

MEMÓRIAS DOCENTES: PERCEPÇÃO E VALORAÇÃO DE UM TEMPO/ ESPAÇO PRETÉRITO

TEACHER'S MEMORIES: PERCEPTION AND VALUATION
OF A PAST TIME/SPACE

Ivan Fortunato

Doutorando em Geografia – IGCE-UNESP; Doutorando em Educação pela Uninove;
Mestre em Educação pela Uninove; Mestre em Comunicação pela Unip;
Pedagogo – FCLAR-UNESP.
Rio Claro, SP – Brasil.
ivanfrit@yahoo.com.br.

Solange Terezinha de Lima-Guimarães

Livre docente em Interpretação e Valoração de Paisagens;
Geógrafa, Mestre e Doutora em Geografia – IGCE-UNESP.
Rio Claro, SP – Brasil.
hadra@uol.com.br.

RESUMO: Frente ao estatuto social demarcado por diversas e simultâneas crises, a ecologia de Guattari surge como potencialidade de enfrentamento do desgaste relacional, ecológico e axiológico provocado pelo cenário policrítico. Nessa pesquisa, movimentamos a ecologia mental no/do cotidiano escolar a partir da bio:grafia de professoras com longa experiência docente, que surgem, conforme Eclea Bosi, em narrativas de história de vida. Ao compartilhar suas próprias experiências, os indivíduos compreendem-se como autores de sua própria história. Movimento que permite perceber e valorar a educação enquanto território de transformação das subjetividades e relações sociais. Valoração que carrega consigo valência positiva na recuperação axiológica para uma sociedade permeada pela vivacidade nas relações.

PALAVRAS-CHAVE: Cotidiano escolar. Narrativas. Transformação.

ABSTRACT: In this social status that is marked by several and simultaneous crises, Guattari's ecosophy emerges as a potential instrument to cope with the relational, ecological and axiological wearing caused by this multi-critical scenario. In this research, the mental ecology in/from the everyday school is put in motion from the bio:graphy of teachers with long experience in narratives of life history, like indicated by Eclea Bosi. By sharing their own experiences, individuals can understand themselves as authors of their own history. This movement allows to see and to value the education as a territory of possible transformation of subjectivities and social relations. Valorizing that carries a positive valence in axiological recovery for a society permeated by vivacity in relations.

KEY WORDS: Everyday school. Narratives. Transformation.

1 Introdução

Uma crise se manifesta pelo crescimento e até mesmo a generalização das incertezas, por rupturas de regulações ou feedback negativos (os quais anulam os desvios), por desenvolvimento de feedback positivos (crescimentos descontrolados), pelo crescimento dos perigos e das oportunidades (perigos de regressão ou de morte, oportunidades de encontrar solução ou salvação). (MORIN; KERN, 2005, p. 93).

Há uma diversidade de crises flagradas e tornadas visíveis pelos meios de comunicação de massa. O que a mídia traz à tona é, em essência, o reflexo de uma sociedade à beira de um colapso (BECK, 1998; MORIN, KERN, 2005; FORTUNATO, 2010). Morin e Kern (2005, p. 94) afirmam que vivemos uma “ crise geral do planeta”, motivada por diversas e inter-relacionadas crises. Nesse sentido, todas as esferas da dimensão social (incluindo aí o ambiente) estão comprometidas e, nas inter-relações que há entre e dentre os fenômenos, é vital uma articulação ético-política que açambarque todos os domínios sociais, a qual poderá esclarecer e reverter esse estado “policrísico”. Essa articulação é o que Guattari (2001) chama de “ecosofia”. Para o autor, a ecosofia é a compreensão que a subjetividade humana, a natureza e as relações que os seres humanos estabelecem entre si e com o ambiente estão sempre conectados por uma dinâmica indissociável. Dito de outra forma, o que acontece com o meio tem implicações nas relações e na própria subjetividade, assim como as deteriorações relacionais refletem em degradações individuais e do meio.

Frente o exposto, e na contramão dessas crises ecológica, econômica, social, política e, sobretudo, axiológica, encontram-se, portanto, ações em prol de uma movimentação positiva dessa ecosofia, seja mediante atos que defendam a natureza contra a sua acelerada degradação, ou através de empreendimentos voltados para a recuperação da vivificação das relações sócio-culturais e também da própria subjetividade.

