza a cultura externa em detrimento da cultura local. Com isso, o êxodo rural tem crescido a cada censo, como podemos verificar de acordo com os dados do IBGE (2010): em 1970, a população total do município era de 13.822 habitantes, a grande maioria, 11.258, morava na área rural e apenas 2.564 pessoas

habitavam na área urbana. De acordo com o censo de 2000, a população era constituída de 10.873 moradores em área urbana e 8.687 em área rural. Segundo o último censo, feito em 2010, a área rural hoje é composta por 7.981 pessoas e a área urbana, por 14.366.

Apresento no próximo tópico a comunidade Missi, local em que foi desenvolvida a segunda etapa da pesquisa, que constou da construção das narrativas do professores da escola de Ensino Fundamental Josefa Clotilde.

A história apresentada abaixo foi resgatada durante o diálogo intergeracional, uma das atividades propostas pela metodologia de pesquisa utilizada.

Nesta etapa, foi formado um grupo com alguns dos professores colaboradores da pesquisa e algumas das pessoas mais velhas da comunidade, para juntos reconstruirmos a história do Missi, desde sua origem até os dias atuais.

### **3.2 Missi: seu contexto e sua história**

O Missi, distrito de Irauçuba, encontra-se na região norte do município, a aproximadamente 20 km da sede. É cercado por grandes rochas, o que traz uma beleza especial ao lugar, mas também confere alguns desafios, como a dificuldade de deslocamentos e uma limitação na comunicação, pois os sinais das torres das companhias de celular instaladas na sede não conseguem vencer a barreira imposta pelas rochas.

**Imagem 2- Foto da estrada que dá acesso ao Missi.**



**FONTE:** Arquivo da pesquisa. Irauçuba, 2010.

**Imagem 3- Rua do Missi, com perspectiva das rochas que cercam a comunidade.**



**FONTE:** Arquivo da pesquisa. Irauçuba, 2010.

O distrito é composto pelas comunidades São José, Boqueirão da Vila, Boqueirão de Baixo, Ferino, Camarão, Machão, Santa Maria, Mundo Novo, Cajazeiras, Bueno e Poço da Onça, além da sede do distrito, também chamada de Missi, à qual nós faremos referência neste texto. Esta tem algumas peculiaridades que a diferenciam da maior parte das aglomerações em área rural. Nos últimos dez anos, a população que emigrou foi insignificante frente ao grande número de imigrantes, vindos de outras localidades próximas a ela. A maior parte da população que veio para a sede do Missi era de localidades dentro do mesmo distrito, caracterizando uma migração interna, mas houve ainda uma imigração considerável de pessoas de outros vilarejos, cidades e até mesmo vindas de outros estados.

De acordo com os relatos dos professores e dos idosos que participaram da pesquisa, contando-nos a história do Missi, isto se deve ao fato de o distrito ser rico em água, levando-se em consideração que está inserido no sertão semiárido e em um dos municípios do Núcleo de Desertificação. Outros fatores também influenciaram, tais como a oferta de escolas na comunidade e o incentivo para se instalar nela, devido à facilidade de construção de casas, proporcionada por políticos locais que ofereciam diversas vantagens em troca de votos.

Essa imigração massiva para o Missi, que ocorreu durante um determinado período e gerou um inchaço da localidade, foi apresentada pelos participantes da pesquisa como um dos principais fatores geradores de diversos problemas ambientais que são característicos de áreas urbanas maiores e que passaram a surgir ali, como relatado por um dos professores colaboradores da pesquisa: “Somos uma comunidade rural com problemas de cidade grande” (Nacélio).

Para compreendermos melhor as condições de vida dos moradores do lugar, é necessário historicizar os fatos, como destaca Paulo Freire, precisamos saber em que lugar estamos, de que realidade falamos. Para podermos pensar sobre a formação dos educadores ambientais, iremos conhecer um pouco a história da comunidade da qual fazem parte e à qual esta investigação faz referência. Essa história foi narrada através de um diálogo intergeracional, em que reuni alguns professores participantes da pesquisa e algumas das pessoas mais velhas da comunidade, durante um dos encontros propostos no contexto do Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico<sup>6</sup>.

Para a segunda parte, em que me detive no relato da história da educação no Missi, utilizei também o texto elaborado pela professora Elizandra Mota, colaboradora deste estudo, intitulado “Breve histórico da Educação do Missi”. O texto original feito pela professora encontra-se nos anexos.

### **3.2.1 A formação comunitária**

De acordo com o depoimento do “seu” João Mesquita, o primeiro morador que por lá chegou foi José de Farias, que obteve a posse das terras por volta de 1840. Vindo do Rio de Janeiro, quando se deparou com os diversos serrotes ao redor das suas terras, ele decidiu nomear o lugar de Pão de Açúcar, por causa de um grande morro que o limita e que se parecia com o Pão de Açúcar do Rio de Janeiro. Já havia outra comunidade próxima ao Bueno que se chamava Missi e, em torno de 1950, o mesmo nome é dado a esta localidade também.

De acordo com o “seu” José de Farias Barbosa, integrante do grupo e bisneto do primeiro José de Farias que por lá chegou, este era europeu e imigrou para o Brasil de navio, fugindo das guerras, mas não encontrando “colocação” no Rio de Janeiro veio para o Nordeste em busca de terras.

Aí ele veio da Europa naquele tempo, naquela migração que veio um bocado de gente aí num navio. Tudo morto de fome, aqui pro Brasil, atrás de terras... Fugindo das guerras e Zé de Farias chegou ao Rio. Ele era da Europa. Era meu bisavô. Aí ele chegou no Rio de Janeiro e não achou colocação. Agora quando ele chegou ao Rio, de lá veio para cá. Chegando aqui, gostou. Quando José de Farias chegou por aquelas terras, havia muita mata e ele entrando mata adentro encontrou um olho d'água que ninguém conhecia e que se chama até hoje de olho d'água do Farias (“seu” José de Farias).

---

<sup>6</sup> Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico: metodologia desenvolvida e utilizada durante a pesquisa. Será apresentado de maneira detalhada no capítulo 7 desta tese.

Assim, o senhor José de Farias se instalou na região, conseguiu ter boas safras no sertão cearense, tornando-se um importante comerciante de borracha e algodão. Com o tempo, já sofrendo um processo de demência, começa a perder suas terras para novas famílias que por ali se instalam. São elas: Braga, Melo, Chaves, Rosa e Azevedo. As famílias Chaves e Barbosa foram as primeiras a se estabelecerem no local.

Antes de morrer, entretanto, o senhor José de Farias doou parte de suas terras à Igreja e, segundo os informantes do grupo, estas foram tomadas pelo senhor Anário Braga, esposo da senhora Josefa Clotilde Tabosa Braga, que dá nome à escola na qual a pesquisa foi desenvolvida.

Por volta de 1928, chega à localidade o senhor Eulâmpio Braga, casado com Josefa Ceci, que era filha do importante casal Manoel Anastácio Anário Braga e Josefa Clotilde Tabosa Braga. Assim o senhor Eulâmpio se tornou, também, um personagem relevante no cenário político local. Este passa a cuidar das terras de seu sogro, que outrora tinham sido do senhor José de Farias que, devido a este ter gerado uma dívida com o comércio, entregara suas propriedades como pagamento da mesma. Tal fato gerou desentendimentos e uma confusão sobre quem teria realmente direito às terras.

De acordo com a professora Elizandra, colaboradora da pesquisa, no ano de 1949, foi trazido para o Missi um motor de 4hp que iluminava da casa do senhor Walmar Braga até seu comércio, passando pela igreja. Muito tempo depois, o senhor Antônio Negreiros Bastos trouxe um motor mais possante que passou a iluminar toda a comunidade na época. O Missi era iluminado das 18 às 20 horas, mas quando havia algum evento, permanecia ligado por mais tempo.

Durante a seca de 1951, diversas pessoas saíram da comunidade para ir trabalhar na construção do açude de Pentecoste e do açude Santo Antônio em Aracatiaçu, sendo que os que foram para o Aracatiaçu voltaram para o Missi, enquanto a maioria dos que foram trabalhar em Pentecoste emigrou definitivamente.

De acordo com o “seu” Alberito, todo mundo se dedicou à agricultura e à pecuária e muitos trabalhavam nas terras do senhor Eulâmpio que era, de acordo com o morador, “um grande conservador da natureza”, pois não permitia o desmatamento para a extração de madeira. “Seu” Alberito nos faz um importante relato sobre a história das práticas agrícolas feitas pelos moradores. Entre elas, destacam-se, sobretudo, a cultura do milho, feijão, maniçoba, oiticica e algodão.

Todo mundo se dedicou na agricultura e na criação, todos trabalhador rural, então nós trabalhamos nos terrenos do seu Eulâmpio, que justamente era o marido da dona Ceci, que era filha da dona Josefa Clotilde, e então todo mundo ficou trabalhando nestas áreas mesmo, nas terras no sertão. As matas aqui, ele não deixava ninguém tirar madeira, ele era um grande conservador da natureza. As terras, ele deixava o povo trabalhar na plantação de milho, feijão, algodão e mamona, aí o povo ia sobreviver dessa cultura, né? Quando chegava o inverno, quem tinha a oiticica na beira do rio, era mais uma safra na entrada do inverno que era a oiticica, né? Durante o verão, na cultura de Brotas, para plantar milho e feijão, ainda existia a maniçoba que era a borracha e muita gente se beneficia da maniçoba, que era a borracha e na serra, depois que a cultura da borracha caiu, depois caiu a cultura da oiticica e ficou a cultura do milho e do feijão na serra, no sertão. E foi se viver disso, aí depois, em 1978 para cá, começou a cair a cultura do algodão por causa da praga do bicudo porque ele exterminou tudo (“seu” Alberito).

Durante os períodos de seca, os moradores também trabalhavam nas frentes de serviço do governo do estado. O grupo destacou a seca da década de 1950 e os quatro anos de seca da década de 1980 como sendo mais marcantes.

Durante este período, mais precisamente em 1983, foi construído o açude da Caiçara e do Bueno. Segundo os moradores, foi um período difícil, com muita fome. Apontaram também a seca de 1988, considerada pelos moradores como a pior delas. Lembraram também a importância das “emergências” (frentes de trabalho) como oportunidades de o agricultor obter alguma renda durante os governos de Virgílio Távora, Aduino Bezerra, Gonzaga Mota e Tasso Jereissati.

A comunidade também sentiu os efeitos da ditadura militar, quando o senhor Juraci Chaves, presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais foi preso e permaneceu detido por dois dias. Segundo os participantes da pesquisa, a prisão do senhor Juraci não os intimidou e o sindicato continuou a existir até os dias de hoje.

Retomando o fio da história primeira, saliento que em 1957 Irauçuba passa a status de município e tem como primeiro prefeito o senhor Walmar de Andrade Braga, que era genro da senhora Josefa Ceci e do senhor Eulâmpio. O Missi tem, assim, um de seus filhos cumprindo o importante papel no município e, desta forma, as coisas começam a melhorar na região, de acordo com os colaboradores.

Em relação a transportes, os moradores relatam que já na década de 1980 havia o ônibus “Rápido Crateús”, que fazia o trajeto do Missi para Fortaleza.

Em 1981, foi construída a Escola Júlio César. O prefeito da época era o senhor Antônio Negreiros Bastos e, em 1982, a energia elétrica chega ao Missi. Já no final da década de 1980 e durante a década de 1990, começa a crescer o processo migratório para o

Missi, o que provocou um inchaço rápido da comunidade, gerando diversos problemas sócio-ambientais.

A imigração teve início com a crise na agricultura do algodão causada pela praga do bicudo e também com a queda na produção de mamona que era vendida para a fabricação de biodiesel. Devido à dificuldade do período, os moradores da serra começam a procurar outras formas de subsistência e se mudam para a sede de Irauçuba e para o Missi. Entre outros fatores, alguns foram destacados como muito importantes para que ocorresse esse processo imigratório tão drástico: a possibilidade de educar os filhos (posto que no Missi já havia escolas), o fato de haver energia elétrica e, posteriormente, a maior facilidade de acesso à água.

Segundo relato da professora Elizandra, durante esta época em que a imigração ocorreu em grande escala, houve grande impacto negativo para o meio ambiente, pois provocou aumento de desmatamento para a extração de madeira, além de outros problemas.

E nessa época aí, Karlinha, uma das culturas era o desmatamento. Vendia muita madeira, eu me lembro até que a dona Ceci mandava o “seu” Pedro Zalão dizer ao pai que fosse tirar uma carrada de madeira para vender para comprar comida para o gado. Aí o pai ia, desmatava aquele montante de madeira, vendia em Itapipoca e trazia de resíduos, moídos, essas coisas. Em 1985, até 1990, foi uma época geral de desmatamento aqui na região, teve um desmatamento assim de uns cinco anos e... assim muito mesmo, sabe? (Elizandra)

Em 1985, começa a ser feito o calçamento em algumas vias, tendo sido a Antônio Américo de Azevedo a primeira rua a ser calçada. Nesse período, também foi implantado o ensino fundamental II no Missi. Antes disso, as crianças tinham acesso apenas até a quarta série. Na época, havia apenas a professora Adelite Teixeira Azevedo e depois a professora Ritinha Cordeiro, que trabalhava no MOBREAL, educação integrada ao Projeto Minerva, uma espécie de aceleração que alfabetizava e ensinava o conteúdo até a quarta série. O Projeto Minerva, uma iniciativa do governo federal, era transmitido através da Rádio MEC. Os alunos contavam, além da aula pelo rádio, com uma professora e com material impresso.

Apenas os filhos das pessoas que tinham melhores condições financeiras podiam ir para Itapajé ou Itapipoca e continuar estudando no ensino regular.

Em 1988, foi inaugurada a Escola Josefa Clotilde Tabosa Braga, mas a 5ª série já funcionava na Escola Júlio César, como pode ser observado no relato a seguir.



Aí já tinha funcionado uma turma de 5ª série lá no Júlio Cesar. Foi o primeiro ano, foi no Júlio Cesar, em 1986 teve a 5ª e a 6ª no Antônio Américo, aí em 87 teve a 5ª e a 6ª e a 7ª no Antônio Américo, 88 foi que a gente veio estudar aqui (Escola Josefa Clotilde) e foi a primeira turma que terminou a 8ª série, em 88 foi a primeira turma a fazer uma festa de colação de grau do 1º grau aqui no Missi. Em dezembro no ano de 1988, eu lembro até a banda que tocou, que foi a banda Simões Carolino (Elizandra).

Em 1989, foi instalada a primeira parabólica no Missi, possibilitando a muitos moradores a oportunidade de assistir à televisão pela primeira vez. O primeiro televisor foi instalado na casa do senhor Miguel César Azevedo Barbosa, que era filho do vereador Manuel Barbosa Maciel. Pouco tempo depois, foram comprados novos televisores pelos moradores. As pessoas se juntavam para assistir à televisão nas casas dos vizinhos. Na época só havia sinal da emissora SBT, e nos dias de hoje, os moradores que não possuem antenas parabólicas, só têm acesso à emissora Rede Globo.

Em 28 de junho de 1990, foi instalada a primeira linha telefônica da comunidade. A professora Elizandra tornou-se uma das primeiras telefonistas, tendo sido este o seu primeiro emprego. Tinha como companheiras de trabalho: Ivanilda Azevedo Barbosa, Maria de Fátima Negreiros dos Santos e Maria Rodrigues Silva (Núbia). Podemos compreender melhor a importância deste momento para os moradores a partir do relato da professora:

A primeira ligação feita no Missi foi às 5 horas da tarde, lembro como se fosse neste instante (risos). Emoção total! Ligamos para a casa do prefeito, e o prefeito era o Antônio Negreiros... começou o pessoal vir ligar para as casas das famílias, dar o número do Missi... e assim foi um sucesso total! E eu fiquei até as 10 horas da noite, que na época 10 horas era muito tarde! A rua estava toda fechada, mas neste dia foi um sucesso total, emocionante! (Elizandra)

Em 1991, o prefeito Antonio Gaudêncio Anário Braga, filho do Missi, construiu a maternidade. No ano de 1992, aconteceu um surto de cólera que, de acordo com a professora Elizandra, chegou a causar a morte de uma criança por dia na comunidade. Neste período, a associação de moradores do município de Irauçuba fez um projeto solicitando ajuda e enviou para a Igreja Católica. A Igreja encaminhou o apelo para a Diocese de Itapipoca, que, por sua vez, enviou para a Cáritas Diocesana, que mandou profissionais para descobrirem o que estava acontecendo no Missi e ajudar a comunidade.

Podemos compreender melhor o que aconteceu no Missi neste período em que a comunidade enfrentava um sério problema ambiental, que causou grave dano à saúde dos moradores, sobretudo das crianças, e como isso influenciou para o fortalecimento de uma

identidade comunitária, na busca de soluções para um problema em comum, através do relato que segue:

(...) a Cáritas trouxe de Itapipoca um médico, que na época trabalhava na secretaria de saúde e o nome do médico era José Teixeira e aí também a doutora Assunção, que também era uma pessoa que acompanhava, e todos eram de Itapipoca. Eles vieram para cá fazer estudo da água, fazer estudo de solo, o que estava causando, né? E eles identificaram que eram as cacimbas que a gente tirava água... que era bem no leito do rio e os porcos tomavam banho e a gente pegava... eu mesma cansei de pegar água lá no rio e aí o porco tava tomando banho na cacimba que eu tirava água e o que eu podia fazer? (...) Água para beber, eu pegava, juntava a água todinha, desgostava, jogava fora e aí ficava limpinha, aos meus olhos a água estava limpa. Aí eu pegava aquela água, trazia para o pote, coava no pano e a gente consumia. Uma situação caótica! Aí eles conseguiram fazer um projeto, a Cáritas Diocesana junto com a associação, que na época, quem fez esse projeto foi a Teresinha da Cáritas. Teresinha era uma técnica da Cáritas, ela fez este projeto e enviou para a Alemanha, porque eles têm um vínculo com a Alemanha, e o banco Alemão chamado KfW mandou para o Missi um sistema de água e esgoto... aí foi feito esse projeto, esse projeto veio em curto prazo, esse projeto foi dirigido pela CAGECE de Sobral (Elizandra).

Então, em 1992, foi instalado o sistema de água e esgoto do Missi, com financiamento do banco alemão KfW. Foi cavado um poço, com água de boa qualidade. No entanto, em 1993 houve uma seca, a água do poço secou e o sistema só pode ser inaugurado em 1994, apesar de todo o encanamento e a instalação de caixa d'água terem sido feitos em 1992.

O sistema começou a funcionar em 1994 e era gerido pela CAGECE de Sobral. Nessa época, foi fundada a Federação das Associações da Região Norte e, a partir de então, foi criado o SISAR (Sistema Integrado de Saneamento Rural), para gerir o sistema de água e esgoto, pois a CAGECE não poderia continuar como responsável, já que este era um sistema particular, financiado por um banco estrangeiro.

A implantação do SISAR, no entanto, não foi fácil, pois este tinha de estar ligado a uma associação de moradores e a de Irauçuba não podia responsabilizar-se porque o sistema beneficiaria apenas o Missi e não o município como um todo. Assim, precisava haver uma associação de moradores do próprio distrito que seria beneficiado. No entanto, havia uma grande dificuldade de se encontrar pessoas que se interessassem por criar e presidir uma associação, pois, de acordo com os informantes, as pessoas que faziam parte delas eram “taxadas de radicais e não eram aceitas pelos governantes”.

Quando o projeto foi aprovado, já estava tudo aqui, os canos e tudo, para começar a obra, aí veio uma fiscalização e disse: isso não vai ser feito porque o sistema vai beneficiar somente o distrito de Missi e a associação é do município de Irauçuba. Então, ou se faz uma nova associação para a construção, ou acaba-se o projeto por aqui. E aí teve várias discussões e ninguém queria fazer a associação porque era contra o prefeito, não tinha apoio (Elizandra).

A última reunião antes da criação da Associação do Missi foi feita no clube do vereador Manoel Barbosa e contava com pessoas representativas da comunidade como a professora Adelite, e havia também um representante da CAGECE. No entanto, quando solicitados que levantasse a mão quem queria começar uma associação local, não havia ninguém disposto ao cargo, até que a professora Elizandra, na época com apenas 18 anos, incentivada por seu irmão mais novo, atualmente vereador, que foi secretário de educação do município no ano de 2009, Zé Mota, levantou a mão, oferecendo-se para dar início à criação da Associação Comunitária dos Moradores do Missi. O fato é narrado pela própria professora:

Aí eu tava lá e o Zé chegou, ele tava jogando bola na frente do clube, ele chegou suado, só de camiseta, chegou perto de mim e disse: “*O que é isso aí?*” Aí eu peguei, fui e expliquei, então ele disse que eu levantasse a mão. “*Levanta a mão porque tu tem dezoito anos e eu não tenho, tenho só 15 anos. Levanta por favor*”. Aí eu levantei a mão pelo impulso do Zé, sabe, a mulher olhou para mim e disse assim: “*Eu não estou brincando não, você tem coragem de levantar a mão, dizendo que vai criar uma associação? Você talvez até de menor seja!*” Aí foi que criaram coragem o “seu” Ademar, a dona Adelite, que disse: “*Não, ela é uma moça muito trabalhadora, ela é estudante, ela é uma pessoa que tem futuro. Nós estamos cansados, mas ela é jovem, tá começando a vida e a gente vai apoiar*”. Aí me chamaram para frente e disseram que iam me dar apoio. E nesse momento eles fecharam a reunião, juntaram um grupo pequeno, viemos para a casa de seu Ademar e lá a gente começou a discutir. Então foi assim: seu Ademar aceitou ser o presidente, o vice-presidente foi o Josué, eu fui ser a tesoureira e a Preta, hoje a coordenadora daqui, a Erislândia, foi ser a secretária. Assim, foi formada a diretoria da associação e assim o conselho fiscal foi o seu Alberito, a gente chamou as famílias, fomos nas casas das famílias e construímos a associação que geria o sistema de água e esgoto... Então o SISAR saiu daqui, do Missi, dessa nossa organização, e hoje é um nome muito conhecido na região norte (Elizandra).

O sistema de água e esgoto, que nasceu para resolver um sério problema de saúde, trazendo uma melhor qualidade de vida para os moradores, se torna um atrativo para pessoas de outras regiões, nas redondezas do Missi. Assim, o lugar começa a crescer de forma desordenada e muito rapidamente, sofrendo as consequências disso.

A água continua sendo um dos principais problemas enfrentados pela comunidade. Hoje, há água encanada, mas a qualidade da que é consumida pela população tem sido citada, durante todo o período da pesquisa, como um dos principais problemas,

pois, de acordo com os participantes, o rio que abastece o local está poluído com o esgoto que vem da sede do município.

O maior problema do Missi é a água que consumimos, com um alto teor de cloro para minimizar o número de bactérias encontradas na água, que mesmo sendo de poço amazônico, é escavada no leito do rio Missi e, segundo a fala de outros, o esgoto da sede do município de Irauçuba deságua no rio Lanchinho. O resultado está de prova, algumas pessoas com problemas renais ou estomacais (Sandra).

Uma das soluções apontadas é a utilização de cisternas de placa, mas relatam que devido às características urbanas da localidade, esta perde o direito a alguns projetos, entre eles o da construção das cisternas.

A cisterna de placa é uma alternativa muito boa para o interior, só que o Missi, nós estamos passando por uma situação que eu chamo de metamorfose, que é assim: nem é totalmente rural, nem é urbano. Então essa contemplação dessa cisterna de placas no Missi, nós não somos privilegiados. Lá no Bueno todo mundo tem uma cisterna de placa nas suas casas, ali no Boqueirão e aqui em Cajazeiras, mas o Missi, por ter já um estágio mais avançado, assim, como urbano, aí nós não somos contemplados. Na verdade, aqui nem na escola não tem, que era de uma necessidade grande por conta dos problemas de água do Missi (Elizandra).

O rápido crescimento populacional trouxe vários problemas para a comunidade. O próprio sistema de água e esgoto, que havia sido elaborado para subsidiar 300 famílias, hoje tenta suportar quase 1.000 famílias. Durante esses anos, a rede de esgoto foi ampliada, mas ainda não o suficiente e a de água se encontra com sérios problemas, precisando de uma reavaliação e ajustes.

De acordo com os participantes do grupo, além da facilidade trazida pelo sistema, como ter água encanada em casa, o que atraiu muitas pessoas, houve um estímulo por parte dos políticos locais para que se instalassem no Missi. Em troca de votos, eram ofertados terrenos para a construção de casa e os novos habitantes tiravam a madeira e a terra desordenadamente, além de fazerem tijolos e telhas da argila local. Assim, quase não havia despesas para se construir uma casa no Missi e passaram a ser geradas atividades de grande impacto ambiental.

Durante a seca de 1998, os homens da comunidade foram contratados para trabalhar nas frentes de emergência, fazendo barragens de pedra, e as mulheres recebiam do governo do estado um valor de R\$ 90,00 para fazer varandas de rede. Eram no total 117 mulheres que trabalhavam neste ofício em um sistema de cooperativa. Parte da renda era

destinada para compra de mais material de trabalho. As varandas eram vendidas para a associação de Irauçuba, pois lá eram fabricadas as redes.

(...) no período de 1998, quando terminou a seca, a gente tava com esse grupo formado e aí a gente amarrôu em uma associação de produtores rurais e artesões do Missi que hoje é a COMPRAM. E aí a gente, a partir daí, até hoje, funciona tipo a cooperativa, a gente faz varanda, a gente tem o banco comunitário que o prédio é enorme (Elizandra).

Em maio de 1999, foi criada a Associação de Artesãos Produtores Rurais e, em 2000, algumas pessoas fizeram o curso de quatro meses através da Fundação ACOOD, em que foram discutidas questões sobre como trabalhar com economia solidária, proteção do meio ambiente, associativismo etc. As pessoas que fizeram este curso já eram lideranças reconhecidas na comunidade e algumas delas hoje compõem a gestão municipal.

Durante este período, algumas das lideranças jovens de diversas localidades de Irauçuba conheceram-se e passaram a se organizar e discutir os problemas do local, entre eles o fato de que, apesar de pobre, Irauçuba não era beneficiada com alguns projetos sociais do governo federal. Foi descoberto então que o IDH do município não era condizente com a realidade local. Então os jovens que faziam parte das lideranças em suas comunidades, incluindo o Missi, começaram a se organizar para mudar a realidade do lugar. O resultado é que hoje Irauçuba é gerida por representantes desse grupo, depois de toda a sua história marcada pelo controle de oligarquias.

A seguir, apresento alguns aspectos da história da educação no Missi: suas primeiras escolas e educadores, bem como as propostas educativas para a população. Como disse anteriormente, este trecho foi elaborado utilizando como principal fonte de pesquisa o texto feito pela professora Elizandra Mota Melo, chamado “Breve histórico da Educação do Missi”, que se encontra nos anexos desta tese.

### 3.2.2 História da Educação no Missi

O primeiro professor da comunidade, quando ainda se chamava Pão de Açúcar, foi trazido de Itapajé e era conhecido como Mestre Brandão. A escola era uma sala que ficava na casa construída para abrigar o professor, na qual eram destinadas duas horas por dia para a alfabetização dos alunos. Na sala de aula, havia três mesas e bancos de madeira e a disposição dos estudantes era feita de acordo com o sexo, um banco para as meninas e um banco para os meninos. O material utilizado eram livros, tabuadas, cadernos, cartilhas do abc. A educação se restringia ao ensino de Português e Matemática.

Mestre Brandão foi responsável pelo ensino durante 12 anos na localidade, tendo cabido a ele a alfabetização de diversas crianças na então pequena vila de Pão de Açúcar. Um de seus alunos mais ilustres foi o doutor Geraldo Gomes de Azevedo, filho de Antônio Américo de Azevedo, que se tornou um dos médicos mais conceituados da região e acabou entrando na carreira política, elegendo-se deputado estadual em 1986 e prefeito de Itapipoca em 1988.

O sucessor do Mestre Brandão foi Júlio César de Azevedo, aluno que já havia cursado o quarto ano e, devido à carência de professor, veio a se apresentar como o mais apto naquele período. Este usou a mesma metodologia de trabalho de seu antecessor. Neste período, foi implementada a utilização de fardas: “as meninas usavam blusa branca, com saia azul com uma faixa branca horizontal na parte de baixo da saia e os meninos usavam blusa e calça cor cáqui, que lembrava as fardas dos soldados da época” (Elizandra).

O professor Júlio César era também comerciante, atividade que tomava seu tempo, impedindo que este se dedicasse melhor ao magistério. Isto fez com que ele fosse substituído com o tempo. A sucessora foi a professora Ester, que também era de Itapajé e chegou ao Pão de Açúcar exclusivamente para exercer a função de educadora. Como não tinha vínculos familiares na comunidade, passou apenas dois anos exercendo sua função. Em 1938, aproximadamente, devido à falta de professores, Adelite Teixeira Azevedo, filha do professor Júlio César e que na época tinha apenas 14 anos, assume o cargo de educadora na comunidade. Considerava-se que ela já tinha formação suficiente para atender as necessidades de educação da comunidade, pois havia terminado o quarto ano na recém-fundada Missi e tinha passado uma fase no município de Itapajé dando continuidade aos seus estudos, volta ao seu lugar de origem para assumir o cargo de professora. Desta forma, a menina Adelite assume a responsabilidade de começar a lecionar, permanecendo

no cargo até por volta de 1950, quando foi afastada devido a desentendimentos com os líderes políticos da época.

A primeira escola fundada na comunidade foi um grupo do governo do estado construído pelo capitão Chico Braga, quando ele era prefeito do Município de Itapajé. Nessa época, Irauçuba era apenas um distrito desta cidade. A escola tinha o nome de seu fundador, mas atualmente se chama Escola Antônio Américo de Azevedo. No momento de nosso encontro, ninguém sabia precisar a data de fundação da escola, mas ficou esclarecido, posteriormente, que isso ocorreu no ano de 1951.

A professora Adelite deixou de exercer o cargo por quatro anos. Durante esse período, foi construído o primeiro colégio. O prédio constava de uma sala de aula e um salão para recreação que ficavam ligados a uma casa, que servia de moradia para os professores que continuavam vindo de outras localidades para o Missi. Durante os quatro anos em que Adelite teve de ficar afastada, veio, também de Itapajé, a professora Maria Augusta, acompanhada de seu marido. Passaram três anos na comunidade, mas o comércio de seu marido não ia bem e eles foram também embora.

O Missi estava sem professor quando o advogado Perilo Teixeira conseguiu restituir ao posto de professora do Missi a agora senhora Adelite. Esse processo não foi fácil para a educadora, demorou quase um ano para que ela pudesse retomar suas atividades no magistério e esta teve que se submeter a uma prova para testar seus conhecimentos.

Neste período, Irauçuba emancipava-se e teve como primeiro prefeito um filho do Missi: o senhor Walmar de Andrade Braga. O Missi então deixa de fazer parte do município de Itapajé e passa a pertencer ao município de Irauçuba em 1957.

De acordo com Elizandra, Adelite foi a educadora que mais lecionou no Missi, tendo sido professora de diversas pessoas importantes no distrito e no município como um todo, como o senhor Antônio Barbosa Braga, que é considerado, de acordo com a professora Elizandra, o maior nome da educação de Irauçuba, tendo sido responsável pela formação da maioria dos professores do quadro atual da cidade. Além de professor, exerceu também os cargos de diretor de escola, de secretário de educação, vereador e vice-prefeito. A professora Adelite aposentou-se por volta de 1973.

As sucessoras dela foram suas ex-alunas Rita da Silva, Maria de Fátima Henrique Cordeiro, Francisca Berenice Cordeiro Gomes. As três professoras faziam um revezamento nos três turnos em que as aulas eram ofertadas: o da manhã era de 7:00 às

10:30, de 10:30 às 14:00 funcionava o turno intermediário e de 14:00 às 17:00 era o turno da tarde.

As professoras Fátima e Berenice ocupavam-se da alfabetização e a professora Rita, do Projeto Minerva. Este, como explicado anteriormente, era uma iniciativa do governo federal em que o conteúdo era passado pelo rádio, havendo também material impresso, em formato de fascículos, que continham cada um oito aulas das disciplinas de português, matemática, história, geografia, ciências e moral e cívica. Ao final de cada fascículo, os alunos submetiam-se a uma avaliação que era composta de 85 questões sobre o conteúdo estudado. Sobre o funcionamento do Minerva, Elizandra explica: “Nesse projeto, quatorze meses equivalia a quatro anos (era um supletivo). Com vinte e oito meses o aluno teria concluído o oitavo ano”.

Em 1981, foi construído o segundo colégio do Missi, que ajudou a resolver o problema de lotação que já existia na única sala de aula que havia até então. A nova escola recebeu o nome do professor Júlio César de Azevedo. Esta contava com duas salas de aula e foi o suficiente para suprir a demanda na época. Para reforçar o quadro de professores, vieram da localidade Poço da Onça as professoras Izabel Mesquita e Inês Linhares. Nesta fase, a professora Rita havia partido para Itapajé, pondo fim ao projeto Minerva no Missi, que volta a ter o ensino apenas até a 4ª série e apenas quatro professoras até 1984, quando Marlene Cordeiro veio de Itapipoca para reforçar o quadro de educadores.

Em 1985, através do convênio entre a Prefeitura Municipal de Irauçuba e o Centro Educacional Paulo Bastos, pertencente à CNEC, foi ofertada uma turma com a 5ª série no Missi e novos profissionais foram integrados à equipe já existente: os professores, ex-alunos do Missi, Miguel César, Iracema Rodrigues Azevedo, Antônio Azevedo Barbosa e Marlene Cordeiro

Nos anos que seguem, novas séries passam a ser ofertadas e o número de professores também é ampliado, aumentando a cada dia a necessidade de uma nova escola, que foi concluída em 1988. Desta forma, o distrito do Missi passa a contar com o ensino fundamental completo.

Em 1998, foi realizado um concurso público para professores do município, ocorrendo uma ampliação no quadro de educadores e uma melhoria no ensino, como relata Elizandra.



O salto significativo após essa seleção foi o investimento na formação continuada de professores. A nova geração de docentes revolucionou o distrito de Missi, usando o método construtivista nas salas e ações ousadas frente a projetos dos movimentos sociais (Elizandra).

A educação escolar limitava-se até então ao ensino fundamental e foi graças a reivindicações e à organização de um movimento, conduzidos pelos professores José Elisnaldo Mota e Maria Cláudia Pinheiro Mota, que o ensino médio veio a ser implantado no Missi, em 2000. Outro professor do distrito que se destacou bastante por sua atuação criativa, crítica e comprometida foi Elis Roberto Pinheiro Mota. Este foi nomeado em 2005 diretor geral das escolas do distrito do Missi e, devido ao reconhecimento de seu trabalho na educação, foi nomeado em 2006, aos 27 anos, secretário de educação do município de Irauçuba.

Atualmente o distrito conta com três escolas mantidas pela Prefeitura Municipal de Irauçuba: a Escola Júlio Cesar de Azevedo, a Escola Antônio Américo de Azevedo e a Escola Josefa Clotilde Tabosa Braga, esta última vem passando por uma reforma e ampliação. O distrito também foi contemplado pelo governo do estado com uma escola rural, que funcionará com uma estrutura de grande porte, na qual será ofertado o ensino médio. A escola deverá contar com 10 salas de aula, 4 laboratórios, biblioteca, secretaria, diretoria, refeitório, quadra coberta e estacionamento. Acredita-se que suprirá as necessidades do distrito em relação à educação, por algum tempo.

Atualmente, o Missi tem aproximadamente 68 professores da rede municipal e 9 professores do estado, totalizando 77 profissionais para um contingente de 1.154 alunos, 906 alunos da rede municipal e 248 da rede estadual.

Segundo a professora Elizandra, apesar de o número de escolas ainda ser insuficiente para suprir as necessidades da população, o trabalho de ensinar vem mudando no Missi. Relata que se pode perceber que houve uma valorização da profissão, mesmo que de maneira ainda muito tímida. De acordo com ela, graças ao trabalho dos educadores ao longo dos anos, o Missi conta hoje com uma sociedade mais crítica para compreender a sua realidade. Em suas palavras:

Observando a evolução de nossa educação, descobrimos que não era fácil ser aluno, e muito menos professor. O despertar para o aprender era menos estimulante. O poder público não dava muita importância para a educação. Apenas a vontade de aprender superava toda a falta de estrutura.

No intuito de possibilitar uma melhor compreensão a respeito das especificidades de educar-se no contexto do semiárido nordestino, apresento a seguir uma discussão sobre a importância da oferta de uma educação contextualizada para esta região, a partir de reflexões teóricas e da minha experiência prática em pesquisa de campo.

## 4 EDUCAR-SE NO SEMIÁRIDO

A gente nunca deve de declarar que aceita inteiro o alheio –  
essa é que é a regra do rei!  
Guimarães Rosa

Educar-se no semiárido tem ampla gama de desafios: desde o difícil acesso ao estabelecimento de ensino até a descontextualização da educação ali realizada. A problemática de chegar à sala de aula poderia constituir amarga metáfora da odisseia que aguarda cada estudante em seu percurso de humana formação. Sobre esses sinuosos itinerários de contínua aprendizagem, me voltarei ao longo deste capítulo.

Para ter acesso ao ensino, grande parte dos alunos da área rural ainda precisa se deslocar dos lugares onde vivem para o colégio utilizando, muitas vezes, conduções inapropriadas e inseguras. Em alguns casos, o carro usado para o transporte de estudantes que moram nas comunidades rurais é ainda do tipo pau-de-arara, veículo que é um símbolo da história da emigração nordestina (FERREIRA, 2006). Este fato foi constatado através do relato de um dos professores participantes da pesquisa:

No primeiro ano, tive que me acostumar a sair cedo de casa e chegar tarde da noite todos os dias, quando o carro não dava problema. Uma vez o carro faltou óleo no Boqueirão, que fica a uma distância de uns 8 quilômetros do Missi, e nós tivemos que vir a pé para casa chegando mais de meia-noite. Foi uma experiência e tanto na nossa vida! Outro fato que marcou minha vida de estudante é que, nesse mesmo ano, um açude que fica perto do Missi havia arrombado e havia chovido naquele dia e quando nós viemos da escola, na subida do alto, o carro parou e eu pulei do carro. Em seguida, o carro conseguiu subir e eu saí correndo atrás do carro. Meus colegas mangaram muito de mim nesse dia e eu nunca mais me esqueci desse episódio que aconteceu na minha vida, no primeiro ano que estudei em Irauçuba (Nacélio).

