

NOS CAMINHOS DA BIORREGIÃO CAPAROENSE: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS ENGAJADOS*

Flávia Nascimento Ribeiro – UFES

fnrflu@yahoo.com.br

Agência Financiadora: CAPES

Resumo: A presente texto traz reflexões acerca do formação dos educadores/as ambientais de uma biorregião. Assim, entender como ocorre o processo formativo e compreender os movimentos socioambientais percorridos pelos sujeitos engajados é um dos objetivos desse estudo. A partir das narrativas e dos caminhos teóricos sobre formação, foram realizadas entrevistas individuais, grupo focal e conversas informais, baseadas na metodologia por imersão com perspectivas no/do/com o cotidiano e o biorregionalismo.

Palavras-chave: formação de educadores; sujeitos engajados; contextos de aprendizagem

APRESENTAÇÃO

Este texto tem como objetivo compartilhar reflexões acerca da formação dos sujeitos engajados nas questões socioambientais da Região do Caparaó, que vem sendo considerada uma região ecológica modelo e que pode ser considerada uma biorregião¹. O problema que me motivou a estudar essa temática partiu da observação de que, apesar da difusão crescente da Educação Ambiental pelo processo educacional dentro e fora da escola, essa ação educativa geralmente se apresenta fragilizada em suas práticas pedagógicas, na medida em que tais práticas não são inseridas em processos que geram transformações significativas da realidade vivenciada (GUIMARÃES, 2004).

Dessa forma, procuro identificar quem são os sujeitos engajados e como acontece a inserção da Educação Ambiental em sua formação. Também apresento como objetivo, compreender os movimentos de cunho socioambiental existentes na região, nos quais os educadores/as ambientais vêm se articulando.

Diante disso, o intuito desse estudo é compreender como ocorre o processo formativo desse sujeito militante nos diversos contextos formativos em Educação Ambiental dentro da escola e que se articula com o que acontece fora da escola. Para isso, segui as

* Este artigo foi inspirado a partir de um estudo realizado na região do Caparaó.

¹ De acordo com Kuri (2003), entende-se **biorregião** como uma região de vida. Uma área geográfica onde seus limites naturais tem sido estabelecidos pela natureza, que se distingue de outras áreas por sua flora, fauna, clima, rochas, solos, configuração do terreno, assim como pelos assentamentos (fixação de moradias) e culturas humanas que há num determinado lugar

artes de fazer de Certeau (1994), em que os contextos formativos apresentam-se como locais praticados por esses *sujeitos ordinários*– sujeitos do cotidiano e praticantes.

Nessa trajetória, captei, alguns aspectos singulares da região que são referências e os diferenciais de práticas socioeducativas presenciadas pelos movimentos em que os sujeitos praticantes da região militam, atuam e discutem as relações e dinamismos que influenciam seus contextos e sua formação ambiental.

Assim, no decorrer do estudo me deparei e convivi com uma realidade tão vasta, onde isso me proporcionou trazer impressões que foram construídas nas vivências, ao mergulhar no cotidiano dos protagonistas socioambientais da região, que, em momento algum, me deixaram sozinha *pelo oceano*, mas mergulharam comigo rumo à descoberta e (re)descoberta de caminhos trilhados *com e na* Educação Ambiental e *sobre* os seus processos formativos.

Tecendo os caminhos na/da/com a Educação Ambiental

A problemática ambiental tem promovido questionamentos quanto às formas de ocupação, exploração e uso dos recursos naturais pelos seres humanos, não só no âmbito ecológico, mas também no social, cultural, econômico e político. Tal contexto promove a construção de novos cenários em relação à formação de sujeitos engajados² pelas lutas e causas ambientais, a exemplo do que vem acontecendo com maior efervescência, desde a década de 1990, na Região do Caparaó. Assim, a relação estabelecida entre *teoriapraticateoria*³ e reflexão-ação são caminhos norteadores em suas atividades socioambientais.