Ainda que a articulação para valoração da vida deva acontecer em todos os registros ecológicos, Guattari (2001, p. 55) explica que “ as três ecologias deveriam ser concebidas como sendo da alçada de uma disci-

plina comum ético-estética e, ao mesmo tempo, como distintas uma das outras do ponto de vista das práticas que as caracterizam” Essa afirmação de Guattari (2001) nos lembra que as ações voltadas à revitalização da ordem social demandam esforço e persistência, ao passo que não é possível reverter toda estrutura em um único ato. Acreditar nesse passe de mágica seria por demais ingênuo.

Nessa direção, e para a elaboração de uma discussão profunda e pertinente, a pesquisa acadêmica para a ecosofia há que elencar uma das três ecologias como pano de fundo para dar consistência às argumentações. Aqui, buscamos movimentar a subjetividade, dimensão que foi e é marginalizada na educação formal (FORTUNATO; CATUNDA, 2009). Para identificar-se como sujeito, o indivíduo precisa (re)conhecer e ressignificar sua própria história e espaço vivido. Reigota (2008, p. 12), apoiando-se na educação política e transformadora de Paulo Freire (1997; 1967), nos oferece uma possibilidade pedagógica e política para esse trabalho de reconhecimento da própria história, que é a “bio:grafia”, ou seja, “uma tentativa de narrar nossa presença no mundo (grafia) e relações existenciais, profissionais e políticas (bio) em busca de mudanças radicais”. Deste modo, este trabalho é um exercício de contar histórias de vida.

As histórias de vida são narrativas que compõem a bio:grafia de um sujeito. Nesse mundo vivido, demarcado por diferentes e simultâneas crises, permeado por um incontrolável avanço maquínico das relações, inclusive no ambiente escolar (FORTUNATO; CATUNDA, 2011), as subjetividades foram reduzidas a uma pobre expressão ossificada – conceito caro à ecosofia de Guattari (2001). Segundo Guattari, nessa ossificação, o sujeito na relação consigo mesmo ou na relação com outros e com a natureza não mais se reconhece como ser, e o tecido que deveria envolvê-lo com vida desaparece, restando apenas o estar, no lugar de ser. Assim, ao contar sobre seu tempo passado, o sujeito pode refletir sobre sua própria existência, relembando ambientes e ambiências vivenciados, tanto na dimensão da memória individual como na coletiva, ou ainda numa síntese das experiências vivenciadas. Reflexão, lembra Paulo Freire (1967; 1997), é o único modo de propor mudanças.

Nesse estudo, professoras com longa experiência escolar revisitam em memória suas experiências passadas e compartilham conosco sua jornada. Esse compartilhar revela um cotidiano escolar fluido, intenso, plural (ALVES, 2007; 2003a; 2003b; OLIVEIRA, 2008). Partilha que, em essência, leva à reflexão. A proposta ecosófica última é que a constante reflexão traduza-se na revitalização de todos os registros ecológicos do dia a dia escolar.

2 A pesquisa com narrativas

Toda expressão do ser humano é reflexo das suas representações sociais que exerce influência e é influenciado pelo contexto e época em que se vive. (REIGOTA, 1999, p. 81).

Ao contar uma história de seu passado, um sujeito não traz ao tempo presente somente o relato de um fato; narrar é sempre uma forma criativa de organizar a própria memória que, recontada, pode assumir significados diversos daqueles que se apresentaram no momento em que estavam acontecendo (REIGOTA, 1999; REIGOTA; PRADO, 2008). Narrar não é descrever um fato ou mentir sobre ele, mas torna-se oportunidade de se apropriar de uma fração de sua própria história de vida ao recontá-la sob novos prismas. Novos prismas que têm a potencialidade de transformar a experiência presente, ressignificando as experiências passadas.