**Imagem 4- Foto de carro tipo pau-de-arara utilizado como transporte escolar. Irauçuba, 2009.**



**FONTE:** Arquivo da pesquisa.

**Imagem 5- Foto de transporte utilizado para os deslocamentos entre as comunidades e a sede do município. Irauçuba, 2009.**



**FONTE:** Arquivo da pesquisa.

Embora já haja propostas para a construção de uma educação contextualizada para o semiárido brasileiro<sup>7</sup>, esta não tem sido a realidade vista em todo o sertão semiárido cearense (BRAGA, 2004). Apesar de algumas iniciativas, a proposta educacional dirigida à maioria das comunidades existentes tem se mostrado inadequada, reforçando preconceitos e estereótipos em relação à região semiárida, como afirmam Néri & Reis (2004):

(...) A educação para a Convivência com o Semiárido privilegia e enfatiza a necessidade de que as escolas do Semiárido, ao garantir o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, estéticas de inserção social e de relação interpessoal – propiciem aos seus alunos os instrumentos sociais necessários para que possam intervir de forma consciente e propositiva no ambiente em que vivem (Néri & Reis, 2004, p. 136).

Souza (2005), ao citar a experiência de educação para a convivência com o semiárido em Curaçá, na região do Vale do São Francisco da Bahia, acrescenta ao falar sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho:

O desafio lançado pela proposta de educação que se desenhava é o de (re)pensar o espaço escolar, o qual historicamente se configurou como o espaço de “detenção de saber” mas que, envolvido numa teia de necessidades deflagradas pela comunidade, começa a perceber a lacuna existente entre o saber necessário e o saber aprendido, o saber divulgado (pela escola) e o saber vivido, construído nas labutas diárias dos estudantes (SOUZA, 2005, p. 25).

---

<sup>7</sup> Destaco a organização da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro - RESAB que é um espaço de articulação política regional da sociedade organizada, congregando educadores e educadoras e instituições governamentais e não-governamentais, que atuam na área de Educação no Semiárido Brasileiro, visando desenvolver ações que contribuam, de forma geral, com a melhoria da qualidade do ensino e do sistema educacional público do semiárido.

Para a autora, a missão é fazer um entrelaçamento entre a escola e a comunidade, entre o saber aprendido e a necessidade dos alunos na intenção de mudar a lógica que tem colocado a escola como instituição de transmissão e reprodução de saber apenas, um saber muitas vezes distante da realidade vivenciada pelos estudantes. Busca-se, desta forma, desmistificar uma educação reforçadora de uma simbologia negativa sobre a região semiárida brasileira e que tem fortalecido “um modelo de educação colonialista que sempre privilegiou a cultura externa e desconsiderou os potenciais locais” (SOUZA, 2005, p. 25). A mesma autora cita um trecho do projeto “Inclusão e Universalização em Qualidade da Educação no Semiárido Brasileiro”, da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB):

A educação no Semiárido brasileiro jamais prestou um serviço condizente à viabilização da melhoria das condições de vida no contexto em questão; por outro lado, as políticas assistencialistas desintegradas não foram suficientes para enfrentar o ciclo de geração de pobreza e frear o ciclo migratório das populações do Semiárido para outras regiões do país. Os currículos desarticulados do contexto local e propagadores de que outras regiões são melhores que o Semiárido funcionam sempre como um passaporte para a saída e para o inchaço nas periferias urbanas (RESAB, 2003, p. 03 apud SOUZA, 2005, p. 26).

No que diz respeito ao Ceará, temos já na década de 1960, na região do sertão dos Inhamuns, um embrião do que viria a ser a educação contextualizada, com a chegada de Dom Frágoso<sup>8</sup> a Crateús e sua atuação na perspectiva de uma Igreja popular, que buscava ressignificar o papel da própria Igreja junto às comunidades carentes do sertão semiárido, procurando inseri-las na direção da construção de uma Educação Popular. Podemos ter uma melhor ideia da importância do trabalho realizado por Dom Frágoso rumo a uma educação que nascia da realidade da população a partir do relato da irmã Divani Siebra, publicado no livro “Retalhos de uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido nordestino” (CASTRO, 2010, p.20).

Nós começamos o primeiro ano, a turma foi descobrindo o nosso jeito de agir, nossa abertura, capacidade de diálogo, de desenvolver o senso crítico dos alunos, de deixar que se pronunciem, de fazer avaliação com eles. Aí começamos a olhar o currículo e começamos a questionar: se a gente quer uma educação para a vida, que educação mesmo é essa? Então a gente começou em Crateús, de 1967 a

---

<sup>8</sup> Primeiro bispo da cidade de Crateús no sertão do Ceará, exerceu essa função entre os anos de 1964 até 1998. Dom Frágoso ficou conhecido pelo seu compromisso com as populações carentes e por tentar fazer um trabalho de conscientização política, além da evangelização, dando início a uma Igreja popular e libertadora na região.

1970, quatro anos. Mas em quatro anos a gente percebia o nível de consciência entre os alunos. A gente trabalhou na mudança de Congregação, trabalhou na mudança do currículo, na questão pedagógica, revendo com o pessoal – fazendo estudo com todo mundo, que se voltou para poder estudar Crateús, a região dos Inhamuns. E fazia dentro das possibilidades. Aquele conteúdo não saía do programa, mas a introdução, o confronto, era sempre com a nossa realidade: olhar o nosso chão! A gente não dizia: “é educação contextualizada” – e num certo sentido era, uma educação partindo da nossa realidade, do nosso chão, do lugar onde a gente vive. E a gente conseguiu muito!

Hoje existem tentativas de contextualização da educação em diversas regiões, tanto no Ceará como em outros estados do Nordeste, como o Projeto Dom Helder Câmara, experiência de convivência com o semiárido que tem como propósito difundir referências que orientem ações de políticas públicas de combate à pobreza e de promoção do chamado “desenvolvimento rural sustentável”. O projeto é uma experiência-piloto do Ministério do Desenvolvimento Agrário/Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT e do Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola – FIDA/ONU (CASTRO, 2010).

Em relação a Irauçuba, o município tem trabalhado já há alguns anos na tentativa de estabelecer uma educação contextualizada e comprometida com as questões ambientais do local. Durante o doutorado, tive a oportunidade de participar desse movimento de construção de uma educação que reconheça e valorize as características locais, a partir da colaboração em discussões no II Congresso de Educação de Irauçuba e no Projeto Escola e Vida no Semiárido, este fundamentado em uma proposta de formação dos professores para uma educação contextualizada de convivência solidária com o semiárido. Ambos serão apresentados a seguir.

Antes, comento alguns resultados da pesquisa de mestrado realizada em 2007 por Dantas, que investigou como estava se dando esse processo de implantação de uma proposta de contextualização do ensino em Irauçuba.

Dantas (2007), ao realizar sua investigação sobre a contextualização da educação na Escola Paulo Bastos, a maior de ensino fundamental em Irauçuba, verificou a existência de uma educação que caminhava para uma contextualização, mas que ainda não podia ser identificada como tal. Apontou um processo ainda incipiente, que a autora subdividiu em: contextualização não problematizadora e contextualização tatuada, que se estabeleciam como uma educação alienante e antidialógica, onde não havia uma preocupação com a formação de sujeitos pensantes, que atuassem de forma crítica em suas práticas cotidianas. Sobre o ensino descontextualizado no sertão semiárido, a mesma autora acrescenta:

Tal dinâmica produz seus resultados lamentáveis, dentre eles muitas vezes esse ensino contribui para a criação e manutenção de estigmas e de preconceitos contra os próprios nordestinos e sertanejos, terminando eles mesmos, muitas vezes, reproduzindo tais estigmas (DANTAS, 2007, p. 97).

Na contextualização não problematizadora, identificada pela mesma autora, é relatado não haver um envolvimento do ensino escolar com as problemáticas ambientais vividas no município, “a dimensão da natureza não é integrada de forma consciente na vida do sujeito” (DANTAS, 2007, p. 98). Ainda nas palavras da autora:

A escola parece contribuir para a permanência da dinâmica de negação da vida no campo e no sertão ao não tomar como ponto de partida para o fazer educacional o reconhecimento do espaço e das potencialidades encerrados aí, reproduzindo dessa forma a lógica de desvalorização da vida no campo e mantendo a visão estereotipada acerca de si mesmo (DANTAS, 2007, p. 99).

A contextualização tatuada foi o segundo tipo identificado por Dantas (2007). Nesta situação, surgem indícios de uma contextualização em estado de latência, iniciando-se aqui uma referência à realidade do lugar da qual o educando faz parte, sobretudo durante as aulas de Ciências e Geografia, mas sem fazer um aprofundamento crítico sobre as condições ambientais locais.

Figueiredo (2006), a partir de sua experiência no semiárido, principalmente em Irauçuba, ao falar sobre a descontextualização do ensino, relata:

Existem dados estatísticos de sobra oferecidos pelo IBGE, por exemplo, que indicam a inadequação de procedimentos pedagógicos que têm sido aplicados no semiárido brasileiro. Há um déficit enorme. Adultos, jovens e crianças são apenados pela falta de entendimento ou compreensão acerca da “baixa produtividade” desses métodos educativos que não levam em consideração os saberes locais, as condições do lugar, a cultura da comunidade, os problemas e potenciais do povo (FIGUEIREDO, 2007, p. 94).

Em Irauçuba, já é possível constatar uma caminhada na direção da construção de uma educação contextualizada: que reconheça e valorize as características da cultura local, os aspectos geográficos e ambientais do município, suas vulnerabilidades e potencialidades. Isso pode ser identificado a partir das atividades que vêm sendo desenvolvidas desde 2005, quando foi feito um levantamento sobre o conhecimento da população em relação à realidade local e à satisfação referente aos conteúdos trabalhados pelos educadores; nessa ocasião, foi constatado que tanto os alunos como os professores sabiam pouco sobre o próprio município (MOTA, 2008).

A Secretaria de Educação do Município de Irauçuba tem estabelecido parcerias, tais como com o GEAD, que tem sido um importante colaborador na elaboração de estratégias para a intervenção na busca de construção de saberes parceiros no caminhar rumo a uma educação contextualizada para a convivência solidária com o semiárido. Entre estas intervenções em parceria com o GEAD, destaco o I e o II Congressos de Educação de Irauçuba, que tiveram como objetivos fomentar um espaço de formação para os professores e de reflexão sobre a educação no município, bem como fazer um levantamento dos principais problemas e possibilidades de melhoria. Outra proposta, que nasce a partir dos resultados dos Congressos de Educação, foi o Projeto Escola e Vida no Semiárido.

Apresento, a seguir, um breve relato sobre as atividades nas quais me inseri durante o desenvolvimento do presente trabalho que me ajudaram a compreender as teias de relações envolvidas na educação, formação e convivência com o ambiente, posto que estes aspectos são centrais no desenvolvimento da pesquisa.

#### **4.1 O II Congresso de Educação de Irauçuba**

O II Congresso de Educação de Irauçuba aconteceu nos dias 14, 15 e 16 de maio de 2008, tendo como tema “Pedagogia da AutonomizAção (*sic*): saberes necessários à práxis educativa numa proposta de convivência solidária com o semiárido”. É relevante ressaltar que o livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, de Paulo Freire (2007), foi distribuído a todos os participantes no primeiro dia do congresso, visto ser essa obra freireana a principal diretriz teórica do evento.

Tive a oportunidade de vivenciar o encontro de maneira ativa, participando das dinâmicas, assistindo às apresentações dos palestrantes convidados e facilitando um grupo com professores de diversas localidades, no qual foi feito junto aos mesmos um levantamento dos principais problemas enfrentados pela educação em Irauçuba, como é posto no relato mais detalhado do congresso que apresento a seguir.

Durantes os três dias destinados ao encontro, foram realizados grupos com os professores participantes, nos quais foram discutidos os problemas mais relevantes na área da educação, bem como as possíveis soluções. Havia também profissionais convidados para animar as reflexões sobre alguns temas abordados no evento. Para uma melhor compreensão sobre o congresso, destaco a fala de um dos educadores:



O segundo Congresso de Educação de Irauçuba foi dia 14,15,16 de maio de 2008 e eu participei. No final de 2006, havia sido realizado um outro congresso. Esse, de 2008, foi muito marcante porque a temática era o método Paulo Freire, centrada no livro “A Pedagogia da Autonomia”. Pudemos debater os entraves da educação no nosso município e a partir do congresso, a filosofia de Paulo Freire. Nesse congresso, cada professor ganhou um livro “Pedagogia da Autonomia”, doado pela Secretaria de Educação do município. O desafio agora é manter o ânimo que foi passado no evento para nós que somos professores. O momento valoroso que ocorreu no congresso era a roda de conversas, onde os professores podiam dizer o que precisava ser feito para mudar o rumo da educação do município. Eu me sentia à vontade porque ali eu podia dar minha contribuição através de minhas ideias para a educação (Nacélio).

Entre outros problemas, a descontextualização do ensino foi apontada pelos professores como um dos mais sérios. No grupo em que tive a oportunidade de atuar como facilitadora das discussões, um dos educadores relatou que se sentia constrangido em utilizar um texto do livro didático em que se falava de jabuticabas, pois ele mesmo nunca havia visto tal fruta em sua vida, como se ele, professor, fosse culpado por desconhecer algo pertinente ao próprio trabalho. Isso pode ser capaz de reforçar a dominação e o poder de constrangimento pela “aparente superioridade” dos que parecem deter os conhecimentos, mesmo descontextualizados de nossa realidade. Este fato pode ainda ser causador de sentimentos de inferioridade, comuns entre educadores em semelhantes circunstâncias.

Durante o congresso, conforme disse anteriormente, foram debatidas alternativas para melhorar a educação no município e foi criado o Projeto Escola e Vida no Semiárido, como uma proposta de formação dos professores para a construção de uma educação contextualizada em Irauçuba.

## 4.2 Projeto Escola e Vida no Semiárido

Quero a certeza do trabalho  
Água da chuva sobre o que eu espalho  
E nesse verde ver meu chão:  
Eu quero é ser feliz no Semiárido!

Gigi Castro, Alessandro Nunes,  
Nininha Maciel e Soraya Vanini

De acordo com Mota (2008), a partir de um estudo realizado pela Cáritas de Itapipoca em 2005 sobre a realidade educacional de Irauçuba, através de oficinas feitas com educadores, educandos, famílias, líderes comunitários nas Áreas de Desenvolvimento Local (ADL), foi constatado que os temas globais discutidos em sala de aula não despertavam o interesse dos alunos, pois tratavam de conteúdos distantes da sua realidade. Os livros didáticos utilizados pouco refletiam as peculiaridades do semiárido e, menos ainda, de Irauçuba. Em 2006, estes resultados foram confirmados através de entrevistas realizadas pela equipe do plano diretor municipal feita com estudantes, professores e pais. Os respondentes demonstraram ter pouco ou nenhum conhecimento sobre os aspectos climáticos, hidrográficos e econômicos do município. No referido estudo, também, os alunos e pais responsabilizaram a escola por não tratar de temas do cotidiano, que falasse de coisas que façam parte do dia-a-dia da comunidade, capazes de despertar interesse nas crianças.

A partir de então, o município tem demonstrado interesse em propor soluções para a contextualização do ensino. Assim, através de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Município, o Instituto Cactos e o grupo GEAD da UFC, foi elaborado e posto em prática o Projeto Escola e Vida no Semiárido: uma proposta de contextualização do ensino.

O projeto trabalhou com professores do ensino fundamental de escolas públicas do município, com o objetivo de discutir com os educadores questões socioambientais e político-culturais características do semiárido e, em particular, de Irauçuba. Isso se deu através do trabalho parceiro com escolas, comunidade e instituições que colaboraram com a oferta de educação para a convivência solidária com o semiárido.

O projeto contou com o financiamento do Ministério do Meio Ambiente e teve duração de oito meses de qualificação docente, com uma carga horária de 160 horas/aula, distribuídas em oito módulos; cada módulo dividido em abordagem técnica e abordagem

pedagógica sobre o mesmo tema. Os professores participantes deveriam elaborar atividades contextualizadas para propor aos seus alunos, relativas aos assuntos estudados no curso, durante o período entre os módulos. A seguir, destaco o relato do professor Nacélio, que participou do Escola e Vida no Semiárido, sobre a sua experiência a respeito de como o curso contribuiu para a sua atuação em sala de aula hoje.

(...) Foi também nesse projeto que minha vontade de me tornar um educador ambiental despertou de vez, para que pudesse dar minha contribuição com meu lugar. Desde então, procuro sempre contextualizar minha aula com o meio onde nós vivemos para que meus alunos possam também gostar do meio ambiente e a parti daí também proteger a natureza (Nacélio).

Também na perspectiva do relato feito pelo professor Nacélio, a professora Sandra faz menção à sua relação com a questão ambiental e à sua experiência com o Projeto Escola e Vida no Semiárido, que ampliou as possibilidades de trabalhar de forma contextualizada os conteúdos tanto em sala de aula, como expandindo essas possibilidades através das aulas de campo:

Vivencio menos a questão ambiental já que quando eu morava no Bueno e estudando aqui ou em Irauçuba, tinha banhos em riachos, rios e cachoeiras, mais proximidade com a natureza que foi ampliada com seminários ambientais e cursos sobre a contextualização do semiárido. Agora estou cursando a pós-graduação em Gestão Ambiental. Não pelo fato de precisar de qualquer curso, mas para maior aprofundamento nesta área. Trabalho agora na escola Josefa Clotilde no Missi. Depois da formação Escola e Vida no Semiárido, procuramos trabalhar de forma contextualizada enfatizando os conhecimentos adquiridos nos cursos para viabilizar uma melhoria na qualidade de vida da população (Sandra).

Com alguns outros componentes do GEAD, participei de maneira mais efetiva das discussões para elaboração do projeto e ficamos responsáveis pela parte pedagógica dos temas abordados na formação. Os módulos dividiram-se em: Apresentação da proposta e metodologia da produção do conhecimento; O Semiárido brasileiro; Desertificação; Acesso à água no Semiárido; Os latifúndios e as possibilidades de produção no Semiárido; Tecnologias sociais apropriadas ao Semiárido; Diversidade cultural no contexto do Semiárido; Políticas públicas e organização popular.

Assim, comecei, no processo de estudo, a intervenção e formação dos professores que culminou, posteriormente, nos relatos que traziam as histórias de vida dos educadores que fizeram parte desta tese, como modo de compreensão de uma realidade específica e de elaboração de uma proposta de intervenção no que se refere à formação de

professores com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino contextualizado para o semiárido na escola.

Apresento a seguir algumas imagens, como uma fotobiografia deste caminho de pesquisa, que andou de mãos dadas com a intervenção formadora dos professores no contexto onde se deu a vivência aqui descrita.

No capítulo seguinte, passarei a uma interlocução teórica enfocando a História de Vida e Formação como abordagem, a educação dialógica de Paulo Freire como postura escolhida no contato com o outro, o estudo da afetividade como lentes para a compreensão da realidade e a relação com o ambiente na formação como objetivo.

**Imagem 6- Foto dos professores em uma atividade do projeto Escola e Vida no Semiárido**



**FONTE:** Arquivo da pesquisa

**Imagem 7: Foto de aula de campo da Escola Josefa Clotilde. Uma das atividades propostas pelo projeto Escola e Vida no Semiárido.**



**FONTE:** Arquivo da pesquisa

**Imagem 8 - Foto dos professores em atividade de grupo durante o projeto Escola e Vida no Semiárido.**



**FONTE:** Arquivo da pesquisa

**Imagem 9: Foto de cartaz feito durante o projeto Escola e Vida no Semiárido**



**FONTE:** Arquivo da pesquisa

**Imagem 10 - Foto dos alunos da Escola Josefa Clotilde Tabosa Braga em aula de campo.**



**FONTE:** Arquivo da pesquisa

## 5 INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS

As melhores ideias são propriedade de todos.  
Sêneca

Neste capítulo, proponho interlocuções entre diversos autores e teorias que abarcam os temas importantes nesta pesquisa, como as Histórias de Vida e Formação, sobretudo a corrente que se preocupa com a importância do ambiente nos percursos formativos, a partir da perspectiva da Ecoformação, de Gaston Pineau, e a contribuição de Martine Lani-Bayle, que destaca a importância da relação intergeracional na formação e nas narrativas (auto)biográficas.

Paulo Freire ilumina este estudo tanto pela sua postura dialógica, quanto pelo fato de ser ele próprio um constante e sensível narrador de sua trajetória e de seu convívio com quem compartilhou seu caminhar. O estudo da afetividade é contemplado na Psicologia e na Educação, através de vários autores. Nestas interlocuções teóricas, abordo também a Educação Ambiental Dialógica de João Figueiredo, que nasce do diálogo entre a Pedagogia de Paulo Freire e a Educação Ambiental Crítica; bem como a Psicologia Ambiental, que se interessa pela relação entre pessoa e ambiente, o que também é fundamental nesta investigação.

### 5.1 Histórias de Vida e Formação

Voltar-me sobre minha infância remota  
é um ato de curiosidade necessário.  
Paulo Freire

Escolhi trabalhar com a pesquisa baseada em Histórias de Vida e Formação, pois essa opção permite ver o cruzamento entre o individual e o social, a subjetividade e sua relação com o mundo material e com a cultura.

Gaston Pineau (2002) apresenta as Histórias de Vida como abordagem de pesquisa e de construção de sentido, prática autopoietica e processo de reinvenção de si. Daí seu caráter formador pelo acesso à historicidade da construção de nossa identidade, contribuindo para uma compreensão das forças condicionantes de nossa formação, através da tomada de consciência reflexiva e crítica dos “determinantes existenciais” através da expressão narrativa. Abre desta forma, caminhos para a possibilidade de um percurso emancipador.

Querer fazer uma história de sua vida é querer ter acesso à historicidade, quer dizer à construção pessoal de sentido a partir dos sentidos recebidos, dos não-sentidos e contra-senso que engrenam e balizam a experiência vivida dos entre-dois, nascimento e morte, organismo e meio ambiente (PINEAU, 2002, p.76. Tradução minha).

Ao trabalharmos com histórias de vida em grupo, há o compartilhar das experiências que é extremamente enriquecedor para todos, uma vez que aprendemos com a nossa própria história, mas também ao ter acesso ao relato do outro. Neste percurso, formamo-nos individual e coletivamente, com o fortalecimento dos vínculos de confiança, de pertencimento e gera-se um clima de acolhimento e respeito.

A narrativa de si sempre fez parte da história da humanidade, mas como método de pesquisa surgiu no final do século XIX. De acordo com Lani-Bayle (2008), isso se deu quando as Ciências Humanas começaram a ganhar autonomia em relação à Filosofia, às Letras e às Ciências Exatas. No entanto, sua validade científica não foi facilmente reconhecida. Apesar disto, os relatos de histórias de vida passam a ser propostos na educação de adultos devido ao seu caráter formador, sempre com o cuidado de distanciar-se das abordagens que tinham objetivos terapêuticos.

Foi a partir de 1918, com a escola de Chicago, que Thomas e Znaniecki deram vitalidade às histórias de vida com o estudo sobre camponeses poloneses: “trata-se, na verdade, da primeira pesquisa de campo, reconhecida em sociologia, utilizando documentos biográficos, e que resultará em uma obra de sociologia da imigração” (Lani-Bayle, 2008, p.299).

Em 1950, a abordagem conquistou mais credibilidade a partir dos trabalhos de Franco Ferrarotti na Itália e, no México, com a obra “As crianças de Sanchez”, de Oscar Lewis, que mostrava a sociedade através da visão de uma família do interior. Na França, consolidou-se a partir da década de 1960 com o trabalho de Daniel Bertaux.

Mas foi apenas a partir dos anos de 1980 que a abordagem de Histórias de Vida e Formação passou a ser mais utilizada, se expandindo para diversas áreas de pesquisa e ganhando força na Educação após os trabalhos feitos por Gaston Pineau, Marie-Christine Josso e Pierre Dominicé. Neste momento, se fortalece no mundo francófono, dedicando-se, sobretudo, à formação de adultos e autobiografias. Passou a ser amplamente divulgada em Portugal e no Brasil depois da publicação de “O método (auto)biográfico e a formação”, de António Nóvoa e Matthias Finger (1988).

A abordagem tem se propagado mais rapidamente a partir de 1991, quando foi criada a Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e de Pesquisa Biográfica em Educação - ASIHVIF (Lani-Bayle, 2006, p.165). Nesse período, foi elaborada a carta – original em anexo, conforme o *site* oficial [www.asihvif.com](http://www.asihvif.com) – que apresenta as diretrizes éticas para as práticas da ASIHVIF e para que o trabalho com histórias de vida possa ter um caráter formador e não, por exemplo, um viés somente literário, jornalístico ou terapêutico. Entre essas diretrizes, destaco algumas que foram essenciais para orientar este estudo e que nele se refletem:

Trata-se de uma abordagem que coloca no centro o sujeito narrador, porquanto este define seu objeto de busca e desenvolve um projeto de compreensão de si por si e pela mediação de outrem.

A finalidade que orienta, perpassa e sustenta as práticas de narrativas de vida é a emancipação pessoal e social do sujeito.

A Associação pede que o futuro formador tenha ele mesmo feito a experiência de uma abordagem autobiográfica.

A Associação não privilegia nenhum referencial teórico particular. Ela valoriza o recurso a teorias e métodos plurais e favorece os debates sobre essas questões por exemplo quando da apresentação das produções escritas de seus membros. (<http://www.asihvif.com/Charte.pdf>, tradução minha).

Lani-Bayle (2006, p.165) comenta que a Université de Nantes foi a primeira a criar, em 2001, um curso de formação contínua inteiramente consagrado a essa abordagem, o Diplôme Universitaire Histoires de Vie en Formation.

As pesquisas com Histórias de Vida têm ganhado bastante força no campo da educação e formação de educadores no Brasil, tanto que o III e o IV Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA) foram realizados no Brasil nos anos de 2008 e 2010, respectivamente.

Acredito que é bastante enriquecedor para o educador, profissional que trabalha com a formação de outros, que este reconheça seu próprio processo formador, que pense sobre seu caminho e suas escolhas, inclusive a de se tornar um educador. Assim sendo, a pesquisa com Histórias de Vida é também intervenção, na medida em que contribui para uma melhor compreensão de si, de seu passado e presente para melhor se pensar o futuro. Durante o percurso, também há uma tendência de fortalecimento das identidades pessoais e comunitárias, contribuindo para uma melhor reorganização de si na relação com o mundo.



Ao narrar-se, o sujeito é capaz de reconhecer os caminhos escolhidos e trilhados. Para Jorge Larrosa (1996), esta é uma aventura interminável, pois somos um devir constante, nos construímos cotidianamente, vamos nos metamorfoseando: “o eu não é senão uma contínua criação, um perpétuo devir, uma permanente metamorfose” (Larrosa, 1996, p.481).

Nunca estamos definitivamente prontos, nossa identidade é algo que elaboramos a cada dia e a narrativa de nós mesmos nos ajuda a nos identificarmos ao mesmo tempo em que contribui para nos transformarmos. A própria narração pode apresentar-se, desta forma, como uma experiência formadora. Lani-Bayle, entretanto, destaca que a potencialidade formadora da narração não se dá de forma simples, é necessário evidenciar vínculos com o que é evocado, “transformar esses dizeres em informações, as quais vão ‘informar’ sobre essas evocações e ‘formar’ tanto o narrador quanto os ouvintes” (Lani-Bayle, 2008, p. 303).

A autora destaca ainda que, para avançarmos da informação à formação, é necessário que, durante o processo através dos relatos, se estabeleçam redes de significados entre o que é narrado, por meio da consideração e do entrecruzamento com o experienciado. Para a autora isso se dá ao longo das três etapas a serem observadas: os fatos em si; o que os fatos me/nos causaram/causam e o que faço/fazemos com o que os fatos me/nos causaram.

As etapas descritas por Lani-Bayle (2008, p.303, grifos da autora) são esquematizadas pela pesquisadora da seguinte maneira:

- 1: **os fatos** (“eu relato” – aspecto de agenda, escrita “plana”)  
**exterior** → (interior)
- 2: **o que isso me causou** e/ou **me causa** (“eu explico” – reflexiono)  
**exterior** ↔ **interior**
- 3: **o que eu faço com isso** (“eu reflito” – “reflexão”: toda uma história!)  
**interior** → (exterior)

Marie-Christine Josso (2004) apresenta a abordagem Histórias de Vida como pesquisa-formação, onde o narrador é, na qualidade de sujeito aprendente, ao mesmo tempo, objeto e sujeito da formação. Destaca ainda que a abordagem baseia-se na descoberta e na valorização da pessoa, trabalhando ao mesmo tempo a singularidade articulada com o universal.

Craveiro (2008), por sua vez, faz uma análise da importância da abordagem para a formação de professores, destacando que comumente alguns aspectos da história pessoal têm sido deixados à margem nas pesquisas feitas com educadores e que trazer os elementos que incluem as experiências de vida “pode evidenciar a pessoa que o professor é e que, de alguma maneira, deve representar a forma como esse docente concebe sua prática” (2008, p. 30). Em relação à utilização da abordagem como contributo para a formação de professores, o autor ainda destaca:

Apesar de não ter sido delineada como uma metodologia para a formação de professores, a proposta da abordagem Histórias de Vida, aqui discutida, pode trazer um novo olhar sobre a formação desses profissionais que ultrapasse a concepção tradicional de formação, pois, pode ajudar os docentes a ressignificar suas próprias experiências, para buscar uma sabedoria de vida (CRAVEIRO, 2008, p. 29).

A citação de Craveiro (2008) reforça a compreensão, nesta pesquisa, de que a teia de relações socioambientais tem papel importante na formação, além da concepção tradicional de pensá-la apenas a partir da educação escolar.

Gaston Pineau (2008), um dos pioneiros na utilização da abordagem autobiográfica, traz o conceito de Ecoformação, valorizando o ambiente material como elemento importante na formação, anteriormente negligenciado nos estudos sobre histórias de vida.

Os elementos do ambiente material ganham a cena e, assim, não servem somente como um simples pano de fundo, um quadro ou um cenário mudo. Objetos, lugares, plantas e animais são considerados significativos, já que marcam o curso da vida, imprimindo-lhe sentidos, formando-o, deformando-o ou transformando-o por uma razão ou por outra (PINEAU, 2008, p.54-55).

Para o autor, a ação do ambiente sobre nossa formação ocorre em nível inconsciente, estabelecendo-se uma relação de ordem mais energética que informacional, desenvolvendo-se sem que percebamos e sem que saibamos como ocorreu. Entretanto, este “inconsciente ecológico natural” (PINEAU, 2008) seria reforçado por uma recusa cultural que se origina no desejo de controle da natureza, sendo esta vista como algo a ser dominado e não como parceira com a qual se pode estabelecer uma relação de reciprocidade e de troca.

Ao articular a formação do curso da vida humana e social ao curso das coisas, as autobiografias ambientais desenvolvem uma pista de auto-eco-sócio-formação original. Elas abrem a abordagem biográfica à amplitude da evolução da habitação do planeta e representam um meio maior de aprendizagem no cotidiano de uma nova arte de habitar a Terra (PINEAU, 2008, p. 64).

No campo da pesquisa a respeito da relação com o ambiente na formação, encontramos também as autobiografias ambientais como rico instrumento. Para Elali e Pinheiro (2008), o que diferencia a autobiografia ambiental de outros textos autobiográficos é a menor ênfase dada às datas, nomes etc., assim como uma maior importância atribuída às informações sobre o ambiente, como localização dos lugares marcantes para a pessoa e os sentimentos relacionados a ele.

A autobiografia ambiental, de acordo com os autores, como ferramenta de pesquisa exploratória, pode ser usada no início da pesquisa para obter informações preliminares e levantar questões que podem ser aprofundadas posteriormente utilizando-se métodos/técnicas mais estruturados ou pode também ser utilizada no decorrer de uma pesquisa para aprofundar algumas questões mais gerais obtidas através de outros instrumentos investigativos que não dão conta de um aprofundamento mais particular dos dados.

Assim, podemos perceber que as possibilidades de se trabalhar com as histórias de vida como proposta de pesquisa são muitas, ampliando-se quando pensamos na formação e na relação com o ambiente neste processo.

Podemos afirmar que nós somos formados pelas experiências de vida nos lugares e na relação com estes, pelos contatos com as pessoas, pelos eventos e pela afetividade que marcam o vivido nas experiências. Desta forma, nesta pesquisa busquei estudar a teia de significados envolvidos na relação afetiva dos educadores ambientais com o entorno, que são revelados a partir das Histórias de Vida e Formação.

Sob a influência dos estudos de Paulo Freire, opto por sua contribuição no que se refere à postura dialógica, à importância dada à historicização e à contextualização da realidade estudada. Faço, portanto, no tópico seguinte, uma apresentação de Paulo Freire como o grande narrador que foi e como o transformador da história que se tornou.

## 5.2 Contextualização, dialogicidade e formação: a opção por uma postura freireana

Ninguém educa ninguém,  
ninguém educa a si mesmo, os homens  
se educam em comunhão,  
mediatizados pelo mundo.  
Paulo Freire

Nesta pesquisa, escolhi trabalhar com a perspectiva da educação dialógica de Paulo Freire, que tem um compromisso com o oprimido, na busca conjunta de pesquisador e pesquisando por uma leitura crítica da realidade apresentada para, a partir de então, irmos juntos em busca de novas formas de relações com o mundo. Assim é por nos compreendermos como seres inacabados, como pura possibilidade de transformação, nas palavras de Freire: “Somos seres de intervenção, nossa vocação ontológica é a de ‘ser mais’, de movimentar a História. Esta compreendida aqui como possibilidade, isto é, o amanhã é problemático e é construído mediante a ação transformadora no hoje” (Freire, 2000, p. 40).

Ao apresentar sua proposta de educação baseada no diálogo e valorização da cultura e conhecimento dos educandos e educandas, Paulo Freire traz também uma revolução, não apenas pedagógica, mas política, pautada no respeito pelo outro, no amor profundo que sentia e na sua incansável luta contra as injustiças sociais. Sua forma de fazer educação era através do diálogo e do reconhecimento de que todos somos sujeitos que aprendem e ensinam ao mesmo tempo.

Foi um educador que pensou no indivíduo de forma contextualizada, sem apartá-lo de sua realidade e que destacou a importância do meio na formação, quando defende a ideia de que precisamos sempre contextualizar e historicizar os fatos para compreendê-los. Não podemos pensar a formação sem refletirmos sobre as condições socioambientais e histórico-culturais em que se esta se desenvolveu.

Apresento aqui Freire como um narrador e transformador da história, pois sua habilidade de falar, de construir saber de maneira simples lhe permitia dialogar verdadeiramente com quem quer que fosse, desde acadêmicos, pesquisadores a agricultores analfabetos, com a mesma facilidade e disposição para aprender e conviver.

Alípio Casali, colaborador de Freire, principalmente durante o período em que este esteve em Genebra e durante sua atuação na prefeitura municipal de São Paulo e na PUC-SP, lembra a característica narrativa do educador, destacando que este sempre fora

um grande contador de histórias. No prefácio escrito por Casali e Vera Barreto para o livro “Paulo Freire: uma história de vida”, de Ana Freire (2006), os autores relatam:

Desde que começou a ser reconhecido, no distante 1962, Paulo já tinha o dom de atrair as pessoas. O seu jeito de falar poético e o hábito de começar algumas vezes narrando um caso, que ia se transformando em teoria, encantava a todos que o ouviam. Falava partindo da prática e ia extraindo dela uma teoria que a explicava e fundamentava princípios para novas práticas. Ele sabia falar, ouvir e compreender todos, tanto os colegas da universidade como as pessoas mais simples do povo (Freire, 2006, p. 21).

Em diversos momentos de sua produção bibliográfica, Paulo Freire compartilhou com os leitores suas experiências formadoras, narrando-as. Trouxe relatos sobre sua primeira professora, as escolas marcantes e também de seu primeiro mundo. Narrou detalhes sobre sua primeira casa, seu quintal, com frondosas mangueiras, o chão no qual foi alfabetizado, o contexto onde a “palavramundo” – um dos neologismos brotados de sua escrita – se desenhava na cotidianidade, dispondo-se à sua curiosa leitura. Em “A importância do ato de ler” (FREIRE, 2008, p.20), o educador nos mostra que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e que a leitura desta não se dá sem aquela, mas implica em sua continuidade. No mesmo livro, o autor nos presenteia com um rico relato que demonstra a importância do entorno na sua formação: a sua primeira casa, onde começou a adentrar no mundo simbólico da cultura e também no mundo das letras.

A retomada de minha infância distante, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória –, me é absolutamente significativa... Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos maiores.

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe –, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava para mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na

forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims –, no corpo das árvores, na casca dos frutos (...)

Daquele contexto faziam parte igualmente os animais: os gatos da família, a sua maneira manhosa de enroscar-se nas pernas da gente, o seu miado, de súplica ou de raiva; Joli, o velho cachorro negro de meu pai, o seu mal humor toda vez que um dos gatos incautamente se aproximava demasiado do lugar em que se achava comendo (...)

Daquele contexto – o do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar (Paulo Freire, 2008, p.12-14).

Através de sua escrita narrativa, Freire nos leva à sua antiga morada em Recife – e nos faz pensar sobre a importância desse contexto na sua formação. Ao relatar a importância do espaço da casa, das árvores, dos animais, da sua relação com o entorno como um todo, nos faz viajar pela leitura e entrar em contato com estes “sujeitos” formadores.