A Educação Ambiental tem sido questão de discussão e, inclusive, contribui para o fomento de políticas públicas, projetos e programas. Assim, então, é notório que, nessa região, há um movimento de educadores/as ambientais que vêm trabalhando pela sustentabilidade de sua localidade por meios de instituições governamentais, não-governamentais, por iniciativas privadas, individuais e coletivas. Quanto à formação de professores/as e educadores/as, ela acontece via alguns movimentos, que vêm crescendo a cada ano.

² Os sujeitos engajados são aquelas pessoas que militam por uma causa comum emergente em seu contexto social.

³ Usarei como opção de escrita, a união de palavras, com o intuito de ampliar seu sentido e criar novos significados. Essa proposta tem como base Nilda Alves (2003), Ferrazo (2005) e demais pesquisadores/as cotidianistas.

Como os trabalhos em torno da questão ambiental vêm sendo desenvolvidos na região, desde meados da década de 80, ganhando maior impulso no início dos anos 90, fui ao encontro dos sujeitos praticantes que fizeram e fazem o diferencial no/do/com os municípios do entorno do Parque Nacional do Caparaó (ParNa Caparaó) em suas ações, atividades, movimentos sociais e em sua militância, por acreditar na possibilidade de mudança da realidade socioambiental em que se encontram na busca da sustentabilidade planetária.

Para isso, esses *sujeitos praticantes* compreenderam, desde o início do movimento ambiental na região, que a Educação Ambiental é a chave mestra para o trabalho coletivo e cooperativo entre as pessoas. Dentro dessa perspectiva, nota-se que, constantemente, nos deparamos com um discurso em que a sociedade acredita ser a educação fonte primária para as mudanças sociais, destacando a relação ser *humanonatureza* como tema recorrente, porém a repercussão muitas vezes é traduzida em ações pontuais.

Nessa relação, a sociedade moderna (identificada no paradigma dominante) é impulsionada por uma tendência individualista, fragmentada e especializada, em que esses fatores contribuem para o afastamento do ser humano da natureza e na própria concepção de conhecimento.

Como um processo que procura inter-relacionar e não fragmentar a relação ser humano/natureza, percebe-se que a Educação Ambiental, pensada de forma complexa e transdisciplinar, rompe com a idéia de um saber compartimentalizado e especializado. Então, essa perspectiva da dimensão ambiental na educação, com uma abordagem complexa e emancipatória, significa enxergá-la de uma forma que contribua para que o pensamento isolado seja substituído por um pensamento complexo⁴ em que essa *complexidade é um desafio da globalidade* (MORIN, 2004).

Portanto, pensar em uma ruptura epistemológica do paradigma dominante é acreditar na formação desse sujeito (praticante e engajado) numa perspectiva reflexiva sobre a sua realidade, em que a Educação Ambiental esteja inserida na construção de outro modelo de sociedade que contemple as questões sociambientais, visando a uma sustentabilidade em que os contextos e processos formativos dos professores/as e

⁴ Entende-se por pensamento complexo, segundo Edgar Morin (2004), quando constitui um todo, o que é tecido interdependente, interativo, ou seja, o que é “tecido junto”, não fragmentado.

educadores/as ambientais se apresentem como via de acesso a outra racionalidade pautada no paradigma emergente de um *conhecimento emancipação* (SANTOS, 2000).

Na concepção de uma Educação Ambiental com perspectivas de sustentabilidade humanitária, observa-se que o sujeito aprendente, ao adquirir uma cidadania planetária, no sentido de que supere a idéia fragmentada entre ser humano/natureza, vai ao encontro de uma consciência planetária, que, segundo Gutiérrez (2000), implica a construção de novos valores e de novas relações entre ser humano/sociedade/meio ambiente. Isso se dá a partir de um senso de pertencimento, no qual os seres humanos se sentem parte do meio, pela tendência sistêmica presente nessa *tessitura* com a natureza, com os outros e consigo mesmo.