Ao exercitar livremente a memória, o sujeito pode buscar sua própria subjetividade em situações pretéritas e reconhecer-se como tal. Ao retornar a um tempo passado, o indivíduo é levado a refletir sobre suas próprias idiossincrasias e percepções sobre o mundo que o cerca, incluindo aí, as relações com o espaço vivido e aquelas pertinentes às alteridades. Re/contar o passado torna-se, portanto, uma forma de re/construir-se, na medida em que o sujeito pretérito modifica-se, transformando o sujeito presente e articulando um possível sujeito futuro. Além destes aspectos, a imagética decorrente permite ainda a restauração de nossas identidades territoriais, propiciando reflexões a respeito das próprias experiências. Esse exercício ajuda a recompor a

ecologia mental para a constituição de uma ecosofia mental. “A ecosofia mental”, afirma Guattari (2001, p. 16), “será levada a reinventar a relação do sujeito com o corpo, com o fantasma, com o tempo que passa, com os ‘mistérios’ da vida e da morte”. E nessa reinvenção, continua o autor, o sujeito será impulsionado a buscar “antídotos para a uniformização midiática e telemática, o conformismo das modas, as manipulações da opinião pela publicidade, pelas sondagens etc.” (GUATTARI, 2001, p. 16).

Para reinventar sua relação nessas dimensões que aponta Guattari, o primeiro passo é reconhecer-se como parte dos mistérios da vida e da morte. Por aquilo que Bergson chama de “posição introspectiva” (BOSI, 2001), o sujeito questiona a si mesmo e, na auto-análise de experiências passadas percebe-se na ação, porém, não naquela velha dicotomia entre sentimento e pensamento, mas na identificação completa do seu próprio ser. Pensar e sentir, lembra Tuan (1983, p. 11), são “duas extremidades de um *continuum* experiencial”, e estão no resgate integral da experiência os antídotos para a uniformização.

Perceber-se nesse *continuum* constitui ato imprescindível para valoração de si e do próprio lugar de estar, reciprocamente. Isso porque, perceber e agir estão intimamente unidos no cotidiano (TUAN, 1980; SANTAELLA, 1988). Tornar-se consciente de sua própria percepção é essencial para a almejada valoração.

Assim, as narrativas são exercícios para reflexão da própria percepção e interpretação, e conseqüentemente, das próprias ações.

Essa prática, que propicia e promove a reflexão, é elemento de uma “Educação Ambiental Transformadora” (LOUREIRO, 2004). A educação transformadora difere-se dos atos conservacionistas da educação ambiental tradicional, uma vez que esta, explica Loureiro (2004), tem um fim nas mudanças comportamentais a níveis compatíveis com os padrões “ecologicamente corretos”. A Educação Ambiental Transformadora, por sua vez, é expressa em atos educacionais políticos, buscando sempre a complexidade nas inter-relações entre e dentre os fenômenos. Em última medida, a Educação Transformadora propõe o “pensamento que une”, na visão de Morin (2003), e nela, os registros ecológicos apontados por Guattari (2001), apresentam-se configurados em “atos ecosóficos”. Trata-se de uma transformação pedagógica já há

muito tempo identificada como urgente por Freinet (1975), porque a escolástica ainda muito presente não leva em conta o “bom senso” nas relações de “aprenderensinar” que deveriam perpassar o cotidiano escolar. E não só isso, mas as relações escolares não são apenas escolares porque fazem parte de um todo inter-relacionado. Quando reduzidas à sua mais pobre expressão (ossificadas, padronizadas, mecânicas), perdem suas forças revitalizadoras. Nessa direção, o trabalho que envolve as narrativas de vida torna-se imperativo porque, ao possibilitar que a subjetividade esquecida no processo padronizador da escolástica seja recuperada, assume potencialidade transformadora. É, portanto, uma ação “ecosófica”, porque política.

Nesta pesquisa, conforme Eclea Bosi (2001; 1993), as narrativas foram eleitas como metodologia de pesquisa e os sujeitos que dela participaram são professoras ou coordenadoras/diretoras de escolas da educação básica. A divisa norteadora para suas narrativas foi um exercício livre de compartilhar momentos de sua trajetória escolar no papel de estudante.

3 Sobre as narrativas

“Minha trajetória de vida e de educadora em algumas poucas palavras”

Sempre fui de família humilde, e jamais pensei que fosse educadora um dia. Iniciei meus estudos em uma escola rural, e, quando estava na segunda série me mudei de cidade e então, fui estudar em uma escola num vilarejo no interior de São Paulo. Como não tinha condições estudei até a quarta série, depois de dois anos retornei à escola para seguir meus estudos até que me formei no ensino médio. Casei e vim morar em São Paulo, tive dois filhos e quando eles já estavam grandinhos voltei a estudar. Daí, fui estudar o magistério me formando professora. Então, comecei a dar aulas, era difícil, pois ser mãe, dona de casa e educadora dá traba-

lho. Algum tempo depois, fui fazer faculdade de Pedagogia¹.
(A. S. C.²).