Para Casali (2008), Paulo Freire deixou uma grande contribuição não apenas para a educação brasileira, mas mundial e trouxe um importante legado para a pesquisa (auto)biográfica e história de vida, pois nos apresenta uma nova prática pedagógica, que tem uma postura político-cultural com uma posição ética radical em favor da vida, sobretudo onde esta é mais negada.

Em seu percurso como educador, de acordo com Casali (2008), Freire nos apresentou características como: forte oralidade, compartilhamento da vida cotidiana, aprendizagem mediada pelas experiências singulares do sujeito, reiteração da memória como recurso de apropriação da temporalidade e, portanto, da historicidade da vida. O foco principal da vida e obra de Freire relacionada à Educação Popular fornece pistas sobre a sua contribuição para a pesquisa autobiográfica e a história de vida. Nas palavras de Casali (2008, p.28): “Portanto, trata-se de legado testemunhal de exemplaridade de ética. Isso tem tudo a ver com a pesquisa autobiográfica e a história de vida como percurso e recurso de pesquisa, formação e ensino”.

Paulo Freire tinha uma forte marca da oralidade em seus textos escritos e em diversas publicações trouxe relatos de suas experiências desde a infância até a concepção de sua teoria e método, sobre o exílio e o contato com outras culturas. Trouxe reflexões sobre a sua própria cultura e seu processo educativo. De acordo com Casali, alguns livros tem reconhecidamente marcas de autobiografia como “Cartas a Cristina” (2003), que reúne missivas escritas a sua sobrinha durante o período em que esteve exilado em Genebra, nas

quais relata aspectos de sua vida neste período. No livro “À sombra desta mangueira” (1995), que é considerado um memorial mais existencial do autor, apresentou recordações de sua infância e de sua formação na relação com as diversas árvores, sobretudo as diversas mangueiras que povoavam o quintal de sua casa, seu primeiro mundo.

Em relação à sua luta, Freire (2005) criticou severamente o modelo chamado por ele de “educação bancária”, que seria responsável por fazer com que homens e mulheres desacreditassem de si mesmos, sendo desta forma, despotencializados, percebendo-se como incapazes de transformar a realidade na qual se encontram imersos. O que se espera neste tipo de educação é que o aluno permaneça passivo, apenas recebendo os “depósitos” de conhecimentos que lhe são feitos na escola e que apenas reproduza tais conteúdos. Como apresentado no capítulo anterior, podemos perceber que este tipo de educação ainda pode ser identificado no semiárido, onde muitas vezes são transmitidos saberes descontextualizados da realidade local e da vida das pessoas, tornando-se vazios, sem significado para os estudantes.

Essa concepção de educação descontextualizada vai contra a educação defendida por Paulo Freire, para quem o conteúdo precisava estar impregnado de sentido para o sujeito aprendente. Educar-se, de acordo com Freire (2007), significa encharcar de sentido os atos cotidianos.

Freire se dedicou à luta em favor do oprimido, por acreditar em outro mundo possível. O seu compromisso passou a ser com a vida de homens e mulheres que, explorados, encontravam-se desumanizados em seu processo histórico, o que impedia sua vocação de “ser mais”. A desumanização para Freire seria então “uma distorção da vocação de ‘ser mais’; distorção possível na história, mas não é uma vocação histórica” (Freire, 2005, p. 48). Sobre essa distorção, continua, caracterizando-a como “o resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera violência por parte dos opressores, a qual, por sua vez, gera o ‘ser menos’ ” (Freire, 2005, p. 48).

Para ele, é fundamental que as pessoas, além de aprenderem a ler as palavras, aprendam a ler o mundo, a compreendê-lo e interpretá-lo. É essencial que se tornem conscientes de sua condição e papel no mundo, que entendam seu processo histórico para, a partir dessa aprendizagem, escrever a luta contra as injustiças sociais, contra as condições de opressão que lhes tomam o direito ontológico de “ser mais”, podendo a partir de então, lutar por sua “gentidade”.

O “ser mais” é para Freire o objetivo básico da busca permanente de homens e mulheres como seres inacabados. Essa compreensão do inacabamento humano refere-se à natureza humana que nasce no social e é histórico-culturalmente construída, não podendo ser compreendida como já determinada, como um “*a priori* da história” (Freire, 2007, p. 36). “A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar ‘virgem’ do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da *assunção* de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela *assunção*” (Freire, 2007, p. 42). Sobre o nosso inacabamento, Freire frisa que somos seres condicionados, mas não determinados:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (FREIRE, 2007, p. 53).

Ao estudar algumas obras de Paulo Freire, pude constatar que sua história foi um testemunho de fé nos seres humanos e em sua capacidade de “ser mais”. Sua vida se caracterizou pela luta constante contra as injustiças sociais, motivado por uma indignação diante da exploração e do sofrimento do outro. Uma luta banhada de afeto, instigada por uma raiva justa (como dizia) diante da exploração e do sofrimento do outro, que só quem é capaz de amar verdadeiramente pode sentir.

Outro aspecto importante, que deve ser ressaltado em relação a Paulo Freire, diz respeito à sua postura amorosa. O seu caminhar com o outro era banhado de um amor profundo, que caracterizava sua relação dialógica com o outro. E apesar de todas as dificuldades que teve de enfrentar ao longo de sua jornada, não se deixou amargar e nem endurecer. Apresentou-se sempre como um ser amoroso, cultivando uma relação comprometida e cuidadosa com as pessoas e com o mundo, agindo de maneira coerente com as suas proposições teóricas encharcadas de afeto.

De acordo com Ana Freire: “Paulo será sempre conhecido por sua gentidade amorosa. Como um educador crítico que amou apaixonadamente os homens e mulheres e desses esteve a serviço, dedicando toda a sua vida pela sua proposta de educação dialógica” (Freire, 2006, p. 27). Para a autora, ainda, a verdadeira luta de Paulo Freire foi para construir um mundo onde amar seja possível, sendo esta considerada, por ela, a sua maior virtude e o princípio essencial de sua obra.



Em seu livro mais conhecido, “A Pedagogia do Oprimido”, traduzido em mais de 20 línguas, Freire expressa sua paixão pela vida e apresenta razão e emoção, teoria e prática relacionadas de forma dialética. Explicita, em sua obra, sua indignação e suas denúncias contra a condição de opressão do povo, mas também seu amor e esperança na possibilidade de mudança.

Ao ser questionado durante uma entrevista sobre como gostaria de ser lembrado, Paulo Freire responde: “Eu gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo, as pessoas, os animais, as árvores, as águas, a vida” (Freire, 2006). E é assim que o vejo, como um educador sensível que, impulsionado pelos afetos juntamente com a razão crítica, trabalhou por uma educação comprometida com a melhoria das condições de vida dos oprimidos. Afirmando a importância dos sentimentos e das emoções na educação e destacando a importância dos seus próprios afetos para a sua práxis, Paulo Freire tornou-se um dos mais lúcidos e críticos teóricos da educação que conheço.

### **5.3 Afetos, ambiente e formação: a relação afetiva com o entorno**

Queria entender do medo e da coragem,  
e da gã que empurra a gente para fazer tantos atos,  
dar corpo ao suceder.  
Guimarães Rosa

#### **5.3.1 Afetividade e formação**

Compreendo o pensar e o sentir como indissociáveis e toda ação humana, perpassada pelos afetos – vistos aqui como todos os sentimentos e emoções, de acordo com a compreensão de Sawaia (2000) e de Damásio (2004), inspirados pela filosofia de Espinosa (2003).

De acordo com Sawaia, afetividade é

tonalidade, cor emocional que impregna a existência do ser humano e é vivida como: 1) sentimento: reações moderadas de prazer e desprazer que não se referem a objetos específicos; 2) emoção: fenômeno intenso, breve e centrado em objeto que interrompe o fluxo normal da conduta (Sawaia, 2000, p.2).

Grande estudiosa dos afetos, Bader Sawaia (2000), baseada tanto na filosofia de Espinosa quanto na Psicologia Histórico-cultural de Vigotsky, constrói o conceito de afetividade ético-política. Para a autora, a afetividade é compreendida como uma dimensão

fundamental para a transformação da sociedade e uma força libertadora ou escravizadora, a partir do momento em que interfere nas ações dos indivíduos, auxiliando o sujeito na tentativa de modificar a sua situação de sofrimento gerado pelo processo de inclusão perversa ao qual está submetido dentro da dialética da exclusão/inclusão social. Para que se compreenda o conceito de exclusão/inclusão social, consideremos as palavras da autora:

Enfim, o que queremos enfatizar ao optar pela expressão dialética exclusão/inclusão é para marcar que ambas não constituem categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas invariantes, contidas em cada um dos termos, mas que são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação. A dinâmica entre elas demonstra a capacidade de uma sociedade existir como um sistema. Essa linha de raciocínio permite concluir, parafraseando Castel (1998), que a dialética exclusão/inclusão é a aporia fundamental sobre a qual nossa sociedade experimenta o enigma de sua coesão e tenta conjurar os riscos de sua fratura (SAWAIA, 1999, p.108).

A afetividade, para a autora, permite atribuição de significado à vivência do indivíduo na sociedade, influenciando de forma decisiva a sua atuação no mundo, podendo levá-lo a uma potência de ação, que se apresenta como capacidade de ser afetado e de afetar os outros num processo de possibilidades infinitas de composição da vida, ou a uma potência de padecimento, gerada por emoções tristes que permitem a exploração e manutenção da mesma. Esta situação configura o sofrimento ético-político, como também a situação de opressão tão combatida por Paulo Freire.

Na perspectiva de Sawaia (1999), o sofrimento ético-político é resultado de toda forma de exclusão social, é algo imposto socialmente e que surge da situação de sentir-se tratado como inferior, subalterno, sem valor. Tal sofrimento pode levar o sujeito à submissão, impedindo a vivência das próprias emoções, dos desejos e das necessidades. A autora ainda acrescenta que “estudar a exclusão pelas emoções dos que a vivem é refletir sobre o ‘cuidado’ que o Estado tem com seus cidadãos. Elas são indicadoras do (des)compromisso com o sofrimento do homem, tanto por parte do aparelho estatal quanto da sociedade civil e do próprio indivíduo” (SAWAIA, 1999, p.99). A afetividade é considerada ética porque define a atuação do homem a partir do desamparo e da autonomia. Desta forma, Sawaia “constrói a noção de afetividade alicerçada no processo de ação-transformação da sociedade” (BOMFIM, 2003, p. 57).

(...) conhecer o sofrimento ético-político é analisar as formas sutis de espoliação humana por trás da aparência da integração social, e, portanto, entender a exclusão e a inclusão como duas faces modernas de velhos e dramáticos problemas – a desigualdade social, a injustiça e a exploração (SAWAIA, 1999, p.106).

Segundo Sawaia (1999), quando a exclusão é vista como sofrimento, o sujeito, antes perdido nas análises econômicas e políticas sobre exclusão, ganha força sem, no entanto, ser tirada a responsabilidade do Estado. A autora defende que várias formas de exclusão que são objetivadas podem ser vividas como motivação, carência, emoção e necessidade do eu. O sofrimento é sentido pelo indivíduo, mas a origem deste não advém do próprio sujeito, mas das intersubjetividades delineadas socialmente.

Damásio (2004) – outro grande estudioso dos afetos que fundamenta esta reflexão – defende que estes seriam aspectos essenciais da humanidade e que nestes estariam envolvidos os sentimentos, as emoções, as pulsões e motivações, não havendo separação entre o corpo e a alma, a razão e a emoção. De acordo com o autor, a emoção precede o sentimento, sendo aquela pública, enquanto este é privado. Para Damásio (2004), como para Paulo Freire (1997), não há dicotomia entre razão e afetividade.

Ainda de acordo com Damásio (2004), o *conatus* é definido por Espinosa como um esforço implacável de autoconservação, presente em todos os seres vivos, e não se apresenta apenas como ímpeto de autopreservação, mas como um conjunto de atos de autopreservação que mantêm a integridade do corpo e como uma tendência a buscar, não somente a sobrevivência, mas o bem-estar. Nesta concepção, há uma relação com o todo, entre a felicidade pessoal e a coletiva, onde a ética é intrínseca ao sujeito.

Para Espinosa, tudo está relacionado e não se pode pensar no homem isoladamente, pois o Deus dele está em toda parte, nos homens e na natureza, que fazem parte da mesma divina substância, e não pode ser visto como dotado de qualidades ou sentimentos humanos. Está além de tudo isso, ou melhor, em tudo isso.

O deus de Espinosa não era judeu, nem cristão. O deus de Espinosa estava em toda parte, dentro de cada partícula do universo, sem princípio nem fim, mas não respondia nem a preces nem a lamentações (DAMÁSIO, 2004, p. 31).

A ética para Espinosa está alicerçada na positividade dos bons encontros, só podendo ser experimentada se sentida como felicidade e não como conformismo a imposições que vêm de fora. O primeiro fundamento da virtude, segundo Damásio, é a preservação do *self* e esta busca leva à virtude, pois na necessidade de nos mantermos a nós mesmos necessitamos ajudar os outros a se manterem a si mesmos (DAMÁSIO, 2004, p.183).

Damásio (2004) aponta estudo recente em que “o uso de estratégias de cooperação social levou também à ativação de regiões cerebrais ligadas à liberação de dopamina e aos comportamentos de prazer” (p.162-163), o que condiz com o pensamento de Espinosa de que “a virtude é a sua própria recompensa” (p. 163) e que “a felicidade não é uma recompensa da virtude: a felicidade é a virtude em si mesma” (p.188).

Outros autores tecem considerações relevantes sobre o tema abordado. Arantes (2002) faz uma reflexão a respeito do papel da afetividade no funcionamento psicológico e na construção de conhecimentos cognitivo-afetivos, destacando que não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional no trabalho educativo cotidiano. Para ela, os aspectos afetivos que compõem a personalidade dos alunos e alunas não ficam do lado de fora da sala de aula, enquanto estes interagem com os objetos de conhecimento, como também seus sentimentos, afetos e relações interpessoais não permanecem “latentes” enquanto pensam.

Essa percepção está de acordo com a perspectiva de educação dialógica de Paulo Freire, segundo a qual devemos estar atentos à complexidade humana, à não dicotomia entre o afetivo e o cognitivo. Freire (1997) defendia a importância de compreendermos o humano em sua unicidade, sem separar o cognitivo do emocional e sem apartá-lo do contexto histórico e social no qual se encontra. Apresentava uma postura amorosa nas relações, defendendo que, para falar de amor em educação, precisamos de coragem!

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (FREIRE, 1997, p. 08).

Note-se que na citação acima, Freire refere-se ao amor, mas também aos sentimentos e emoções de uma maneira ampla, como no conceito de afetividade adotado por Sawaia e Damásio (2004). No trecho a seguir, ele fala de afetividade se reportando ao querer bem, à “amorosidade”, conceito por ele proposto.

Paulo Freire defendeu a ideia de que ensinar exige querer bem aos educandos (Freire, 2007, p.141). Querer bem não significa em Freire uma atitude sentimentalista, piegas, mas uma ação de respeito constante ao que o educando tem a compartilhar de sua

história, ao valor de cada experiência. Quem ensina está aprendendo e quem aprende está ensinando, constantemente, de forma dialética. A respeito de sua relação com o educando, o autor explicita em “Pedagogia da Autonomia” (2007):

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque sou professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade (FREIRE, 2007, p.141).

Compartilhando a compreensão freireana sobre a formação humana e a importância da cultura nesta, a Psicologia Sócio-Histórica, de acordo com Lane (1995a), vê o psiquismo humano como constituído na materialidade histórica, de acordo com cada cultura, não podendo as pessoas serem vistas como seres regidos por leis universais, sendo necessário à Psicologia, por consequência, estar atenta à diversidade de seu objeto de estudo.

[...] a ciência psicológica é, por consequência do seu objeto de estudo, relativa: se o ser humano se constitui em função de sua história social e cultural, o saber sobre ele será também necessariamente particular sem, no entanto, deixar de se estruturar categorias universais como são a atividade, consciência e identidade (LANE, 1995a, p.74).

Essa dialética através da qual o objetivo se subjetiva e vice-versa se dá por mediações entre o mundo externo e o mundo interno do sujeito. Lane (1995b) reconhece também a afetividade como categoria fundamental do psiquismo humano, dando grande destaque às emoções, que se apresentam como mediadoras que influenciam a forma como o sujeito age no mundo.

A emoção, linguagem e pensamento são mediações que levam à ação, portanto somos as atividades que desenvolvemos, somos a consciência que reflete o mundo e somos a afetividade que ama e odeia este mundo, e com essa bagagem nos identificamos e somos identificados por aqueles que nos cercam (LANE, 1995b, p. 62).

Encontramos ainda, entretanto, defensores da racionalidade a qualquer custo e do discurso de que os afetos, sobretudo o amor, não são temas para serem discutidos nas universidades, sendo considerados até mesmo anticientíficos, como antes visto nas palavras de Paulo Freire. Há uma ambiguidade na história da Psicologia que marcou

também a compreensão sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem humana, influenciando, de forma decisiva, as teorias da educação.

Luiz Cláudio Figueiredo (1991), ao fazer um estudo sobre as matrizes do pensamento psicológico, destacou duas vertentes que influenciaram esta ciência, marcando essa característica dicotômica: as matrizes científicas e as chamadas românticas e pós-românticas.

Na primeira vertente, havia uma tentativa de reconhecimento da Psicologia como ciência natural. O pesquisador deveria estar voltado “para a busca da ordem natural dos fenômenos psicológicos e comportamentais na forma de classificações e leis gerais com caráter preditivo” (FIGUEIREDO, 1991, p.27). Isso o afastava das especificidades de seu “objeto” de estudo: a subjetividade e seus aspectos como, por exemplo, os afetos.

A partir das matrizes românticas e pós-românticas, desenvolveram-se os movimentos e escolas psicológicas que valorizavam as especificidades dos sujeitos, reconhecendo suas vivências e experiências pessoais, dando importância aos sentimentos e às emoções na busca da compreensão do psiquismo humano.

Humberto Maturana (1998) é outro autor que nos traz a importância das emoções na educação e seu pensamento está em consonância com o que defende Damásio, baseado em Espinosa.

A teoria deste autor possibilita uma compreensão que estabelece uma relação entre o biológico e o social, estabelecendo um rompimento com a compreensão dualista que separa a natureza e a cultura, a razão e a emoção. Maturana (1998) vê as emoções como fenômenos próprios do reino animal, destacando o fato de neste estarmos inseridos, o que parece ter sido esquecido na compreensão cartesiana que valoriza a razão e nos coloca em uma posição de superioridade incontestável diante dos outros seres vivos.

O mesmo autor destaca que não pode haver ação humana que não seja estabelecida por uma emoção que a torne possível como ato. Defende ainda que o amor tenha sido a emoção fundadora particular para que haja o modo de vida baseado no estar juntos, em interações recorrentes com os outros. Para Maturana (1998), sem o amor, o modo de vida baseado na convivência não seria possível. Nas suas palavras:

O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência (MATURANA, 1998, p. 22).

Pierre Weil (1990) defende que há uma nova consciência se estabelecendo, na qual a humanidade é chamada a colar as partes que, de acordo com ele, ela mesma separou nos cinco séculos em que se submeteu à predominância da razão, chegando a extremos que têm colocado em risco a sobrevivência na Terra. O autor ainda destaca que a mais ameaçadora de todas as fragmentações “foi a que dividiu os homens em corpo, emoção, razão e intuição, porque ela nos impede de raciocinar com o coração e de sentir com o cérebro” (WEIL, 1990, p.20). Esta fragmentação, entretanto, só existiria no pensamento humano e vencê-la representaria conquistar a paz.

Em relação ao meio ambiente, Rafael Yus (2002) faz uma dura avaliação ao afirmar que a educação teve seu papel na destruição do planeta, pois, para ele, “a escola fracassou em educar as pessoas a pensarem amplamente, a perceberem sistemas e padrões, e a viverem como pessoas completas” (YUS, 2002, p.219). A educação ambiental encontra-se intimamente relacionada a um desenvolvimento responsável, aos direitos humanos e a uma educação para a paz.

Entendendo que toda ação humana é perpassada pelos afetos, emoções e sentimentos que nos influenciam, acredito que devemos nos perguntar: Quais emoções e sentimentos estão na base de nossas ações? Quais afetos são estimulados pela educação que vem sendo ofertada? Amor, alegria, rejeição, orgulho, vergonha, raiva? Como é a relação deles com o lugar, a cidade, o bairro, a comunidade de cada homem e cada mulher? E como os afetos, sentidos na relação com o ambiente, se tornam significativos na experiência de cada um, a ponto de dar uma contribuição importante na nossa formação?

No tópico seguinte, trago autores da Psicologia Ambiental que fazem uma discussão sobre a importância do ambiente para a afetividade, seja este construído ou natural. Apresento também a proposta de Educação Ambiental com a qual optei trabalhar: A Educação Ambiental Dialógica (EAD), concebida por João Figueiredo (2007), que surge a partir de um diálogo entre a proposta freireana de educação e a Educação Ambiental Crítica. Parte da perspectiva de compromisso com o meio ambiente, acreditando na não dicotomia entre razão e afetividade, bem como no compromisso com uma educação problematizadora, dialógica e crítica.

### 5.3.2 Afetividade e ambiente na construção de si

Ninguém nasce feito: é experimentando-nos  
no mundo que nós nos fazemos.  
Paulo Freire

A relação afetiva com o ambiente e o papel deste na formação da subjetividade tem sido tema de estudo da Psicologia Ambiental. Esta área da Psicologia é considerada ainda jovem, mas tem crescido muito rapidamente e dedica-se ao estudo das maneiras de nos relacionarmos com o entorno, influenciando-o e sendo por ele influenciados.

Para Moser (1998), a Psicologia Ambiental tem uma posição transversal dentro da Psicologia, apresentando um pouco de todos os ramos dessa ciência. Devido à complexidade das questões ambientais, que exigem uma compreensão de diversas áreas do conhecimento, apresenta uma característica multidisciplinar.

Essa transversalidade da Psicologia Ambiental nos permite estabelecer este diálogo com a Educação, na busca de um melhor entendimento sobre a importância da relação afetiva com o entorno na formação de educadores ambientais. Moser (1998) explica melhor a busca desse ramo da ciência psicológica:

[...] estamos estudando uma reciprocidade entre pessoa e ambiente. Essa inter-relação é dinâmica, tanto nos ambientes naturais quanto nos construídos. Ela é dinâmica, porque os indivíduos agem sobre o ambiente (por exemplo, construindo-o), mas esse ambiente, por seu turno, modifica e influencia as condutas humanas. Logo, não estamos estudando nem o indivíduo *per se*, nem o ambiente *per se* (MOSER, 1998, p.122).

Moser (1998) defende que a importância do conceito de espaço físico para a Psicologia Ambiental se deve ao fato de que a percepção e a avaliação que o indivíduo tem do espaço exerce uma forte influência sobre sua forma de atuar no mesmo. Este conceito foi por muito tempo negligenciado pela Psicologia Geral e mesmo pela Psicologia Social.

Corraliza (1998) nos apresenta o ambiente como um território emocional, trazendo à discussão a relevância da relação afetiva com o entorno. Destaca ser de grande importância, na interação entre o homem e o ambiente, o processo pelo qual este se converte de espaço físico a espaço de significado para o indivíduo. Para este autor, a experiência emocional antecede a ação do indivíduo, que cria e influi sobre o ambiente ao mesmo tempo em que é também influenciado por ele.



La experiencia emocional del lugar forma parte de un circuito en que entrán en juego las posibles esferas de acción de un sujeto en dicho lugar, y una caracterización diferenciada de las posibles dimensiones através de las cuales el ambiente influye sobre el comportamiento (representación, emoción y acción) del sujeto (CORRALIZA,1998)

Sobre a importância dada ao estudo da afetividade em Psicologia Ambiental, Giulliani (2004) afirma que esta demorou muito tempo para se interessar pelo estudo sobre a relação afetiva entre os sujeitos e o ambiente, pois os afetos foram considerados de importância secundária diante dos fatores cognitivos e comportamentais relacionados ao ambiente.

A autora destaca ainda, entre as primeiras pesquisas sobre o conceito de apego na literatura ambiental, o trabalho realizado por Fried que relatava o sofrimento causado pela transferência forçada de pessoas de seu local de residência. Tal transferência representava, de acordo com Giulliani (2004), uma ruptura no sentido de continuidade dos indivíduos, pois dois componentes essenciais da identidade do sujeito estariam envolvidos nesse processo de mudança: a identidade espacial e a identidade de grupo, ambas fortemente ligadas a componentes afetivos.

[...] é possível afirmar que o afeto relacionado a lugares existe e é de uma natureza que, embora não totalmente explícita e definida, mesmo assim parece distingui-lo de outros “sistemas” afetivos (em relação a objetos, pessoas, ideias, etc.); ademais, é percebido com um dos fatores importantes que às vezes auxiliam e às vezes obstruem nosso equilíbrio, nosso bem-estar material e espiritual (GIULLIANI, 2004, p.90).

Um outro estudo importante para a compreensão do conceito de apego e citado por Giulliani (2004) é o que foi feito pela geografia humanista de orientação fenomenológica de Yi-Fu-Tuan, intitulado topofilia, que seria “a importância emocional que os espaços geográficos são capazes de assumir na experiência humana que os transformam em lugares” (GIULLIANI, 2004).

A autora ainda acrescenta que o sentimento de apego a um lugar é considerado uma necessidade humana fundamental, mas que, devido a uma grande exigência de mobilidade e a uma tendência à uniformidade espacial, a sociedade contemporânea está cada vez menos capaz de satisfazer.

A tendência à uniformidade espacial pode ser observada na relação campo/cidade atualmente. Há hoje em dia uma dificuldade em se delimitar as fronteiras entre os espaços urbanos e rurais. O estilo de vida e os valores urbanos entram nos espaços

rurais, principalmente através da mídia e dos emigrantes que regressam à sua origem. Há uma supervalorização desse estilo de vida, o que acaba contribuindo para o processo migratório.

O sentimento de pertença é uma expressão do simbolismo do espaço (POL, 1998) e está diretamente ligado à relação afetiva com o entorno. O fenômeno de apropriação do espaço ocorre através de um processo de ação-transformação, no qual a pessoa atua no entorno transformando-o e sendo ao mesmo tempo transformada por ele, na medida em que o incorpora em seus processos cognitivos e afetivos.

El entorno apropiado pasa a desempeñar un papel referencial fundamental en los procesos cognitivos (...) e afectivos (...) que explica, más allá de lo meramente funcional y comportamental, parte de algunos de los procesos sociales urbanos y de responsabilidad en el comportamiento sostenible (POL, 1998, p. 111).

O conceito de identidade também é bastante importante para a Psicologia Ambiental. Segundo Pol (1998), a identidade de lugar tem de ser vista como uma subestrutura da identidade do indivíduo, influenciando o seu modo de ver, pensar e sentir as suas transações com o mundo físico e social.

De acordo com Kuhnen (2002), é relevante que se conheça os mecanismos de apropriação de espaço e os elementos que os configuram; segundo a autora, é através deles que os indivíduos criam ou captam significados, simbolizando e interagindo com estes, levando-os a incorporá-los à sua própria identidade.

Através da apropriação, o indivíduo passa a imprimir significados aos espaços, transformando-os assim em lugares, ou seja, espaços personalizados e cheios de conotação afetiva. Quando isso ocorre, a pessoa passa a identificar o espaço como seu, como parte de si e sente-se pertencente àquele lugar.

(...) A complexidade da apropriação do espaço é fundamental na interação entre sujeito e entorno físico. Trata-se de um processo psicossocial fundamental tanto de ação como de intervenção sobre um espaço visando transformá-lo e personalizá-lo e, finalmente, traduz-se sob a forma de apego ao local (KUHNEN, 2002, p. 66).

Para Elali e Pinheiro (2008), o interesse pelos laços afetivos e cognitivos que se estabelecem na relação entre pessoa e ambiente tem crescido na área da percepção ambiental. A compreensão destes aspectos é considerada pelos autores essencial para a

formação da identidade e para o entendimento das experiências ambientais dos indivíduos e das suas atitudes e comportamentos relacionados com o meio.

Os autores citados acima apresentam os oito pressupostos básicos das relações pessoa-ambiente, desenvolvidos por Ittelso et al., acrescidos de mais três elaborados por Rivlin. Ei-los tais como apresentados por Elali e Pinheiro (2008, p.220):

1. O ambiente é vivenciado como um campo unitário.
2. A pessoa tem propriedades ambientais tanto quanto características psicológicas individuais.
3. Não há ambiente físico que não seja envolvido por um sistema social e inseparavelmente relacionado a ele.
4. A influência do ambiente físico no comportamento varia de acordo com a conduta em questão.
5. O ambiente opera abaixo do nível da consciência.
6. O ambiente “observado” não é necessariamente o “real”.
7. O ambiente é organizado cognitivamente em um conjunto de imagens mentais.
8. O ambiente tem valor simbólico.
9. O aumento da quantidade de tecnologia na vida das pessoas criou novas dimensões ambientais que têm impacto nas atividades diárias.
10. Os aspectos éticos da pesquisa e da prática ambientais exigem uma reflexão contínua.
11. A experiência ambiental tem natureza holística.

Outro estudo importante para compreender a importância da relação afetiva com o ambiente nas ações dos sujeitos foi feito por BOMFIM (2003) que, ao elaborar os mapas afetivos, metodologia incorporada à proposta desta pesquisa, concebe categoria de estima.

A estima relacionada ao ambiente pode ser positiva ou negativa e influencia as ações dos sujeitos relacionadas ao lugar. Nas palavras da autora:

(...) a estima é um indicador da ação do indivíduo na cidade e de sua participação cidadã. A estima pode ser tomada como eixo orientador da implementação de ações que pretendam buscar o envolvimento da população em questões urbanas e ambientais (BOMFIM, 2003, p. 206).

Desta forma, a estima positiva expressa afetos positivos dos habitantes em relação ao seu entorno, que não é visto apenas como cenário, mas como espaço que tem significado, onde ocorrem ação e transformação, criação e construção tanto do lugar como do próprio sujeito, dialeticamente.

A estima negativa, por sua vez, se apresenta como uma expressão do sofrimento ético-político (SAWAIA, 2000), apresentado anteriormente. Este despotencializa os sujeitos, não permitindo uma tentativa de ir além das contingências sociais que lhes são impostas, impedindo um encontro feliz com a cidade.

Pode-se perceber que o interesse em estudar a relação entre ser humano e ambiente tem crescido e acredito que novas perspectivas tendem a surgir no campo das pesquisas sobre formação, aceitando e valorizando cada vez mais a importância do meio ambiente na construção da nossa afetividade e cognição.

No próximo tópico, apresento a Educação Ambiental Dialógica, proposta de Educação Ambiental que fundamenta esta pesquisa-intervenção.

### **5.3.3 Educação Ambiental Dialógica**

Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.

Paulo Freire

Partindo da compreensão de uma relação afetiva com o ambiente, escolhi realizar esta pesquisa a partir do referencial da Educação Ambiental Dialógica (Figueiredo, 2003), que considera o diálogo nas relações e que apresenta como proposta uma valorização dos aspectos afetivos na relação com o ambiente.

A Educação Ambiental Dialógica (EAD) nasce do diálogo entre a Educação Popular freireana e a Educação Ambiental Crítica e procura incorporar em sua prática pedagógica componentes como a solidariedade, a equidade, a participação crítica, a prática política e o saber parceiro.

Assim como a proposta freireana, a EAD está voltada para a escuta do que têm a dizer os oprimidos, para que de forma dialógica se construa com estes um saber parceiro sobre a realidade de seu entorno. Está alicerçada na Perspectiva Eco-Relacional - PER (FIGUEIREDO, 2007), privilegiando sempre o diálogo e compreendendo-o “como um processo que se dá em uma relação horizontal, fundado em uma matriz crítica e geradora de criticidade, nutre-se de amor, humanidade, esperança, fé e disciplina” (Figueiredo, 2007).

A Educação Ambiental Dialógica é Eco-Relacional, ampliada numa conjuntura que considera as múltiplas relações que se estabelecem num formato de teia, de rede orgânica, na qual múltiplas relações ocorrem simultaneamente, influenciando umas nas outras (FIGUEIREDO, 2006, p. 105).

Partindo da Perspectiva Eco-Relacional (FIGUEIREDO, 2007), que se baseia em uma educação dialógica, valorizando o saber popular, preocupando-se com a historicização dos fatos, a EAD tem um compromisso político e afetivo na busca pela proteção ambiental, pela respeito à natureza e pela paz.

A Perspectiva Eco-Relacional apresenta-se como uma ponte entre o natural, o individual e o sócio-cultural, procurando transcender a perspectiva antropocêntrica e fragmentadora, proporcionando uma compreensão das múltiplas dimensões do ser, apresentando a importância da afetividade para a compreensão do humano e da educação.

Por pensarmos o Eco-Relacional também nos termos da multidimensionalidade do humano, é que propomos a ‘amorização’ como liame, integrando esses elos. O eco-relacional significa, essencialmente, respeito e reconhecimento do direito e da importância do outro ser um autêntico outro. Como afirma Maturana (1998), são as emoções que permeiam a constituição da linguagem, sendo o domínio no qual se gesta a humanidade, a evolução da natureza na constituição da cultura. (FIGUEIREDO, 2007, p. 64).

Para Figueiredo (2007), na práxis da Educação Ambiental Dialógica, busca-se uma superação dos padrões inseridos na razão instrumental, que se encontram separados da afetividade e de uma Perspectiva Eco-Relacional.

No Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Educação e Cultura Popular (GEAD), da Faculdade de Educação da UFC, temos procurado realizar discussões em torno da Educação Ambiental Dialógica, considerando o aspecto afetivo tão importante quanto o cognitivo, estando sensíveis à relação afetiva com o ambiente, vendo-o como fator que influencia de forma decisiva a ação dos sujeitos sobre o lugar.

O GEAD tem uma relação parceira com Irauçuba, onde já foram realizados vários estudos como a investigação de doutorado de Figueiredo (2003), a pesquisa de mestrado de Dantas (2007) e esta que ora apresento. Nesta perspectiva, tem trabalhado também para a construção de saber parceiro em torno da educação e das questões ambientais no município como sua participação na idealização e execução do I e II Congressos de Educação de Irauçuba (citados no capítulo sobre o contexto da pesquisa),

que foram abertos à participação de todos os professores da rede municipal e nos quais foram discutidas as dificuldades e possibilidades da educação em Irauçuba, levando-se em consideração as especificidades do semiárido.

No grupo, sempre a partir da perspectiva da Educação Ambiental Dialógica, aprendemos que há uma necessidade urgente de que reconheçamos e valorizemos o aspecto afetivo na qualidade de educadores, que contemplemos os sujeitos em sua integralidade e não apenas os aspectos cognitivos da aprendizagem, e que destaquemos o amor como afeto fundamental e fonte constante na educação para uma cultura de paz consigo, com os outros e com a natureza em nosso derredor.

Ao compreendermos que a afetividade está na base de nossas ações, defendemos a importância de estarmos atentos aos sentimentos que nos foram estimulados em relação ao nosso lugar. Precisamos então estar vigilantes e sensíveis aos sentimentos que foram outrora despertados em nós e presentemente vivenciados em relação ao ambiente, ao lugar do qual somos parte, desde a casa até o cosmos, nisso envolvendo bairro, cidade, país e planeta... (FERREIRA & FIGUEIREDO, 2008, p. 128).

Acredito que se faz necessário que estejamos atentos não somente para as nossas ações, mas para o que está por trás de cada ação, que nos perguntemos que afetos estão na origem destas, para que possamos trabalhar uma mudança de valores, sentimentos e emoções, considerando a ética da afetividade (Sawaia, 2000) e a “amorosidade”, de que nos fala Paulo Freire, na educação.

No capítulo seguinte, apresento a abordagem e os métodos utilizados para a realização da pesquisa.

## 6 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A alegria não chega apenas no encontro do achado,  
mas faz parte do processo da busca.  
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura,  
fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

Nesta investigação, busco uma compreensão da temática baseada na historicização dos fatos, no diálogo com a realidade estudada e no compromisso com os sujeitos da pesquisa. O estudo da afetividade é enfocado como lentes através das quais buscarei uma melhor compreensão das condições de formação dos sujeitos da pesquisa e de sua relação com o meio ambiente.

Como explicitado anteriormente, esta pesquisa nasceu da intervenção e junto com ela se desenvolveu. Durante os quatro anos de doutorado, diversos trabalhos foram realizados no município de Irauçuba, que deflagraram os questionamentos, instrumentos e resultados desta tese. Entre estas atividades, destaco o II Congresso de Educação de Irauçuba e o projeto Escola e Vida no Semiárido. Ambos já foram apresentados no segundo capítulo, mas acredito ser válida uma rememoração dos objetivos dos mesmos. Na primeira etapa da pesquisa, trabalhei com outros integrantes do GEAD.

O II Congresso de Educação de Irauçuba tinha como um dos seus objetivos fazer um levantamento dos principais problemas enfrentados pela educação no município e as potencialidades que deveriam ser desenvolvidas, de acordo com os professores da rede municipal de ensino.

O projeto Escola e Vida no Semiárido, que foi elaborado para buscar superar os problemas apresentados nos resultados do II Congresso de Educação de Irauçuba, tinha como proposta oferecer um espaço de formação aos professores do município para a implementação de uma educação contextualizada, voltada para a convivência solidária com o semiárido.

Desenvolvendo-se junto com a intervenção, esta pesquisa teve caráter qualitativo, com enfoque na Pesquisa-Intervenção Dialógica (Figueiredo, 2008), que nasce a partir dos pressupostos da Educação Ambiental Dialógica, tendo sido esta a proposta educativa que deu sustentabilidade à práxis realizada em Irauçuba.