Diante disso, no estudo desenvolvido, parti para o seguinte questionamento: como está sendo tecida a Educação Ambiental na formação dos sujeitos engajados – professores/as e educadores/as – como militantes em sua vida cotidiana pelas causas socioambientais de sua região?

A partir daí, segui com o objetivo de compreender como se dá a formação dos sujeitos engajados caparoenses, verificando os sentidos produzidos nos contextos em que eles estão inseridos e que fazem parte da trama cotidiana dos seus *saberesfazeres*.

Caminhos, *saberesfazeres* e descobertas: pelas *trilhas metodológicas*

O estudo realizado conduziu-me a algumas perguntas e/ou inquietações que fizeram emergir algumas propostas metodológicas em seu delineamento, em que não tive a pretensão de apenas construir explicações para o fenômeno encontrado, mas, sim, caminhar como pesquisadora-formadora no aprofundamento e na compreensão (ou pelo menos tentativa) da realidade, numa perspectiva dialógica, vinculada a processos de intervenção.

Sendo assim, a trajetória metodológica foi iniciada pelas pesquisas bibliográfica e exploratória, a fim de levantar informações sobre a região. Vale destacar que o *caminho percorrido* na concretização do estudo durou cerca de 8 meses, onde o aporte na “imersão”, com inspiração na pesquisa etnográfica e no biorregionalismo, proporcionou a produção dos dados⁵.

⁵ Ultrapassando a noção de coleta de dados, na qual eles se encontram numa determinada realidade e se apresentam estáticos à espera do pesquisador, no estudo, trouxe a idéia de que os dados são produzidos no cotidiano, proporcionando ao pesquisador mudanças no seu olhar diante uma realidade, bem como de si mesmo.

A utilização de entrevistas, bate-papos, grupo focal, depoimentos realizados nos encontros e eventos da região, os registros (diário de campo, fotografias e filmagens), bem como nas visitas de lazer, envolvendo basicamente os sujeitos engajados nas questões ambientais da região, foram ferramentas primordiais no delineamento do estudo. Além disso, para compor o *mosaico* teórico-metodológico, foram utilizados elementos da pesquisa no/do/com o cotidiano no estudo.

Esses fatores foram norteadores, no entanto a participação em encontros e eventos com foco ambiental (principalmente) e com outras abordagens na/da região também conduziram para a concretização do estudo. Além disso, os diversos *espaçostempos* em que os sujeitos estavam envolvidos, ou seja, os movimentos em que eles estão inseridos foram percorridos juntos e foram momentos-chave para a *cartografia* da pesquisa.

Educadores/as Ambientais e os Sujeitos Coletivos e Engajados

Desenvolvendo ações formativas em seus contextos de atuação e trabalhando com Educação Ambiental numa perspectiva de serem agentes que educam (ou são educados), os/as educadores/as se constituem em diferentes formações. Assim sendo, faço os seguintes questionamentos sobre esse agente fazedor da educação: **Quem é esse educador/a ambiental? O que é ser um educador/a ambiental? Quem é o sujeito engajado?**

No decorrer do estudo, trabalhei com a idéia de um sujeito empoderado,⁶ e recorri a Giroux (apud COSTA; POLETTI, 2002, p. 131), quando nos diz “[...] que esse sujeito é aquele que deve encarar e experimentar o seu trabalho, a sua atuação, seja na escola ou não, de maneira crítica e transformadora”.

Esse sujeito tem um potencial transformador, pois, mesmo diante de um *mar de caos*, no âmbito político, econômico, social ou cultural, tanto da estrutura quanto da superestrutura, ele, por meio do processo educativo, desenvolve seu processo formativo, no qual esses sujeitos praticantes vão além dos “discursos” em si, atuando como transformadores e transgressores da realidade.

Retomando a perspectiva de Carvalho (2002), compactuo com a idéia de que esse/a educador/a ambiental seja um *intérprete* de sua realidade, possuindo qualidades para tal função, uma vez que, no caso dessa biorregião, esse coletivo é conhecedor de

sua área de atuação, do que almeja para e como deve atuar para sua consolidação como região ecológica modelo.

