

Ensino de Geografia, Era do Antropoceno e alternativas formativas

Geography Teaching, Anthropocene Era and Formative Alternatives

Enseñanza de Geografía, Era del Antropoceno y Alternativas Formativas

Júlio César da Rosa Machado

Pós-doutorando em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, Brasil – parceirojc@gmail.com

Recebido em 13/06/2026. Aceito para publicação em 30/07/2026.
Versão online publicada em 13/10/2026 (<http://seer.ufrgs.br/paraonde>)

Resumo:

O texto discute propostas reflexivas e construtivas acerca da crise da Era do Antropoceno, no impacto do ensino de Geografia e das possibilidades de práticas pedagógicas com o objetivo de contribuir para a superação da crise. A reflexão é apoiada na Filosofia Hermenêutica Reflexiva de Paul Ricoeur, na prática desenvolvida no Curso de Geografia da UFRGS e, na vertente do Paradigma (Auto)biográfico firmado por Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

Palavras-chave: Crise do Antropoceno. Ensino de Geografia. Alternativa de prática pedagógica.



Abstract:

This text discusses reflective and constructive proposals regarding the crisis of the Anthropocene Era, its impact on Geography education, and the possibilities of pedagogical practices aimed at contributing to overcoming the crisis. The reflection is based on Paul Ricoeur's Reflective Hermeneutic Philosophy, the practice developed in the Geography Course at UFRGS, and the (Auto)biographical Paradigm established by Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

Keywords: Anthropocene Crisis. Geography teaching. Alternative pedagogical practice

Resumen:

Este texto discute propuestas reflexivas y constructivas sobre la crisis de la Era Antropocena, su impacto en la enseñanza de la Geografía y las posibilidades de las prácticas pedagógicas con el objetivo de contribuir a superar la crisis. La reflexión está respaldada por la Filosofía Hermenéutica Reflexiva de Paul Ricoeur, en la práctica desarrollada en el Curso de Geografía de la UFRGS y en la línea del Paradigma (Auto)biográfico firmada por Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

Palabras clave: Crisis del Antropoceno. Enseñanza de Geografía. Práctica pedagógica alternativa

1. Proposta

Seria desejável que em cada momento vivido pela humanidade a educação acompanhasse os desafios que ela demanda. Compreender a humanidade em alteridade com o lugar que vivemos e a Terra que habitamos, é também uma forma de olhar para o outro como si mesmo.

Desejo, neste ensaio, estabelecer relações entre alteridade, era do Antropoceno e ensino de Geografia, acrescentando no final uma experiência formativa com narrativas Auto-biográficas, desenvolvida no Núcleo de Estudos em Educação e Geografia, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A construção desta reflexão será feita por três eixos reflexivos: 1) a constituição e os desafios que enfrentamos; 2) adaptabilidade, resiliência e a importância de quebrar velhos padrões, as lições de uma crise e, 3) as alternativas formativas que podemos utilizar para preparar para o enfrentamento.

2. A constituição e os desafios que enfrentamos

Para tratar do ensino, aqui especificamente do ensino de Geografia e era do Antropoceno, aponto em primeiro lugar uma questão da filosofia fenomenológica reflexiva de Paul Ricoeur (2019a). Este pensador nos define reflexivamente como “o eu mesmo” – “a reflexão que faço de mim” – e, “o outro”. Ele o faz pelas categorias denominadas como: “mesmidade”, “ipseidade” e, “alteridade”.

Logo, se estamos pensando na categoria de ensino e, do ensino de geografia em particular, especificamente, de ensino de Geografia, que trata da compreensão dos espaços geográficos, da análise e interação com a natureza visando a construção de uma visão crítica sobre o mundo e nossas relações com ele, é pacífico que tudo deva começar com a educação da relação do homem com ele mesmo e com o outro. Do contrário nossa ação educativa é apenas instrumental, técnica e mecânica, que deve ser também, mas se não olhamos para a humanidade, toda a ciência produzida torna-se um conhecimento técnico, estéril, com pouco valor agregado.

Dessa visão descompromissada com a nossa responsabilidade de nós mesmos e do mundo que vivemos Ricoeur, (2019b) nos aponta uma interessante reflexão. Diz ele:

Com efeito, a consciência entrega-se a um jogo de esquiva, fustigada que é por uma posição instrumental para o outro, a fim de tentar escapar às condições dissimuladas por esses postulados da visão moral de mundo; de que modo a intenção continuaria sendo séria, se a satisfação da ação for um engodo? De que modo o dever continuará

sendo o *dever-ser*, se a efetividade fugir infindavelmente? De que modo autonomia continuará sendo o princípio moral soberano, se a reconciliação com a realidade for transferida para outro mundo? É com “desprezo” que nos despediremos de uma *hipocrisia* que os deslocamentos equívocos não conseguem dissimular (p. 407).