A Pesquisa-Intervenção Dialógica encontra-se inserida na perspectiva da Pesquisa Engajada assim como a Pesquisa-Ação, a Pesquisa Participante e a Sócio-Poética,

de acordo com Figueiredo (2008). Para o autor, a Pesquisa-Intervenção Dialógica propõe agregar as demais, destacando seu aspecto político, ético, crítico, a sustentabilidade e a parceria.

Tratando da Pesquisa-Intervenção Dialógica ou Eco-Relacional, ressaltamos que nossa tentativa de uma ruptura epistemológica avança com as ideias dessas propostas clássicas se justificando por integrarmos respostas a esta grande crise civilizatória caracterizada por uma crise ecológica minimamente enfrentada; um poder manipulatório incrível (plástica, semiótica etc.); um abismo em relação à ética; um sistema mundial que é de fato a globalização do capitalismo; um mercado que define a razão humana; a produção de ‘não seres humanos’, que se dá por meio da precarização da vida humana (FIGUEIREDO, 2008, p.4).

O trabalho foi realizado utilizando diferentes instrumentos de pesquisa para a leitura da realidade estudada e apreensão dos afetos dos educadores relacionados ao entorno. Para a coleta dos dados, a pesquisa-intervenção foi feita em dois momentos distintos: o primeiro representa o período que inclui o planejamento, execução e avaliação do II Congresso de Educação de Irauçuba e do projeto Escola e Vida no Semiárido. A segunda parte se refere ao período de construção das histórias de vida. Os procedimentos metodológicos de ambas as etapas serão apresentados a seguir.

## **6.1 Pesquisa e intervenção nos caminhos de uma educação contextualizada no semiárido**

No II Congresso de Educação de Irauçuba, tive a oportunidade de facilitar as atividades junto a um dos grupos de professores que dele participavam. Nesta ocasião, tive os primeiros contatos com os problemas enfrentados pelos educadores do município. Entre estes, foi citada a inadequação do material didático com os quais eles precisavam trabalhar, que continham conteúdos desconectados da realidade vivenciada pelos seus estudantes. Outras dificuldades foram apontadas, assim como algumas características que eram vistas como potencialidades a serem estimuladas para a melhoria da educação no município.

Durante o projeto Escola e Vida no Semiárido, trabalhei fazendo parte de uma equipe interdisciplinar que atuou na formação dos educadores de três escolas do município de Irauçuba: a Escola de Ensino Fundamental Miguel Fernandes, localizada no distrito de Juá, a Escola de Ensino Fundamental Josefa Clotilde Tabosa Braga, situada no distrito do Missi, e a Escola de Ensino Fundamental Antônio Barbosa Braga, que fica na sede do município. Faziam parte do grupo também alguns diretores de outras escolas municipais.



Nesta etapa, o grupo de participantes do processo era composto por aproximadamente 100 professores da rede municipal de ensino. Nós nos encontrávamos mensalmente para trabalharmos juntos fazendo intervenção e pesquisa na medida em que, ao mesmo tempo em que propúnhamos atividades que conduzissem a formação dos professores para a contextualização do ensino, também levantávamos dados para pesquisas e intervenções futuras.

Durante a execução do projeto, trabalhamos com temas específicos que foram divididos em módulos, já descritos no capítulo dois, que tratavam das características do semiárido. Todos os encontros foram registrados de diversas maneiras: fotografias, filmagens, gravações em áudio e anotações em diários de campo que geraram relatórios, o que nos proporcionou um rico banco de dados com informações gerais sobre o município, sobre a educação, as dificuldades enfrentadas e os potenciais a serem desenvolvidos. Esses registros foram analisados e seus conteúdos contribuíram para a elaboração desta tese.

Após o período de trabalho apresentado anteriormente, com a equipe do GEAD durante o II Congresso de Educação de Irauçuba e ao longo do projeto Escola e Vida no Semiárido, passei para a segunda etapa da proposta. Neste segundo momento da pesquisa de campo, utilizei Histórias de Vida e Formação para compreender melhor a importância da relação afetiva com o entorno e seu aspecto formador. Segue a explicação.

## **6.2 Histórias de Vida e Formação: o caminho de construção do Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico**

Para utilizar a abordagem Histórias de Vida e Formação, precisava trabalhar com um grupo menor e aprofundi então algumas questões com a participação de professores voluntários da escola de Ensino Fundamental Josefa Clotilde Tabosa Braga, localizada na comunidade de Missi, no distrito de mesmo nome, em Irauçuba. As questões levantadas buscavam uma melhor compreensão da relação entre a formação dos educadores e suas experiências na relação afetiva com o ambiente no sertão semiárido no qual estão inseridos.

Os professores que compuseram este grupo haviam participado também das atividades propostas durante a primeira etapa deste trabalho. A escolha do local se deu pelo fato de eu ter desenvolvido um vínculo maior com o Missi e por ele ter características

específicas que o diferenciam de outras comunidades rurais do sertão cearense, como já relatado no capítulo de contextualização do lugar.

Para formar o grupo participante, fiz uma reunião com os professores da escola, com o objetivo de apresentar a ideia da pesquisa-intervenção e propor a participação voluntária, de acordo com o interesse dos mesmos. Assim, foi feita uma primeira lista com os nomes dos educadores que desejavam vivenciar o processo. Esta, entretanto, sofreu alterações ao longo do percurso. O grupo para as narrativas começou com treze componentes, mas somente nove deles permaneceram em todo o processo.

Dos nove participantes, todos concordaram que fossem utilizados os seus nomes verdadeiros nos relatos apresentados na tese. Coloco a seguir o quadro de identificação dos sujeitos, no qual constam seus nomes, idades, disciplinas que ministram e como trabalham a questão ambiental com seus alunos. Duas professoras estavam exercendo as funções de diretora e coordenadora da escola no momento da pesquisa e estão identificadas pelos cargos e não por disciplinas que ministram. Todos fazem parte do corpo docente da Escola de Ensino Fundamental Josefa Clotilde Tabosa Braga. Boa parte deles também trabalha em outras escolas.

**Quadro 1: Identificação dos professores narradores das histórias de vida.**

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Disciplina/Função</b>	<b>Como trabalha a questão ambiental</b>
Afrânia	33 anos	Diretora.	Através de projetos.
Claumir	32 anos	Professor de História e multisseriados.	Procuro exibir vídeos e fazer comparações sobre como era nosso ambiente e como estamos transformando de maneira errada.
Cléia	36 anos	Professora polivalente.	Através das disciplinas de Geografia, História e de Educação Ambiental.
Elizandra	38 anos	Coordenadora do Ensino Fundamental I.	Coordenando os projetos.
Erislândia	35 anos	Professora de Matemática e Física.	Através de gráficos.
Geovan	31 anos	Professor polivalente.	Transversalmente. Sempre destaco a questão do meio ambiente em cada disciplina, é lógico que na oportunidade oferecida pelo tema em estudo.
Nacélio	33 anos	Professor polivalente no ensino fundamental e de Biologia, Química e Física no ensino médio.	Em Biologia, através da aula de campo.
Obergne	31 anos	Professor polivalente no ensino fundamental e de Biologia e Química no ensino médio.	Discutindo os problemas ambientais, trabalhado aulas de campo e realizando trabalhos práticos.
Sandra	38 anos	Professora de História, Geografia e polivalente no 5º ano.	Em História e Geografia, este tema é muito trabalhado: o manejo inadequado do solo, a erosão, a água, o clima. Os registros históricos: a natureza em geral e a participação da comunidade na construção da história.

**Fonte:** Arquivo da pesquisa

Durante este trabalho com o grupo, propus atividades que favorecessem a integração e o aprofundamento dos laços afetivos entre os participantes. Para fazer isso, lancei mão de diversas linguagens, como a poesia, a música, as fotografias e os desenhos.

Alguns instrumentos foram usados para a apreensão dos afetos. No primeiro momento, utilizei a metodologia dos Mapas Afetivos desenvolvida por Bomfim (2003) e, posteriormente, outros instrumentos foram sendo adotados com o intuito de “cercar” os afetos de maneira a obter informações suficientes para a pesquisa.

No início, pensava em trabalhar com a proposta de ateliê autobiográfico de Delory-Momberger (2006), uma das mais importantes representantes da segunda geração de pesquisadores em História de Vida e Formação na França. No entanto, a partir da experiência de campo, percebi que precisava de algo novo, que tivesse mais a ver com as especificidades de nossa cultura e que respondesse às necessidades apresentadas pelo contexto.

Desta forma, inspirada por Paulo Freire, seu Círculo de Cultura e sua abordagem dialógica e comprometida com o outro, influenciada pelos estudos em História de Vida e Formação sob diversos aspectos, pela intervenção a partir da Educação Ambiental Dialógica, pela utilização dos Mapas Afetivos como instrumento de pesquisa e por minha experiência de campo, nasce como resultado uma nova proposta de investigação através da narrativa.

Esta nova metodologia de pesquisa apresenta especificidades que a diferenciam das anteriormente conhecidas, no âmbito de narrativas em grupo, como a importância atribuída aos afetos, como fonte de nossas ações e, portanto, definidores éticos. Outro aspecto é o fato de ter como objetivo focar as histórias de vida na relação com o entorno, levando os sujeitos da pesquisa a estabelecer uma “viagem” por trilhas já percorridas, ao mesmo tempo em que as reconstroem e refazem a si mesmos em seu processo formador. Nasceu, desta forma, o Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico que apresento no capítulo seguinte como um dos resultados desta pesquisa, ao mesmo tempo em que emerge como método investigativo utilizado.

## 7 CÍRCULO DIALÓGICO-AFETIVO ECOBIOGRÁFICO: UM CAMINHO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES PARCEIROS

Pergunta a cada ideia:  
Serves a quem?  
Bertolt Brecht

Na segunda etapa desta pesquisa, período em que adotei as Histórias de Vida com o propósito de aprofundar o estudo sobre a relação afetiva com o ambiente e seus aspectos formadores, comecei a conceber e a aplicar o **Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico**, que sinteticamente acabei por chamar de **Círculo Ecobiográfico**.

Esta nova metodologia, construída ao longo do doutorado em Educação, fundamenta-se nas seguintes diretrizes:

- intencionalidade na apreensão da afetividade e valorização dos afetos (todos os sentimentos e emoções) como constituintes da base de todas as nossas ações e escolhas;
- relação dialógica entre pesquisador(a) e colaborador(es) como maneira de estabelecer e viver os vínculos, importante também no processo de análise dos dados;
- destaque à interação com o ambiente como um aspecto essencial no processo formador;
- compromisso de uma pesquisa que envolva formação e intervenção;
- utilização de diversas linguagens que permitam o acesso aos sentimentos e emoções relacionados ao ambiente
- e adoção de um percurso (auto)biográfico que salienta as perspectivas intergeracional e ambiental.

A proposta do Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico encontra sua raiz no reconhecimento dos afetos como todos os sentimentos e todas as emoções (SAWAIA, 1997, 2000) e floresce a partir das sementes dos estudos pautados no Círculo de Cultura (FREIRE, 2005), nas Histórias de Vida e Formação (LANI-BAYLE, 1997, PINEAU, 2008 e JOSSO, 2004), na relação afetiva com o ambiente através da Perspectiva Eco-Relacional (FIGUEIREDO, 2003) e dos Mapas Afetivos (BOMFIM, 2003).

Essa metodologia se distingue das demais sobretudo pela articulação entre essas diretrizes que a orientam, com base nos autores e concepções teórico-metodológicas citados. O Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico tem proximidade com a Autobiografia Ambiental (PINEAU, 2008; ELALI E PINHEIRO, 2008), com a Narrativa Ecobiográfica (FIGUEIREDO, artigo no prelo), com as Histórias de Vida Ecoformadoras (PINEAU, 2008), que também se interessam pela narrativa de histórias de vida, enfocam a relação

com o ambiente e reconhecem os aspectos afetivos envolvidos nesta relação. No entanto, além da articulação entre as diretrizes elencadas, ele se diferencia destas propostas pela perspectiva adotada quanto à afetividade, ou seja, pela compreensão dos afetos como todos os sentimentos e todas as emoções que estão na base de nossas ações e que são, portanto, compreendidos como constituintes éticos (SAWAIA, 2000). Outra diferença importante é a valorização da relação intergeracional (LANI-BAYLE, 1997) como força formadora.

O Círculo Ecobiográfico diferencia-se ainda do ateliê autobiográfico (DELORY-MOMBERGER, 2010) pela articulação de suas diretrizes, pelo destaque atribuído ao aspecto afetivo, pela concepção de afetividade adotada e pela importância dada à relação com o ambiente no processo formador.

Destaco ainda como um diferencial em relação a essas perspectivas, os fatos de que no Círculo Ecobiográfico há uma intencionalidade na apreensão dos afetos e são utilizados diferentes instrumentos e linguagens que permitam esse acesso ao aspecto sensível. Por esse motivo, agreguei os Mapas Afetivos (BOMFIM, 2003, 2010) como parte constituinte da metodologia, mas procurei avançar nessa apreensão da relação afetiva com o entorno, acrescentando a ela outras formas de leitura dos afetos e incluindo o aspecto formador nesta relação, através das narrativas.

No que se refere à interpretação dos dados, há outro ponto importante do Círculo Ecobiográfico: a sua característica dialógica. Todo o processo é feito através de um trabalho parceiro entre pesquisador(a) e colaboradores da pesquisa. O estabelecimento de um vínculo de confiança é essencial, visto que a metodologia exige um contato prolongado com o grupo, pois utiliza diferentes instrumentos distribuídos em várias etapas. A análise é feita de forma compartilhada. À medida que o pesquisador vai interpretando os dados coletados nas etapas concluídas, ele os retorna ao grupo para que este faça a sua própria leitura, o que tem se mostrado muito enriquecedor no processo de análise, como também para a continuidade do trabalho e de seu aspecto formador.

Desta forma, o Círculo Ecobiográfico requer que haja uma inserção no contexto e que se busque construir um vínculo de confiança entre pesquisador(a) e participantes da pesquisa, procurando estabelecer um diálogo que proporcione novos conhecimentos sobre o entorno. Os participantes não são objetos de pesquisa, mas sujeitos do processo, em que reconstróem os significados do meio e a si mesmos, através do que tenho chamado de Percurso Ecobiográfico, que vem a ser a trajetória percorrida ao voltar-

se para si mesmo, para a sua formação a partir das recordações da relação sensível com o ambiente, podendo este ser construído e/ou natural.

Durante o período de concepção e aplicação do Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico, trabalhei com os nove educadores da Escola Josefa Clotilde Tabosa Braga, localizada no Missi, que já foram apresentados no quadro de identificação que se encontra no capítulo 6 desta tese. A formação do grupo se deu de forma espontânea e voluntária, após os professores serem convidados a participar da pesquisa. Como proposta de pesquisa-intervenção, ao mesmo tempo em que coletava os dados e compunha meu itinerário formativo, procurei contribuir com a formação dos professores envolvidos no estudo.

No Círculo Ecobiográfico, a narração pauta-se, sobretudo, nas experiências formadoras com o ambiente, destacando uma apreensão da relação afetiva com o lugar, pois acredito que, quando nos voltamos para a escuta dos afetos, podemos ter uma compreensão mais ampla das ações dos sujeitos sobre o meio sociofísico. Desta forma, temos a possibilidade de pensar propostas educativas transformadoras, não apenas através de informações sobre a proteção do meio ambiente, mas atuando de maneira mais profunda, nos sentimentos e emoções dos sujeitos referentes aos lugares, por consequência na sua forma de agir em relação ao mesmo.

As Histórias de Vida e Formação, em especial em suas perspectivas intergeracional (LANI-BAYLE, 1997, 2006) e voltada para o ambiente (PINEAU 2008), me conduziram na construção de uma História de Vida da comunidade, parte importante que integra o Círculo Ecobiográfico. Esta foi feita com a participação de professores e pessoas idosas do Missi, com uma compreensão intergeracional da transmissão da cultura e com um olhar atento à relação com o ambiente na formação humana.

Destaco que esta é uma proposta para trabalhar a relação dos sujeitos com o lugar e o seu processo formador na relação com o entorno, consigo e com os outros. Chamo a atenção para o fato de o Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico ser uma metodologia composta de vários momentos, durante os quais se trabalha com diversas linguagens que ajudem a entrar em contato com as emoções e com os sentimentos dos participantes em relação ao ambiente; no caso deste estudo, adotei poemas, canções, desenhos e fotografias. Os meios para se ter acesso aos afetos podem variar, trabalhando-se, por exemplo, com teatro, pintura, dança, entre outros.

No entanto, algumas características são essenciais para que reconheçamos a aplicação do Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico ou simplesmente Círculo Ecobiográfico; embora já citadas, retomo-as aqui:

- A relação dialógica entre pesquisador e colaboradores da pesquisa. O pesquisador é parte do grupo<sup>9</sup> e também constrói sua narrativa.
- A valorização dos afetos como constituintes da base de todas as nossas ações e escolhas.
- O foco na relação com o ambiente (aspecto ecobiográfico) como essencial no processo formador.
- O aspecto (auto)biográfico, destacando as perspectivas ambiental e intergeracional.
- O diálogo intergeracional como importante fonte de acesso à transmissão da cultura, da qual nossos afetos relacionados ao ambiente fazem parte.
- Utilização de diversas linguagens que permitam alcançar os sentimentos e emoções relacionados ao ambiente.
- O compromisso com a formação e a intervenção, além da pesquisa.

Repito que o Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico encontra seus fundamentos nos seguintes autores e concepções teórico-metodológicas:

- a compreensão de Afetividade como todos os sentimentos e todas as emoções (SAWAIA, 2000, DAMÁSIO, 2004);
- o Círculo de Cultura de Paulo Freire e estudos na perspectiva da Educação Popular (Freire, 2000, 2005, 2007, 2008);
- as Histórias de Vida e Formação, em especial em suas perspectivas intergeracional (LANI-BAYLE, 1997, 2006) e voltada para o ambiente (PINEAU 2008);
- a Educação Ambiental Dialógica (FIGUEIREDO, 2007);
- os Mapas Afetivos (BOMFIM, 2003).

---

<sup>9</sup> Utilizo a primeira pessoa do plural quando me refiro a atividades que envolvem o grupo, nas quais me incluo. Adoto a primeira pessoa do singular quando aponto ações ou considerações minhas.

A seguir apresento as atividades desenvolvidas durante a elaboração do Círculo Ecobiográfico. Elas foram realizadas durante o ano de 2009 e em alguns meses de 2010. No restante do ano de 2010, as ideias foram se maturando durante o estágio doutoral na França, no qual contei com a orientação de Martine Lani-Bayle, que deu valiosas contribuições para a sistematização do Círculo Ecobiográfico como metodologia de pesquisa.

Nas atividades desenvolvidas, detalhadas a seguir, trabalhei com diferentes linguagens para a apreensão dos afetos. Todas elas visavam ter acesso aos conteúdos sensíveis no processo formativo dos educadores participantes. As etapas estão no tópico seguinte, que denominei de Movimentando o Círculo.

## **7.1 Movimentando o Círculo**

Para começar, exponho a metodologia dos Mapas Afetivos, desenvolvida por Bomfim (2010). Os Mapas são apresentados aqui como parte importante para o Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico, pois através deles temos acesso aos afetos (emoções e sentimentos) dos sujeitos em relação ao seu entorno. Nesta pesquisa, foi utilizado como primeiro momento do Círculo Ecobiográfico e serviu como deflagrador das narrativas.

### **7.1.1 A apreensão dos afetos pelos Mapas Afetivos**

Venho trabalhando com a metodologia dos Mapas Afetivos desde 2003, quando, ainda na condição de estudante de graduação, utilizei-os para identificar os afetos de adolescentes da comunidade de Lustal, no município de Tauá (FERREIRA, 2003), em relação ao lugar. Posteriormente, trabalhei novamente com os Mapas na pesquisa de mestrado intitulada “Ficar ou partir? Afetividade e migração de jovens do sertão semiárido cearense” (FERREIRA, 2006). Deste então, venho adaptando à realidade desse lugar em que atuo tanto a linguagem, quanto o questionário que constitui o instrumento.

No primeiro encontro com o grupo de professores que participaram desta etapa da investigação, foi feita a apresentação da proposta e a aplicação dos Mapas Afetivos, que cumpriram o objetivo de deflagrar os sentimentos e emoções relacionados ao Missi. Neste encontro, foi inicialmente explicada a metodologia dos Mapas Afetivos, para que a compreendessem e pudessem, posteriormente, fazer uso dela como rica possibilidade de pesquisa e intervenção que é. Recordemos que a proposta, desde o início, era realizar ao



mesmo tempo pesquisa, intervenção e colaborar com a formação dos educadores. A seguir, apresento os detalhes da metodologia elaborada por Bomfim (2003, 2010).

Os Mapas Afetivos (BOMFIM, 2003, 2010) estão fundamentados na perspectiva do materialismo histórico-dialético de Vigotsky (1998), em uma avaliação dialética da afetividade em que, através da mediação do instrumento de pesquisa, há uma interação entre o investigador e o respondente, tendo como base o Simbolismo do Espaço na perspectiva da Psicologia Social e Ambiental.

Através de desenhos e de palavras-síntese, que auxiliam na interpretação e classificação dos desenhos pelos próprios entrevistados, surgem, nessa avaliação dialética, a percepção dos sujeitos e os seus sentimentos em relação ao lugar em foco, no caso desta pesquisa a comunidade Missi, sede do distrito de mesmo nome, localizada no município de Irauçuba.

A utilização das metáforas feita pelos colaboradores da pesquisa pode ser identificada tanto nos desenhos como nas palavras-síntese e se apresenta como um fator importante e diferenciador, pois as metáforas estão além da dimensão cognitiva, expressando uma forma de apreensão dos afetos.

Estas são recursos imagéticos que fogem ao sentido literal, cognitivo e prezam pelo sentido figurativo, que é mais emotivo. Apontamos a metáfora como um recurso de síntese, de extrema relevância para a construção de instrumentos de avaliação da afetividade (BOMFIM, 2003, p 209).

Os Mapas revelam a afetividade e indicam a estima com relação ao entorno, apontando assim o nível de comprometimento dos sujeitos com o mesmo, proporcionando-nos também um conhecimento da comunidade e das suas especificidades através dos sentimentos de seus moradores, havendo, assim, uma superação da dicotomia entre cognição e emoção. Quanto aos Mapas Afetivos, Bomfim aponta:

Eles são orientadores das estratégias de ação e avaliação dos níveis de apropriação (pertencer ou não pertencer a um lugar), apego (vinculação incondicional a um lugar) e de identidade social urbana (conjunto de valores, representações, atitudes que tomam parte da identidade do indivíduo no lugar) (BOMFIM, 2003, p. 212).

O instrumento gerador dos Mapas Afetivos é composto das seguintes partes:

a) Desenho – É o primeiro item do instrumento. Tem como objetivo facilitar a expressão das emoções e, de acordo com Bomfim (2003), é tomado como primeiro passo para que possa ser deflagrado um processo representacional imagético, antes que o respondente possa passar para uma representação pela escrita.

b) Significado do desenho – Neste item, é perguntado qual o significado que o desenho tem para o sujeito, assim, é esclarecido o que este quis representar com o mesmo.

c) Sentimentos – É solicitado que a pessoa expresse quais os sentimentos que o desenho desperta nela. “Neste momento do processo de elaboração dos afetos, o estímulo inicial é o próprio item do instrumento de pesquisa que remetia o sujeito ao desenho, à sua própria criação e à representação da cidade” (BOMFIM, 2003, p.137).

d) Palavras-síntese – É solicitado que o sujeito escreva seis palavras que resumam seus sentimentos em relação ao desenho. Essas palavras podem variar entre sentimentos, qualidades etc.

e) O que pensa sobre a comunidade – Aqui solicitamos que o sujeito expresse o que pensa sobre a comunidade em que vive. “Este item pode remeter o sujeito a uma nova construção de seus sentimentos sobre a cidade. Desta feita, não mais com o desenho, mas com elaboração textual” (BOMFIM, 2003, p.137).

f) Categorias da escala Lykert – São afirmações baseadas nas dimensões levantadas no pré-teste, voltadas para a avaliação que os respondentes fazem da comunidade em uma escala de 0 a 10. No instrumento, não é esclarecido ao respondente a que categorias pertencem tais afirmações.

Para a coleta de dados também foi utilizado um questionário, através do qual busquei obter mais informações sobre a educação, os aspectos ambientais da comunidade, a formação e a atuação dos sujeitos como educadores ambientais. O instrumento completo encontra-se em anexo.

Após a aplicação do instrumento de apreensão dos afetos, com os participantes já sensibilizados pelo contato com seus próprios afetos em relação ao Missi,

surgiu espontaneamente uma discussão sobre a comunidade e seus problemas, a relação dos integrantes do grupo com a mesma e as suas possibilidades. O diálogo ocorreu de maneira bastante fluida e descontraída, pontuada, entretanto, por momentos de indignação, sobretudo quando os relatos traziam à tona os problemas ambientais sofridos pela comunidade como contaminação da água, doenças, desmatamento, violência.

Discutimos sobre o resultado negativo obtido pela escola que fora avaliada pelo INEP como a pior do município. O que significava aquilo para eles? Expliquei alguns dos conceitos da Psicologia e da Psicologia Ambiental: identidade e identidade comunitária, apropriação etc. Em seguida, lancei a pergunta: Como vocês acham que está a identidade comunitária do Missi?

Essa questão gerou uma discussão em torno de alguns dos principais problemas do Missi. Entre estes, foi apresentado o fato de muitas famílias terem imigrado para lá, trazendo desagregação e destruição para o lugar, pois estes novos moradores não tinham o mesmo amor e compromisso com o lugar que os antigos. Parte dos problemas ambientais relatados também faz referência ao crescimento rápido e desordenado da comunidade. Em relação à escola, um dos principais desafios no Missi é o comportamento dos alunos. Falamos também sobre os problemas da escola.

Eu acho que na escola falta um pouco aquele sentimento de apropriação. É fácil de dizer. Muita gente diz: olha aqui a escola onde eu estudei, onde eu ensino, mas pouca gente se apropria disso e tenta dar o espaço de todo mundo se unir pra modificar essa realidade (Sandra).

Após a finalização da aplicação do instrumento de apreensão dos afetos e da discussão proporcionada por este, fizemos uma avaliação do processo:

Conversar até que não é tão difícil, mas escrever ou desenhar o que a gente sente é difícil! O meu desenho mostra o Missi desordenado, com ruas sem alinhamento, com culturas e sentimentos diferentes. Então, pra gente desenhar esse Missi aí é muito difícil. Um Missi que nós que somos filhos daqui não se identificam mais (Elizandra).

Os relatos dos professores demonstram a dificuldade encontrada quando são propostas atividades que fogem ao padrão cognitivista. As coisas parecem não fazer muito sentido *a priori*, mas as informações e percepções sobre o lugar vão ganhando novos tons emotivos, às vezes alegres, outras vezes tristes ou indignados. Desta forma, vamos pouco a

pouco conhecendo o Missi e suas características pelos afetos de seus moradores, vamos acessando a subjetividade destes professores a partir da sua relação com sua comunidade.

### **7.1.2 Os mapas como espelho e o encontro consigo e com o outro**

Após a aplicação dos Mapas Afetivos, voltei para Fortaleza e fiz a análise dos dados para dar um retorno ao grupo, apresentando-lhe os resultados. Essa ocasião gerou uma nova discussão sobre o Missi, suas vulnerabilidades e potencialidades. Houve uma certa surpresa com os resultados que foram apresentados. Levava comigo um espelho e o reflexo que nele se via despertava novas emoções e novas histórias emergiam. E tudo isso foi lindo de se ver...

Os Mapas, além de deflagrarem os afetos, proporcionaram uma rica discussão, pois ao apresentarmos os resultados ao grupo, cada professor participante pôde se deparar consigo mesmo, com seus sentimentos e emoções relacionados ao seu lugar de moradia. Esta experiência se mostrou extremamente enriquecedora no processo de formação destes educadores ambientais, pois durante o percurso formativo, geralmente, há uma supervalorização do aspecto cognitivo. São estimuladas reflexões sobre as questões ambientais, os problemas enfrentados, mas dificilmente as pessoas são levadas a entrar em contato com seus afetos relacionados a estes assuntos.

Durante a discussão sobre os problemas enfrentados pela comunidade, o comportamento dos alunos foi bastante lamentado, apresentando-se como um dos principais motivos para os maus resultados alcançados pela escola. Além disso, a relação dos estudantes com a escola e com os educadores também se mostrou quase como um entrave à própria educação.

Com a discussão gerada pela apresentação dos resultados dos Mapas Afetivos, os professores começaram naturalmente a fazer seus relatos de história de vida, estabelecendo comparações entre o passado, quando eles eram alunos e o presente, em sua situação de educadores.

O grupo passou, então, a narrar suas experiências formadoras, dando início aos relatos autobiográficos. Nesta etapa do processo, pude fazer uma viagem ao passado destes narradores. Ir aos lugares marcantes, entrar em contato com os antepassados, adentrar a velha casa de taipa dos avós, ouvir, pela fala dos netos ali presentes, suas histórias, seus ensinamentos. Ver o trabalho com o tear, a riqueza do artesanato sendo passado entre as

gerações. Contemplar a agricultura, o campo nos períodos de colheita do feijão, do algodão e do milho. Imaginar os banhos de chuva em pleno roçado na companhia dos pais, que procuravam transmitir o valor da terra e da luta pelo sustento. Visitar as escolas e percorrer as diversas léguas de distância sob sol e chuva.

O grupo foi dividido em dois subgrupos para que cada um pudesse ter mais tempo para aprofundar suas recordações e narrativas, através de uma conversa livre entre os integrantes sobre o seu passado, o presente e as experiências formadoras que considerassem importantes, assim como as perspectivas futuras para si e para a comunidade. Estes relatos foram gravados para análise posterior. Ao final desta fase, foram distribuídas folhas de papel madeira, para que cada grupo resumisse como havia sido o dia de trabalho.

Terminado o momento de discussão, foi feita uma avaliação do processo e depois foi proposto que os grupos tentassem representar simbolicamente aquele momento através de um desenho em folha de papel madeira. A apresentação do que foi produzido pelos dois grupos nesse momento encontra-se a seguir.

### Primeiro grupo

Título: Recordações de infância – Dividido em: brincadeiras de infância, a escola e a formação profissional, o resgate da cultura, sentimentos e emoções.

Lembrar do nosso passado traz saudade, lição de vida, contentamento, alegria, aprovação, superação e conhecimento (Nacélio).

**Imagem 11: Foto do cartaz feito pelos professores resumindo o dia de trabalho**



Fonte: Arquivo da pesquisa

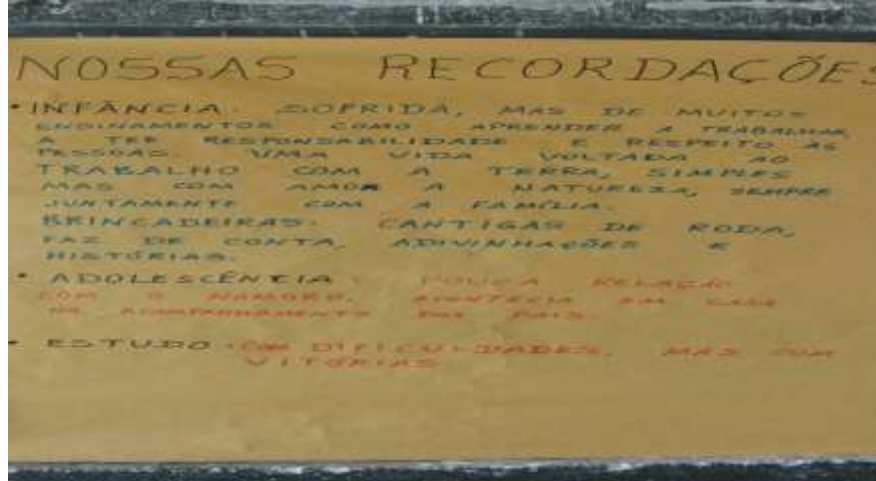
## **Segundo grupo**

Título: Nossas recordações – Lembranças de uma infância bastante sofrida, mas com muitos ensinamentos sobre como em família aprenderam a trabalhar, a ter respeito pelos outros e a ter responsabilidade.

Aprendemos a trabalhar voltados para a terra, com amor pela natureza, sempre com a família misturando brincadeira com trabalho (Geovan).

Em relação aos estudos e à formação profissional, sempre enfrentaram muitas dificuldades, mas também tiveram muitas vitórias, pois conseguiram alcançar seus objetivos: terminar o ensino médio, fazer faculdade e ser professor.

**Imagem 12:**Foto do cartaz feito pelos professores resumindo o dia de trabalho



**Fonte:** Arquivo da pesquisa

Esta fase do trabalho foi bastante enriquecedora e trouxe informações importantes tanto sobre o contexto, quanto sobre a vida de cada um dos participantes. A formação intergeracional foi marcadamente percebida. A influência dos avós teve grande destaque nas histórias, através das quais pude conhecer um pouco mais sobre o modo de vida proporcionado pela cultura do lugar.

### **7.1.3 O diálogo intergeracional**

Este foi o momento do diálogo intergeracional – realizamos um encontro de gerações do qual participaram professores do grupo e alguns idosos da comunidade, dispostos em círculo, para a construção coletiva da história do Missi. O objetivo foi historicizar para compreender o fio que conduz a determinadas ações e à condição de vida

do hoje, pois, saber onde estamos nos ajuda a saber quem somos, a compreendermos as razões de algumas escolhas e os fatos que nos condicionam, como nos ensinou Paulo Freire (2008).

Nesta ocasião, pudemos fazer uma viagem histórica sobre o nascimento do Missi, sobre as questões políticas e econômicas que traçaram a vida dessa comunidade, a origem de seu nome, os primeiros moradores. As questões ambientais envolvidas no cotidiano e a inserção dos nossos colaboradores na vida comunitária também vieram à tona. Esta etapa deu vida ao texto que traz a história do Missi, apresentado no segundo capítulo desta tese.

**Imagem 13: Alguns dos participantes do diálogo intergeracional.**



**Fonte:** Arquivo da pesquisa

Na foto acima estão, da esquerda para a direita, “seu” João Mesquita, “seu” José de Farias e “seu” Alberito, que deram grande contribuição a este estudo, dialogando com os mais jovens, para construirmos juntos a narrativa que resultou na história do Missi.

#### **7.1.4 Sensibilização sobre o contexto**

Depois do diálogo intergeracional, foi dada continuidade ao trabalho somente com os professores. A jornada do dia começou com os participantes sendo recepcionados com a exposição de fotos feitas pelo professor João Figueiredo de diversos aspectos da realidade de Irauçuba, acompanhada do som do Armorial Cordas do Caroá, grupo paraibano, com a música Macambira e o poema Lampejo.

Solicitei que cada participante escolhesse uma fotografia com a qual se identificasse naquele momento ou representasse melhor o seu lugar.

Depois, sentados no chão e em círculo, cada um de nós apresentou a foto escolhida e explicou o porquê de sua escolha. Conversamos sobre como a fotografia, a

música e o poema nos tocavam afetivamente e qual a relação da imagem com nossa realidade. A partir das fotos, foi possível acessar um pouco mais o mundo subjetivo e as relações de cada sujeito com o entorno. A proposta de se trabalhar com expressões artísticas (fotografias, músicas e poemas) serviu para deflagrar emoções e sentimentos que foram compartilhados pelo grupo, como podemos perceber a partir dos relatos apresentados:

Eu escolhi esta foto pelo contraste, também até questão aqui do verão, aqui que a gente percebe como é o semiárido no verão e quando começam as primeiras chuvas que começa a aparecer o verde rapidamente, não é? A gente sabe que a rapidez que tem para as árvores secarem também tem para ficarem verdes. Dá uma chuvinha e já começa tudo a ficar verde de novo. E esta outra parte aqui por causa das queimadas, porque, assim, no período do verão isso dá uma tristeza muito grande. Quando eu vejo assim aquelas queimadas, o município fica praticamente invadido por fumaça das queimadas que o povo ainda faz muito assim descontroladamente, desordenadamente as queimadas. E isso me entristece muito porque a gente pode fazer muito pouca coisa e a gente percebe grandes propriedades de terras que onde existia matas foram todas cortadas e destruídas. Lá perto do Boqueirão, eu senti uma tristeza grande quando eu cheguei ali, depois da Timbaúba, e eu vi uma parte da mata que ainda existia. Era uma mata que era preservada e esse ano o pessoal derrubou a mata toda e queimou o chão, não ficou mais nenhum vestígio daquelas plantas e, assim, isso me entristece muito e a gente vê esse contraste, não é? E me parece que esse ano aumentou 50% as queimadas aqui, ao invés de ter diminuído, aumentou (Cléia).

Abaixo, encontra-se o relato da professora Erislândia, intercalado com intervenções minhas. Neste trecho de sua fala, ela cita elementos que suscitaram muitas discussões durante o estudo: a relação com a água, a degradação ambiental ao longo do tempo e a importância de recordar as vivências do passado.

**Erislândia** - Bom eu peguei essa imagem aqui, eu nem sei onde que é, mas eu não sei se parece uma lagoa, um lago, eu não sei, mas eu peguei imaginando um rio, que quando a gente saía de casa para ir lavar as roupas no rio, né? Que aqui as pessoas lavam as roupas em uma pedra na frente do rio, que é o que muita gente fazia aqui, outras pessoas pegam da água do poço de uma cacimba, não sei... e imaginando o que a gente fazia com isso, não é? Pegava a água do rio e colocava na cabeça, levava nos balde... o que naquela época para a gente era ruim demais, ter que carregar água na cabeça, só que hoje, a gente voltando assim no tempo, a gente vê que não era assim tão ruim. Eu achava...