Ao retornar, em memória, no tempo cronológico, a educadora A. S. C. reconhece seu próprio esforço para concluir os estudos formais: “[...] não tinha condições de estudar / depois de dois anos retornei à escola / tive dois filhos e quando estavam ‘grandinhos’ voltei a estudar”. No resgate de sua própria história, os fatos ganham vida, e A. C. S revela-se como vencedora dos percalços cotidianos, já que se viu tal qual uma malabarista que, no excesso de responsabilidades, precisava manter em movimento seus papéis sociais de mãe, de dona de casa e de professora – “dá trabalho”, afirma. Nessa revelação, A. C. S se identifica como alguém em posição de modificar o presente cotidiano, e não apenas como um indivíduo-espectador, refém dos acontecimentos ambientais.

Ao narrar sua própria história, A. C. S. revive os acontecimentos de um espaço-tempo que ela caracteriza como “origem humilde”. Em poucas palavras, conta como a menina da escola rural conseguiu superar os obstáculos que se apresentaram em sua vida para se tornar pedagoga. Hoje, a atora-autora leciona em uma escola onde, segundo ela mesma, “os alunos são, na maioria, humildes”. Compartilhar sua história de vida provocou em A. S. C. longo momento de reflexão. Ao terminar seu relato de vida, ela conclui que, apesar de nunca ter se imaginado como educadora na sua infância no vilarejo, ou durante seus primeiros anos de esposa e mãe, gosta muito do que faz: “me sinto realizada!” – expressa.

“Conquistando o ato de ensinar como sonho, ou como uma distante utopia?”

Desde pequena sonhava em ser secretária ou professora, em minhas brincadeiras sempre era uma dessas profissionais, principalmente professora. Em minha casa havia uma pequena lousa, minha irmã e mais três coleguinhas eram as alunas, onde passávamos os dias brincando, e eu lógico, era a

professora. Assim cresci com esse sonho, mas logo no ensino médio fui podada do meu sonho, na época não consegui me matricular no magistério e fui obrigada a fazer técnico em contabilidade. Algum tempo depois me casei e então pude fazer pedagogia, onde consegui então tornar meu sonho realidade. Mas hoje dentro desse sonho, vivo a dura realidade de uma rotina escolar, onde os professores trabalham com vários problemas, desde doenças leves até problemas sociais, onde é claro é transportado para sala de aula e acaba interferindo na aprendizagem do aluno e no trabalho do professor [...] Atualmente, a realidade é muito difícil, existem vários problemas [...]. (C. C. C. T.)

Do ponto de vista do sonhador, a realidade soa e transluz como utopia. A prática de um papel social através da lousa de brinquedo utilizada enquanto criança, que compartilhava com a irmã e colegas, é totalmente diferente do cotidiano escolar vivido no tempo presente. “Podada” do seu sonho, C. C. C. T. se viu obrigada a estudar algo que a distanciaria de seu mundo utópico. A menina que escrevia na lousa para as outras crianças, contudo, estava tão viva em sua subjetividade, que não cessou de buscar seu espaço mesmo após o casamento e as responsabilidades da vida adulta. A pequena sonhadora conquistou seu sonho e se fez pedagoga. No entanto, para C. C. C. T., as contradições latentes entre utopia e prática se revelaram como um entrave ao exercício de sua profissão. A menina que, na pequena lousa, praticava ensinar para a irmã, não precisava enfrentar as dificuldades de um cotidiano escolar refém de uma sociedade em crise. Adulta, pedagoga de formação e professora de profissão, C. C. C. T. fala do “TDA”³, reclama da família que não se importa com o aprendizado dos filhos (que são alunos de C. C. C. T.), e queixa do salário.