Todo o conhecimento, portanto, construído, precisa passar indelevelmente pela formação da pessoa e da sua relação com o meio que vive e o mundo que habita. Do contrário, como nos afirma o filósofo tudo seria um engodo, até uma hipocrisia, afirma ele.

Para esta análise reflexiva vamos considerar o outro como o nosso meio ambiente, o planeta que habitamos e toda humanidade. Nossa relação, num campo mais amplo, ao sair do pessoal, individual, ganha outra proporção e dinâmica. Esta nova face revelada pelo novo humanismo admite a complexidade e a multiplicidade de reconhecimento, para entender o outro não só como nosso próximo, mas incluir, o planeta e o meio ambiente. Isso implica reconhecer a complexidade implícita da nossa existência sobre o planeta.

Para Morin (2020):

A consciência de comunhão de destinos dos seres humanos deveria regenerá-lo e conferir concretude a seu universalismo até agora abstrato: cada um poderá então sentir sua integração na aventura da humanidade. E, se essa consciência se propagar pelo mundo e se tornar força histórica, humanismo poderá suscitar uma política da humanidade (p. 41).

Para contribuir na reflexão e construção no perfil deste novo humanismo, que integra não só a relação Homem/Homem, mas a relação Homens/Planeta, os pesquisadores Paul J. Crutzen e Eugene F. Stoermer (2015), cunharam o conceito da era do Antropoceno, considerando este período geológico que vivemos. Entendem que as atividades humanas se tornaram a principal força de transformação do “sistema Terra”. Sob o impacto do que eles denominam “Grande Aceleração”.

A “Grande Aceleração” se caracteriza pelo uso desmedido, fora das possibilidades de assimilação, dos combustíveis fósseis, e agregados a isso, o crescimento populacional e a expansão urbana. Para estes geógrafos, esses e outros temas relacionados são importantes temáticas para serem tratadas no ensino de Geografia.

No entanto, constatamos que temas como este ou outros relacionados a estes são tratados no ensino, de modo geral, como um fenômeno histórico ou conceitual. Sob esta compreensão, nossas práticas educativas fecham os olhos e reforçam a hipocrisia de esconder os problemas vividos, bem como de construir possibilidades de superação das crises, no particular da Crise do Antropoceno aqui em foco. Atitudes pedagógicas, como as referidas

acima, colocam as crises fora da relação humana de si mesmo e da consequente relação de alteridade com o outro e o próprio planeta.

Estas relações, a crise gerada, tem uma fundamentação implicitamente de ação humana, que se processa no meio ambiente e objetiva consequências incalculáveis para a vida e a sobrevivência no planeta. Para compreendermos tais relações tão imbricadas e urdidas juntas, recorrerei à Teoria da Complexidade de Edgar Morin (2000). A intenção é trazer compreensões, mais amplas, que possa ajudar no desvelamento da realidade que vivemos. Da Teoria da Complexidade destaco quatro chaves para refletir a quebra da relação de Alteridade na era do Antropoceno: 1) o pensamento fragmentado, reducionista; 2) a Transdisciplinaridade; 3) o dialógico mais que dialético; e, 4) o Circuito retroativo.

Quando criança, morei numa cidade do interior. Constatei que as principais atividades econômicas situavam-se no que é denominado “centro da cidade”, de modo geral poucos eram os que tinham o privilégio de morar no “centro”, de modo geral morávamos nas redondezas do “centro”. É preciso destacar que, nesta época era muito raro as pessoas terem veículos automotores. Eu estudava música e a escola era localizada na região oposta de onde morava. Isso requeria que me deslocasse a pé, numa longa caminhada, sob sol ou sob chuva três vezes por semana até à escola. Hoje, fico pensando, isso já não entra na lógica de pais, o fato de deixar seu filho(a) caminhar a pé até à escola. Certamente, hoje isso é ilógico. Frente a este distanciamento, logo pensaríamos em levar com nosso carro particular, ou, mais recentemente, utilizaríamos um transporte por aplicativo.

Entretanto, o que isso tem a ver com a primeira chave da compreensão da Complexidade? Naturalmente, sem muito esforço, até com certa naturalidade, na busca do conforto ou de segurança, usamos um veículo movido a petróleo. Embora, a naturalidade com que resolvemos este problema de transporte, nosso pensar e agir não nos leva a considerar a consciência deste ato, se levamos em conta o meio ambiente. Agimos como se a consequência é sempre provocada pelo outro; o caminhão de transporte, o avião, entre outros, são eles que poluem, mas eu não, que levo meu o filho(a) para a aula de música três vezes por semana com o veículo movido por combustível fóssil.