**Pesquisadora** - Divertido?

**Erislândia** - É, a gente era feliz e não sabia. Quando a gente saía para lavar roupa no rio, a gente ainda podia lavar roupa no rio, dessa forma que estão fazendo aqui. Eu estou imaginando como se fosse o rio daqui e hoje a gente não pode mais fazer isso não, nem entrar, nem tomar banho. Como se fosse nessa época aqui quando eu era criança que eu podia ir lavar roupa, cair na água e brincar, pular no rio e que hoje a gente não pode mais fazer isso. Os meus filhos não tiveram o mesmo privilégio que eu tive na época, né? Que a gente fazia...



brincava... a gente ia para a escola e ficava muito tempo tomando banho no rio, chegava em casa muito tarde tomando banho no rio... então eu imaginei...

**Pesquisadora-** E porque não pode fazer mais isso hoje?

**Erislândia** - Por conta da poluição, né? Muito poluído e o rio é assoreado, as árvores que tinham, as oiticicas, de onde a gente pulava lá de cima para dentro da água, não tem mais e os esgotos correm dentro do rio. Então são fatores que... a vegetação, por exemplo, já não tem mais o cipó do rio, eu nunca mais nem vi, que a gente subia bastante. Então eu acho assim, um lazer que acabou. Boa parte para a gente, eu vejo dessa forma aqui, é como se fosse o bem antes... aí eu escolhi essa [foto] porque quando eu vi aqui, me vi nessa paisagem aqui, me deu saudade.

A professora Elizandra, ao tomar a palavra, cita a fala de sua colega Erislândia e reforça a reflexão acerca da água, acrescentando a importância das cisternas de placa e o contraste que as parabólicas trazem para a paisagem.

Eu escolhi esta e já comentei sobre o contraste da casinha de taipa com a parabólica em cima, que ela quase que a gente vê assim bem destruída, bem deteriorada, a casinha, mas com a parabólica e isto aqui é um dos contrastes que nós temos também aqui na nossa região... E também tem uma cisterna de placa, também aqui que é interessante até porque é assim do comentário da Preta (Erislândia), hoje nós não temos mais a água que nós tínhamos, de uma qualidade que nós tínhamos antes, por conta da poluição, da destruição e hoje uma das saídas é realmente as cisternas de placas, mesmo então foi essa foto que me chamou a atenção. Uma das fotos, né, não foi só essa, tem outras e aí se fosse comentar, eu comentaria, também outras fotos, mas essa aqui eu peguei, comecei a comentar e fiquei com essa mesmo (Elizandra).

Terminada a pausa para o lanche, voltamos com mais poesia, lendo “Aninha e suas pedras”<sup>10</sup>, de Cora Coralina. Depois foi distribuído o texto “As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas”, entrevista de Rui Seguro feita com Marie-Christine Josso para a revista “Aprender ao longo da vida” (2008), que faz uma introdução sobre a pesquisa autobiográfica e sua importância. Também foi entregue o texto: “História de vida e formação”, de Margarida Belchior (2008).

Após a leitura dos textos, passamos à discussão dos mesmos. O grupo pôde entrar em contato com a pesquisa autobiográfica e começar a se preparar para ir mais longe na viagem em direção ao encontro consigo que continuaríamos logo mais.

Alguns pontos dos textos foram destacados pelo participantes, denotando a paulatina apropriação de certos princípios epistemológicos que balizam a pesquisa:

<sup>10</sup> Cito apenas uma parte dos textos utilizados durante o Círculo Ecobiográfico e alguns deles constam nos anexos.

Às vezes uma pessoa jovem pensa que não tem muito o que dizer, mas tudo o que é dito pode ajudar muito (Elizandra).  
Existe a fase oral e a fase escrita e cada fase dessas é muito importante (Claumir).

Tem gente que diz que não tem nada pra falar porque todo mundo casa, tem filhos, estuda etc (Sandra).  
Tudo o que é dito é importante. Às vezes a gente não dá importância ao que algumas pessoas dizem, mas tudo é importante (Erislândia).

Esta etapa da pesquisa foi realizada na parte da manhã e à tarde continuamos nosso trabalho começando a fazer os relatos orais de forma mais estruturada. Entretanto, antes de dar início aos relatos diretamente, o grupo passou por um novo momento de sensibilização, através de poemas e canções, pois entre a primeira e a segunda etapa do trabalho realizado neste dia, havia o intervalo do almoço, o que os deixou um pouco dispersos.

#### **7.1.5 Poemas e canções no despertar da busca de mim**

Após o intervalo, os professores foram recebidos com a música “Estampas Eucalol”, de Eugênio Avelino, mais conhecido como Xangai, e com um trecho de um poema musicado de Patativa do Assaré: “No tempo em que eu era menino, brincava chiqueirando carneiros...” (Xangai); “Eu venho desde menino, desde muito pequenino, cumprindo o belo destino, que me deu Nosso Senhor...” (Patativa do Assaré). Questionei o que havia de semelhante nas canções e algumas pessoas logo identificaram que ambas traziam narrativas de histórias de vida, em uma vertente poética.

Depois de compartilharmos nossas impressões sobre o que as músicas despertavam em nós e de identificarmos que ambas traziam relatos artísticos de histórias de vida, passamos a escutar em áudio a poesia “Macambira”, de Marco Aurélio. O poema foi acompanhado através do texto impresso que foi entregue a cada participante. Através dos textos escutados e lidos, pudemos nos aproximar tanto do tema “autobiografia” quanto do tema “sertão”, da relação com o meio sertanejo, sua cultura, suas tradições, suas características ambientais. O grupo era sensibilizado, através da arte, a perceber os traços próprios da vida no meio sertanejo, para podermos entrar em contato com nossas próprias experiências vivenciadas em lugares semelhantes aos que eram retratados pelos poetas.

Depois, houve distribuição da letra da música “Disparada”, de Geraldo Azevedo e Théo, para que todos cantassem juntos, acompanhando o áudio, que diz:

“Prepare seu coração pras coisas que eu vou contar, eu venho lá do sertão, eu venho lá do sertão e posso não lhe agradar...”.

E assim, fomos “preparando nossos corações” para as coisas que íamos contar e ouvir, enfim, compartilhar em um clima de amizade e confiança.

Foi solicitado aos participantes que escolhessem um lugar na sala para sentarem e que procurassem relaxar, buscando na sua memória lembranças de sua história, que fizessem naquele momento uma leitura rápida no livro de sua vida, “no livro que cada um está escrevendo a cada dia”, como eu disse na ocasião, quando acorda, nas suas ações cotidianas, sempre...

Após este momento, voltamos a nos sentar em círculo e começamos os relatos individuais. A questão de partida era a nossa experiência formadora na relação com o ambiente. A formação dentro e fora do ambiente escolar.

Cada um foi contando de si, ouvindo o outro, identificando-se e emocionando-se com os relatos dos parceiros de viagem.

Encerramos a nossa tarde com a sensação de bem-estar, por estarmos entre amigos, que conhecemos melhor agora. Havia um clima de confiança e amizade. De mãos dadas e em círculo, agradecemos pela confiança depositada por cada um em cada um de nós. E ao som de “Redescobrir”, de Gonzaguinha, e de “O princípio do prazer”, de Geraldo Azevedo, terminamos com um abraço coletivo que reafirmava o fortalecimento dos vínculos de amizade e confiança que já existiam.

Eu me comprometi a entregar a cada um dos participantes um CD com seu relato gravado, para que pudessem ouvi-lo em casa e reformulá-lo, com um relato escrito que deveria ser trazido e apresentado no encontro seguinte.

Nessa tarde, contamos com a presença inesperada de uma chuva rápida, mas bastante forte, com relâmpagos e trovões, como eu nunca tinha presenciado naquela região. A chuva provocou a falta de energia na escola, mas mesmo no escuro do fim da tarde continuamos os relatos sem nos deixar atrapalhar.

À noite retornei à escola para já entregar a gravação dos relatos individuais a cada participante, como havia me comprometido.

### 7.1.6 Ao compartilharmos, tecem-se os encontros...

Neste encontro, perguntei: “Como foi para vocês ouvirem o relato oral e depois fazerem o relato escrito? Quais as surpresas, dificuldades, alegrias, descobertas?...”

Os relatos escritos foram compartilhados e cada integrante pôde depois fazer comentários, observações, levantar questões. As conexões entre as narrativas chamaram a atenção do grupo, pois havia vários pontos de cruzamentos entre suas histórias, mesmo dos que tinham passado a infância em outras comunidades. A descoberta de si, do outro, do lugar, tudo encantava...

No processo autobiográfico você também se descobre. Se emociona com lembranças, faz relações e conexões ... (Nacélio).

Neste encontro também lemos juntos alguns relatos tirados do livro “Grupo Fantasia”, de Ercília Braga de Olinda (2009), com o objetivo de nos ajudar, trazendo exemplos de narrativas finais, já que as suas deveriam ser reescritas, contando agora com a colaboração dos “companheiros de viagem”, que haviam feito seus comentários e questionamentos com o intuito de esclarecer alguns pontos ainda meio obscuros e de enriquecer a narrativa escrita que deveria me ser entregue alguns dias depois.

Por conta da viagem para a realização do estágio doutoral em Nantes (França) e do pouco tempo que tínhamos, alguns dos relatos finais me foram enviados tanto por *email* como pelo correio. Já nesta etapa, portanto, fizemos a avaliação do trabalho e me despedi do grupo.

Os encontros foram de suma importância e eu lamento porque outros professores, colegas nossos, não participaram. Não sei se porque eles não entenderam, se não deram importância... Mas pra mim foi muito importante, porque eu já fiz o memorial da minha vida na faculdade, mas foi mais o ponto profissional e nesses encontros eu falei do profissional, mas também do meu pessoal e isso faz a gente compreender algumas coisas (Nacélio).

Indaguei sobre quais sentimentos e emoções estes encontros despertaram neles. Cada um disse de si. E sentir foi clareando pensar. A leitura das palavras abraçava a leitura do mundo nas releituras de si para novas escritas da própria história.

Contribuiu bastante, porque só de você poder contar sua história para que os outros fiquem sabendo... pra algumas pessoas é muito difícil, não consegue, mais aqui a gente conseguiu compartilhar as nossas aventuras, nossos sentimentos... (Sandra)

A história que eu tô escrevendo agora tá muito diferente do que eu escrevi no memorial. Aqui tem muito mais coisas! (Erislândia)

Os trechos dos relatos escritos acima trazem já um bocado da riqueza de se trabalhar com histórias de vida e o Círculo Ecobiográfico mostrou-se adequado aos objetivos, como proposta de pesquisa, intervenção e formação.

No próximo capítulo, aprofundo a discussão sobre os resultados do Círculo Ecobiográfico, convidando a conhecer o Missi pelos afetos destes educadores ambientais e trago trechos das histórias de vida, que nos levam a estabelecer uma ligação com a comunidade em uma condição atemporal, em que passado, presente e futuro se fundem, como simples viver.

Antes do próximo capítulo, apresento algumas imagens do movimento do Círculo Ecobiográfico. Trago também imagens de alguns dos professores que participaram desta segunda etapa da pesquisa em atividade com seus alunos.

**Imagem 14: Professores fazendo o resumo do que foi trabalhado no dia. Irauçuba, 2009.**



**Fonte:** Arquivo da pesquisa

**Imagem15: Momento de atividade do Círculo Ecobiográfico. Irauçuba, 2010.**



**Fonte:** Arquivo da pesquisa

**Imagem16: Elizandra e Nacélio com alunos em aula de campo. Irauçuba, 2009.**



**Fonte:** Arquivo da pesquisa

**Imagem 17: Entrada da Escola Josefa Clotilde Tabosa Braga, quando começamos a pesquisa. Irauçuba, 2009.**



**Fonte:** Arquivo da pesquisa

**Imagem 18: Escola Josefa Clotilde Tabosa Braga em reforma durante a pesquisa. Irauçuba, 2010.**



**Fonte:** Arquivo da pesquisa

## 8 A FORMAÇÃO DE SENTIDO PELOS CAMINHOS AFETIVOS

Neste capítulo, exponho o que dizem os Mapas Afetivos e as narrativas dos educadores do Missi, nascidas do Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico.

### 8.1 Apresentando os afetos na relação com o Missi

Amar é um ato de coragem.  
Paulo Freire

Para a análise de dados dos Mapas Afetivos, continuei priorizando o aspecto qualitativo da pesquisa. Foi usada a análise de conteúdo categorial (BARDIN, 1991) e as etapas de codificação e categorização descritas por Bomfim (2010), utilizando o quadro de análise exposto a seguir.

**Quadro 2: Síntese do processo de categorização voltado para a elaboração dos Mapas Afetivos<sup>11</sup>.**

IDENTIFICAÇÃO	ESTRUTURA	SIGNIFICADO	QUALIDADE	SENTIMENTO	METÁFORA	SENTIDO
Nº:  SEXO:  IDADE:  GRAU DE INSTRUÇÃO:  TEMPO DE MORADIA:  CIDADE DE ORIGEM:	MAPA COGNITIVO DE LYNCH: DESENHO DE MONUMENTO, CAMINHOS, LIMITES, CONFLUÊNCIA E BAIRROS. MAPA METAFÓRICO: DESENHO QUE EXPRESSA, POR ANALOGIA, O SENTIMENTO OU O ESTADO DE ÂNIMO DO SUJEITO.	EXPLICAÇÃO DO SUJEITO SOBRE O DESENHO.	ATRIBUTOS DO DESENHO E DA CIDADE APONTADOS PELO SUJEITO.	EXPRESSÃO AFETIVA DO SUJEITO AO DESENHO E À CIDADE.	COMPARAÇÃO DA CIDADE COM ALGO PELO SUJEITO, QUE TEM COMO FUNÇÃO A ELABORAÇÃO DE METÁFORAS.	INTERPRETAÇÃO DADA PELO INVESTIGADOR À ARTICULAÇÃO DE SENTIDOS ENTRE AS METÁFORAS DA CIDADE E AS OUTRAS DIMENSÕES ATRIBUÍDAS PELO SUJEITO (QUALIDADE E SENTIMENTO).

FONTE: BOMFIM (2010, p. 151)

A partir da análise do instrumento de apreensão dos afetos, pude identificar os sentimentos e emoções relacionados ao entorno, assim como a percepção ambiental dos moradores quanto ao mesmo, o que gerou imagens que representam tais afetos. Estas foram de: contrastes, agradabilidade, insegurança e pertencimento.

<sup>11</sup> Foram feitas algumas modificações na coluna de identificação: foi colocada a escola na qual trabalham; não foi solicitado o nome da cidade de origem, mas da comunidade onde vivem e onde foi feito este estudo.

A imagem de contrastes foi a mais representativa e faz referência a sentimentos ambíguos em relação ao entorno. É um gostar e não gostar ao mesmo tempo, conseguir perceber qualidades e defeitos, que despertam sentimentos contraditórios; estes muitas vezes influenciam também ações e atitudes contraditórias sobre o lugar. Representa emoções e sentimentos opostos como: carinho/raiva, amor/medo, felicidade/insegurança, alegria/tristeza, união/egoísmo etc.

A segunda imagem identificada pelos Mapas Afetivos foi a de agradabilidade, que geralmente está relacionada ao contato com a natureza ou a uma satisfação referente à moradia, resultante de disponibilidade de infraestrutura ou equipamentos que proporcionem uma melhor qualidade de vida, como sistema de água e esgoto, equipamentos de lazer, transportes etc. A esta imagem estão ligadas qualidades como calma, pacífica, boa de morar, acolhedora, com pessoas boas, entre outras, e a sentimentos como amor, carinho, alegria etc.

Com apenas uma pessoa como representação, surge a imagem de insegurança, que pode advir da experiência de atos de violência vivenciados na comunidade como da sensação de isolamento, abandono por parte do poder público ou outro motivo negativo. Caracteriza-se por palavras como destruição, violência, falta de infraestrutura, abandono e faz referência a sentimentos como tristeza medo, raiva, vergonha etc.

Também com apenas uma representação encontra-se a imagem de pertencimento, que se refere a um forte laço comunitário, envolvimento político, associativo nas ações em prol do bem comum. Como pude constatar em outras pesquisas (FERREIRA, 2003, FERREIRA, 2006), esta é uma imagem que surge com maior frequência em áreas rurais do que em áreas urbanas. Ela tem se apresentado de maneira significativa nas comunidades do sertão semiárido, mas no Missi, surge quase sem representatividade. Isto caracteriza uma certa fragmentação da identidade comunitária tão comum em localidades com perfil semelhante. Isso confirma indícios do que foi relatado pelo professor Nacélio anteriormente: “Somos uma comunidade rural com problemas de cidade grande”.

No quadro a seguir, apresento as principais qualidades e os sentimentos e emoções dos educadores ao fazerem referência ao Missi. Estas características e afetos estão listados de acordo com as imagens identificadas durante a análise e se encontram em ordem de importância, conforme os resultados desta comunidade.



**Quadro 3: Imagens do Missi, em ordem de importância, conforme as qualidades e sentimentos dos professores da Escola Josefa Clotilde no Distrito do Missi - Irauçuba, 2010.**

IMAGENS	QUALIDADES	SENTIMENTOS
<b>Contrastes</b>	É uma comunidade rica em beleza natural/transformações negativas do ecossistema. Povo acolhedor/pobreza de espírito. Grande parte das pessoas tem um amor ao local/ destruição. Capacidade de água/desorganização. Falta de planejamento familiar, degradação da terra/com pessoas boas. Plantas inadequadas/lugar hospitaleiro. Lugar de muitas dificuldades/possui um espírito guerreiro e transforma as dificuldades em beleza. Desenvolvimento/natureza. Desmatamento/preservação Violência/ povo acolhedor. Insegurança/comunidade boa para se morar.	Preocupação/esperança, tristeza/amor, vergonha/saudade, alegria/medo, paz/preocupação, saudade/esperança, amor/insegurança, carinho/raiva, união/egoísmo, felicidade/insegurança, amor/tristeza, esperança/saudade, desânimo/preocupação com o lugar onde moro que quero melhorar.
<b>Agradabilidade</b>	Lugar bom para se viver/de se morar, beleza, valor.	Amor, carinho, respeito, amizade, solidariedade, compreensão, paz, alegria, esperança, admiração.
<b>Pertencimento</b>	Simplicidade, avançado processo de desertificação, luta pela preservação do que resta, terra querida.	Amor, prazer, alegria, persistência, otimismo, coragem para lutar pela preservação.
<b>Insegurança</b>	Região seca e quente, com desmatamentos, passa por sérios problemas sociais e culturais, que vêm dificultando a vida de cada um. Bastante carente em educação, saúde e alimentação, mas é uma terra em que, semeada, podem brotar muitos frutos.	Tristeza, dor, desânimo, amor, esperança.

**FONTE:** Arquivo da pesquisa.

Em relação à estrutura dos Mapas, estes podem ser identificados como cognitivos ou metafóricos. No primeiro caso, o desenho feito pelo sujeito remete a monumentos, caminhos, limites, confluências e bairros que realmente existem. E o significado dado ao desenho pelo próprio respondente representa uma compreensão mais racional, com pouca carga afetiva. Já no caso de estrutura metafórica, o desenho expressa o sentimento ou o estado de ânimo do sujeito. Tem uma carga mais emotiva e simbólica. Neste estudo, todos os Mapas se configuram como metafóricos.

A seguir serão apresentadas, mais detalhadamente, as quatro imagens identificadas durante a análise dos dados (contrastes, agradabilidade, insegurança e pertencimento), também alguns desenhos que serviram como deflagradores dos afetos e os Mapas referentes a cada desenho. Serão mostradas também as metáforas utilizadas pelos

respondentes para representar seu lugar de morada. A solicitação da utilização de metáforas para identificar a comunidade faz parte da metodologia dos Mapas e objetiva ir além das colocações apenas cognitivas, entrando no campo imagético e afetivo.

### 8.1.1 A imagem de contrastes

A imagem de contrastes, conforme dito anteriormente, foi a mais representativa, identificando os afetos de cinco entre os nove participantes deste momento da pesquisa. No quadro abaixo, encontram-se as metáforas utilizadas pelos professores para identificar sua comunidade e que estão relacionadas a essa imagem. Consta também um exemplo de um desenho feito por um dos participantes do estudo, que representa a sua forma de ver, sentir e representar a comunidade do Missi, seguido do quadro de análise que resulta no Mapa Afetivo deste.

#### Metáforas ligadas às Imagens de Contrastes:

Comunidade feira  
Comunidade coco  
Comunidade abelhas  
Comunidade açude cheio em região semi-árida  
Comunidade labirinto

**Imagem 19: Desenho que representa a forma de ver, sentir e representar a comunidade Missi.**



**Fonte:** Arquivo da pesquisa

“O desenho retrata a localização do Missi, entre montanhas que, por falta de esclarecimento, de parcerias e de valorização do local, levou o homem a transformar essa paisagem.” (Obergne)

A seguir, apresento o Mapa resultante da análise do instrumento deflagrador dos afetos. Podemos observar que o sujeito traz características físicas que caracterizam o entorno, como o fato de se localizar entre montanhas, o que poderia identificá-lo como um mapa cognitivo, mas o fato de apontar o comportamento dos moradores como um dos

fatores que dá significado ao desenho o faz ser considerado metafórico. Neste Mapa, a imagem de contrastes é caracterizada pelo fato de o sujeito demonstrar aspectos positivos como “povo acolhedor”, “rica em beleza natural”, mas também “transformações negativas do ecossistema”, causando sentimento de tristeza, amor, vergonha, saudade e esperança ao mesmo tempo.

**Quadro 4. Mapa afetivo relacionado à imagem de contrastes**

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
Nº : 02 (Obergne) Sexo: masculino Idade: 31 anos Escola: E.M.E.F. Josefa Clotilde e Antônio Américo de Azevedo Comunidade: Missi Disciplina: Biologia e Química (no EM) e polivalente (no EF)	Metafórico	O desenho retrata a localização do Missi, entre montanhas. Por falta de esclarecimento, de parcerias e de valorização do local, o homem transformou de forma negativa essa paisagem.	É uma comunidade rica em beleza natural, apesar das transformações negativas do ecossistema. O povo é muito acolhedor e grande parte das pessoas tem amor ao local.	Preocupação, tristeza, amor, vergonha, saudade, esperança.	Labirinto	A comunidade labirinto é aquela que tem um povo acolhedor e seus <b>contrastos</b> são marcados pela rica beleza natural, apesar das transformações negativas do ecossistema. Causa sentimentos de preocupação, tristeza, saudade e vergonha, mas ao mesmo tempo, desperta amor e esperança.

**Fonte:** Arquivo da pesquisa.

### 8.1.2 A imagem de Agradabilidade

A imagem de agradabilidade está ligada a uma satisfação relacionada ao entorno e foi a segunda mais significativa, identificando os Mapas de dois dos nove participantes da pesquisa. O quadro seguinte apresenta as metáforas usadas pelos respondentes ao fazer uma comparação de sua comunidade com algo. Depois, há um exemplo de um dos desenhos e o Mapa Afetivo de um dos professores participantes.

#### Metáforas ligadas às Imagens de Agradabilidade:

Comunidade Planta no Semiárido Comunidade Parque de diversões
------------------------------------------------------------------

**Imagem 20: Desenho que representa a forma de ver, sentir e representar a comunidade Missi**



“Que mesmo vivendo na comunidade semiárida, existem muitas coisas bonitas que devemos valorizar. No semiárido ainda existem coisas verdes.” (Afrânia)

Fonte: Arquivo da pesquisa.

**Quadro 5: Mapa afetivo relacionado à imagem de agradabilidade**

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
Nº : 07 (Afrânia) Sexo: feminino Idade: 33 a Escola: E.M.E.F. Josefa Clotilde. Comunidade: Missi Disciplina: Direção da escola	Metafórico	Que mesmo vivendo na comunidade semiárida, existem muitas coisas bonitas que devemos valorizar. No semiárido ainda existem coisas verdes.	Beleza, valor, bom lugar de morar.	Paz, amor, alegria, esperança, admiração.	Parque de diversões porque dá pra se divertir bastante, na época do inverno é banho de chuva, cascata, pescaria e outras coisas maravilhosas que quem gosta de se divertir aproveita.	A comunidade parque de diversões é marcada pela <b>agradabilidade</b> por haver muitas coisas bonitas que devemos valorizar, existindo ainda o verde. É marcada pela beleza, por seu valor e por ser um lugar bom de morar, despertando sentimentos de paz, amor, alegria, esperança e admiração.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Nesse Mapa, há uma valorização dos aspectos positivos de se viver em uma comunidade do semiárido. Destaca o fato de que ainda existe verde na região, apesar do reconhecido processo de desertificação pelo qual ela passa. A metáfora utilizada pela professora foi “parque de diversões”, que denota sua satisfação com o lugar. O desenho e explicação do mesmo também fazem referência à natureza.

### 8.1.3 A Imagem de Insegurança

A imagem de insegurança pode ser despertada pela experiência de abandono, violência, falta de oportunidades, desagregação comunitária, entre outras causas.

Houve apenas um Mapa caracterizado por esta imagem e neste caso denota uma insatisfação em relação às políticas públicas direcionadas à qualidade de vida do

sertanejo, ao abandono por parte dos governantes, além da falta de organização comunitária para transformar a realidade, comparando a comunidade com um “passarinho no ninho”, que tem pouca ação, vivendo mais à espera do que o outro tem a oferecer.

#### Metáfora ligada à Imagem de Insegurança:

Comunidade Passarinho no ninho

**Imagem. 21: Desenho que representa a forma de ver, sentir e representar a comunidade Missi.**



“Significa que, apesar de vivermos num ambiente do semiárido, numa região seca e quente, fico triste em perceber que os governantes pouco fazem para melhorar a vida do sertanejo, ou seja, do lugar onde ele vive.” (Geovan)

Fonte: Arquivo da pesquisa.

No quadro a seguir, verifica-se que os afetos identificados neste Mapa caracterizam um sofrimento em relação ao lugar, como os sentimentos de tristeza, dor, desânimo. Apesar de haver também amor e esperança, não foi identificado como contrastes por causa de seu aspecto marcadamente mais negativista.

**Quadro 6: Mapa afetivo relacionado à imagem de insegurança**

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
Nº : 01 (Geovan) <b>Sexo:</b> masculino Idade: 31 a <b>Escola:</b> E.M.E.F. Josefa Clotilde e E.M.E.F. Moura Negrão Comunidade: Missi Disciplina: polivalente	Metafórico	Significa que apesar de vivermos num ambiente do semiárido, numa região seca e quente, fico triste em perceber que os governantes pouco fazem para melhorar a vida do sertanejo, ou seja, do lugar onde ele vive.	Região seca e quente, com desmata-mentos. Passa por sérios problemas sociais e culturais, que vêm dificultando a vida de cada um. Bastante carente em educação, saúde e alimentação, mas é uma terra em que, semeada, pode brotar muitos frutos.	Tristeza, dor, desânimo, amor, esperança.	Um passarinho no ninho. Tem pouca ação, vive mais à espera.	A comunidade passarinho no ninho é identificada pela imagem de <b>insegurança</b> , pois tem pouca ação vivendo mais à espera, é seca, quente e com desmatamentos, passando por sérios problemas sociais e culturais. Enfrenta bastante problemas sociais e culturais e é carente em educação e alimentação, o que gera sentimentos de tristeza, dor e desânimo, mas também de amor e esperança por ser uma terra em que semeada, tudo dá.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

### 8.1.4 A Imagem de Pertencimento

A imagem de pertencimento é mais encontrada na zona rural que nas grandes cidades, pois é despertada a partir de uma relação de proximidade entre as pessoas, o que é bem mais comum nas pequenas comunidades, como boas relações de vizinhança, participação em grupos como associações comunitárias, esportivas, religiosas etc. O fato de quase não ter surgido no Missi, apesar de ser uma comunidade pequena, que é marcada por um forte sentimento religioso, com a participação de diversos professores na COT (Comunidade Católica Obreiros da Tardinha), passa a ser um ponto interessante para aprofundamento posterior.

#### Metáfora ligada à Imagem de Pertencimento:

Comunidade Oásis

**Imagem 22: Desenho que representa a forma de ver, sentir e representar a comunidade Missi**



Fonte: Arquivo da pesquisa.

“A vida no semiárido neste período, apesar de ter suas dificuldades, é agradável. Ainda podemos nos refrescar nos olhos d’água, comer caju do cajueiro e criar galinhas para nosso sustento. É uma vida simples, mas se aprende a ser feliz” (Cléia).

**Quadro 7: Mapa afetivo relacionado a imagem de pertencimento**

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
Nº : 09 (Cléia) Sexo: feminino Idade: 36 a Escola: E.M.E.F Josefa Clotilde Comunidade: Missi Disciplina: polivalente	Metafórico	A vida no semiárido neste período, apesar de ter suas dificuldades, é agradável. Ainda podemos nos refrescar nos olhos d'água, comer caju do cajueiro e criar galinhas para nosso sustento. É uma vida simples, mas se aprende a ser feliz.	Simplicidade, avançado processo de desertificação, luta pela preservação do que resta, terra querida.	Amor, prazer, alegria, persistência, otimismo, coragem para lutar pela preservação.	Oásis.	A comunidade oásis é um lugar marcado pelo <b>pertencimento</b> . Apesar das dificuldades em determinado período do ano, ainda se pode refrescar nos olhos d'água, comer caju do cajueiro e criar galinhas para o sustento dos moradores. Tem simplicidade, avançado processo de desertificação, mas há luta para preservar o que resta. É marcada por sentimentos de amor, prazer, alegria, persistência, otimismo, coragem para lutar pela preservação da natureza e do que resta da terra querida.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Neste mapa observamos um compromisso em relação ao entorno. Apesar da observação em relação às dificuldades enfrentadas e de que há um avançado processo de desertificação, os afetos relacionados ao mesmo são todos promotores de uma potência de ação (Sawaia, 2000), já que a moradora nos fala de luta pela preservação do que resta, apontando o Missi como “terra querida”.

Foi visto que os Mapas de todos os participantes foram metafóricos quanto à sua estrutura e que as imagens identificadas foram de pertencimento, insegurança, agradabilidade e contrastes, esta derradeira com mais representatividade. Posto o que revelam os Mapas, passamos às narrativas dos educadores.

## 8.2 O que dizem as narrativas

(...) o mais importante e bonito, do mundo, é isto:  
que as pessoas não estão sempre iguais,  
ainda não foram terminadas  
– mas que elas vão sempre mudando.  
Guimarães Rosa

Nesta parte, apresento e comento trechos das narrativas feitas pelos educadores durante a pesquisa. A análise começou a ser realizada ainda durante o processo de construção dos relatos, pois os próprios professores passaram a identificar pontos de cruzamento entre suas histórias de vida. Apontaram fatores que coincidiam em suas falas e destacaram que suas histórias se encontravam em diversos pontos. Ficou claro o poder que as histórias de vida têm de, a partir das narrativas individuais, refletirem aspectos sociais, sem negligenciar as especificidades de cada sujeito.

Escutar o outro fazia com que os integrantes do grupo viajassem por lugares pelos quais eles próprios também passaram; compreender o outro a partir da própria experiência se fez uma constante. Parte das “aventuras” narradas havia sido, no passado, realmente compartilhada entre eles. Busco aqui fazer uma apresentação de aspectos que servem de pontos de entrecruzamento na teia de relações e que caracterizam a formação destes educadores. Algumas categorias extraídas destes pontos de cruzamento são apresentadas a seguir.

### 8.2.1 A infância e as experiências afetivas formadoras no contato com a natureza e na relação intergeracional

#### 8.2.1.1 *Aprendi com meu pai a importância do solo, não fazer erosão, queimadas...*

Nas narrativas destes educadores, ficou marcada uma forte relação com a natureza durante a infância. Há recordações de aspectos naturais que não existem mais atualmente, como os banhos de rio e a vasta flora. A leitura do mundo dos adultos, dos costumes e a aprendizagem cultural eram experienciadas através das brincadeiras. As tradições são passadas entre as gerações e imitadas no mundo infantil.

Gostava de caçar passarinho de baladeira, tomar banho no rio, armar quixó para pegar preá ou cagulho. Quando chovia, eu e meus irmãos fazíamos açude nas grotas e depois arrombava para ver a correnteza das águas. Eu gostava de brincar de vaqueiro, montava num cavalo-de-pau e saía correndo, dizendo que era um vaqueiro, que ia pegar um boi bravo no mato... Você cortava árvore, chamada de mufum ou de marmeleiro, aí você descascava, amarrava um cordãozinho para



dizer que era o cavalo, montava nele aí saía correndo, dizendo que era o vaqueiro... Então é isso, era uma vida, assim, de contato com a natureza. E às vezes, a gente criança ia caçar passarinho, só que a gente não matava, porque criança... era mais um divertimento. Na época do inverno, a casa do meu pai ficava próxima ao rio, mais ou menos um quilômetro do rio, e quando o rio enchia, botava água e a gente ia tomar banho, era uma diversão, junto com os colegas, alguns amigos meus que moravam próximos. (Nacélio)

A relação com a natureza se dava tanto nas brincadeiras infantis quanto na iniciação ao trabalho, que muitas vezes, de acordo com os relatos, era sentida quase como parte desses divertimentos, como ir apanhar água, debulhar feijão, limpar o terreiro, que depois serviria de “palco” para a observação do luar escutando as histórias, as charadas contadas pelos mais velhos. A temporalidade era ainda sentida de forma diferente, de maneira mais lenta e menos influenciada pelos aspectos urbanos, trazidos fortemente, sobretudo, pela televisão. O contato intergeracional era forte no compartilhar das atividades cotidianas, incluindo os momentos de lazer e de trabalho, como podemos observar no relato da experiência do professor Obergne:

As ocupações do lugar onde eu vivia, a diversidade que o ambiente favorecia ali...um espaço muito amplo, numa fazenda, onde eu tinha disponibilidade de brincar com a natureza de várias maneiras possíveis. Até mesmo as ocupações do dia-a-dia, como trabalhar desde cedo e pegar água. A gente mesmo que vivendo num local quase que isolado, só a gente, só praticamente a família, as outras muito distantes, a gente tinha um cronograma muito vasto que dava pra gente dormir tarde e acordar cedo, sem faltar o que fazer, e acordar cedo com vontade, com animação e já dormir esperando que chegasse o outro dia! Cedo já ia pegar água, já ajudava a varrer o terreiro pra poder ir brincar, ia cuidar dos animais, ia buscar os animais...A questão da noite, ou ia debulhar o feijão ou ouvir histórias e charadas...e a noite passava... ouvir música no rádio observando a lua cheia, que era muito bom, e principalmente que lá era um espaço muito grande e a gente tinha muitas diversões (Obergne).

Afrânia também traz, ao narrar suas experiências formadoras na infância, além da sua relação com a natureza, aspectos do mundo adulto, a inserção na cultura e o ensaio para papéis que viriam a ser exercidos posteriormente.

E brinquei de pega-pega, esconde-esconde, fui crescendo sempre brincando também de professora. Desde pequeninha já tinha aquela salinha ali, uma lousinha, um monte de menino e eu era a professora, mas também brinquei muito na... no ambiente, né? Riacho, cachoeira, observei muitas coisas lindas lá em Cajazeiras. Para quem não sabe, é aqui no pé da serra, muito bonito! (Afrânia)

Nas narrativas apresentadas, podemos perceber a importância da cultura e dos processos formadores fora do ambiente escolar. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e a continuidade de uma implica a continuidade da outra, como destaca Paulo

Freire (2008, p.20), e estas não podem ser apartadas quando pensamos e falamos sobre educação.

A questão intergeracional na transmissão da cultura é fortemente marcada nos relatos que revelam a importância da educação não-formal, na relação com os pais, com avós e bisavós, na cotidianidade do trabalho braçal, no roçado: a imitação do mundo adulto na inserção na cultura.

Os ensinamentos da família no contato com a natureza nos mostram o valor da terra e, assim, a relação afetiva com o espaço vai se construindo no convívio intergeracional, pois a meu ver os afetos são parte da natureza humana, mas é a cultura que nos ensina quais devem ser valorizados, estimulados ou não. Isso inclui os afetos relacionados aos lugares. Os relatos das professoras Sandra e Afrânia destacam a importância do papel dos pais na construção dessa relação respeitosa com o entorno:

Aprendi com meu pai a importância do solo, não fazer erosão, queimadas (Sandra).

Meu pai era agricultor, eu ia com ele para o roçado também, era até divertido, não era nem trabalhar porque na verdade a gente se divertia, ia pra plantar. Quando chovia uma chuva dessas e a gente tava lá no roçado, era uma diversão sem fim! A gente gostava mais de chegar em casa todo ensopado de chuva (Afrânia).

Os educadores, hoje responsáveis pela formação de outros sujeitos, trazem de suas experiências formadoras histórias e ensinamentos sobre a relação com o ambiente. Entretanto, devido a intervenções desrespeitosas com o entorno, alguns lugares não mais existem ou estão completamente diferentes, não permitindo mais a vivência de experiências semelhantes para as novas gerações. No relato da professora Sandra, fica nítida a preocupação com a formação de suas filhas e o desejo de que estas possam usufruir ainda de um contato saudável com a natureza em sua formação, como ela mesma teve:

Eu já tenho dito assim: quando as minhas filhas crescerem, eu vou levá-las lá na Lagoa das Pedras, onde eu passei... onde no período de estiagem, lá tem um lajeiro que a gente chama de Pedra Comprida, é bem distante daqui, lá perto do Riachão. E lá tem um tanque bem profundo, que nas primeiras chuvas ele enche e passa o verão todo cheio e, assim, parece uma cisterna e a gente ia lavar roupa lá na seca, quando todo mundo não tinha mais água, lá tinha. E quando a Cecília e a Netinha crescerem, eu quero levar lá para elas conhecerem o que eu conheci, tomar banho no poço, nas cachoeiras do Bulhão, na bica que eu nem sei se ainda existe, mas eu quero levar elas para conhecer o que eu conheci. Eu quero que elas tenham uma formação pelo menos parecida com a minha porque eu sou grata, eu sou realizada, eu sou feliz com tudo que eu sou e com tudo que eu tenho, graças a Deus (Sandra).