Para C. C. C. T., seu sonho de criança – tornar-se professora – era percebido como utopia, no sentido que visualizava um cotidiano repleto de alunos que aprendiam e eram felizes. A realidade do trabalho, no entanto, parece ter frustrado tanto a pequena C. C. C. T. quanto a adulta, responsável e pedagoga, visto que para ela: “[...] é muito difícil para o professor trabalhar com esses problemas, pois de

um modo acaba interferindo na sala” – afirma. Dessa forma, narrar sua trajetória veio na contramão de seu cotidiano complicado, e C. C. C. T. pode se reencontrar naquele tempo pretérito onde ensinar era uma utopia. E assim, trouxe para o tempo presente a realidade utópica e conseguiu se perceber como agente transformadora da realidade, e conclui: “[...] apesar de tudo gosto muito do que faço e pretendo continuar investindo em minha carreira profissional, pois acho que preciso estar cada vez mais apta a lidar com essas situações que se tornaram cada vez mais corriqueiras”.

“O acaso que me levou a educar, ou o acaso que me distanciou da educação”

Nunca pensei em ser professora. Comecei a trabalhar muito cedo, com 15 anos fui fazer SENAI, não por opção, mas para agradar meu pai, mesmo assim, não segui a profissão. Com 17 anos, comecei a trabalhar na área administrativa, quando terminei o Ensino Médio, não sabia ainda o que queria da vida, mas também, não queria perder tempo, ficar parada, resolvi prestar vestibular em pedagogia e comecei a estudar, durante esses anos ainda trabalhava em escritórios, somente em 1995 quando me formei é que comecei a dar aula de PEB II⁴, para mim, tudo foi muito novo, me descobri dentro da sala de aula com adolescente, depois surgiu a oportunidade de trabalhar com projetos em empresas, onde fiquei por 5 anos, quando tentei voltar para o Estado⁵, já não consegui, e então precisei iniciar um aprendizado novo, que foi dar aula para PEB I, e só então pude aprender o que é ser uma educadora realmente, aprendi cada processo da educação e percebi o quanto tive atitudes errôneas no passado. (R. A. L. S.)

Pelo que parece, R. A. L. S. não brincava de “escolinha” quando criança; se brincava, o papel de professora que ensinava, dava bronca e recebia maçãs não era por ela experienciado. Ela afirma não saber “o que queria da vida”. Muitas pessoas não sabem “o que querem da

vida”, mas justamente porque essa interrogação é dúbica e conflituosa com nossa subjetividade: o que eu quero da vida não pode e não deve se resumir a uma resposta concreta, que é a profissão que se deseja seguir durante décadas como preparação para a aposentadoria. Querer “algo da vida” é uma jornada por uma via que logo bifurca e oferece a possibilidade de busca pelos caminhos que Maturana (1999) chama de “objetividade entre parênteses e objetividade sem parênteses”.

Na via da objetividade sem parênteses, o sujeito acaba por negar suas idiossincracias, e se torna refém, dentre outros, das pressões sociais e familiares: “[...] não por opção, mas para agradar meu pai”. No caminho da objetividade entre parênteses, Maturana (1999, p. 45) explica que não é possível “fazer-de-conta” que exista uma realidade que é independente do sujeito que nela está inserido. Portanto, no caminho da (objetividade entre parênteses), o sujeito age no cotidiano e transforma a realidade: “resolvi prestar vestibular / comecei a estudar / para mim, tudo foi muito novo, me descobri”.

É possível identificar no relato de R. A. L. S, durante todo o tempo de retorno em memória à sua própria história, os conflitos enfrentados nas diversas bifurcações que exigiam que ela escolhesse o caminho entre ou sem parênteses, lembrando que esses conflitos fazem parte do cotidiano das pessoas. Reconhecê-los em sua própria trajetória, no entanto, é possível no exercício da narrativa. Assim R. A. L. S, ao final de sua narração, consegue visualizar essa dicotomia do cotidiano, na qual ora o indivíduo explica a realidade, ora faz parte dessa realidade. A opção de R. A. L. S, nesse momento de reflexão, foi a de excluir os parênteses de seu cotidiano: “[...] minha rotina é um eterno aperfeiçoamento”.

4 A educação ambiental que transforma: a lição de nossos sujeitos

Com muita frequência, no decurso das minhas actividades pedagógicas, a escola que conheci na infância impõe-se à minha lembrança. (FREINET, 1975, p. 52).