Este simples exemplo nos leva a pensar na fragmentação e na redução do pensamento. A era do Antropoceno, foi se consolidando por milhões e milhões de interações como esta pela humanidade. Parece simplório pensar que, não sobreviveríamos sem os veículos automotores, os alimentos embalados, sem os plásticos e seus derivados, enfim, o que precisamos levar em

conta é que isso são comportamentos humanos que precisavam ser pauta da educação desde a “Grande Aceleração”. Mas, parece que a educação se prende a conceitos ou na História, não se preocupando em vencer o pensamento reducionista. Educar para superar o pensar fragmentado, pode ser um valioso recurso para facilitar nossa convivência planetária.

A fragmentação do pensamento leva a milhares de outras fragmentações contribuindo para a não percepção do todo. Um projeto de educação, de qualquer disciplina, inclusive o da geografia, deveria integrar essas realidades de modo reflexivo, de maneira que os educandos tivessem ferramentas, não reativas, mas proativas para resolver ou interferir no pensamento fragmentado.

A segunda chave trata de construir e conceber um conhecimento Transdisciplinar. A superação de certos nós que a humanidade se mete, tendem a ser resolvidos por um conhecimento Transdisciplinar. A característica principal deste modo de construção de conhecimento é a integração de diversas e diferentes disciplinas transbordando os limites de cada uma para compreender as “complexidades” e encontrar solução a os problemas caóticos. É muito mais que a prática da interdisciplinaridade, pois sob este molde, a abrangência atinge somente os conceitos, enquanto, que, na transdisciplinaridade, além dos conceitos é considerada as relações críticas e construtivas entre sujeito e objeto, especialmente as crises. Isto é, o mesmo sujeito que pensa e reflete, insere o outro e todas as relações que se estabelecem entre eles, para levantar e possibilidades de superação dos problemas e das crises.

Além disso, a transdisciplinaridade busca a fusão e o diálogo cooperativo entre áreas, não apenas a justaposição das disciplinas. Assim, isso passa a ser um valor intrínseco deste processo; nós e nosso mundo só somos compreendidos e assimilados pelo diálogo de si, consigo mesmo e com o outro. Eis uma das chaves para a elaboração de alternativas e de soluções.

Precisamos ensinar a condição humana, pela compreensão do ser humano, como um holos de diferentes dimensões: biológica, psíquica, social e cultural dentre outras. Uma prática pedagógica assim recria o ambiente educativo e promove a construção da Identidade Terrena. Essa alteridade precisa ser construída, porque todos compartilhamos do mesmo ambiente, tornando a ação humana numa pátria comum na qual todos tem um lugar, dela participam e fazem história. Entretanto, os currículos desenvolvidos nas escolas são, ainda, disciplinares, e trazem mínimas condições, para os estudantes formularem conhecimentos transdisciplinares e com eles construir para a construção de um mundo mais justo e fraterno.

É necessário, por fim, aprender a enfrentar as incertezas. Sob a convicção de que o conhecimento não é completo; ele é inacabado; o projeto educativo precisa privilegiar espaços da construção do si, em alteridade em qualquer ambiente educativo sejam eles escolas, faculdades, sindicatos, enfim em qualquer agremiações que reúne humanos, para que estejam preparados criativamente em enfrentar crises e imprevistos.

A terceira chave é a dialógica. Trata-se aqui de superar a lógica dialética pela coexistência de opostos. Precisamos aliar lógica e contradição permitindo que os opostos possam estabelecer elos de ligação, sob a compreensão de que qualquer coisa, qualquer pensamento não pode ser dividido. Superar as inflexibilidades é a possibilidade de mudar de posição ou formular outra opinião de maneira resiliente e produtiva.

Para Morin (2000) é preciso que coexista os opostos, como ordem-desordem-organização na unidade com a razão e a paixão. Isso, segundo o autor, ajuda a lidar e tratar as incertezas. Neste particular, mais uma vez constatamos que os currículos e as concepções que inspiram as práticas educativas são geradas por conceitos prontos e repletos de certezas e não de incertezas o que provoca no aprendente certa apatia intelectual, porque elas são inibidoras da curiosidade e da dúvida. Sob este paradigma nos preparamos para o mundo de maneira dinâmica e interligada e não mais como um sistema mecânico, previsível. Assim estabelece-se uma espécie de rede dinâmica, sob pontos que se conectam uns aos outros no desenvolvimento de saberes que integram e não separam.

Esta visão sistêmica permite a superação que enxerguemos os fenômenos não como apenas "partes", mas sob uma totalidade, uma vez que, como uma rede, projeta sistemas complexos e, que sob a curiosidade nos leva a perceber relações entre parte e todo, sob a elementos que se interligam e se influenciam uns nos outros.