Nos relatos, encontramos marcas de uma imagem de agradabilidade em relação ao entorno. Esta está fortemente ligada com a possibilidade de contato com a natureza. O interesse de tentar possibilitar às crianças de hoje vivências próximas das que tiveram pode ser identificada como uma dessas marcas. As recordações geram afetos que influenciam as ações no presente e no futuro neste percurso (auto)biográfico que destaca o aspecto intergeracional. Isso condiz com o que aponta Lani-Bayle (1997, p.16, tradução minha): “Eu lembro – e nunca o farei o suficiente, rechacem suas estéreis nostalgias: trata-se de *remontar* o passado, certamente, mas como uma *mola*, para melhor se impulsionar para adiante”.

Cabe recordar que, na análise dos Mapas Afetivos, a imagem de agradabilidade foi a segunda mais encontrada, caracterizando-se por sentimentos como: amor, carinho, respeito, amizade, solidariedade, compreensão, paz, alegria, esperança, admiração.

Na relação com os mais velhos, os relatos apresentam uma educação ambiental voltada para o respeito e reconhecimento à terra, fonte de sustento, transmitida na cotidianidade pelos pais e avós principalmente.

#### **8.2.1.2 *Ele contava a história da vida dele, da vida dos pais dele, dos avós dele, a história de Irauçuba...***

As narrativas do grupo revelam que os avós e, em alguns casos, os bisavós tiveram grande importância em seus processos formadores. Apesar de eles mesmos não terem tido oportunidades de frequentar a escola, de muitos serem ainda analfabetos, estimulavam filhos e netos a estudar e deram grande contribuição na formação fora da escola, na transmissão da cultura através dos ensinamentos do trabalho no roçado, com o artesanato, a contação de histórias e o exemplo e orientação na forma de se relacionar com o ambiente. A representatividade do bisavô é percebida no relato da professora Elizandra:

O meu bisavô, só hoje eu dou importância no que ele foi para mim, o meu bisavô ele era um senhor já com mais de 80 anos quando eu tive contato com ele, 70, 80 anos. Ele morreu com quase 100 anos de idade, mas era lúcido. Ele contava a história da vida dele, da vida dos pais dele, dos avós dele, a história de Irauçuba, que foi por ele... Foi o bisavô dele então... Até a história de vida de família, que ele tinha contado da família, os acontecimentos, a localidade, os animais que existiam, onde que tinha água, como era que se plantava, caminhava... Como ia de um lugar para o outro, se era a cavalo, se era a pé, onde era que tinha missa, onde era que tinha comércio... Ele tinha essa preocupação de contar para nós, o pai do vô, o Dudu Mota. Ele contava para nós tudo isso, para os bisnetos dele. Ele sentava e começava a contar histórias... Histórias de vida dele, que para nós eram interessantes e eu, por ser criança, assim... Tem vezes que não vai dar nem

ouvidos o que um velho tá dizendo, mas eu achava tão importante, que eu passava dias inteiros, tardes inteiras, ouvindo o Pai Dudu contar as histórias (Elizandra).

No relato da professora Elizandra, o contato com o seu bisavô, conhecido como Pai Dudu, foi muito importante para a sua formação, seus ensinamentos sobre a história da comunidade e das características ambientais do lugar contribuíram para que ela conheça tão bem o entorno que se revelou um dos principais colaboradores nas narrativas que possibilitaram a construção da história do Missi nesta pesquisa, apresentada no capítulo 3, apesar ser uma das mais jovens do grupo naquela ocasião.

A professora Erislândia, prima da professora Elizandra, por sua vez, narra a sua relação com a casa dos avós e o contato com os bisavós, citando que, além dos ensinamentos do Pai Dudu, havia o artesanato, as histórias e o aconchego de Mãe Biluca:

Então por que que eu gostava de ir pra casa de minha avó: tinha mais dois bisavós que era Luísa, que a gente chamava de Mãe Biluca, e Luís Mota Melo, que era o Dudu. Então a Biluca, minha bisavó, chamava Mãe Biluca. Eu gostava de tá lá, quando era noite eu sentava no alpendre da casa, ela me botava no colo e começava o que a gente chama de cafuné, né? Começava a contar histórias, conto de fadas, de príncipe, como histórias... Ela contando histórias e a gente sempre ouvindo histórias, dizendo adivinhações... A gente gostava muito de dizer adivinhações. Eu gostava tanto de estar lá... (Erislândia).

Nós nos formamos a partir da relação com o outro. Nesse processo, a família tem papel fundamental. A história dos antepassados marca a nossa própria história. A relação intergeracional é valiosa. Quando imaginamos, por exemplo, através dos relatos citados, os ensinamentos de um bisavô e de uma bisavó para as crianças, podemos imaginar a distância temporal entre as experiências contadas por um e vivenciadas pelo outro no presente. Facilmente, percebemos meio século de diferença entre ambos. E isso pode ir mais longe. Martine Lani-Bayle (2008) ilustra assim a dimensão intergeracional em narrativas (auto)biográficas:

A dimensão intergeracional pode ser mais bem compreendida com a ajuda desta imagem: um avô põe seu neto no colo e começa a lhe contar: *Meu avô me disse que o pai dele...* Se considerarmos uma distância padrão de trinta anos entre as gerações, e se o neto nasceu em 1990, essa simples fala faz, pouco a pouco, existir na criança, e torna familiar, a presença de uma pessoa nascida em 1840, ou seja, há exatamente um século e meio antes dela. É assim que se manifesta o intergeracional pela *via* da narrativa e da relação com o presente, esse contato que se estabelece entre as gerações está para além do tempo. Ele inaugura nosso desenvolvimento pessoal e nossa própria narrativa (LANI-BAYLE, 2008, p.305-306, grifos da autora).

## 8.2.2 Insegurança e Esperança nos caminhos e descaminhos em busca do saber escolar

### 8.2.2.1 *Comecei a estudar com cinco anos, naquela época não tinha colégio...*

Logo nos primeiros contatos com a escola, destaca-se a descoberta das adversidades que enfrentariam durante a vida. As “situações-limite” (FREIRE, 2007) resultantes da condição de vida no sertão semiárido se manifestavam de diversas formas: a escassez financeira dos pais para atender as exigências dos estabelecimentos de ensino, a falta dessas instituições nas comunidades das quais faziam parte e as dificuldades enfrentadas em relação aos deslocamentos necessários para conseguir chegar às escolas foram alguns dos fatores destacados pelo grupo.

A ausência de escolas nas suas comunidades e o desejo de que as crianças se iniciassem no mundo das letras, na esperança de proporcionar aos filhos aquilo que muitos deles mesmos não tiveram, fizeram com que diversos agricultores pagassem, apesar dos limitados recursos financeiros, educadores para alfabetizar suas crianças. Assim, por falta de suporte do Estado, que deveria garantir educação para todas as crianças em idade escolar, e levados pelo desejo de que os filhos fossem alfabetizados, nasce um sistema alternativo, no qual remunerava-se uma professora que ensinava em sua casa. Essa opção era conhecida como pagamento da “caixa escolar”, conforme relata Afrânia:

Comecei a estudar com cinco anos, naquela época não tinha colégio, a gente estudava na casinha da professora. A minha primeira professora foi a Toinha, todos na comunidade estudavam com ela. Nesse tempo a gente pagava uma caixa escolar, todo mundo dava ali um dinheirinho, pagava lá e estudava, né? (Afrânia)

Esse sistema alternativo comprova a relevância atribuída à educação escolar pelos pais, pelas crianças e pela professora, contudo não atendia as necessidades impostas pela continuidade dos estudos. Assegurava-se a alfabetização, a aprendizagem de noções básicas de matemática, mas com o tempo outra solução se tornava necessária.

Desta forma, a falta de escolas foi relatada como um dos principais fatores para os deslocamentos constantes, inclusive migrações internas. Estes deslocamentos para conseguir chegar às escolas foram apresentados pelos professores como um dos principais pontos de dificuldades para estudar.

Eu comecei a estudar a alfabetização com seis anos de idade. As outras séries, as séries mais altas não funcionavam no lugar que a gente morava, só funcionava a alfabetização. Então eu tive que repetir a alfabetização porque eu era muito pequena para me deslocar para uma comunidade vizinha. Então a 1ª, a 2ª e a 3ª só tinha na comunidade de Estreito, que ficava mais ou menos a 1 km de onde a gente morava. Subindo serra com dificuldade, a gente foi estudar lá. Eu fui estudar lá desde a primeira série ao terceiro ano, mas, assim, eu tive muita dificuldade de aprendizado na época. Acho que por conta da viagem que a gente fazia. A gente saía uma hora da tarde de casa, chegava lá às duas horas e estudava até umas quatro e meia (Cléia).

As longas distâncias, o calor, a fome, a falta de recursos faziam parte do cotidiano estudantil, caracterizado pela completa vulnerabilidade aos fatores ambientais, que os acompanhavam à sala de aula como, por exemplo, chegar às escolas encharcados pelo calor excessivo que os fazia suar ou pelas chuvas que os surpreendiam durante o percurso.

A questão dos estudos, eu tive muita dificuldade para estudar. Era distante. Tive que começar a estudar um pouco mais... Com seis anos mais ou menos, e distante, pra poder ir aprendendo as primeiras letras, muito distante de onde eu vivia. Precisava ir acompanhado com alguém porque era muito pequeninho, sempre fui muito pequeno e também de corpo muito franzino (Obergne).

Identificamos as primeiras tentativas do que seria a busca por uma educação contextualizada através do relato do Nacélio sobre a “Cartilha da Ana e do Zé”, material que foi elaborado pelas professoras cearenses Rosa Catarina Guimarães e Luiza de Teodoro Vieira, amplamente utilizado para alfabetização nas áreas rurais do estado do Ceará durante a década de 1980.

Minha primeira experiência na escola foi em setembro de 1983 na chamada Escola do Padre, mas minha vida de estudante começou mesmo em 1984, quando estudei a alfabetização com a professora Francisca Berenice Negreiros Gomes, na escola Antônio Américo de Azevedo, tendo um pouco de dificuldade porque não conhecia quase ninguém no Missi, porque eu vinha da Caiçara, uma localidade perto do Missi. Era a primeira vez que frequentava a escola na forma normal, mas aos poucos fui conquistando alguns amigos. Eu tinha dificuldade na leitura e escrita, por isso a professora Berenice usava um método muito usado na época que era a cópia. Ela usava a “Cartilha da Ana e do Zé” porque era contextualizada. Na cartilha tinha caju, tinha jumento, palavra de mato, de roçado... Aquilo nos motivava a aprender porque era algo que nós conhecíamos (Nacélio).

Nesta época, ainda não se falava em uma educação contextualizada como é discutida hoje; essa expressão se consolidou a partir das discussões feitas através da RESAB (Rede de Educação do Semiárido Brasileiro); a atuação docente nessa perspectiva

tem se ampliado e fortalecido com o passar dos anos e atualmente o tema é discutido em diversos setores e eventos científicos relacionados à educação.

#### ***8.2.2.2 A gente sofreu muito, mas a gente tinha aquela coragem de não desistir, de ir em frente, de continuar...***

Os relatos dos professores se tornam verdadeiros testemunhos de enfrentamento das condições, impostas socialmente, que dificultavam o seu acesso à educação. Isso demonstra a capacidade de resiliência (CYRULNIK, 1999), sendo esta a capacidade de reconstruir-se apesar de situações adversas. O conceito de resiliência dialoga harmonicamente com o “ser mais” freireano, tentativa de superar as “situações-limite” em busca do “inédito-viável” que foi percebida na história de vida destes educadores como a possibilidade de acesso à educação formal – isto foi identificado como o seu “sonho possível” (FREIRE, 2000, 2005, 2007). As narrativas mostram que o desejo de ter acesso à educação escolar construiu-se de uma forma além das possibilidades que lhes são apresentadas pelas condições de vida. Em relatos como o da professora Cléia, podemos notar a força do povo sertanejo, por tantas vezes destacada em versos e canções, caracterizando uma potencia de ação, mobilizada pelos afetos (SAWAIA, 2000).

E assim, depois eu vim estudar o 4º ano aqui no Missi, mas também com muita dificuldade, descendo e subindo serra todos os dias porque a gente não tinha casa de apoio e a gente vinha a pé em plena 12 horas do dia e ia estudar. Aí quando a gente passou para o ensino fundamental II, que já era pela escola, pela CNEC, só podia entrar se tivesse um sapato, né? E aí a gente não tinha muito essas condições, porque lá em casa eram sete filhos, todos estudando e a gente não tinha condições. Meu pai não tinha condição de comprar calçado para todo mundo e de sustentar a gente como deveria, mas a gente ganhou de algumas pessoas e a gente conseguiu estudar. A gente vinha e era feliz aqui na escola. A gente estudava e voltava para casa às vezes nesse clima que a gente tá vendo hoje<sup>12</sup>. A gente voltava para casa e subia a serra no escuro, chovendo, trovejando, com perigo de deslizamento de pedras. A gente sofreu muito, mas a gente tinha aquela coragem de não desistir, de ir em frente, de continuar (Cléia).

Chamo a atenção para a importância dos aspectos ambientais na construção de si, na relação com o mundo, com a escola e com a educação, também para a grande vulnerabilidade relativa aos fatores climáticos. Esse contexto é essencial na construção da subjetividade destes educadores ambientais moradores do semiárido.

---

<sup>12</sup> Neste dia caiu uma chuva com grande volume de água, acompanhada por relâmpagos, trovões e queda no abastecimento de energia elétrica.

Gostaria de destacar o fato de a professora estar consciente da relação entre o seu percurso de formação e o dos demais, do cruzamento entre sua experiência individual e a realidade comunitária. Seu relato traz não apenas a sua história, mas a de uma comunidade específica em um momento histórico determinado. A história de um, singular, reflete a história social. Isso fica ainda mais nítido no trecho a seguir.

E quando a gente terminou, quando eu terminei, a gente fala “a gente” porque a minha história não envolve só a minha, ela tá sempre junto com alguém, principalmente minha família, meus irmãos e as pessoas vizinhas, que moravam lá com a gente. E quando eu terminei a 8ª série, a gente já tinha se mudado para cá no ano de 1991 e a partir daí, já em 92, eu comecei a estudar em Irauçuba. Estudei em Irauçuba 92, 93, 94 e a gente... Como já foi falado em outros históricos, outros relatos, a dificuldade que a gente teve em estudar em Irauçuba por conta de ter que se deslocar (Cléia).

Novamente, o fato de as pessoas terem que pagar a escola me chama a atenção, pois relatos que discorrem sobre as dificuldades financeiras e necessidade de começar a trabalhar para poder “pagar os estudos” se tornam recorrentes nas falas, como pode ser observado nas narrativas das professoras Cléia e Elizandra. Eis o primeiro trecho:

Estudava até as 11 horas da noite, muitas vezes ia sem jantar, tinha muita dificuldade de arranjar dinheiro para lanche, para pagar colégio... E o diretor da escola, que era conhecido da gente e acompanhava a trajetória escolar da gente desde quando a gente morava na serra, porque os pais dele moravam no pé da serra, em uma fazenda, e ele já conhecia a gente, então, ele arranhou um trabalho para mim. Ele era secretário de educação na época, então ele arranhou uma sala de aula para que eu pudesse sustentar o colégio, pagar o colégio, porque lá em casa o meu pai e a minha mãe tinham que pagar colégio para quatro filhos. O meu pai sobrevivia da agricultura e minha mãe costurando, assim ninguém mais tinha emprego e a gente foi levando a vida, superando as dificuldades (Cléia).

Como disse, também no relato da professora Elizandra, destacam-se as precárias condições econômicas que exigiam que passasse a trabalhar para custear seus estudos e a tentativa de superação das dificuldades.

Sempre trabalhei muito, quase não tinha tempo para outra coisa, como estudar, por exemplo, mas apesar do contraste, enfrentei vários desafios e concluí o ensino fundamental em 1990, em uma escola privada da CNEC, que funcionava em um anexo do distrito de Missi, bem próximo a minha residência, e em 1991 resolvi cursar o ensino médio na sede do município de Irauçuba, na mesma escola da CNEC. Minha mãe não queria e dizia que se algum dia eu tivesse que estudar, eu teria que esperar o surgimento aqui no próprio distrito Missi. Porém meu pai determinou que os filhos deveriam estudar, por isso eu continuei os meus estudos, enfrentando obstáculos e tendo que trabalhar para poder pagar meus estudos (Elizandra).



O desejo de continuar estudando, apesar dos desafios, marca a história desses educadores. Aqui, onde a racionalidade poderia apontar para uma desistência, a afetividade impulsiona. A vontade e a esperança se apresentam como afetos potencializadores e emancipadores (SAWAIA, 1999, 2000), forças que proporcionam e estimulam a luta por transformação da situação de exclusão. No relato apresentado pelo professor Nacélio, observa-se a clara leitura da realidade excludente, a compreensão dos fatores que o limitavam, mas não a aceitação dos mesmos como determinantes. Sabendo-se condicionado, mas não determinado (FREIRE, 2007), insistiu na tentativa de mudança. A permanência de afetos potencializadores (SAWAIA, 1999, 2000) gerou a procura por soluções para limites impostos socialmente, direcionando-se para uma busca do “ser mais” na construção de si.

Quando terminei o chamado 1º grau, eu passei alguns anos sem estudar porque só tinha 2º grau em Irauçuba, que fica a 23km do Missi e tinha de pagar uma mensalidade e minha tia já pagava o do meu primo. Então eu resolvi não estudar para não aumentar a despesa, porque eu já morava com ela e não tinha renda, mas mesmo não estando em sala de aula eu permaneci estudando em casa... assim, por decisão minha, talvez que até hoje ela não saiba disso, eu não contei pra ela, mas ela perguntou se eu queria estudar, aí eu vi, de certa forma, a dificuldade financeira de manter duas pessoas estudando, aí eu passei três anos sem estudar. Mas mesmo assim, em casa eu não parei de estudar, eu estudava direto, pegava alguns livros e estudava... e no final de 1997 meus conhecimentos foram colocados à prova no concurso público do município de Irauçuba, sendo aprovado em 2º lugar para o cargo de professor do ensino fundamental, sendo empossado em fevereiro de 1998. Com a aprovação no concurso público, eu tive a necessidade de voltar a estudar, pois só tinha o fundamental e precisava concluir ao menos o magistério (Nacélio).

Paulo Freire nos traz uma grande contribuição na compreensão de nossas limitações e na força da esperança por transformação. O autor se apresentou como um grande esperançoso na modificação das condições de opressão. A educação impulsionaria esta mudança a partir da transformação dos sujeitos, pois para o autor a educação muda as pessoas e estas mudam o mundo. Também acreditou e defendeu a compreensão do nosso inacabamento, negando veementemente a determinação dos sujeitos pelas condições sociais impostas.

### 8.2.2.3 *Quando o rio enchia, a gente tinha que mudar...*

A vulnerabilidade das escolas às variações climáticas foi outro ponto destacado pelos professores como algo que dificultou o acesso à educação formal, o que pode ser observado através dos relatos, pois, recorrentemente, os estabelecimentos de ensino se tornavam de difícil acesso, causando um comprometimento da participação dos estudantes nas atividades escolares. A professora Sandra nos faz um relato das dificuldades enfrentadas durante o período chuvoso para continuar frequentando o colégio:

Quando, em 1984, teve um bom inverno, eu estava cursando a 4ª série no Missi com o professor Francisco Barbosa. Pelo grande volume de chuva, não frequentava bem as aulas, pois do Missi ao Bueno tem um rio que neste período ficou mais de uma semana com uma grande enchente impossibilitando a passagem (Sandra).

O professor Obergne também relata as adversidades enfrentadas durante o período de chuvas e as estratégias de adaptação para tentar contorná-las .

Difícil a minha locomoção na questão da escola, devido ser distante. Primeiro de tudo, estudei no Poço da Onça, aonde o único jeito da gente ir era a pé, até o meio do ano, até a época do rio encher. Quando o rio enchia, a gente tinha que mudar. Teve dois anos seguidos que eu mudei, tive que estudar no Bueno pra poder ter acesso ao restante do ano, devido às dificuldades do rio cheio. (Obergne)

Pude observar através de outras pesquisas e trabalhos que realizei anteriormente no contexto do semiárido, como no projeto Arizona, que o ano bom para a agricultura acabava se tornando um ano ruim para a educação, pois além de as crianças deixarem de frequentar a escola para ajudar no plantio e na colheita, para não “perder as chuvas” e nem a safra, os deslocamentos pra se chegar ao estabelecimento de ensino tornavam-se praticamente inviáveis. Em algumas situações, o colégio e, muitas vezes, a comunidade acabavam ficando completamente ilhados. Por outro lado, o ano considerado ruim para a agricultura acabava se tornando um bom ano para a educação, pois os estudantes podiam se deslocar sem os empecilhos causados pelas chuvas e, ainda, por causa da diminuição na reserva de alimentos causada pela seca, os alunos passavam a ter maior necessidade da merenda escolar e de acesso à água, muitas vezes garantida através de cisternas nas escolas (FERREIRA, 2003).

### 8.2.3 Esperança e Sonhos nos caminhos e descaminhos da formação profissional

(...) todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje (...).  
Temos de saber o que fomos para saber o que seremos.”  
Paulo Freire

#### 8.2.3.1 *Eu vim ensinar matemática com dezessete anos...*

As primeiras experiências profissionais começaram, em boa parte dos casos, ainda muito cedo, como professores da educação infantil. Através dos relatos, podemos concluir que as adversidades vividas por estes professores durante a infância para ter acesso à educação escolar não eram muito diferentes da realidade enfrentada pelas crianças que viriam a ser seus primeiros alunos. Poucas escolas e deficiência no quadro de professores parecem ter impulsionado o precoce início da carreira de alguns de nossos colaboradores.

Aí eu vim com dezessete anos e eu comecei a trabalhar, eu lembro, antes eu tive experiência, assim, com a minha tia. Ela tava doente e eu ficava na sala de aula que ela era professora, ensinei criança, só assim... dois, três dias, mas minha experiência mesmo foi aqui nesta escola. Eu vim ensinar matemática com dezessete anos, aí em 1998 eu fiz o concurso e passei. Fiquei até ensinando sempre matemática. No ano, passado eu fui convidada a dirigir a escola, aí eu aceitei (Afrânia).

O professor Geovan nos traz o relato de sua primeira experiência como educador, fazendo uma sensível descrição da sua relação com o ambiente nesse importante momento da formação profissional.

Aí eu fui trabalhar numa região da serra, uma localidade chama Santo Antônio. Lá foi minha primeira experiência como professor, assumi uma sala de educação infantil e pra mim foi muito importante. Foi lá também que eu tive, assim, um contato muito forte com a natureza. Porque, ao sair de casa até a escola e da escola ao retorno de casa, era mesmo uma aula ambiental. Desde a questão do preparo físico, do contato com os animais que a gente via nessa ida até a escola e no entorno da escola também. E as experiências que eu tive também com os alunos, os alunos numa vida totalmente rural e isso veio trazer o contato muito forte com a natureza (Geovan).

### ***8.2.3.2 Desde criança tinha o sonho de fazer um curso superior, mas achava quase impossível...***

Os primeiros passos de formação desses educadores ambientais se dão certamente através das experiências formadoras no contato com a natureza e através da relação intergeracional vivenciadas informalmente, assim como através dos caminhos e descaminhos em busca do saber escolar, pontos analisados anteriormente. Outros passos compõem a continuidade da caminhada.

As narrativas revelam que os desafios para estudar continuaram ainda na idade adulta. A formação profissional, através de cursos de graduação e pós-graduação, antes vista como um sonho difícil de ser realizado, passa a ser concretizada por eles, mas também com o enfrentamento de muitas dificuldades impostas pela condição social.

Desde criança tinha o sonho de fazer um curso superior, mas achava quase impossível, mas depois que terminei o 2º grau, surgiu esta oportunidade e fui em busca de realizar esse sonho. Desejava prestar vestibular para Matemática, mas a turma formada seria aquela que tivesse o maior número de alunos inscritos, foi assim que eu fiz o curso de Biologia (Nacélio).

Com o passar do tempo, os professores começaram a se envolver nas questões comunitárias por meio de associações e de formações para a proteção do meio ambiente. O interesse pela questão ambiental e pelos problemas da comunidade ampliou-se com essas oportunidades às quais foram tendo acesso para se especializarem.

O último [curso] que a gente fez rendeu até uma multa para a prefeitura de 2.000 reais por causa do rio. A gente viu o lixo dentro do rio... A SEMACE viu os currais dentro do rio, então a gente acarretou um problema, um problema para a gente, né? Quando eu falo para a gente é no quesito político, mesmo assim, das pessoas ficarem zangadas, revoltadas com relação a isso que a gente fez, o movimento, porque a SEMACE veio aqui, fez o curso com a gente e perguntou como é que estava. E a gente ia mentir? Dizer que estava tudo bem? Que o rio não era poluído, que a gente não sabia que tinha currais dentro do rio, que a fossa não era dentro do rio? A gente não podia fazer isso! (Elizandra)

A participação em atividades formativas no âmbito educacional são praticamente as mesmas. As histórias narradas sobre as formações na área ambiental se tornaram mais um ponto de cruzamento entre as histórias de vida.

O Nacélio falou das associações que participou e como representante de associação a gente participou muito de seminário de desertificação, faz muito tempo já, e isso vem contribuindo para que a gente seja um propagador da questão ambiental (Sandra).

### 8.2.3.3 *Em toda a minha vida de professor, eu sempre gostei da causa ambiental...*

As experiências formadoras no contato com a natureza durante a infância surgem como um dos pontos que despertou o interesse pela questão ambiental. Pude perceber um certo saudosismo e uma lamentação pela perda do ambiente de seu tempo de infância. Há o reconhecimento da diferença entre o estilo de vida das crianças hoje para o que tiveram anteriormente, como podemos observar no relato apresentado pela professora Sandra:

O maior interesse pelo meio ambiente me foi despertado pela convivência desde a infância ao observar a serra, a chuva, o roçado, as enchentes, as primeiras chuvas, a noite escura e a noite enluarada. E as crianças hoje pouco convivem com a natureza, não valorizam o suficiente... Eu participava na fabricação de redes artesanais a partir da apanha do algodão até a tecelagem na casa da minha tia. Eu pretendo ensinar para minhas filhas, é só (Sandra).

Com as tentativas do poder público municipal de propor uma educação contextualizada, há um reconhecimento por parte dos professores da importância das atividades que foram desenvolvidas para a identificação das necessidades locais, sobretudo a respeito da desertificação, grave problema ambiental enfrentado pelo município e, assim, o interesse pela questão ambiental que já tinham ampliou-se.

Isso me aproxima da questão ambiental, pela minha infância de conviver sempre com a natureza, pelo fato dos meus pais serem agricultores e isso leva a gente a ter o contato com a natureza, só que às vezes a gente não desperta aquilo, aquele interesse de preservar ou de fazer em prol da natureza. Até que veio esse curso de que a gente participou em Irauçuba, voltado para a questão do semiárido. Aí desperta aquela chama que já tem dentro da gente, assim, daquela questão ambiental e a gente traz isso para a vida profissional...

A formação proposta pelo projeto Escola e Vida no Semiárido parece ter atingido seus objetivos ao avivar a chama que já existia dentro de cada profissional, como foi comentado pelo professor Nacélio. Serviu também como formação complementar, juntando-se a outras também voltadas para a Educação Ambiental. O professor Nacélio continua falando de sua experiência formadora como educador ambiental e da influência de sua relação com a natureza.

Fiz também o curso para multiplicadores em educação ambiental, então nesse curso foi onde eu comecei a desenvolver, ou seja aguçar mais o meu desejo e a minha vontade de me tornar um educador ambiental, apesar de não ensinar diretamente a educação ambiental, mas eu passei a perceber os problemas ambientais que envolviam a minha localidade... Em toda a minha vida de professor, eu sempre gostei da causa ambiental, talvez porque sempre morei na

zona rural, em contato com a natureza...E pretendo continuar sendo um educador ambiental porque acredito que essa causa é nobre. E meu desejo é continuar na busca de conhecimento e defendendo a causa ambiental. (Nacelio)

A importância atribuída à experiência formadora no contato com a natureza para a escolha dos caminhos percorridos na vida profissional é destacada também no relato do professor Obergne:

Apesar de distante de quase tudo, o principal eu tinha, que era o acompanhamento da natureza, disponibilidade de tudo. Então... uma coisa que faz a gente se relacionar com a natureza até hoje e gostar, né? Porque a gente aprendeu a viver ali, no contato direto (Obergne).

Além do compromisso com a preservação do meio ambiente e com a mudança de atitude para a transformação de ações que contribuem para a degradação ambiental, novos projetos surgem, como no relato da professora Sandra, que nos fala de um sonho dos professores: o reflorestamento das margens do rio.

Há alguns anos atrás tivemos o trabalho do plano diretor do município de Irauçuba, propondo o aterro sanitário para sanar este problema. O sonho dos professores é fazer o reflorestamento das margens do rio (Sandra).

Sobre a perda da vegetação, o professor Obergne também nos faz um retrato de como era anteriormente e das mudanças sofridas pelo desmatamento.

Eu lembro, faço muita comparação daquela época pra hoje da questão do que a gente via e do que a gente vê hoje, na questão de ser sempre acompanhado de matos de lá até aqui, principalmente a beira do rio. O rio dava o norte pra gente da questão do Missi, o norte que a gente tinha. Pegava o cinturão verde de oiticica que dava início até chegar ao Missi, a gente tinha o norte que servia até como estrada pra gente observar e hoje você não observa mais isso (Obergne).

As narrativas dizem da história de cada um, entrelaçada com as histórias de todos, dos colaboradores desta pesquisa e dos familiares de gerações anteriores, fundamentais em seus percursos formativos. Elas mostram adversidades e busca de superação, envolvimento com o ambiente e consigo mesmo na busca de aprendizagem. Elas revelam sonhos e esperanças, bem como os bons frutos colhidos das oportunidades que alcançaram e das iniciativas de contextualização da educação no campo de “boniteza e decência”, como diria Freire, que anima o sertão semiárido cearense. Os relatos fazem eco com o que em Histórias de Vida e Formação se afirma, tão bem condensado nas palavras da professora Cléia, citadas anteriormente: “A gente fala ‘a gente’ porque a minha história não envolve só a minha, ela tá sempre junto com alguém”.

## 9 FECHANDO UM CICLO, ABRINDO CAMINHOS...

É na história como possibilidade que a subjetividade,  
em relação dialético-contraditória com a objetividade,  
assume o papel do sujeito e não só de objeto  
das transformações do mundo.

Paulo Freire.

Cada ciclo se completa com renovações. Novas ações se fazem semente dentro de nossos sonhos. Cada caminho é de chegar, ficar e partir. Recordo meu percurso.

Tecer as considerações sobre esse processo não se dá como uma tarefa fácil para mim. A sensação é a de virar uma página que termina um capítulo, mas não uma história. Faço um rememorar das etapas e, com isso, me vêm à mente situações, rostos, sorrisos, cansaço, satisfação. O próximo momento desta trajetória é ainda indefinido, embora haja uma expectativa de voltar a Irauçuba para compartilhar com os professores e a escola o resultado de nosso percurso juntos, de fazer conhecer este trabalho, de continuar dizendo e aprendendo sobre a educação no semiárido.

Neste itinerário, caminhei junto com meus amigos do GEAD e do município de Irauçuba no sentido da construção de uma educação contextualizada, ou seja, voltada para realidade local, para os aspectos característicos do semiárido, valorizando a sua cultura e identificando limites e potenciais. O que viria, não podia prever ao certo, mas desejava contribuir verdadeiramente. E sustentada por bons encontros, como define Espinosa (2003), fui refazendo a mim mesma e fortalecendo minha identidade como pesquisadora.

Fazer este estudo teve um gosto de redescoberta, ver de novo algo já conhecido e guardado. Foi um percurso de reencontro comigo mesma como sertaneja e imigrante que sou. Um reencontro com minhas raízes. Senti que algumas histórias no sertão se repetem quase indiferentes ao tempo e à localização geográfica. As histórias dos professores se assemelham às histórias de seus alunos. Muitos ainda passam por dificuldades semelhantes e, infelizmente, podemos dizer que a melhoria das condições das escolas e da educação avançou de forma lenta em relação à rapidez das mudanças em alguns setores, como informação e tecnologia, tão característica atualmente. Lani-Bayle (1997) nos lembra o poder que as Histórias de Vida têm de nos fazer perceber estes aspectos, pois de acordo com a autora, nos permitem abrir o universo temporal que fechamos de modo linear.

Na busca de construção de um trabalho sério, comprometido, mas sem perder a beleza do convívio, do diálogo, formado por bonitezas e decências, como me inspirou

Paulo Freire durante todo o trajeto, caminhamos juntos por estradas difíceis, simbólica e realmente! Precisamos abrir caminhos para alcançarmos o “inérito-viável”. E desta forma propostas de intervenção e pesquisa foram nascendo.

Emaranhando-me cada vez mais na teia de significados da educação no semiárido, fui ampliando minha percepção sobre a realidade e criando estratégias para conseguir uma melhor leitura do mundo. Os afetos serviram como lentes, pois no meu interesse em conhecer, não bastavam informações já construídas, dados numéricos, por levantamentos estatísticos. Os sentimentos e as emoções das pessoas envolvidas poderiam trazer um mundo de respostas e detalhes sobre o contexto, mas para ter acesso a ele, precisava de chaves... Assim nasceu a proposta que apresentei nesta tese, o **Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico**, denominado sinteticamente de **Círculo Ecobiográfico**, que tem o objetivo de colaborar com as pesquisas sobre a relação afetiva com o ambiente.

No Círculo Ecobiográfico são valorizados a relação com o ambiente e os aspectos afetivos nela envolvidos, compreendendo-os como definidores éticos. Recordo uma vez mais que essa metodologia fundamenta-se na intencionalidade de apreender os afetos, na relação dialógica entre pesquisador(a) e sujeitos, na adoção de um percurso (auto)biográfico pautado nas perspectivas intergeracional e ambiental, no olhar sobre a interação com o ambiente como essencial na formação dos sujeitos, na adoção de várias linguagens para alcançar os sentimentos e emoções com relação ao ambiente e no compromisso de uma investigação que contemple formação e intervenção.

Todas as etapas deste trabalho foram para mim valiosas possibilidades de crescimento, desde a primeira viagem. O contato com as pessoas e com a cultura do lugar, os trabalhos feitos durante o II Congresso de Educação de Irauçuba, durante o projeto Escola e Vida no Semiárido e o estudo realizado com os professores do Missi... Acompanhei, durante estes quatro anos, uma proposta de contextualização da educação que já havia sido plantada antes de eu começar a me integrar na equipe do GEAD e a crescer com isso. Ainda há muito a fazer, mas o caminho já começou a ser trilhado.

Durante este período de formação doutoral, no Brasil e na França, amadureci também como pesquisadora que nunca se desvinculou do sertão e que vinha em uma trajetória de aprendizagem sempre atenta ao semiárido. Ao nos afastarmos de nossa cultura, passamos a notar detalhes que passam despercebidos na cotidianidade. É na relação com o outro, com o diferente que nos reconhecemos. Na França, ficou clara a força da cultura de meu povo e a importância do trabalho que eu estava fazendo.



No grupo Transform', coordenado pela professora Martine Lani-Bayle, pude partilhar minhas ideias e dialogar verdadeiramente com amigos-pesquisadores de vários países, de diversas culturas diferentes da minha e perceber o respeito, mesmo quando identificava um certo espanto pelo fato de eu tratar dos afetos, de falar de amorosidade, dialogidade, relação afetiva com o ambiente na formação... Tudo para eles parecia inovador e audacioso! Lá a ideia do Círculo Ecobiográfico se fortaleceu como proposta. A boa aceitação quando o apresentava, os questionamentos da nossa equipe de pesquisa, o incentivo e as sugestões de Lani-Bayle foram fundamentais para que hoje o apresente como um dos resultados do estudo.

Ao voltar, o reencontro com minha cultura, com meu lugar, também contribuíram para perceber novos detalhes. Ao apresentar a proposta aos amigos-pesquisadores do GEAD, novas indagações e contribuições. A acolhida da proposta do Círculo Ecobiográfico pelo meu orientador e pelos colegas do grupo de pesquisa foi me dando firmeza para continuar no caminho.

Durante o período fora do Brasil, algo que me surpreendeu de maneira muito positiva foi o respeito e admiração dos franceses por Paulo Freire. Muitos dos pesquisadores mais experientes e reconhecidos que pude conhecer pessoalmente, como Gaston Pineau, Edgar Morin, Patrick Brun e outros que adotaram ideias freireanas em seus estudos, destacavam o valor do educador brasileiro. Entre os mais jovens, havia o interesse em saber mais sobre ele e em ter acesso aos seus livros. Infelizmente encontrei pouco material de (ou sobre) Paulo Freire em francês nas vezes em que precisei, ao colaborar em aulas para os alunos do mestrado em Educação da Université de Nantes.

Paulo Freire é uma das grandes referências deste trabalho, porque, como grande educador que foi, nos mostrou o quanto é impossível apartarmos-nos do mundo que nos cerca e, bem ou mal, nos acolhe. Devemos estar atentos ao chão que pisamos, ao lugar onde estão a escola e as pessoas, ao ar que respiramos, às condições do contexto em que vivemos para compreendermos os processos de aprendizagem e formação, pois a "palavramundo" se faz diante de nós, na cotidianidade e no nosso processo de nos educarmos e nos transformarmos dia a dia e permanentemente.

Por ser esta luta em busca de mudanças influenciada por nossos afetos é que os destaquei relacionados ao entorno. Neste trabalho, tais emoções e sentimentos se expressaram vivamente em vários momentos do Círculo Ecobiográfico, marcando falas, inspirando a todos, gerando reflexões expostas nesta tese. Percebi que entre os frutos dos

afetos colhidos, se encontravam a organização associativa, cooperativa e grupos de mobilização na busca por melhorias das condições de vida dos moradores da comunidade do Missi. Isso permitiu a permanência da maior parte dos habitantes em sua comunidade e inclusive despertou o interesse de pessoas de outras localidades pelo distrito, gerando um fenômeno incomum em comunidades do sertão semiárido: uma grande imigração durante um certo período, com conseqüente crescimento desordenado e o surgimento de vários problemas ambientais mais comuns nas grandes cidades.