Esse *sujeito intérprete*, que é o educador/a ambiental, constitui-se em suas atitudes críticas em relação à sua realidade, que acontece numa articulação de suas histórias de vida experiencial, de sua formação profissional, na sua atuação política e na participação em diversos contextos formativos e emancipadores. Assim, é definido:

[...] o educador ambiental como sendo, ao mesmo tempo intérprete e um sujeito de seu campo, ele mesmo 'interpretado' pela narrativa ambiental, sendo o seu posicionamento, por tradição, condição de ingresso nesse campo social (CARVALHO, 2002, p. 15-16).

Em nosso entendimento, esse/a educador/a ambiental se faz em suas práticas e na sua militância, associando sua ação política, mediante os movimentos em que está inserido/a. Assim, ele/ela luta pelas causas ambientais e ecológicas de sua realidade, percorrendo caminhos, nos quais busca promover a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, participando do processo de construção coletiva, identificando as *zonas de não resistência*⁷ entre essas áreas do conhecimento e estabelecendo um meio comunicativo para a compreensão e atuação nessa realidade complexa.

Dessa forma, esse/a educador/a ambiental vê a possibilidade de *olhar* sua realidade a partir de uma visão sistêmica, para o delineamento de sua consciência, evidenciando as relações que são estabelecidas entre o mundo natural e os aspectos políticos, culturais, educativos, sociais, etc.

Nesse sentido, acredito que um/a educador/a ambiental se constitui no seu envolvimento com as temáticas ambientais, mas não apenas em nível teórico, acadêmico ou simplesmente profissional, mas, sim, por uma característica básica: seu engajamento pela causa. Portando, entendo que o/a educador/a ambiental é engajado/a (algumas vezes mais, outras com menor intensidade) quando tem como preocupação a solução dos problemas ambientais de forma diversa e criativa. Em sua formação, esse articulador se “[...] constitui mutuamente na dialética da compreensão/interpretação [...]” (CARVALHO, 2002, p. 31), produzindo sentidos pelas suas práticas discursivas,

⁶ É aquele com potencial de ação. Articulo também a idéia de um sujeito emancipatório, em busca de uma transformação da sua realidade.

⁷ De acordo com Basarab Nicolescu (1999, p. 62), “[...] as zonas de não-resistência estão para além das nossas experiências, representações, descrições, imagens [...] corresponde, em nosso modelo de Realidade, ao ‘véu’ daquilo que Bernard d’Espagnat denomina ‘o real velado’ [...] àquilo que não se submete a nenhuma racionalização”.

conforme já mencionei, que revelam os caminhos que eles/as encontram para agir no seu contexto.

Carvalho (2002, p. 89) nos diz que “[...] ser militante não remete necessariamente ao vínculo orgânico partidário ou a uma grande narrativa ideológica, como se dá em outros modelos de militância”.

A busca em “saciar” seus interesses é que faz dessas pessoas educadores/as ambientais militantes, pois são atravessados por múltiplos aspectos que vão desde a sua infância e a influência dos pais até o “[...] ativismo ecológico, da militância política, das lutas em movimentos sociais e também do mundo da ação política profissionalizada que cresceu a partir das ONGs de desenvolvimento social” (CARVALHO, 2002, p. 89).

Chegamos, assim, à noção de engajamento. No dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (2004, p. 349), a palavra “engajar” designa “[...] empenhar-se em algo, pôr-se a serviço de uma causa”. E “engajado”, que é o caso de nosso sujeito, “[...] diz-se de, ou aquele que se engajou”. Assim, então, o *sujeito engajado* se constitui na sua inserção e atuação constante na identidade social de um dado grupo, bem como também pela sua subjetividade, representada na sua biografia, auto-relatos e histórias de vida, em que suas narrativas podem ser entendidas como produção de sentidos e de sua identidade.