Nosso futuro sempre é incerto, imprevisível, mas podemos sempre estar atentos no presente, que nos dá indícios das disfuncionalidades vividas e tratar de preveni-las, neste caso, o campo educativo: as escolas, os sindicatos, as associações sempre têm importante protagonismo.

Por fim, nesta rápida passada por alguns princípios da Teoria da Complexidade para irmos construindo elementos para tratar da Era do Antropoceno, o Circuito Retroativo. Para facilitar a compreensão deste princípio é útil o exemplo. Um pedaço de papel na sarjeta de uma movimentada avenida, ao passar um veículo grande que movimenta uma boa quantidade de ar, faz mover este papel, num movimento de ventilador. Entretanto, logo que a ação desta força

acaba, ela entra num movimento contrário, voltando ao estado inicial. A folha de papel sofreu a ação do circuito retroativo, isto é, ela se movimentou num sentido sob a ação de uma força, mas acabando essa força ela entra num movimento contrário para voltar ao estado de repouso.

O que isso inspira pensar? Que a causalidade linear é superada pela própria força que move qualquer corpo, uma vez que pelo circuito retroativo o efeito age sobre a causa. É o caso do papel que ao acabar uma força que o movia numa direção, o faz girar sob outra. Voltando a Teoria da Complexidade entendemos que os circuitos retroativos são processos que fundamentam a autorregulação, o que permite aos sistemas ajustarem-se a mudanças. Por outras palavras este princípio da Teoria da Complexidade permite a compreensão de considerar o observador como parte da situação observada.

De modo geral, poucas práticas pedagógicas permitem que os estudantes possam refletir acerca dos conhecimentos construídos, isso é, muito tempo se dedica para a memorização, mas muito pouco tempo se dedica para a reflexão, cruzando o conhecimento e a realidade e seus enfrentamentos, para a formação de sistemas complexos criativos.

Depois de recuperarmos essas quatro chaves que nos ajudam a refletir sobre possibilidades de quebra da relação de Alteridade presente na Era do Antropoceno e, para fechar esse eixo *da constituição e dos desafios que enfrentamos*, gostaria de recuperar uma reflexão de Ricoeur (2019) quando afirma:

A essa des-moralização da consciência eu gostaria de opor uma concepção que associa estreitamente o fenômeno da *injunção* ao da *atestação*. O ser injungido constituiria então o momento de alteridade própria ao fenômeno da consciência, em conformidade com a metáfora da voz. Escutar a voz da consciência significa ser injungido pelo outro (p. 416).

Ricoeur nos propõe a reflexão acerca de uma superação da visão meramente psicológica ou culpabilizante da consciência moral ao que ele denomina de des-moralização da consciência.

Para o filósofo, a Alteridade interior é o ser injungido. Ela se processa não apenas por um monólogo interior, mas por vozes e argumentos que vem de fora dele. Essa *injunção* vem por meio de uma espécie de convocação ou pedido de socorro. No entanto, por meio da ipseidade, aquilo que ressoa na intimidade do sujeito se consolida pelo apelo da incerteza ou da dúvida. Caso contrário, na inexistência da injunção construímos uma espécie de racionalidade esquizofrênica na qual tudo que ocorre ao nosso redor não é, também, a minha própria realidade. Aqui reside a diferença de quem vive em alteridade consigo mesmo e com o Outro.

Caso, ainda, se a injunção for porque o Outro sofre ou padece, mais forte seria o sentimento e a percepção da ipseidade de si, porque o impacto desta constatação poderia ser o meio catalizador que me levaria mais facilmente a mobilização dos meios e recursos para superar os problemas constatados.

A *atestação* que é a capacidade do sujeito de reconhecer essa voz interior e de assumir a responsabilidade por mudanças, se for este o caso, viria por meio do processo pedagógico educativo. Essa “conscientização” que Ricoeur denomina de *atestação* é o alvo para superar a passividade quando o si mesmo não é injungido, uma vez que a *atestação* é o meio pelo qual o si mesmo encontra a firmeza para se pôr em ação e responsabilizar-se por suas iniciativas.

Com isso posto, podemos ir passando para o segundo eixo de nossa reflexão quando trataremos das alternativas formativas a nossa disposição, para desenvolver projetos educativos que possam permitir o enfrentamento, não só da Era do Antropoceno, como de qualquer outra crise.

3. Adaptabilidade, resiliência e a importância de quebrar velhos padrões, as lições de uma crise

Toda a crise é uma oportunidade para fazer o exercício da mudança e da resiliência que, para ser eficaz precisa de uma dupla ruptura epistemológica.