Os relatos nos mostram que há uma divisão entre os antigos e os “novos” moradores do Missi. Para os professores, as pessoas que chegaram durante o período de maior imigração para a comunidade não têm a mesma relação afetiva com o lugar, o que influencia para que em suas atitudes não haja o mesmo compromisso com a proteção ambiental. Nas palavras da professora Elizandra: “Tem uma falta de amor muito grande pela comunidade”.

Nesta pesquisa, me deparei com sentimentos e emoções dos mais diversos relacionados ao entorno, na maior parte das vezes estes afetos são contraditórios como amor e raiva, orgulho e vergonha ao mesmo tempo. Encontramos sujeitos que buscaram rever sua própria história, com base na vivência de “situações-limite” em diversos momentos e, no movimento de busca (trans)formadora, caminharam em direção ao “inédito-viável”, na intenção de “ser mais”.

No que concerne a metodologia desenvolvida durante a pesquisa, esta se mostrou adequada aos objetivos. Lidar com os afetos não é tarefa fácil, pois não somos educados para estarmos atentos e valorizarmos este aspecto de nossa formação. Esta dificuldade se expressa nos relatos apresentados, como o da professora Cléia: “Transcrever os sentimentos em relação ao lugar é difícil, mas depois a gente acaba se soltando e acaba colocando coisas que podem não ter importância pra quem vai ler, mas é a sua realidade, seus sentimentos”.

O aspecto formador, que também era um dos objetivos do trabalho, me parece ter sido contemplado, pois ao narrar-se e ao escutar a narrativa do outro, aprendemos com nossas histórias compartilhadas, somos capazes de saber como chegamos até ali e assim podemos continuar de maneira mais consciente dos limites e dos potenciais de cada um. Há narrativas nas quais é possível perceber que os professores chegaram a uma conscientização do processo transformador do trabalho: “Não são só as pessoas que precisam mudar, mas nós também precisamos mudar” (Nacélio).

A avaliação feita pelos participantes do Círculo Ecobiográfico aponta que o processo foi relevante não apenas para a formação e fortalecimento de cada um dos participantes a partir do conhecimento de si, mas para a formação e o fortalecimento do grupo, de uma identidade grupal que se reconhece em suas igualdades e diferenças, em seus vínculos de amizade, confiança e respeito: “Hoje a gente conheceu melhor o outro. Compreendendo a história de cada um faz com que a gente viva melhor com o outro, faz com que nós, que temos já um laço de amizade, fiquemos cada vez mais entrelaçados porque a nossa história começa, em certo ponto a fazer uma junção (Elizandra)”.

Em relação às contribuições da tese, acredito que os dados e reflexões que foram gerados a partir do Círculo Ecobiográfico, com a apreensão dos afetos, as narrativas dos educadores e com a escrita da história do Missi, se apresentam como um rico material sobre o lugar e podem vir a servir de apoio didático, colaborando com a elaboração de uma educação contextualizada para Irauçuba e, sobretudo, para a comunidade, devido à sua riqueza de informações.

Acredito também que o próprio Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico aponta para novas perspectivas no âmbito dos estudos sobre a relação com o ambiente e também no das pesquisas sobre Histórias de Vida e Formação. Tenho a intenção de continuar trabalhando com ele e aperfeiçoando-o como proposta metodológica, para que possa colaborar com outras pesquisas.

Paulo Freire foi uma presença constante durante todo o meu percurso formador e no rumo deste estudo a sua dialogicidade e narrativa foram essenciais. Para encerrar mais este ciclo de formação, gostaria de trazer suas palavras sabendo que nem sempre as respostas encontradas são satisfatórias, mas ao trilhar o caminho da busca, somos capazes de identificar nossos limites e nos fortalecermos em nosso processo de constante e eterna aprendizagem. Este aprendizado proporcionado pela experiência do doutorado foi para mim formador de novos sentidos em minha vida!

Nós sabemos que nem sempre a resposta obtida pela experimentação é suficiente ou satisfatória: por vezes o que surge fruto de nosso empenho intelectual não está à altura a exigência das perguntas. É preciso, então, que o(a) cientista educador(a) saiba lidar com a ansiedade. Não castrá-la, mas sim amansá-la. E é nisso, nesse exercício, que o cientista educador(a) vai inventando a rigorosidade necessária. Vale dizer, o rigor científico-intelectual não está em ter achado “a”, “b” ou “c”, mas, sim, o rigor está no processo que parteja o achado (Paulo Freire, 2001, p. 190 e 191).

## REFERÊNCIAS

AGENDA 21. **Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente e desenvolvimento**. 3ª ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2000.

ARANTES, Valéria A. Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação. In: OLIVEIRA, M. K; TRENTTO, D.; REGO, T. (org). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

ASSOCIATION INTERNATIONALE DES HISTOIRES DE VIE EN FORMATION ET DE RECHERCHE BIOGRAPHIQUE EN EDUCATION. **Charte de l'Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de Recherche en Education**. Disponível em: <<http://www.asihvif.com>>. Acesso em: 20 set. 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

BELCHIOR, Margarida. **Histórias de vida e formação**. Disponível em: <<http://www.direitodeaprender.com.pt>>. Acesso em: 15 set. 2009.

BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. **Cidade e afetividade**: estima e construção dos Mapas Afetivos de Barcelona e São Paulo. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2003

BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. **Cidade e afetividade**: estima e construção dos Mapas Afetivos de Barcelona e São Paulo. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

BRAGA, Osmar Rufino. Educação e convivência com o semiárido: introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no semiárido brasileiro. In: KUSTER, Angela & MATTOS, Beatriz. H. O. M (org). **Educação no contexto do semiárido brasileiro**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004.

CASALI, Alípio & BARRETO, Vera. Prefácio. In: FREIRE, Ana Maria. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

CASALI, Alípio. O legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto)biográfica. In: PASSEGGI, M. C e BARBOSA, T. M. N. **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

CASTRO, Gigi. **Retalhos para uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido nordestino**: textos, cores, sonhos alumados pela experiência vivida em Tamboril/Ceará/Brasil. Fortaleza: Cáritas Diocesana de Crateús; Expressão Gráfica, 2010.

CORRALIZA, José Antônio. Emoción e ambiente. In: ARAGONÉS, J. I; AMÉRIGO, M. **Psicologia Ambiental**. Madrid: Ediciones Pirâmides, 1998.

CRAVEIRO, Ana Nery M. A abordagem Histórias de Vida como metodologia de pesquisa e formação. In: Olinda, Ercília M. B & Cavalcante Júnior, Francisco S. **Artes de existir**: trajetória de vida e formação. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

CYRULNIK, Boris. **Un Merveilleux malheur**. Paris: Éditions Odile Jacob, 1999.

DAMÁSIO, António. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DANTAS, Denise de O. **Escola e ensino contextualizado. Desafios numa perspectiva ambiental**: o caso de Irauçuba. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 06 set. 2010.

DIAS, Regina L. F. **Intervenções públicas e degradação ambiental no semiárido cearense** (o caso de Irauçuba). 1998. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento do Meio Ambiente) - Universidade Federal do Ceará – UFC. Fortaleza, 1998.

ELALI, Gleice A. & PINHEIRO, José Q. Autobiografia ambiental: buscando afetos e cognições da experiência com ambientes. In: PINHEIRO, José Q. & GUNTHER, Hartmut (org). **Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

ESPINOSA, Baruch de. **Ética demonstrada à maneira dos geômetras**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

FERREIRA, Karla. P. M. **Afetividade de jovens de Lustal, Tauá-CE**. 2003. Monografia (Graduação em Psicologia) - Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, 2003.

FERREIRA, Karla. P. M. **Ficar ou partir?** Afetividade e migração de jovens do sertão semiárido cearense. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Ceará - UFC, Fortaleza, 2006.

FERREIRA, Karla. P. M & FIGUEIREDO, João B. A. In: MATOS, Kelma S. A. L.; SALGUEIRO, Verônica do N; NONATO JUNIOR, Raimundo (orgs). **Cultura de paz:** do conhecimento à sabedoria. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

FIGUEIREDO, João B. A. Educação Ambiental Dialógica: a contextualização do ensino numa leitura de Paulo Freire. In: OLINDA, Ercília B e FIGUEIREDO, João B. A. **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire.** Fortaleza: Edições UFC, 2006.

FIGUEIREDO, João Batista de A. **Educação ambiental dialógica:** as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

FIGUEIREDO, João B. A. Pesquisa engajada e intervenção em educação ambiental dialógica In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Caxambu, Minas Gerais, de 19 a 22 de outubro de 2008.

FIGUEIREDO, João B. A. **Memórias de sala de aula enquanto contribuição das narrativas ecobiográficas na qualificação do ensino-aprendizagem.** No prelo.

FIGUEIREDO, Luis Cláudio. **Matrizes do pensamento psicológico.** Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, Ana. Maria. A. **A voz da esposa:** a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

FREIRE, Ana Maria. A. **Paulo Freire:** uma história de vida. Indaiatuba: Villa das Letras. 2006.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho D'Água, 1995.

FREIRE, Paulo **Professora sim, tia não** – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo, Ed. UNESP, 2001

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2008.

GIULIANI, Maria Vitória. O lugar do apego nas relações pessoas-ambientes. In: BERNARD, Y. **Psicologia e Ambiente**. São Paulo: EDUC, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Irauçuba**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Mapa de Irauçuba**. Disponível em: <<http://www.ipece.ce.gov.br>>. Acesso em: 08 mar. 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie- Christine. As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas. **O direito de aprender**. Lisboa. 05 out. 2008. Disponível em: <<http://www.direitodeaprender.com.pt>>. Acesso em: 15 de set. 2009.

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

LANE, Sílvia. T. M. Avanços da Psicologia Social na América Latina. In LANE; SAWAIA (org). **Novas Veredas da Psicologia Social**, São Paulo: Brasiliense/EDUC, 1995 a.

LANE, Sílvia. T. M. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In: LANE; SAWAIA (org). **Novas Veredas da Psicologia Social**, São Paulo: Brasiliense/EDUC, 1995b.

LANI-BAYLE, Martine. **L’histoire de vie généalogique: d’Œdipe à Hermès**. Paris: L’Harmattan, 1997.

LANI-BAYLE, Martine. **Taire et transmettre: les histoires de vie au risque de l’impensable**. Lyon : Chronique Sociale, 2006.

LANI-BAYLE, Martine. Histórias de vida: transmissão intergeracional e formação. In PASSEGGI, Maria da C. **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

LYNCH, Kelvin. **La imagen de la ciudad**. Barcelona: Editorial Gustavo Gil, 1998.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

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

MOTA, Maria Cláudia P. **Escola e vida no semiárido: uma proposta de contextualização do ensino em Irauçuba – CE**, 2008. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Sustentável para o Semiárido). Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2008.

MOTA, Francisco G. **Educação Ambiental x desertificação em Irauçuba: o que conhecemos e o que temos feito?** 2003. Monografia (Especialização em Educação Ambiental). Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA. Sobral – Ceará, 2003.

NERI, Angelo et alli. Instituto Regional de la pequeña agropecuaria apropiada – IRPAA: a educação para a convivência com o semiárido. In: KUSTER, Ângela & MATTOS, Beatriz. H. O.M. **Educação no contexto do semiárido brasileiro**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004.



NÓVOA, António & FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

OLINDA, Ercília M. B. de. **Grupo Fantasia**: esperança, responsabilidade e alegria. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2009.

PINEAU, Gaston & LE GRAND, Jean-Louis. **Les histoires de vie**. Paris: Presses Universitaires de France, 2002.

PINEAU, Gaston. Aprender a habitar a terra: ecoformação e autobiografias ambientais. In PASSEGGI M. C. e SOUZA, E. C. **(Auto)biografia**: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo:PAULUS, 2008.

POL, Eric. La Apropiación del Espacio. In: **Cognición, representación y Apropiación del Espacio**. Barcelona: Monografias Sócio/ambientales. 1998.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SAWAIA, Bader. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. B.(org). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAWAIA, Bader. B. **Por que investigo a afetividade**. Texto apresentado para concurso de promoção na carreira para a categoria de professor titular de Departamento de Sociologia da PUCSP. São Paulo: PUC, 2000.

SOUZA, Ivânia P. F de. **A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano sustentável do semiárido brasileiro**. São Paulo: Peirópolis, 2005.

WEIL, Pierre. **A arte de viver em paz** – por uma nova consciência e educação. Paris: UNESCO, 1990.

YUS, Rafael. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VIGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# APÊNDICE

**APÊNDICE A – Adaptação do instrumento para a apreensão dos afetos,  
elaborado originalmente por Bomfim (2003).**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

1- Primeiramente, obrigada pela sua colaboração. **Abaixo você deverá fazer um desenho que represente sua forma de ver, sua forma de representar ou sua forma de sentir a comunidade em que você mora.** Continuando você encontrará algumas perguntas simples que deverá responder. Procure **não passar a página até que tenha completado cada uma das questões que se pede.** Obrigada mais uma vez!

2- As seguintes perguntas fazem referência ao desenho que você fez. É importante esclarecer que não existem respostas certas ou erradas, boas ou ruins, mas sim, suas opiniões e impressões, que são muito importantes. Obrigada por sua colaboração.

2.1- Explique brevemente o significado que o desenho tem para você:

2.3- Escreva 6 palavras que resumam os seus sentimentos em relação ao desenho:

- 1 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_
- 6 \_\_\_\_\_

2.2-Fale sobre os sentimentos que o desenho desperta em você:

A seguir, você encontrará algumas perguntas sobre a comunidade em que você mora. Lembre-se que não existem respostas certas ou erradas, mas a sua opinião, que é muito importante para nós.

3- Caso alguém lhe perguntasse o que você pensa sobre a sua comunidade, o que você diria?

4- Se você tivesse que fazer uma comparação da sua comunidade com alguma coisa, com que você a compararia? Por quê?

5- Você participa de algum tipo de grupo ou associação na sua comunidade?

Sim ( ) Não( ). Caso sim, qual? \_\_\_\_\_

6-Você já morou em outra cidade ou comunidade? Sim ( ) Não( ). Qual?\_\_\_\_\_

6.1-Diga por quanto tempo morou neste lugar e por que foi morar lá\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7- Caso tenha nascido em outra cidade/comunidade, por que veio para cá?\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8-Você tem vontade de morar em outro lugar? Sim ( ) Não( ). 8.1 Onde?\_\_\_\_\_

8.1-Explique sua resposta\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9- Você acha a sua comunidade um bom lugar para as crianças e os jovens? **Explique sua resposta.**

10- Você acha que os jovens têm a necessidade de ir morar em outro lugar para estudar ou trabalhar? Por quê?

11- Se você pudesse, enviaria um filho seu para estudar ou trabalhar em outra cidade/comunidade. Para onde e por quê?

12- O que você pensa sobre a Educação que é ofertada na sua comunidade hoje?

13- Quais foram as principais dificuldades que você enfrentou para se tornar o educador que você é hoje?

14- Você participou da formação “Escola e Vida no semiárido” ?

Sim ( )      Não ( )

14.1- Você acha que a formação “Escola e Vida no Semiárido” conseguiu contribuir para mudar algo na Educação em sua comunidade? Explique sua resposta.

15- Quais são os principais problemas ambientais enfrentados pela sua comunidade?

16-Descreva dois caminhos que você percorre com maior frequência em sua comunidade, destacando informações como: lugares de origem e de destino, elementos que chamam a sua atenção durante o trajeto, suas impressões sobre os lugares por onde passa etc. Diga também para que você faz estes percursos.

1.

2.

--



**APÊNDICE B: Análise do instrumento de apreensão dos afetos e parte das respostas do questionário**

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentiment o	Metáfora	Sentido
<b>Nº : 01 (Geovan)</b> <b>Sexo:</b> masculino <b>Idade:</b> 31 anos <b>Escola:</b> E.M.E.F Josefa Clotilde e E.M.E.F Moura Negrão <b>Comunidade:</b> Missi <b>Disciplina:</b> polivalente	metafórico	Significa que apesar de vivermos num ambiente do semiárido, numa região seca e quente, fico triste em perceber que os governantes pouco fazem para melhorar a vida do sertanejo, ou seja, do lugar onde ele vive.	Região seca e quente, com desmatamentos. Passa por sérios problemas sociais e culturais, que vêm dificultando a vida de cada um. Bastante carente em educação, saúde e alimentação, mas é uma terra em que, semeada, pode brotar muitos frutos.	Tristeza, dor, desânimo, amor, alegria, esperança,	Um passarinho no ninho. Tem pouca ação, vive mais à espera.	A comunidade passarinho no ninho é identificada pela imagem de <b>insegurança</b> , pois tem pouca ação vivendo mais à espera. É seca, quente e com desmatamentos, passando por sérios problemas sociais e culturais. Enfrenta bastante problemas sociais e culturais e é carente em educação e alimentação. Gera sentimentos de tristeza, dor e desânimo, mas também de amor, alegria e esperança por ser uma terra em que, semeada, tudo dá.

**O que você pensa sobre a educação que é ofertada na sua comunidade hoje?**

Bastante afetada, pois a sociedade acaba definindo a educação, contudo, a sociedade está carente. Falta um projeto que integre a Escola/ Igreja/Associações/Comunidade.

**Quais as principais dificuldades que você enfrentou para se tornar o educador que você é hoje?**

Experiência, financeira e pesquisa.

**Você participou da Formação escola e vida no semiárido?**

(X) Sim      ( ) Não

**Você acha que a formação escola e vida no semiárido conseguiu contribuir para mudar algo na educação de sua comunidade semi-árida? Explique sua resposta.**

Sim, pois hoje estamos teoricamente e por meio de algumas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, mais preparados para conviver orientar a nossa população.

**Quais são os principais problemas ambientais enfrentados pela sua comunidade?**

Desmatamento, queimadas, empobrecimento do solo e poluição (lixo).

**De que forma você trabalha a questão ambiental com seus alunos?**

Transversalmente.sempre destaco a questão meio ambiente em cada disciplina, é lógico que na oportunidade oferecida pelo tema em estudo.

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
<b>Nº : 02 (Obergne)</b> <b>Sexo:</b> masculino <b>Idade:</b> 31 anos <b>Escola:</b> E.M.E.F Josefa Clotilde e Antonio Américo de Azevedo <b>Comunidade:</b> Missi Disciplina: Biologia e química (no ensino médio) e polivalente (no ensino fundamental)	metafórico	O desenho retrata a localização do Missi, entre montanhas que, por falta de esclarecimento, de parcerias e de valorização do local, levou o homem a transformar essa paisagem.	É uma comunidade rica em beleza natural, apesar das transformações negativas do ecossistema. O povo é muito acolhedor e grande parte das pessoas tem um amor ao local.	Preocupação, tristeza, amor, vergonha, saudade, esperança.	Labirinto	A comunidade labirinto é aquela que tem um povo acolhedor e seus <b>contrastes</b> são marcados pela rica beleza natural, apesar das transformações negativas do ecossistema. Causando sentimentos de preocupação, tristeza, saudade e vergonha, mas ao mesmo tempo, desperta amor e esperança.

**O que você pensa sobre a educação que é ofertada na sua comunidade hoje?**

É limitada, principalmente devido a falta de espaços físicos que disponibilize atividades complementares à escola, mas se comparando a pouco tempo atrás, já progrediu bastante, embora a cultura das pessoas tenham se transformado devido ao inchamento populacional.

**Quais as principais dificuldades que você enfrentou para se tornar o educador que você é hoje?**

Estudar em local muito distante, dificuldade financeira, falta de motivação profissional futura, professores fora de sua área, vício do alcoolismo.

**Você participou da Formação escola e vida no semiárido?**

(X) Sim      ( ) Não

**Você acha que a formação escola e vida no semiárido conseguiu contribuir para mudar algo na educação de sua comunidade? Explique sua resposta.**

Sim. A escola começou a ver e colocar em prática a transformação local a partir da escola, com atividade curricular, aulas diferenciadas, etc.

**Quais são os principais problemas ambientais enfrentados pela sua comunidade?**

Desmatamento para a agricultura, construções indevidas, assoreamento do rio, descuido com o ambiente.

**De que forma você trabalha a questão ambiental com seus alunos?**

Discutindo os problemas ambientais, trabalhando aulas de campo e realizando trabalhos práticos.

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
<b>Nº : 03 (Sandra)</b> <b>Sexo:</b> feminino <b>Idade:</b> 38 anos <b>Escola:</b> E.M.E.F Josefa Clotilde e Antonio Américo de Azevedo <b>Comunidade:</b> Missi Disciplina: história, geografia e polivalente na 5º ano.	metafórico	Representa uma comunidade que “cresceu” graças a capacidade de água que compõe sua região, sua vegetação, relevo (serra), que ajuda na questão da sobrevivência para a comunidade.	Capacidade de água	Alegria, paz, medo, preocupação, saudade, esperança.	Açude cheio numa região semi-árida, que seu reservatório está evaporando com muita velocidade.	A comunidade açude cheio numa região semi-árida, em sua imagem de <b>contrastes</b> , representa uma comunidade que cresceu graça a capacidade de água e ao relevo que compõe sua região, que ajuda a sua sobrevivência e desperta sentimentos de alegria, medo, preocupação, saudade e esperança.

**O que você pensa sobre a educação que é ofertada na sua comunidade hoje?**

Como educadora, eu vejo com muita tristeza a educação do Missi. Alunos indisciplinados, gritões, desinteressados e sem compromisso com a escola. Aluno e família. Acabam interferindo e os professores se desestimulam.

**Quais as principais dificuldades que você enfrentou para se tornar o educador que você é hoje?**

Caminhar longas distancias a pé ao meio dia e à tarde para o 1º grau. Andar de bicicleta o mesmo percurso, sozinha, a tarde e de carro pau-de-arara à noite (18km) e voltar pela manhã para o ensino médio. Fome, frio, medo. E Universidade sem período de férias em Itapipoca ou brotas.

**Você participou da Formação escola e vida no semiárido?**

(X) Sim      ( ) Não

**Você acha que a formação Escola e vida no semiárido conseguiu contribuir para mudar algo na educação de sua comunidade? Explique sua resposta.**

Sim. Com essa formação ampliou-se o conhecimento sobre o assunto e a capacidade de argumentar e informar outras que não tem conhecimento de melhor convivência com o semiárido.

**Quais são os principais problemas ambientais enfrentados pela sua comunidade?**

Erosão do solo, evapotranspiração, desmatamentos (roçados), queimadas para confecção de carvão, queimada de tijolos, assoreamento do rio e o que é mais grave, poluição do lençol freático (causando várias doenças).

**De que forma você trabalha a questão ambiental com seus alunos?**

Em história e geografia este tema é muito trabalhado: o manejo inadequado do solo, a erosão, a água, o clima. Os registros histórico: a natureza em geral e a participação da comunidade na construção da história.

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
<b>Nº : 4 (Elizandra)</b> <b>Sexo:</b> feminino <b>Idade:</b> 38 anos <b>Escola:</b> E.M.E.F Josefa Clotilde e Missi <b>Comunidade:</b> Disciplina: coordenadora do Fundamental I	metafórico	Nesse desenho é retratada a minha comunidade que é semi-árida e muito desordenada: casas fora dos alinhamentos, estradas no meio das ruas, sol quente, sem vegetação, mas ainda existem algumas plantas frondosas, pouquíssimas e resta também um pouco de água.	Desorganização, falta de planejamento familiar, pobreza de espírito, destruição, degradação da terra, plantas inadequadas. Lugar hospitaleiro, com pessoas boas.	Desânimo, preocupação com o lugar onde moro que quero melhorar	Com abelhas porque são vários enxames e,porém, valentes.	A comunidade abelhas é semi-árida e desordenada, com casas fora do alinhamento, estradas no meio das ruas, com sol quente, sem vegetação, mas que ainda existem pouquíssimas plantas frondosas e um pouco d'água e que sua imagem de <b>contrastes</b> é marcada pela desorganização, falta de planejamento familiar, pobreza de espírito, destruição, degradação da terra, plantas inadequadas, mas também é hospitaleiro e com pessoas boas. Desperta sentimentos de desânimo e preocupação, mas também o desejo de querer melhorá-lo

**O que você pensa sobre a educação que é ofertada na sua comunidade hoje?**

É educação de qualidade. Os professores são formados e esforçados.

**Quais as principais dificuldades que você enfrentou para se tornar o educador que você é hoje?**

Escolas distantes, falta de recursos financeiros. A única escola era particular.

**Você participou da Formação escola e vida no semiárido?**

(X) Sim      ( ) Não

**Você acha que a formação Escola e vida no semiárido conseguiu contribuir para mudar algo na educação de sua comunidade? Explique sua resposta.**

Sim. Contribuiu bastante, estimulou o que tínhamos de bom, mas não sabíamos valorizar.

**Quais são os principais problemas ambientais enfrentados pela sua comunidade?**

Desmatamento, queimadas, assoreamento dos rios, lixo desordenado.

**De que forma você trabalha a questão ambiental com seus alunos?**

Coordenadora.

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
<b>Nº : 05 (Claumir)</b> <b>Sexo:</b> masculino <b>Idade:</b> 32 anos <b>Escola:</b> E.M.E.F Josefa Clotilde, Abílio Antonio Alves e Moura negrão filho <b>Comunidade:</b> Brotas, apenas trabalha no Missi. <b>Disciplina:</b> História e multi-seriados.	Metafórico	É um lugar de muitas dificuldades ao mesmo tempo em que possui um espírito guerreiro e transforma as dificuldades em beleza.	Falta de cuidados com o meio ambiente. Lugar de pessoas que lutam por uma comunidade melhor.	Amor, tristeza, esperança, saudade, carisma, paixão	Eu vejo a comunidade como um coco, sem beleza aparente e nada a oferecer, mas ao penetrarmos, podemos nos deliciar com seu conteúdo e sua essência.	A comunidade coco é um lugar de muitas dificuldades, incluindo a falta de cuidado com a natureza, ao mesmo tempo em que é um lugar de pessoas que lutam por uma comunidade melhor, caracterizando-se por um espírito guerreiro que transforma as dificuldades em belezas. Em seus <b>contrates</b> desperta sentimentos de amor, tristeza, esperança, saudade, carisma e paixão.

**O que você pensa sobre a educação que é ofertada na sua comunidade hoje?**

Boa. Professores na sua maioria capacitados e comprometidos com a educação da comunidade, procurando sempre melhorar.

**Quais as principais dificuldades que você enfrentou para se tornar o educador que você é hoje?**

Dificuldades financeiras, falta de acesso aos estudos, fome, noites de sono perdido, falta de motivação, falta de transporte, dentre outros.

**Você participou da Formação escola e vida no semiárido?**

(X) Sim      ( ) Não

**Você acha que a formação Escola e vida no semiárido conseguiu contribuir para mudar algo na educação de sua comunidade? Explique sua resposta.**

Sim. Me tornei uma pessoa mais sensível às questões ambientais, procurando agora fazer diferente.

**Quais são os principais problemas ambientais enfrentados pela sua comunidade?**

Desmatamento, poluição do rio, queimadas e lixo na natureza.

**De que forma você trabalha a questão ambiental com seus alunos?**

Procuo exibir vídeos e fazer comparações sobre como era nosso ambiente e como estamos transformando de maneira errada.

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
<b>Nº : 06 (Erislandia)</b> <b>Sexo:</b> feminino <b>Idade:</b> 35 anos <b>Escola:</b> E.M.E.F Josefa Clotilde e Antonio Américo de Azevedo <b>Comunidade:</b> Missi <b>Disciplina:</b> matemática e física.	metafórico	O meu desenho representa o Missi antes, um lugar calmo, com muitas árvores, com lagos no rio, onde eu podia brincar.	Lugar bom para se viver,	Amor, carinho, respeito, amizade, solidariedade, compreensão,	Planta do semiárido porque apesar das épocas em que não chove, ela continua ali, viva. Assim é a minha comunidade.	A comunidade planta do semiárido em sua imagem de <b>agradabilidade</b> marcada por ter sido um lugar calmo antes, com muitas árvores, lagos no rio, onde se podia brincar, sendo um lugar bom para se viver e desperta sentimentos de amor, carinho, respeito, amizade, solidariedade e compreensão e apesar da épocas em que não chove, ela continua ali, viva.

**O que você pensa sobre a educação que é ofertada na sua comunidade hoje?**

Eu acho que o sistema educacional no Brasil ainda precisa melhorar muito e na nossa comunidade não é diferente, mas já se pode dizer que aqui os educadores procuram fazer o melhor.

**Quais as principais dificuldades que você enfrentou para se tornar o educador que você é hoje?**

Cursar o ensino médio em outro local, depois fazer faculdade em outra cidade e talvez o mais difícil que é estar em sala de aula, com responsabilidade de transmitir e receber conhecimentos.

**Você participou da Formação escola e vida no semiárido?**

(X) Sim      ( ) Não

**Você acha que a formação escola e vida no semiárido conseguiu contribuir para mudar algo na educação de sua comunidade? Explique sua resposta.**

Sim. Os educadores junto com os alunos puderam discutir, conhecer lugares onde antes era arborizado e hoje na é mais e Houve uma troca de conhecimento por parte de ambos.

**Quais são os principais problemas ambientais enfrentados pela sua comunidade?**

Lixo jogado a céu aberto, desmatamento da mata ciliar do rio, queima das atividades para queimar tijolos.

**De que forma você trabalha a questão ambiental com seus alunos?**

Através de gráficos.

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
<b>Nº : 07 (Afrania)</b> <b>Sexo:</b> feminino <b>Idade:</b> 33 a <b>Escola:</b> E.M.E.F Josefa Clotilde . <b>Comunidade:</b> Missi <b>Disciplina:</b> Direção da escola	metafórico	Que mesmo vivendo na comunidade semiárida, existem muitas coisas bonitas que devemos valorizar. No semiárido ainda existe coisas verdes.	Beleza, valor, bom lugar de morar.	Paz, amor, alegria, esperança, admiração,	Parque de diversões porque dá pra se divertir bastante, na época do inverno é banho de chuva, cascata, pescaria e outras coisas maravilhosas que quem gosta de se divertir aproveita.	A comunidade parque de diversões é marcada pela <b>agradabilidade</b> por haver muitas coisas bonitas que devemos valorizar, existindo ainda coisas verdes. É marcada pela beleza, por valor e por ser um lugar bom de morar, despertando sentimentos de paz, amor, alegria, esperança e admiração.

#### O que você pensa sobre a educação que é ofertada na sua comunidade hoje?

Na minha opinião a educação é boa, os professores e todas da escola tentam dar o melhor, não sei o motivo, mas os alunos a maior parte não tem limites, são mesmo mal educados, vem de casa assim e não são diferentes na escola. Esse ano essa escola tentou, mais de verdade não conseguiu melhorar o comportamento desses alunos. Eles querem brigar mesmo, não todos, a maior parte, são alunos que aprenderam.

#### Quais as principais dificuldades que você enfrentou para se tornar o educador que você é hoje?

Você participou da Formação escola e vida no semiárido?

(X) Sim ( ) Não

#### Você acha que a formação escola e vida no semiárido conseguiu contribuir para mudar algo na educação de sua comunidade? Explique sua resposta.

Sim. Muito embora alguns professores da nossa escola ainda não tenham entendido. Os que entenderam, deu pra perceber que mudou, fizemos aulas de campo, hoje se a gente falar ao aluno sobre o semiárido, eles sabem, antes era desconhecido, sem contar que eles gostam dessas aulas diferentes, fora da sala de aula. Temos bastante fotos das aulas de campo, das crianças fazendo apresentações. Contribuiu bastante.

#### Quais são os principais problemas ambientais enfrentados pela sua comunidade?

Desmatamento desordenado, lixo a céu aberto ou dentro dos rios e riachos, fumaça das padarias.

#### De que forma você trabalha a questão ambiental com seus alunos?

Com projetos

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
<b>Nº : 08 (Nacélio)</b> <b>Sexo:</b> masculino <b>Idade:</b> 33 anos <b>Escola:</b> E.M.E.F Josefa Clotilde e Antonio Américo de Azevedo <b>Comunidade:</b> Missi <b>Disciplina:</b> polivalente (Ensino fundamental), biologia, química e física ( ensino médio)	Metafórico	O desenho representa a consciência do povo de minha comunidade, enquanto alguns pensam em preservar o meio ambiente, outros querem destruí-lo.	Desenvolvimento, desmatamento, natureza, preservação, comunidade que apresenta alguns problemas de cidade grande como violência, insegurança, mas é uma comunidade de povo acolhedor, com grande potencial no artesanato, no turismo que ainda não é explorado. Comunidade boa para se morar.	Amor, insegurança.	Feira porque tem muita coisa boa a oferecer e que as pessoas querem comprar.	A comunidade feira tem o <b>contraste</b> de ter pessoas que pensar em preservar o meio ambiente e outras que pensam em destruí-lo e é marcada pelo desenvolvimento e desmatamento, natureza, violência, insegurança, mas tem um povo acolhedor, com grande potencial no artesanato e turismo ainda não explorado, sendo boa de se morar e desperta o sentimento de amor.

**O que você pensa sobre a educação que é ofertada na sua comunidade hoje?**

É uma educação que precisa melhorar a qualidade, pois tem alunos que passam o ano todo e não conseguem progredir muito. Não sei se é falta de interesse ou motivação ou se é a metodologia do professor. Só sei que precisa melhorar.

**Quais as principais dificuldades que você enfrentou para se tornar o educador que você é hoje?**

Encontrar material adequado, a metodologia muitas vezes inadequada, a falta de acompanhamento dos pais, baixos salários, precisando trabalhar mais de um turno, a acomodação achando que está bom demais, a estrutura da escola, estudar no período das férias.

**Você participou da Formação escola e vida no semiárido?**

(X) Sim      ( ) Não

**Você acha que a formação escola e vida no semiárido conseguiu contribuir para mudar algo na educação de sua comunidade? Explique sua resposta.**

Sim. Porque fez com que os professores introduzissem questões do cotidiano da vida dos alunos, mas faltou mais dedicação por parte dos professores e núcleo gestor da escola. Mais mesmo diante dessa dificuldade, melhorou a nossa visão de semiárido.

**Quais são os principais problemas ambientais enfrentados pela sua comunidade?**

O desmatamento para queima de tijolos e fazer roçado, assoreamento do rio, jogar lixo em local inadequado.

**De que forma você trabalha a questão ambiental com seus alunos?**

Em biologia através de pesquisa e aula de campo.



Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
<b>Nº : 09 (Cléia)</b> <b>Sexo: feminino</b> <b>Idade:</b> 36 a <b>Escola:</b> E.M.E.F Josefa Clotilde <b>Comunidade:</b> Missi <b>Disciplina:</b> polivalente	Metafórico	A vida no semiárido neste período, apesar de ter suas dificuldades, é agradável. Ainda podemos nos refrescar nos olhos d'água, comer caju do cajueiro e criar galinhas para nosso sustento. É uma vida simples, mas se aprende a ser feliz.	Simplicidade, avançado processo de desertificação, luta pela preservação do que resta, terra querida.	Amor, prazer, alegria, persistência, otimismo, coragem para lutar pela preservação.	Oasis.	A comunidade Oasis é um lugar marcado pelo <b>pertencimento</b> . Apesar das dificuldades em determinado período do ano ainda se pode refrescar nos olhos d'água, comer caju do cajueiro e criar galinhas para o sustento dos moradores. Tem simplicidade, avançado processo de desertificação, mas há luta para preservar o que resta. É marcada por sentimentos de amor, prazer, alegria, persistência, otimismo, coragem para lutar pela preservação da natureza e do que resta da terra querida.

**O que você pensa sobre a educação que é ofertada na sua comunidade hoje?**

É o basco para a pessoa ser alfabetizada, mas não é o suficiente para quem quer ir mais longe. Pode melhorar.

**Quais as principais dificuldades que você enfrentou para se tornar o educador que você é hoje?**

Deslocamento da minha comunidade para estudar, fome, perigo, dificuldades financeiras, os fatores climáticos: chuva, sol quente, rios cheios...

**Você participou da Formação escola e vida no semiárido?**

(X) Sim      ( ) Não

**Você acha que a formação escola e vida no semiárido conseguiu contribuir para mudar algo na educação de sua comunidade? Explique sua resposta.**

Sim. Nossos alunos estão mais conscientes de suas obrigações para com a comunidade local.

**Quais são os principais problemas ambientais enfrentados pela sua comunidade?**

Desmatamento, queimadas, especialmente nesse período do ano.

**De que forma você trabalha a questão ambiental com seus alunos?**

Geografia, história e educação ambiental.

## APÊNDICE C: Termo de consentimento e compromisso de participação na pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

### TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Por meio deste termo, declaramos que estamos participando de livre e espontânea vontade da pesquisa de doutoramento de Karla Patrícia Martins Ferreira, durante a coleta de dados, pautada nos mapas afetivos e em relatos autobiográficos, no distrito de Missi, do município de Irauçuba, no Ceará. Firmamos o compromisso de acolher com respeito as narrativas dos participantes e de comparecer aos encontros realizados no dia 12 de dezembro de 2009 e nos dias 13, 19 e 30 de janeiro de 2010, em outras datas marcadas com o grupo se necessário, bem como na ocasião em que a pesquisadora vier apresentar os resultados de seus estudos. Concordamos que os dados coletados em nossas falas, desenhos e textos escritos sejam publicados e que os nossos nomes sejam citados, salvo em caso de ressalva feita abaixo por algum participante que prefira uso de nome fictício.

- 02- Sandra Maria Pinto Mota
- 03- Elizandra Maria Mota Pinto
- 04- Antonia Cleia Pinheiro Mota
- 05- Claudemir Condeiro de Oliveira.
- 06- Domingos Oberigne Fernandes
- 07- Eristândia Maria Mota Melo
- 08- Antonio Geovan Rodrigues Teixeira.
- 09- Maria Afnania Melo Cardeiro.
- 10- Nacilio Mota Rodrigues.