Carvalho (2005) fala de um sujeito reflexivo, que tem a capacidade de transformar e reinventar os fatos vividos em experiência. Esse sujeito aproveita as *brechas* deixadas e faz uso das *táticas*, quando necessárias, para atuar no campo de possibilidades em que é atravessado a todo o momento.

Assim, ele se constitui seja pelos movimentos contraculturais, seja pela visão contra-hegemônica que tem da sociedade, seja pelo ativismo se fortalecendo no grupo que o move a continuar sua trajetória. Portanto, esse coletivo é formado pelos “[...] sujeitos da ação ambiental [...] focalizando tanto a dimensão instituída dos movimentos e organizações como a ação instituinte dos seus agentes” (CARVALHO, 2002, p. 72).

Nesse emaranhado tecido, posso a identificar esse sujeito engajado inserido nos contextos e processos formativos a partir de uma perspectiva de formação crítica, caminhando em direção à produção de novas “maneiras de fazer”⁸ (CERTEAU, 1994), extrapolando aquele conhecimento que parte do caos à ordem, que Santos (2001)

⁸ Referente aos procedimentos populares como resistência ao poder estabelecido pelo poder hegemônico de forma que seu principal objetivo é o inconformismo e a vontade de alterar “aquela ordem

denominou de *regulação*.⁹ Precisamos, então, considerar, em sua formação e em suas práticas cotidianas, o múltiplo e a heterogeneidade para a *tessitura* dos seus *saberes-fazer*s, de forma a considerar a complexidade articulada a tais maneiras de fazer, ouvir e utilizar o mundo vivido.

Dessa forma, acredito que esse sujeito engajado atue no desenvolvimento de um trabalho de Educação Ambiental não informativa, mas pensada a partir dos princípios emancipatórios, mobilizadores e transformadores, que Carvalho I.C.M. (2004) argumenta serem vias de acesso, envolvendo um projeto educativo de forma crítica, com raízes nos ideais emancipadores da educação popular, que têm como referência Paulo Freire.

Nessa perspectiva, a Educação Ambiental e a formação desses sujeitos acontecem na prática cotidiana, articuladas com as diferentes produções de saberes, no encontro entre ser humano e natureza, inspiradas na visão sistêmica, da inter-relação, provocando mudanças sociais e culturais para a busca de uma sustentabilidade.

No entanto, isso não é tão fácil quanto parece, ainda mais quando estamos mergulhados em certos padrões sociais, principalmente da sociedade moderna, fundamentada pelo *conhecimento regulação* e a educação também apresenta esses indícios. Acredito que, de acordo com Tristão (2002), alguns desafios deverão ser superados para a formação desse sujeito engajado, como o rompimento com a hierarquização e especialização, na busca de um trabalho a partir da perspectiva complexa, da auto-organização, de forma horizontal, em que a desterritorialização permita a *tessitura* das redes entre os cotidianos desses sujeitos, tecendo outras redes.

Mas isso não se dá de forma tão simples, conforme argumenta Tristão (2002), pois há alguns desafios a serem ultrapassados como: *enfrentar a multiplicidade de visões; superar a visão do especialista; superar a pedagogia das certezas e superar a lógica da exclusão*.

A proposta é fazer uma reflexão sobre os sentidos produzidos, em que o conhecimento possa ser tecido e construído a partir de redes de relações, de forma não-linear e, ainda, segundo a autora, para a superação da pedagogia das certezas, o melhor caminho é o da via pedagogia da complexidade. Assim, ultrapassar os muros da exclusão pode ser um processo iniciado pela busca da sustentabilidade na sociedade.

estabelecida”. Enfim, as maneiras de fazer formam a contrapartida do lado dos consumidores (ou “dominados”?) dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica.

Nesse sentido, concluo que, para superar esses desafios, pensando num trabalho reflexivo e interpretativo de engajamento coletivo, algumas ações podem ser norteadoras das ações desses sujeitos engajados. De acordo com Guimarães (2004), uma das alternativas propostas como eixos formativos é o exercício da ruptura com a armadilha paradigmática; outra é vivenciar o movimento coletivo conjunto; a idéia de que esse sujeito estimule um ambiente educativo e que se forme como educador, numa perspectiva de liderança.