Este termo cunhado pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (1995), quando pensa na ciência moderna e, tomado por mim para detalhar o comportamento que todo aprendente, especialmente os cientistas que com seus estudos, pesquisas, observações facilitam a compreensão destes mesmos fenômenos. Eles o fazem por meio dos dados que dispõe para empreender a pesquisa: medindo, testando, explicando, com a aplicação de algum método que o conduza a sínteses. De modo geral, sob a compreensão que temos hoje, estas conclusões são tidas como provisórias, uma vez que o conhecimento é dinâmico e avança sobre as dúvidas, as incertezas e sob o efeito de causas inesperadas que surpreendem e despertam a curiosidade para a compreensão destas realidades.

O fenômeno científico, além de ser em si um movimento que provoca a resiliência e mudanças, também provoca o olhar sobre fenômenos físicos, químicos, culturais e sociais, hoje, talvez os Fenômenos Naturais que ocorrem com a interferência humana, como a Crise do Antropoceno são especialmente mobilizadores da atenção e estudos dos pesquisadores, porque eles interferem sobre a própria natureza, bem como da própria humanidade.

Neste contexto, a dupla ruptura epistemológica, propugnada por Boaventura, é um esforço de todo o pesquisador ou aprendente frente ao conhecimento que produz, em superar a hegemonia e o reducionismo provocado pela ciência moderna. Sob este pilar, o conhecimento não deve apenas permitir o rompimento com o senso comum (primeira ruptura), mas também promover o retorno a ele mesmo iluminando e transformando o próprio conhecimento e com isso avançando e promovendo novos conhecimentos (segunda ruptura).

Com estas duas rupturas epistemológicas de igual importância, que se traduz num novo conhecimento, o qual para ser admitido como válido/provisório necessita, num primeiro momento, que o aprendente se libere dos efeitos do senso comum pelo abandono de crenças, impressões ingênuas, dogmas, opiniões, explicações fáceis e simplistas. Com a liberação deste espaço cognitivo, nefasto ao avanço do próprio conhecimento e da ação sob os efeitos destes fenômenos, o aprendente possa conceber em seu sistema cognitivo a segunda ruptura epistemológica que trata do rompimento com os dogmas, permitindo, assim, o espaço para a admissão de um conhecimento resiliente mais apto para mudanças.

As crises nos ensinam, acima de tudo, que precisamos de conhecimentos que possam ser adaptáveis, resilientes e capazes de abrir horizontes frente a velhos padrões de comportamentos e lógicas empregadas. Neste sentido, a Crise do Antropoceno, atribuída particularmente a ação nefasta dos humanos sobre o meio ambiente, necessita ser vista como reveladora de nossas vulnerabilidades indicando um profundo abandono da necessária alteridade, uma vez que, somente com ela possamos construir a cultura planetária sob a lógica de que não vivemos sozinhos e que não somos ilhas isoladas sem a dependência do outro.

O conhecimento gerado por estas duas rupturas possibilitam que este novo conhecimento prepare verdadeiros agentes de mudanças e, se isso, ainda, for fomentado nas escolas, nas universidades, nos sindicatos, tudo ganha maior significado e importância.

Seria sempre oportuno lembrar que em qualquer projeto educativo, a par das duas rupturas epistemológicas é preciso se preparar para as imprevisibilidades, uma vez que elas são inseparáveis do próprio viver. É conveniente, da mesma forma, preparar a humanidade para ter planos de contingência de respostas rápidas cujo detalhamento possa mitigar os efeitos e os impactos de crises e desastres garantindo que continuemos vivos. Não podemos esquecer, ainda, no foco da Crise do Antropoceno, dos efeitos do descompasso sob o clima, as chuvas das enchentes em Porto Alegre em 2024, que do dia para noite de um mesmo dia, viu uma grande parte da cidade inundada, fechando aeroporto e rodovias, provocando profundos prejuízos

sobre a economia, além de provocar um enorme número de vítimas humanas, uns desabrigados de suas casas e, de outros, que perderam a própria vida.

Sob estas reflexões é preciso firmar que a condição humana é dependente de nós mesmos e, que a totalidade da nossa experiência de viver sobre o planeta tem dimensões individuais e coletivas. As individuais nos permitem a consciência de finitude, da liberdade e a responsabilidade de fazer escolhas e de aprender com as próprias contradições, porque sobre nós e esta geração depende a sobrevivência de nossos filhos, bem como de toda a humanidade, numa dimensão coletiva.

Sob a ótica de que a nossa natureza é vulnerável, que precisamos aguçar a capacidade de criar, agir para transcender, uma vez que nossa própria essência não é fixa, mas que ela é moldada pelas nossas ações no mundo é que reconhecemos o valor da necessária adaptabilidade e resiliência. Não nascemos com propósitos pré-definidos, mas temos a liberdade de fazer escolhas e construir realidades. Para grande parte dos pensadores e filósofos contemporâneos, que se debruçam sob as nossas vulnerabilidades somos ao mesmo tempo gigantes e anões. Em nossas grandiosidades está a capacidade de pensar, amar e criar. Em nossas pequenezas estão o fato de sermos infinitamente frágeis sujeitos ao tempo, ao erro e à morte.