As educadoras A.C.S., C.C.C.T. e R.A.L.S não apresentam trabalhos em congressos, não escrevem *papers*, não publicam livros e também não aparecem nos noticiários ou nos programas de debate na televisão. São educadoras que se “doam” para a profissão e, assim, sofrem com os percalços cotidianos do ambiente escolar. Percalços, nos lembra Paulo Freire (1980), que se originam fora deste ambiente, nas crises axiológica e ecológica que se espraiam pelos registros ecosófico. E é justamente para desafiar e tentar reverter essa dinâmica “de fora para dentro”, que provocamos os professores para a recuperação da sua subjetividade.

Acreditamos que o “segredo” para impulsionar as relações escolares em uma dinâmica que reverta a “sociedade de crise” – conceito que surge de forma dramática em Beck (1998) –, e estimule a vida pulsante nas relações sócio-culturais não está na notoriedade da mídia ou nas legislações que impõem padrões a todas as subjetividades de um lugar plural e fluído. Nossa pesquisa tem revelado que as ações ecosóficas em prol de um cotidiano vivo são mais fortes quando “aqueles que vêm da margem” (REIGOTA, 2010) tem a oportunidade de expressar sua dimensão subjetiva, e também de perceber e valorar seu próprio local de ser. Os que vêm da margem são os milhares de professores que, no dia a dia, se esforçam, em atos políticos, para ensinar os conteúdos curriculares e as práticas de cidadania a milhões de indivíduos – mas jamais ganham destaque nos canais da mídia. Na multidão, passam simplesmente por anônimos.

A prática da Educação Ambiental Transformadora torna-se ecosófica e capaz de modificar o ambiente escolar quando se apropria de um pensamento holístico – capaz de abraçar a complexidade no/do dia a dia da escola, bem como compreender a inserção desse cotidiano em um sistema maior. Mas, principalmente, a Educação Ambiental torna-se elemento transformador quando encontra sujeitos dispostos a se engajar em atos políticos que promovam a reflexão e a ação. Esses atos políticos devem se iniciar na percepção e valoração ambiental do espaço escolar a partir dos próprios indivíduos que nele atuam, envolvendo as subjetividades e objetividades compreendidas nestes processos. Compartilhar narrativas de história de vida, com a profundidade necessária para estimular a reflexão, é um desses atos.

Vimos, nos trechos aqui apresentados, exemplos de como o exercício com narrativas de história de vida operam no sentido de movimentar a ecologia subjetiva. Nesse sentido, a ação encontra eco nos escritos de Guattari (2001; 1992), principalmente no imperativo de reverter a padronização das pessoas, caracterizada pela falta de elos afetivos. Ao fazer o retorno em memória aos laços mais antigos de relação com a escola, as professoras (re)encontram seu próprio ser presente e cotidiano.

Ao compartilhar suas próprias experiências de vida, os indivíduos compreendem-se como autores de sua própria história de vida e transformadores dos seus próprios contextos de espaço e mundo vivido (FRÉMONT, 1980; BUTTIMER, 1985; GUIMARÃES, 2002; 2007). Movimento que permite perceber e valorar a educação enquanto território de transformação das subjetividades e relações sociais. Valorar a educação e a sua própria história de vida constituem possibilidades de reterritorialização do espaço escolar enquanto ambiente de formação libertadora para a autonomia das subjetividades.

A análise das narrativas revela a pluralidade que há no cotidiano escolar e nos leva a afirmar que seus espaços não podem ser reduzidos a um local de diligências puramente mecânicas que preconizam somente aprendizados cognitivos e de habilidades. Há uma Educação Ambiental Transformadora capaz de preencher as lacunas que a educação formal “ossificada” carece.

Transformação que perpassa a percepção, a interpretação e a valoração do território ocupado, das relações sociais, culturais e políticas estabelecidas e, especialmente, na valoração de si enquanto agente de um cotidiano plural e fluído. Agente capaz de ultrapassar as relações “ossificadas”, e reconstruir a pele social devorada pelo estatuto de crises. A prática político-pedagógica das narrativas de história de vida revela sua força para revitalização da ecologia mental e promoção de sujeitos agentes. Revitalização contundente para uma educação capaz de alterar o cenário “policrísico” e, ao proporcionar reflexão sobre o próprio exercício docente, carrega consigo valência positiva na recuperação axiológica para uma sociedade permeada pela vivacidade nas relações.