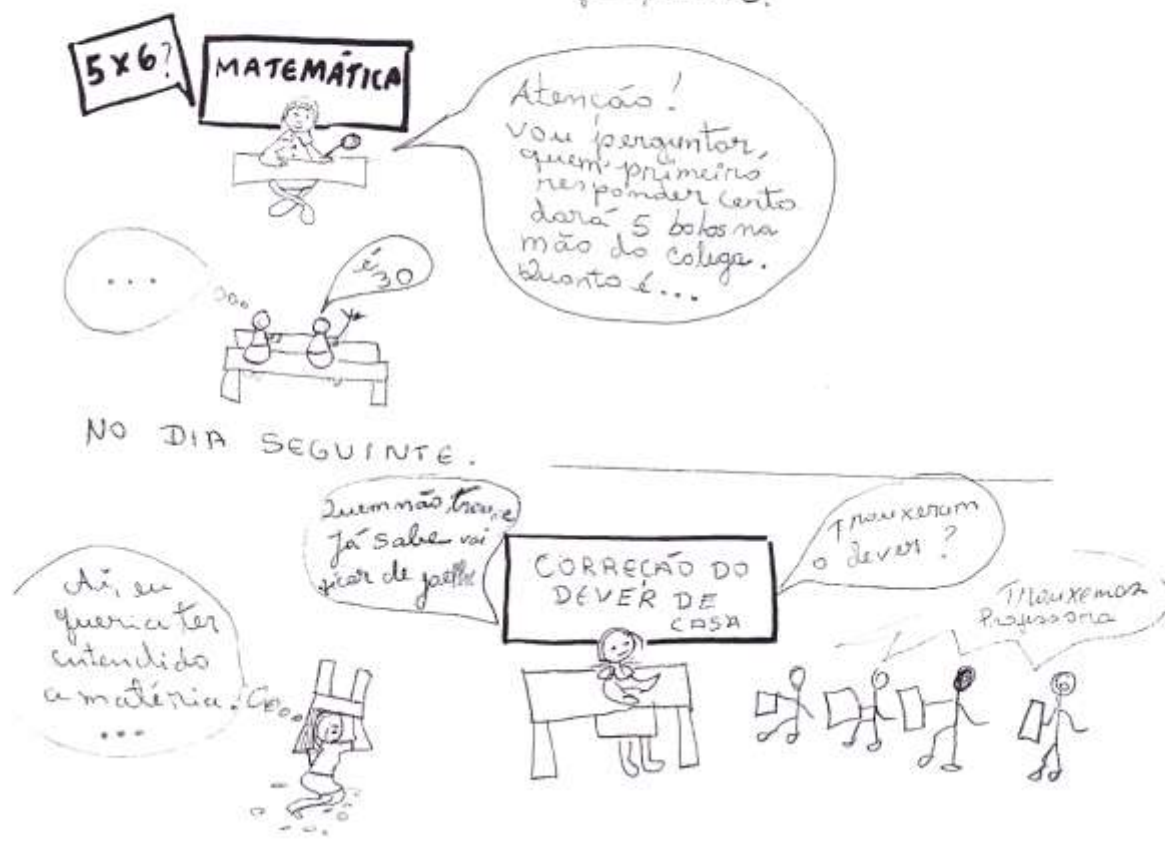
# **ANEXO**

**ANEXO A: Narrativa feita pela professora Graça Braga, participante do primeiro momento da pesquisa.**

**NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA E  
FORMAÇÃO DOCENTE**

**ENSINAR OU PENALIZAR?**

© A minha infância escolar ainda era aquela velho sistema tradicional, ríspido e predador. Para mim as aulas de Matemática, tornou-se um pesadelo. Aquelas benditas palmatórias que usava para dar bolar a quem não sabia responder rápido me trouxeram traumas e pavor tanto da disciplina como do professor.



Éna irônico, ser castigada porque não sabia responder as atividades ou decorar um texto, era um inferno meia hora de jeito com uma cadeira na cabeça, que alívio, mas graças a minha timidez.

### No Recreio:

Só tenho lembranças boas da minha infância escolar no recreio. Pois tinha uma professora chamada Odolêa, que organizava brincadeiras de roda e isso me fez sentir ideia de grupo e a importância da integração coletiva.

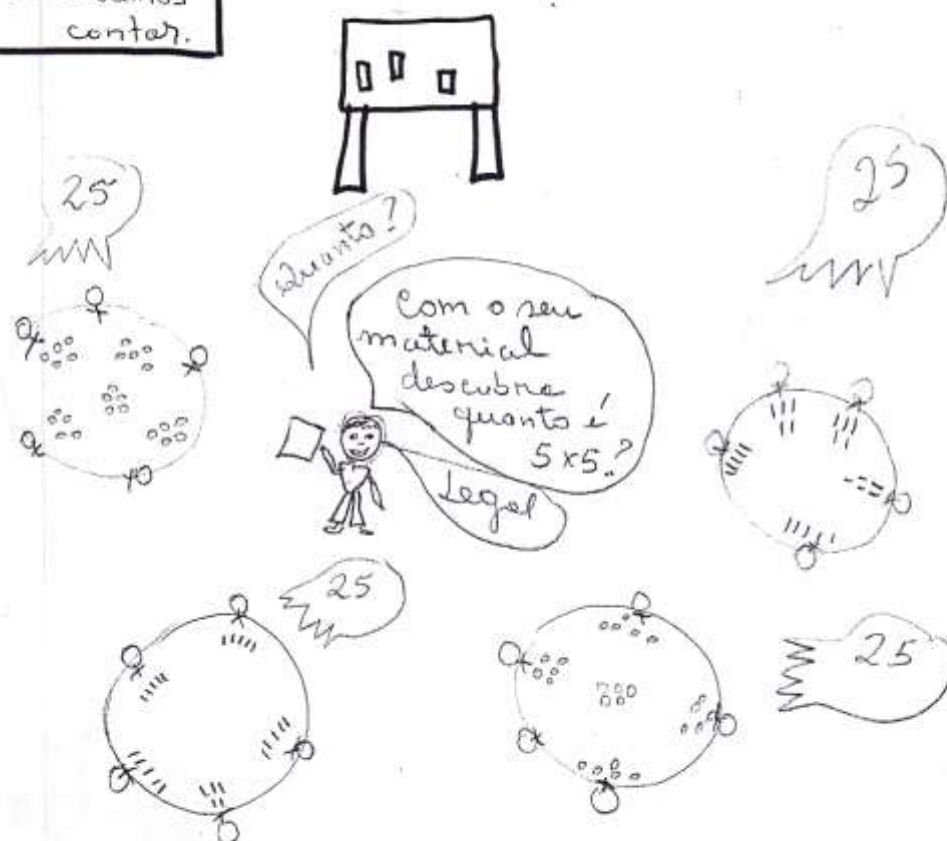


A canoa virou  
não deixou-la  
de virar, foi  
por causa  
da graça  
que não  
pode navegar.

Refletindo sobre isso é que me despertou a ideia de ser professora, para entender o que era ensinar. Vivendo a experiência descobri que o meu aprendizado foi forçado, pois ensinar é saber aprender com as diferenças, doando-se e trocando experiências.

É formar cidadãos livres com respeito, com carinho, seres humanos críticos conhecedores dos seus deveres e merecedores dos seus direitos sociais, comprometido com a vida, capaz de ser um agente transformador com ética e cidadania.

MATEMÁTICA  
FORME GRUPOS  
de 5 e vamos  
contar.



O Incentivo e a reciprocidade faz uma boa educação.

Maria das Graças R. Braga

## **ANEXO B - Charte de l'Association internationale des histoires de vie en formation et de recherche biographique en éducation - ASIHVIF**

### **1. Préambule : la charte : ce qu'elle est, ses fonctions, ses usages**

#### **1. 1 La charte : ce qu'elle est**

Il s'agit d'un document écrit qui fait date. Elle atteste de l'existence d'une réflexion sur nos références communes, axiologiques, épistémologiques et méthodologiques. Elle donne des repères éthiques pour les pratiques de l'Association.

#### **1. 2 La charte : ses fonctions**

Ses fonctions sont triples : identitaire, constituante, référentielle. En tant qu'énoncé de principes qui orientent la pratique des récits de vie, la charte rassemble formateurs, chercheurs et intervenants en une collectivité instituée.

Au-delà de cette identité interne à l'Association, la charte présente la spécificité de l'ASIHVIF et en assure la crédibilité dans le champ large des pratiques de l'approche biographique.

#### **1. 3 La charte : ses usages**

La charte n'est pas un instrument de normalisation des pratiques des membres de l'Association. Elle n'a pas non plus pour objet d'être la référence éthique des narrateurs. Positivement, la charte constitue une référence commune pour le questionnement des membres d'ASIHVIF.

À ce titre, il est requis de tout candidat à l'adhésion à l'ASIHVIF qu'il souscrive aux propositions de la charte et qu'il contribue à son évolution. La charte fait l'objet d'un débat périodique.

### **2. L'objet de l'Association**

**2. 1. Le but de l'ASIHVIF** est de développer des pratiques d'histoire de vie par le moyen du récit de vie, dans les champs de la formation, de la recherche et de l'intervention.

Il s'agit d'une démarche qui met au centre le sujet narrateur, en tant que celui-ci définit son objet de quête et développe un projet de compréhension de soi par soi et par la médiation d'autrui.

**2. 2. La visée** qui oriente, traverse et soutient les pratiques de récit de vie est l'émancipation personnelle et sociale du sujet. Par « émancipation », on entend l'action qui tend à substituer un rapport d'égalité à un rapport d'assujettissement.

Comme pratique de formation, le récit de vie permet au sujet de saisir ses enjeux



existentiels au sein de la collectivité.

Comme pratique d'intervention, le récit de vie permet au sujet, à partir d'une explicitation de son parcours de vie, de disposer des moyens nécessaires à une prise de conscience réflexive et critique, en vue de se situer comme acteur social dans un projet d'action plus lucide et plus pertinent.

**2. 3.** Cette démarche autobiographique a donc une **triple fonction** ; celle de recherche (production de connaissances), celle de formation et celle d'intervention (mise en forme de soi dans une perspective d'action sociale).

**2. 4. Les effets** de l'expérience d'une pratique de récit de vie sont multiples et essentiellement relatifs à la singularité des personnes qui s'y engagent. Ils peuvent être d'ordre épistémique (un gain de savoir quant à son passé, son avenir et ses ressources et contraintes actuelles), identitaire (selon la variété des dynamiques possibles), voire thérapeutique.

**2. 5. Une des conséquences** majeures de la manière dont l'Association définit son objet est de récuser le clivage entre théorie et pratique. Celui-ci concerne la distribution hiérarchisée des places du chercheur, du praticien et du sujet narrateur (individu ou groupe).

L'Association entend lui substituer un rapport dialectique où les théories interrogent les pratiques et vice versa. Elle en attend un effet de renouvellement à la fois dans le champ des pratiques de recherche, de formation et d'intervention et dans le champ de la théorisation, en éducation permanente et en formation des adultes tout spécialement.

### **3. La relation du formateur, du chercheur et de l'intervenant avec le narrateur (individuel ou collectif)**

#### **3.1 Une humanité partagée**

La production narrative en groupe requiert un climat de confiance mutuelle qui soutient la reconnaissance de la singularité du sujet et l'ouverture à l'altérité vécue comme une humanité partagée.

#### **3.2 Un partenariat**

La construction d'un projet de recherche-formation-intervention par le récit de vie s'appuie, d'une part, sur l'explicitation de l'offre faite par le formateur, le chercheur ou l'intervenant et, d'autre part, sur l'expression par les narrateurs potentiels de leurs intentions et de leurs attentes. Les narrateurs sont donc partenaires dès le début de la démarche. Ce partenariat se fonde sur la reconnaissance de l'autonomie du narrateur dans la construction de son témoignage et sur le devoir de réserve de celui qui accompagne le processus narratif à chacune de ses étapes (production, socialisation, analyse et interprétation). C'est ainsi que le narrateur demeure le sujet auteur à la fois de son récit et du sens qui en est proposé. Le tiers - accompagnateur (formateur, chercheur ou intervenant) participe à une co-production



du sens lorsqu'il croise le récit avec sa question de recherche et communique les résonances qu'éveille en lui le récit.

### 3.3 Une contractualisation

L'engagement concret des partenaires dans cette démarche se traduit par une contractualisation explicite. Celle-ci porte notamment sur les modalités de réalisation et les clauses qui protègent la confidentialité et les droits d'auteurs des narrateurs.

### 3.4 Une pratique en contexte

L'approche biographique peut se pratiquer dans des contextes institutionnels variés, dont les caractéristiques doivent être prises en compte, d'une part, dans l'appréciation de l'opportunité d'une mise en oeuvre de l'approche biographique et, d'autre part, dans la construction du projet concret.

## 4. Les exigences de la fonction de formateur, de chercheur ou d'intervenant en récit de vie

**4. 1.** Il appartient au formateur, chercheur ou intervenant en récit de vie de construire par rapport à sa propre pratique une **analyse critique** et une **évaluation**. Celle-ci se réalise, d'une part, dans l'interaction avec les narrateurs à propos de la démarche autobiographique qu'il accompagne et, d'autre part, dans le partage de son expérience à l'occasion de pratiques de co-animation et lors de sessions d'analyse de pratiques entre pairs au sein de l'Association. Ces **échanges** revêtent un caractère de convivialité déagée, autant que possible, des relations hiérarchiques.

**4. 2.** L'Association demande que le futur formateur ait lui-même fait l'expérience d'une démarche autobiographique.

**4. 3.** L'Association ne privilégie aucun référent théorique particulier. Elle valorise le recours à des **théories et méthodes plurielles** et favorise **les débats** sur ces questions par exemple lors de présentations de productions écrites des membres.

## 5. Ouvertures

L'Association entend mettre en oeuvre un certain nombre de chantiers. A titre d'exemple, on peut citer :

- la dimension *esthétique* de la formation-recherche-intervention en histoire de vie ;
- l'inscription de la perspective *anthropo-formative* en histoire de vie ;
- la dimension *interculturelle* des histoires de vie.

## ANEXO C- Alguns poemas lidos durante o Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico

### Aninha e suas pedras

Não te deixes destruir...

Ajuntando novas pedras

e construindo novos poemas.

Recria tua vida, sempre, sempre.

Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.

Faz de tua vida mesquinha

um poema.

E viverás no coração dos jovens

e na memória das gerações que hão de vir.

Esta fonte é para uso de todos os sedentos.

Toma a tua parte.

Vem a estas páginas

E não entres seu uso

aos que têm sede.

CORALINA, C. Vinténs de cobre: meias confissões de Aninha.

São Paulo: Global, 2001.

## LAMPEJO

Quando nasci  
nasci pra ser lampejo  
um arremedo de aurora  
raiano de mundo acima  
pra tudo que se destina  
pra tudo e pra qualquer hora

Nascer assim foi minha sina  
uma alma nordestina  
derramada na secura  
de uma tarde de janeiro  
no meio desse braseiro  
de uma forma mais divina

Sou desejo  
sou brincante  
sou o voo mais rasante  
no rumo do horizonte

Sou a lama do barreiro  
sou a pedra e sua sombra  
sou o raio que ribomba  
no estouro do trovão  
arremedo de aurora  
sou lampejo nessa hora  
nas veredas do sertão.

(Marco di Aurélio)

### **Traduzir-se**

Uma parte de mim  
é todo mundo:  
outra parte é ninguém:  
fundo sem fundo.

Uma parte de mim  
é multidão:  
outra parte estranheza  
e solidão.

Uma parte de mim  
pesa, pondera:  
outra parte  
delira.

Uma parte de mim  
almoça e janta:  
outra parte  
se espanta.

Uma parte de mim  
é permanente:  
outra parte  
se sabe de repente.

Uma parte de mim  
é só vertigem:  
outra parte,  
linguagem.

Traduzir uma parte  
na outra parte  
– que é uma questão  
de vida ou morte –  
será arte?

(Ferreira Gullar)

## **Redescobrir**

Como se fora brincadeira de roda

Memória

Jogo do trabalho na dança das mãos

Macias

O suor dos corpos na canção da vida

História

O suor da vida no calor de irmãos

Magia

Como um animal que sabe da floresta

Memória

Redescobrir o sal que está na própria pele

Macia

Redescobrir o doce no lambar das línguas

Macias

Redescobrir o gosto e o sabor da festa

Magia

Vai o bicho homem fruto da semente

Memória

Renascer da própria força a própria luz e fé

Memória

Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós

História

Somos a semente, ato, mente e voz

Magia

Não tenha medo meu menino povo

Memória

Tudo principia na própria pessoa

Beleza

Vai como a criança que não teme o tempo

Mistério

Amor se fazer é tão prazer que é como fosse dor

Magia

(Luiz Gonzaga Júnior)

## **Catar feijão**

Catar feijão se limita com escrever:  
joga-se os grãos na água do alguidar  
e as palavras na da folha de papel;  
e depois, joga-se fora o que boiar.

Certo, toda palavra boiará no papel, água congelada, por chumbo seu verbo:  
pois para catar feijão, soprar nele,  
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.

Ora, nesse catar feijão, entra um risco:  
o de entre os grãos pesados entre  
um grão qualquer, pedra ou indigesto, um grão imastigável, de quebrar dente.  
Certo não, quanto ao catar palavras:  
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:  
obstrui a leitura fluviente, flutual,  
açula a atenção, isca-a com o risco.

Melo Neto, João Cabral. Obra Completa, Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar, 1999.

## **ANEXO D - Respostas dos professores sobre o porquê de estar participando do Projeto escola e vida no semiárido**

### **1. Por que estou aqui? Qual o sentido de eu estar aqui?**

#### **Respostas:**

1. Para aprender mais.
2. Buscando renovação didática, aperfeiçoando os conhecimentos entre trocas de conhecimentos e informações.
3. Para buscar melhores conhecimentos para os meus alunos. Porque esse semiárido nos tem trazido grande proveito, faz com que a gente dê uma aula bem melhor.
4. Estou aqui para melhorar meus conhecimentos, para um bom desenvolvimento na minha sala de aula.
5. Para adquirir conhecimentos e compartilhar com os outros o pouco que sei. E a partir daqui poder ajudar minha escola, minha comunidade.
6. Para adquirir, aprender novos conhecimentos sobre o nosso semiárido, para que assim possa repassar e possibilitar mudanças na forma de vida e tratar a nossa terra.
7. Porque quero ampliar meus conhecimentos, pretendendo levar algo que melhore minha prática pedagógica, minha escola, minha comunidade, na certeza de que se todos lutarmos por dias melhores, dias melhores teremos, podendo então proporcionar melhor qualidade de vida a todos.
8. Eu estou aqui para aprender mais e depois repassar para as outras pessoas o que eu aprendi com vocês. E repassar na minha sala de aula, para os alunos, a importância do semiárido e outras coisas a mais.
9. Porque quero e preciso aprender mais sobre o semiárido para assim eu poder proporcionar aos meus alunos mais conhecimento sobre o mesmo, porque quero uma Irauçuba cada vez melhor.
10. Estou aqui para adquirir conhecimentos sobre o semiárido e levar às nossas escolas para serem aplicados em sala de aula, no sentido de aprendizado para os nossos alunos.
11. Para aprimorar meus conhecimentos e a partir deles repassar para os meus alunos.
12. Estou aqui porque preciso melhorar meus conhecimentos a respeito do que ainda não sei, e aprender novas maneiras de repassar os conhecimentos para meus alunos.

13. Conhecimento nunca é demais, por isso estou aqui para sempre melhorar meus conhecimentos e aprender sempre mais...
14. Me preparar, para fazer algo de transformação na terra prometida; salvando as árvores, a terra, as águas, os pássaros.
15. Porque estou buscando novos conhecimentos para aplicar em sala de aula e para utilizar em toda a caminhada da vida. Também para aprender a conviver e a viver melhor onde vivo.
16. Eu estou aqui para aprender desenvolver um projeto que auxilie no aprendizado de meus alunos envolvendo o espaço onde vivemos.
17. Os motivos de estar aqui são vários, porque a escola convocou, mas o principal motivo é aumentar os meus conhecimentos para melhorar o aprendizado em minha sala de aula.
18. Estou aqui com um pensamento de absorver conhecimento, compartilhar ideias para uma renovação de metodologia de trabalho, com um objetivo de multiplicar todo conteúdo visto aqui, nas salas de aula.
19. Estou aqui porque acredito que com o conhecimento que estou adquirindo e junto com o grupo que aqui está podemos mudar o pensamento das pessoas e levarmos a conscientizá-las para mudar suas práticas que prejudicam tanto sua vida quanto a do seu vizinho.
20. Eu estou aqui em busca de adquirir mais conhecimento para enriquecer minha prática pedagógica. Quero também encontrar uma nova metodologia que facilite a interação entre eu e meus alunos a partir da temática local. Eu estou aqui também porque eu acredito que é possível contextualizar o nosso conteúdo em sala de aula e que faz sentido fazer essa contextualização. Quero também participar desse momento em que vive o município de Irauçuba.
21. Para adquirir novos conhecimentos, ter um olhar diferente sobre a minha região, para poder passar novos conhecimentos a meus ilustres alunos e a quem quiser aprender comigo.
22. Estou aqui para adquirir mais conhecimento para transmitir com mais intensidade e maior desempenho e sabedoria para aqueles que irão precisá-lo. Enfim adquirir conhecimento e também conhecer e formar novos amigos.
23. Para buscar novas formas de ensino-aprendizagem, onde possamos contribuir cada vez mais para o desenvolvimento individual e coletivo de meus alunos.



## ANEXO E.: Texto da professora Elizandra Mota sobre a história da Educação no Missi

### BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO MISSI

Missi, hoje assim conhecido, está localizado na região norte do município de Irauçuba, a 18 km da Sede.

Antes o Missi era conhecido como Pão de Açúcar, devido a um morro parecido com o morro do Pão de Açúcar no Rio de Janeiro.

Terra cercada por rochas, com vestígios da presença indígena na cultura dos nativos da região.

Os primeiros habitantes do Pão de Açúcar foi a família Farias, que obteve a posse da terra por volta de 1840, passando a comercializar a borracha e o algodão com os grandes proprietários de outros municípios.

Passou-se 80 anos da chegada dos Farias. Por volta de 1920 já existia a presença de mais duas famílias: eram as famílias Chaves e Barbosa. Os homens do Pão de açúcar, trouxeram de Itapajé um professor, conhecido como mestre Brandão Soares, o primeiro professor de nossa história. Ele foi responsável por um trabalho que durou 12 anos. O mesmo conseguiu alfabetizar várias crianças na então Vila Pão de Açúcar.

A localidade pertencia ao município de Itapajé. Portanto, o trabalho do professor era pago pela prefeitura de Itapajé. A escola era uma casa construída para o professor e tinha uma sala que era usada como sala de aula. Nela havia bancos de madeira e três mesas. As mesas eram utilizadas apenas nas aulas onde havia a necessidade de escrever. Seus materiais eram: livros, tabuada, caderno, carta de abc e cartilha. O tempo de aula era de duas horas diárias e a sala de aula dividida em banco das meninas e banco dos meninos. Iniciava-se, assim, a fase da educação na Vila Pão de Açúcar.

Os alunos que tinham todo o material escolar aprendiam com mais facilidade. No entanto, nem todos os pais de alunos podiam comprar esse material. Os filhos de pais carentes utilizavam cadernos feitos de folhas de papel construídos por seus próprios pais.

O aluno mais ilustre do mestre Brandão Soares foi o filho de Antonio Américo de Azevedo, que mais tarde veio a se tornar o Doutor Geraldo Gomes de Azevedo, um dos médicos mais conceituados e respeitados da região norte do Estado do Ceará, no qual veio a ser eleito Deputado Estadual no ano de 1986 e prefeito da cidade de Itapipoca no ano de 1988.

O sucessor do mestre Brandão Soares, Júlio César de Azevedo já havia terminado o quarto ano, e era o mais apto, devido à carência, a assumir o posto de professor e passou a usar a mesma metodologia de seu antecessor. A inovação nesse momento foi o aparecimento das fardas. As meninas usavam blusa branca e saia azul com uma faixa branca horizontal na parte de baixo da saia e os meninos usavam blusa e calça cor de cáqui, que lembrava as fardas dos soldados da época.

A educação era baseada em noções de matemática e português caracterizou a educação desse período. Era também freqüente o castigo para quem não realizava a tarefa (as punições mais freqüentes eram ficar

de joelho no milho ou a utilização da palmatória) e expulsão de alunos que agiam com indisciplina. Apesar dessa forma precária de educação, muitos aprenderam. Júlio César de Azevedo, além de professor, era também comerciante. Não podia dedicar muito do seu tempo para o ensino. Precisava ser substituído. O cargo de professor foi assumido por uma professora chamada Ester também de Itapajé, trazida especialmente para ocupar essa função. Por não ter vínculos familiares acabou passando apenas dois anos lecionando no Pão de Açúcar e logo se casou e foi embora. Por volta do ano de 1938, na ausência de professores, assumiu uma menina de quatorze anos. Adelite Teixeira Azevedo, apesar da pouca idade, já tinha formação suficiente para ensinar. Filha de Júlio César de Azevedo, ela já tinha concluído o quarto ano aqui no então recém fundado Distrito de Missi. Ao concluir o quarto ano quem queria continuar os estudos tinha que procurar as cidades próximas. Adelite Teixeira Azevedo já tinha passado um bom período estudando na cidade de Itapajé. Depois retornou ao Missi pois o Distrito estava precisando de seus serviços. Ela iniciou seus trabalhos com muita dedicação e por muitos anos trabalhou como professora deixando de lecionar por desentendimento com líderes políticos da época, por volta da década de 50.

Foram quatro anos de afastamento, que quase fez a professora encerrar sua profissão. Nesse mesmo período, na gestão do prefeito de Itapajé Capitão Braga no ano de 1953 construiria no Missi a primeira escola de nome do então falecido Antonio Américo de Azevedo. O prédio era uma sala de aula, um salão para recreação, embutido a uma casa. A partir daí passou-se a usar a casa que tinha no colégio apenas as pessoas que vinham de outros lugares para ensinar. No período em que a professora Adelite ficou ausente, trouxeram de Itapajé a professora Maria Augusta, junto com ela veio seu esposo Francisco Gurdulino que era comerciante e aqui se estabeleceram. Os mesmos passaram um período de três anos. Logo foram embora para Itapajé pois seu comércio não estava indo bem. O antigo Pão de Açúcar e agora Missi, estava prestes a ficar sem professor, no entanto, o advogado de Itapipoca Perilo Teixeira conseguiu restabelecer o posto de professora do Distrito de Missi para Adelite não foi fácil. Passou-se quase um ano e a mesma foi submetida a um prova. Só assim voltou a lecionar. Nesse momento Irauçuba já se emancipava e tinha como seu primeiro prefeito um filho do Missi: o senhor Walmar de Andrade Braga. O Missi deixa de pertencer a Itapajé e passa a pertencer a Irauçuba, no ano de 1957. Adelite foi sem dúvida a professora que mais educou o Distrito de Missi, aposentando-se por volta de 1973. Vários foram os alunos que Adelite ensinou, entre eles está Antonio Barbosa Braga, jovem inteligente que viria a ser o maior nome da educação de Irauçuba até hoje, responsável pela formação da maioria dos professores do quadro atual do município. Ele é professor, ex-diretor, ex-secretário de Educação, ex-vereador e ex-vice-prefeito. As sucessoras de Adelite foram suas ex-alunas Rita do Silva, Maria de Fátima Henrique Cordeiro e Francisca Berenice Negreiros Gomes. Elas se revezavam em



três turnos. O turno da manhã funcionava de 7:00h as 10:30h. O turno intermediário funcionava de 10:30h as 14:00h e o turno da tarde funcionava de 14:00h as 17:30h

As professoras Fátima e Berenice eram responsáveis pela alfabetização já a professora Rita trabalhava com o Tempo de Formação conhecido como Projeto Minerva, uma espécie de tele-ensino. Os alunos ganhavam matérias (eram fascículos), cada uma com oito aulas das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Moral e Cívico. No final de cada fascículo tinha uma prova com oitenta e cinco perguntas. Nesse projeto, quatorze meses equivalia a quatro anos (era um supletivo). Com vinte e oito meses o aluno teria concluído o oitavo ano. Apesar da lotação, tinha apenas uma sala de aula que continuou sendo a única até março de 1982, quando foi construída a segunda escola no Missi, que recebeu o nome de um dos professores que havia lecionado no Missi. A escola recebeu o nome do falecido Júlio César de Azevedo. A mesma tinha duas salas de aulas e supriu a demanda naquele momento. Nesse período veio da localidade do Poço da Onça duas professoras: Izabel Miraci da Rocha de Mesquita e Inês Coelho Linhares. Tínhamos agora quatro professoras, pois a professora Rita foi embora para o Itapajé, acabando com o Projeto Minerva. Novamente o Missi volta ter apenas a 4ª série. Logo depois por volta de 1984, surgiu a professora Marlene Cordeiro que veio de Itapipoca. Em 1985, um convênio entre a prefeitura municipal de Irauçuba e o Centro Educacional Paulo Bastos (CEPB) pertencente a CNEC, concretizou o sonho de termos uma 5ª série aqui no Missi. Seus professores foi Miguel César e Marlene Cordeiro, ambos, filhos do Missi. Nos anos seguintes foi se ampliando o quadro de professores, a cada ano que passava colocava-se a série seguinte e surgia também a necessidade de se construir uma nova escola, que foi concluída no início do ano de 1988. Nesse mesmo ano passamos a ter no distrito de Missi o 1º grau completo. A ampliação maior do quadro de funcionários aconteceu com a realização do concurso público de 1998. O salto significativo após essa seleção foi o investimento na formação continuada de professores. A nova geração de docentes revolucionou o distrito de Missi, usando o método construtivista nas salas, e ações ousadas frente a projetos dos movimentos sociais. Mesmo assim, o Missi não tinha o ensino médio (o antigo 2º grau). Professores como José Elisnaldo Mota Pinto e Maria Claudia Pinheiro Mota, conduziram um movimento que culminou com a vinda do ensino médio para o Missi no ano 2000. Entre os professores da nova geração podemos destacar também Elis Roberto Pinheiro Mota. Professor crítico, inovador e atuante. Por sua capacidade e inteligência foi nomeado no ano 2005 diretor geral das escolas do Distrito de Missi obtendo um bom êxito em seus trabalhos. O sucesso foi tanto que em 2006 com apenas 27 anos de idade foi nomeado secretário de educação do município de Irauçuba.

Atualmente o Distrito tem três escolas que não suprem mais a demanda de alunos. Temos um quadro de 47 professores efetivos que

trabalham com aproximadamente 1500 alunos. Podemos destacar também os programas de EJA, que tem 42 educadores capacitados para trabalharem na alfabetização de jovens e adultos.

Sentimos que o trabalho de ensinar vem mudando. Percebemos que a valorização aconteceu em um determinado período, mesmo que de forma muito tímida. O amor pela profissão fala mais alto, pois os professores declaram que a melhor recompensa é conduzir seus alunos para o eterno caminho do aprender, e reconhecem o importante papel do professor no espaço social.

O valor do conhecimento não tem preço, é preciso estudar para compreender a realidade. Hoje temos uma sociedade diferente e crítica graças ao trabalho dos professores ao longo da história.

Observando a evolução de nossa educação, descobrimos que não era fácil ser aluno, e muito menos professor. O despertar para o aprender era menos estimulante. O poder público não dava muita importância para a educação. Apenas a vontade de aprender superava toda a falta de estrutura.

**ANEXO F: Poema feito por um aluno, como atividade proposta durante o projeto Escola e Vida no Semiárido**

**O CABLOCO**

Sou cabloco lavrador  
Vivo de cavar o chão  
A lavoura é minha vida  
Batata, milho e feijão,  
Jerimum e melancia  
Fava, maxixe e melão

Cabloco tem pé no chão  
É um simples trabalhador  
Enfrenta chuva e sol  
É um grande sonhador  
Planta a cana e o algodão  
Mostra ser um vencedor

O cabloco é corajoso  
Não tem nada a temer  
No inverno vai pra roça  
No verão tem o que fazer  
Cria galinha e capote,  
Vai à feira pra vender

O caboclo é matuto  
Mas fala muito bem  
Se tratando de negócio  
É ágil como ninguém  
Seja colheita ou bicho  
O controle ele tem

O cabloco é esperto  
É astuto e tem ação  
Cava cacimba no rio  
A água não falta não  
Bebe a cabra e ovelha  
Vaca, cavalo e leitão

O caboclo não tem medo  
Só dorme bem sossegado  
Chega à noite ele deita  
Respira com ar cansado  
A batalha é muito dura  
E ronca bem relaxado

A comida do cabloco  
É um prato de baião  
Acompanhado de caça  
Ou um bife do oião

Em capote temperado  
Com arroz e com feijão

O caboclo é festeiro  
Gosta mesmo de dançar  
Um forrozinho pé-de-serra  
Tira moça pra dançar  
Antes bebe uma cachaça  
Para a coisa esquentar


O cabloco conta estória  
E passa a gracejar  
Se juntando aos amigos  
Tudo passa a inventar  
É aquela alegria  
Pra ver a hora passar

O cabloco caça e pesca  
Corre atrás do barbatão  
Derruba gado no mato  
Fazendo apartação  
Exibindo seu cortejo  
Com cara de campeão

Hallor  
V- Amos P.  
(23 anos)



# ANEXO G: Folder de divulgação do II Congresso de Educação de Irauçuba



## II Congresso de Educação de Irauçuba

*"Saberes Necessários à práxis Educativa: nossa proposta de Convivência Solidária com o Semi-árido"*

De 14 a 16 de Maio de 2008

**Apresentação**

O II Congresso de Educação do Município de Irauçuba propõe potencializar um ambiente de aprendizagem dialógica, na festividade de novos saberes viabilizados por meio desse intercâmbio entre reflexões coletivas e o chão da sala de aula.

Preferindo-se fomentar um recontato de reflexão e troca de experiências entre educadores e educadoras que atuam em diferentes escolas, comunidades, regiões do município de Irauçuba no diálogo prático com pesquisadores que estudam o fenômeno educacional numa perspectiva freutiana, em que se torna visível uma convivência solidária com o semi-árido.

Caracterizamos ainda o intuito de atender aos anseios de muitos educadores que podem reinventar seus saberes e fazeres, inspirados no legado libertador de Paulo Freire. Estes esforços redimam um compromisso político-pedagógico de fortalecer, pela ação-reflexão-ação, a utopia de uma pedagogia da esperança e da autonomia, a fim de responder às necessidades vitais da formação humana na atualidade. Entendemos que as reflexões que emergirão neste congresso fazem parte de um esforço formativo consolidado na parceria e nela abarcada veredas de conhecimento e de aprendizagem que nos ajudam a "ser mais".

**O TEMA: "Pedagogia da Autonomia: Ação, saberes necessários à práxis educativa numa proposta de convivência solidária com o semi-árido".**

**Coordenação**

Prof. Dr. João Figueiredo (UFC)  
Prof. esp. Gláucia Mota (INSTITUTO CAETOS)  
Prof. Ederaldo Pinheiro Mota (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO)  
Prof. Cláudia Mota (REAS - LOCAL)  
Cátia Dioceliana

### PROGRAMAÇÃO

**14/05/2008 (Quarta-feira) – 19:00h**

- Abertura Oficial
- Peça de Teatro: *Morte e vida Severina*
- Musical
- PALESTRA: O Círculo Dialógico, a Pedagogia da Autonomia e os saberes necessários à uma práxis educativa solidária com o semi-árido.** (Prof. Dr. João Figueiredo - Universidade Federal do Ceará - Geod)

**15/05/08 - (Quinta-feira) – 08:30 às 9:20 h**  
1ª Palestra: Não há docência sem discência – Prof. Dr. Paulo Quirino (Unil)

**15/05/08 - (Quinta-feira) – 09:30 às 11:00 h**  
Debate

**15/05/08 - (Quinta-feira) – 11:00 às 12:00 h**  
Grupos Aprendentes

**15/05/08 - (Quinta-feira) – 14:00 às 16:00 h**  
Círculos de Cultura

**15/05/08 - (Quinta-feira) – 16:00 às 18:30 h**

**2ª Palestra: Ensinar não é Transferir Conhecimentos** – Prof. Dr. Angelo Linhares (UFC)

**15/05/08 - (Quinta-feira) – 17:00 às 18:30 h**  
Debate

**15/05/08 - (Quinta-feira) – 19:00 h**  
Evento Cultural

Análise dos trabalhos de estudantes acerca de temas Cidades com o solo

Premiação dos melhores trabalhos

Amostra fotográfica

**16/05/08 - (Sexta-feira) – 08:30 às 9:20 h**

**3ª Palestra: Ensinar é uma Especificidade Humana** – Prof. Eder Costa (UVA – discutindo em Educação)

**16/05/08 - (Sexta-feira) – 09:30 às 11:00 h**  
Debate

**16/05/08 - (Sexta-feira) – 11:00 às 12:00 h**  
Grupos Aprendentes

**16/05/08 - (Sexta-feira) – 14:00 às 16:00 h**  
Círculos de Cultura

**16/05/08 - (Sexta-feira) – 16:00 às 18:30 h**

**4ª Palestra: Ensinar é se relacionar** – Prof. Dr. João Figueiredo (UFC) – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Educação e Cultura Popular – UFSC – MOVES)


**16/05/08 - (Sexta-feira) – 17:00 às 18:00 h**  
Debate

**16/05/08 - (Sexta-feira) – 19:00 h**  
Evento Cultural

Fórum 76 de Serra

### REALIZAÇÃO

**GOVERNO MUNICIPAL DE IRAUÇUBA**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO**



### PARCERIAS

Universidade Federal do Ceará  
Instituto Caetós  
Rede de Educação para o Semi-árido Brasileira  
Cátia Dioceliana de Itapipoca  
Fórum de Convivência Solidária e Sustentável com o Semi-árido de Irauçubense