A superação de padrões tradicionais e a sua necessária quebra, constitui-se num valor essencial e contribui para o desenvolvimento do si e da ipseidade. A capacidade de enxergar a realidade sob o prisma da Alteridade inicia justamente no cultivo destes valores. Considerando a filosofia reflexivo-analítica de Paul Ricoeur, que se fundamenta na união entre a fenomenologia existencial, a hermenêutica (teoria da interpretação) e a filosofia analítica da linguagem vamos para outro nível de compreensão de si e do outro, uma vez que autoconhecimento formador do conhecimento não é imediato, mas que ele pode ser alcançado por meio de recursos e "desvios" materializados pelos símbolos, textos e as próprias ações coletivas e individuais.

O princípio da reflexão na forma clássica, o indivíduo reconhece o si mesmo de maneira direta, para Ricoeur essa é uma maneira de sabotar a própria lógica reflexiva, pois a intuição imediata formula um conhecimento simples e fragmentado. O si mesmo somente se compreende inteiramente como ipseidade quando sua reflexão produzida pelos símbolos, textos, narrativas, inclusive as do si mesmo como produto da reflexão resulta num conhecimento complexo e criativo.

Compreendendo a dialética como dialógica, sob a inspiração de Ricoeur une estes dois polos, justamente eles que costumavam ser opostos na filosofia. Adicionando, pois, a hermenêutica, que busca apreender o sentido interno, a intencionalidade e o significado vital de qualquer experiência, ou narrativa, ou texto estes polos se complementam permitindo fundamentar e aprofundar o sentido de todas as coisas vividas.

Neste contexto a linguagem ganha força e vitalidade para o conhecimento dos fenômenos, inclusive as crises. Por isso criar espaços que permitem o diálogo, as narrativas, em qualquer espaço social e cultural, incluso os formais como escolas e universidade é vital para a superação de qualquer crise.

No rastro de pensar a identidade pessoal não pode ser tida como fixa, mas precisa da resiliência para se firmar em equilíbrio. Dessa forma nos compreendemos e narramos nossas ações como um si mesmo em alteridade com o Outro, permitindo que no campo moral emerga um desejo ético de viver bem com e para os outros, em instituições justas. No reconhecimento e para a construção da superação das crises existe, pois, a exigência da mediação constante entre o desejo pessoal e as necessidades e emergentes universais.

O que nos deixa a experiência de superar uma crise por meio de possibilidades analítica-reflexiva? É que estes recursos nos permitem interromper ciclos de autossabotagem e negação rompendo com crenças limitantes. A libertação do si mesmo dos comportamentos repetitivos, meramente reativos e de aceitação de ciclos automáticos no meio social, permite a construção de ipseidades, isto é a essência do próprio ser, como uma fonte criativa e proativa, que assume o controle da própria existência antecipando soluções no lugar de apenas reagir aos acontecimentos, criando e agindo na melhoria contínua e na criação do seu próprio caminho.

Os benefícios auferidos por comportamentos adaptativos e resilientes contribuem para fundamentar uma vida mais leve e gera segurança. É necessário, sob este horizonte que o passado incida como unicamente material reflexivo, mas não mais como gerador de estagnação/ frustração.

Autoconhecimento e responsabilidade frente a uma posição de vida são fatores de rompimento abrindo perspectivas para o rompimento de velhas programações com a coragem de abertura para o novo. Com a retirada definitiva de comportamentos defasados a atividade antes consumida para manter padrões rígidos é libertada, dando espaço para a flexibilidade, resiliência e novas perspectivas para lidar com desafios diários e as crises.

4. Das alternativas formativas que podemos utilizar para preparar para o enfrentamento

Seguindo, ainda, no fulcro do filósofo Ricoeur entendemos que ele aporta uma sólida base humanista a qualquer projeto educativo, uma vez que seus pressupostos se assentam numa formação integral do ser humano, portanto, uma educação que supere fragmentações, reducionismos, orientada para construção de si mesmos como Outro, aprendendo a colocar reflexivamente em dúvidas, por injunção a própria existência e a relação com o meio, por meio de dialógicas, reflexão por opostos, voltando a consciência humana a si mesma.