Notas

- 1 Nenhuma alteração ou correções gramaticais e ortográficas foram feitas nas narrativas. O texto em destaque é a produção original dos sujeitos.
- 2 Neste trabalho os nomes das educadoras são omitidos para preservar sua identidade.
- 3 TDA é sigla para Transtorno do Déficit de Atenção. Segundo a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (www.tdah.org.br), o TDA é um transtorno neurobiológico que acompanha o indivíduo por toda sua vida. Nosso objetivo não é discutir transtornos, portanto, remetemos o leitor interessado à bibliografia específica.
- 4 As siglas PEB I e PEB II se referem, respectivamente, a Professor da Educação Básica que atua na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Professor da Educação Básica que atua nas séries finais do Ensino Fundamental, incluindo, em ambos os casos, a Educação de Jovens e Adultos.
- 5 Professores, funcionários, diretores e coordenadores de ensino, em geral, se referem às escolas estaduais apenas como “Estado”, e às escolas municipais como “Prefeitura”.

Referências

- ALVES, N. As múltiplas formas de narrar a escola. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 7, n. 2, p. 5-7, jul./dez. 2007.
- _____. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, maio/ago. 2003a.
- _____. Decifrando pergaminhos o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). *Pesquisa noldo cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 13-38.
- BECK, U. *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Espanha: Paidós Ibérica, 1998.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 9. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.
- _____. A pesquisa social em memória. *Psicologia*. São Paulo, v. 4, (1/2), p. 277-284, 1993.
- BUTTNER, A. Apreendendo o dinamismo do mundo vivido. In: CHRISTOFOLETTI, A. *Perspectivas da geografia*. São Paulo: DIFEL, 1985. p.165-193.
- CAPRA, F. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- FORTUNATO, I. Civilização em crise: grotesco e histeria devoram o jornalismo. Belo Horizonte, *Revista E-Com*, Belo Horizonte, v. 5, p. 124-138, 2010.

- _____.; CATUNDA, M. B. Narrativas da violência: ecosofia à margem no cotidiano escolar. *Série-Estudos (UCDB)*, Campo Grande-MS, v. 31, p. 183-192, 2011.
- _____.; _____. Narrativas para ecologia do cotidiano escolar: som gerador e música geratriz. *RECE*, Campo Largo, v. 8, p. 1-14, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. Apresentação. In: HARPER, B.; CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. *Cuidado, escola!: desigualdade, domesticação e algumas saídas*. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 3.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREINET, C. *As técnicas de Freinet da Escola Moderna*. 4. ed. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.
- FRÉMONT, A. *A região, espaço vivido*. Coimbra: Almedina, 1980.
- GUATTARI, F. *As três ecologias*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- _____. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- GUIMARÃES, S. T. L. *Paisagens: aprendizados mediante experiências*. Um ensaio sobre interpretação e valoração da paisagem. Tese (livre-docência). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2007.
- _____. Reflexões a respeito da paisagem vivida, topofilia e topofobia à luz dos estudos sobre experiência, percepção e interpretação ambiental. *Geosul*, Florianópolis, v. 17, p. 17-141, 2002.
- LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.) *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65-84.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- _____.; KERN, A. B. *Terra-pátria*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- OLIVEIRA, I. B. *Estudos do cotidiano e a educação*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2008.
- REIGOTA, M. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. *TEIAS*, Rio de Janeiro, ano 11, n. 21, p. 1-6, jan./abr. 2010.
- _____. Educação ambiental para além dela mesma. *Ambiente & Educação*, Revista de Educação Ambiental da FURG, v. 13, p. 1-8, 2008.

_____. *Ecologistas*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

_____.; PRADO, B. H. S. (Org.). *Educação ambiental: utopia e práxis*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTAELLA, L. *A percepção: uma teoria semiótica*. 2. ed. São Paulo: Experimento, 1998.

TUAN, Y-F. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL, 1983.

_____. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel, 1980.

Recebido em 27 abr. 2011 / Aprovado em 29 fev. 2012

Para referenciar este texto

FORTUNATO, I.; LIMA-GUIMARÃES, S. T. Memórias docentes: percepção e valorização de um tempo/espaço pretérito. *EccoS*, São Paulo, n. 27, p. 175-189. jan./abr. 2012.