Outro importante ponto de inspiração ricoeriana é a Identidade Narrativa compreendendo que a construção do "si mesmo" é feita por meio da recuperação da narração das próprias histórias, que articulam o passado, presente e futuro, o que permite ao indivíduo a compreensão de si e do Outro, integrando sua vida à fatos reais e, também, fantásticos do viver. Neste sentido essas narrativas de si não são apenas de imagem acústica, mas se realiza na relação e na injunção com o Outro, refletindo sob o desejo de viver bem consigo mesmo e dos Outros em instituições justas. Do ponto de vista psicológico essas narrativas de si constituem-se na interpretação da sua própria vida, pela escolha de momentos prazerosos ou não, tornando a construção desta identidade um processo contínuo e frágil, suscetível a releituras ao longo da vida.

Esta é uma das razões que levam a filosofia do "si mesmo como Outro" semear de importância uma concepção pedagógica de preparar sujeitos para o presente pela reflexão e o futuro pela consolidação de ideais, propondo uma hermenêutica, entendendo como interpretação da condição humana como um processo educativo orientado para o agir pela reflexão, dessa maneira o sujeito tem espaço de se compreender e de encontrar seu espaço no mundo.

Aqui entra na pauta a reflexão de que a Identidade Narrativa tem um eixo consolidador num projeto de vida. Para o filósofo a identidade pessoal é consolidada por meio de narrativas. Isso fica muito claro quando lembramos das culturas dos povos originários que permitiam que os jovens e as crianças fossem forjando suas identidades pessoais pela cultura oral e as histórias, uma vez que a escrita era inacessível para eles. Hoje, de certa maneira o processo é o mesmo apenas temos outros recursos narrativos que não só a oralidade.

Caso as escolas se tornarem lugar de circulação das histórias, dos mitos das grandes ficções, com isso enobrece este espaço formativo criando, a partir deles, autores e leitores de si mesmos. Isso consolidando projetos de vida, uma vez que as narrativas transformam experiências em criação de conexões emocionais profundas e imersivas, aumentando a atenção

e o desenvolvimento das memórias ajudando os estudantes a se conhecer. Mas, este processo pedagógico inicia na formação dos professores(as).

A Era do Antropoceno, seria de outras dimensões e tamanho, caso os projetos educativos tivessem deixado de lado certas veleidades tecnicistas e, livre disso, pudessem propiciar que a experiência de aprender, fosse um processo de formação, pelo qual o sujeito pudesse ser capaz de se autocompreender, agir eticamente, construir sua própria história e interagir juntamente com o outro, assim, teríamos sujeitos mais capacitados para enfrentar qualquer crise.

Entretanto reconhecemos que, há práticas que rompem com estas lógicas de modelo tradicional pouco reflexivo e preocupados apenas com a reprodução de uma sociedade e cultura estabelecida, muito analisada e criticada, mas pouco trabalhada e modificada, isso tanto no trabalho com os estudantes como na formação de professores(as).

No Núcleo de Estudos em Educação e Geografia, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, constatei a prática de algumas iniciativas que utilizando-se de narrativas (Auto)biográficas fazem um esforço para deixar emergir de seu processo educativo sujeitos aptos e reflexivos para tornar o ensino de Geografia, contextualizado, com proposta de tornar seus egressos, sejam como geógrafos ou como professores, sujeitos que consciente de si mesmo, tem o desejo de construir com o Outro relações criativas e transformadoras com o meio ambiente e os espaços geográficos.

As pesquisadoras Roselane Zordan Costella e Victória Sabbado Menezes, em “Retalhes em Trama” (2022) publicam experiências pedagógicas nas quais os relatos autobiográficos são a chave com a qual entendem ser o ponto diferencial de uma educação linear descompromissada com a realidade e possibilidade firmada por Ricoeur, referida antes, de que o propósito central de uma educação humana é a possibilidade de transformar experiências em sentidos. Diz Costella:

A intenção é evidenciar que, por meio da consciência de si, ao narrar suas histórias de construção de vida o(a) professor(a) consiga se reconhecer, apropriar-se de suas condições de forma autoral e, também, reformular ou reconstruir, ou, ainda, reavaliar a sua ação junto aos(as) alunos(as) e aos objetos de conhecimento. Os conteúdos da própria existência de cada professor(a) se misturam com os conceitos, com os gráficos, tabelas, imagens, textos, entre outros elementos que integram no contexto da sala de aula (2022, p. 59).

Todo processo formador é iniciado pelo agente e gestor do espaço educativo, o professor(a). Na proposição da pesquisadora compreendemos o propósito. Por isso em projetos educativos humanistas e reflexivos o primeiro concessionário deste processo é o

professor(a), e por consequência da ação deste concessionário, os estudantes serão os seguintes beneficiados de um processo formativo que tenha, como prática as narrativas de si.

As narrativas de si têm o poder de situar a pessoa no seu meio ambientando-a é por isso que o ser-injungido sob uma alteridade e de ética na estrutura da ipseidade (o si-mesmo), isso é, de que nossa existência ética não nasce do eu sozinho, mas é ativada por um apelo que nos torna responsáveis pelo outro.

Conclui Costella (2022): *“nesse sentido, flui a vontade de escruta e, diante da palavra dada ou silenciada, a possibilidade de pensar na importância da consciência e da mudança”* (p. 67). Mais adiante, ela conclui em direção a tese que vamos construindo a de que a prática educativa faz toda a diferença quando a intenção é a educação de sujeitos que consideram si mesmo em alteridade com o Outro. Afirma ela:

Em sala de aula, o conjunto de fios tecidos ao longo dos tempos na formação do(a) professor(a) certamente define o potencial da relação entre o objeto - conteúdo e o sujeito estudante - e professor(a). Não há neutralidade, nem queremos, nem podemos ser neutros. A composição desta não neutralidade é definitiva para a formação e transformação na escola. Sendo assim, a figura do(a) professor(a) carrega em si mesmo mais do que sua própria formação acadêmica, ela transborda esta formação e, dependendo da sua não neutralidade, define-se o caráter da transformação que o conjunto de ações cotidianas imprimem nos(as) alunos(as) (Costella, 2022 p. 70/1).

Com isso é inequívoco que as (Auto)biografias são uma ferramenta muito eficiente tanto na formação de professores(as), como poderosa na Prática Pedagógica. Abrahão em “A aventura (Auto)biográfica: (re)significações em narrativas autorais ao longo do tempo” (2024), faz uma importante recuperação da construção deste paradigma, por meio de textos desde quando os primeiros laivos destas concepções circularam no 1º Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (2004) até mais recentemente, pela recuperação de textos que, por diversas razões não foram mais republicados, mas que, todos marcam a racionalidade de uma pesquisadora-autora de pensamento circular complexo.

Há muito material produzido por esta pesquisadora, sua obra é extensa e facilmente encontrada em livrarias. Aos interessados em planejar e desenvolver projetos educativos formadores de sujeitos reflexivos e capazes de atuar mudanças no meio em que vive, não podem deixar de considerar as narrativas de si na construção destes sujeitos.

4. Horizonte

Encerro estas reflexões trazendo uma singular afirmação proferida por Abrahão (2024) para pensar alternativas formativas disponíveis e possíveis de utilizar, com o objetivo de preparar sujeitos reflexivos, críticos e atuantes no enfrentamento de crises. Diz ela:

As autobiografias sendo constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida, é processo de construção que tem a qualidade de possibilitar maior clarificação do conhecimento de si, como pessoa e profissional àquele que narra sua trajetória. Nesse sentido, tentamos capturar sinais da compreensão que os educadores desenvolvem mediante ressignificação do vivido pela reflexão sobre si e de sua profissão docente no momento da narração, bem como eleger para referir algumas dimensões universais percebidas no conjunto de educadores (Idem, p. 111).

A nossa identidade é fundada no fato de que a identidade do “mesmo” e nossa “ipseidade” é possibilitada da mesma maneira que, cada um conta sua história. Isso nos possibilita nos constituímos como pessoas reflexivas, que tem como veículo a capacidade narrativa e de sermos atores de nossas próprias histórias. Um projeto pedagógico que tenha como principal meta formar sujeitos capazes de transformar, não pode deixar de iniciar pelas narrativas de si, uma vez que elas são o diferencial que podemos propor para a superação das crises, especificamente, a crise da “Era do Antropoceno”.

5. Referências:

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (Auto)biográfica: (re)significações em narrativas autorais ao longo do tempo.** Curitiba: CRV, 2024. 364 p.

COSTELLA, Roselane Zordan; MENEZES, Victória Sabbado. **Retalhos em trama: entre os fios do narrar, docenciar e geografar.** Porto Alegre: IGEO/UFRGS, 2022. 297 p.

COSTELLA, Roselane Zordan. O Resgate de Nós Mesmos(as) pelas Pontas – Pelos Fios. In: COSTELLA, Roselane Zordan e MENEZES, Victória Sabbado. **Retalhos em trama: entre os fios do narrar, docenciar e geografar.** Porto Alegre: IGEO/UFRGS, 2022. p. 59 -77.

CRUTZEN, Paul J; STOERMER, Eugene F. **O antropoceno.** Piseagrama, Belo Horizonte, seção Extra! [conteúdo exclusivo online], 06 nov. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/anthropocenica.1>. Acesso em 12 out. 2026.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. 128 p.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus.** Tradução: Ivone C. Benedetti. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020. 97 p.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. Tradução: Ivone C. Benedetti. 2ª tiragem. São Paulo: wmf Martins Fontes, 2019 a. 437 p.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 2019b. 132 p.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª Edição. Porto: Edições Afrontamento, 1995. 58 p.