Outros eixos ora se entrecruzam, ora se complementam nessa constituição de ser-sujeito-engajado, como: potencializar a percepção e estar atento para o fato de que o processo educativo se dá na relação com o outro; cuidar para que esse sujeito entenda sua formação como permanente; e, por fim, exercitar a emoção como forma de desconstrução, construindo, nessa linha, a idéia de um sentimento de pertencimento.

Portanto, uma Educação Ambiental crítica, que vem ao encontro de uma educação emancipatória, é aquela em que há a proposta de ruptura dos modelos tradicionais do paradigma moderno, no qual o conhecimento é concebido de forma hierarquizada, fragmentada e hiperespecializada. Percebe-se que, nos últimos anos, há uma preocupação crescente em se trabalhar e vivenciar uma Educação Ambiental inter e transdisciplinar, na qual o processo se dá horizontalmente e não-hierarquizado, complexo.

Isso como campo de possibilidade, pode reverter a fragilidade que está colocada no campo da educação e da Educação Ambiental, a partir de uma reflexão crítica, vista por Guimarães (2004) de uma forma em que se pense num novo fazer pedagógico, voltado para essa transformação e que possa contribuir para a criação e construção de um mundo que seja ambientalmente sustentável, como o que desejamos e acreditamos.

Esses sujeitos engajados, por meio de suas práticas pedagógicas, numa perspectiva dialógica e reflexiva, tornam-se um forte elo articulador e mobilizador, promovendo intervenções de caráter contínuo, na busca por envolver as comunidades locais em seus múltiplos âmbitos (associações, escolar, não escolar, instituições governamentais, ONG, etc.), num processo educativo estimulador e gerador de movimento, almejando o processo de mudança social. Nessa direção, a dimensão ambiental desses sujeitos praticantes

⁹ Seu percurso parte do estado de ignorância (caos) ao saber (ordem) inserido no projeto da modernidade (paradigma dominante).

[...] tanto pode ser fruto de um engajamento prévio como se constituir num passaporte para o campo ambiental. Dessa forma, identificar-se como sujeito ecológico e tornar-se educador ambiental podem ser processos simultâneos, no sentido simbólico, mas estruturam-se em diferentes tempos cronológicos (tornar-se um sujeito ecológico a partir da EA ou vice-versa) (CARVALHO, 2002, p. 111).

Por fim, se falo em engajamento desses sujeitos praticantes da/na/com a biorregião, que são promotores de transformações socioambientais, tenho que ter a sutileza de perceber que há uma multidimensionalidade, em que nos deparamos também com o desengajamento, que Bauman (2003, p.40) aponta como “tempos de desengajamento”.

Assim, então, encontramos, na região, pessoas que gostam da temática ambiental, acham interessante o desenvolvimento de práticas pedagógicas de cunho ambiental, no entanto não se vêem como sujeitos praticantes nesse processo histórico socioambiental, pois, por questões subjetivas, de “despertar para”, não assumem, de certa forma, uma posição ou se encontram desarticuladas ou desligadas desse contexto.

Pode ser que essa sensação de “desligamento” seja fruto do fato de elas não se sentirem pertencentes ao contexto. Bauman (2003, p. 41) nos diz que os tempos de engajamento são protagonistas de grandes transformações, mas que “[...] depois da era do ‘grande engajamento’ eram chegados os tempos do ‘grande desengajamento’”. Conforme vimos, o movimento ambientalista e a construção da identidade da Educação Ambiental e do educador/a ambiental nasceram do espírito de crítica ao progresso insustentável. Será que isso ainda acontece nos nossos dias atuais? É esse o perfil do sujeito engajado de agora, ou esse brilho revolucionário se perdeu um pouco?

Faço essa provocação trazendo a idéia que encontramos, sim, sujeitos que não são engajados, pois, freqüentemente, temos nos deparado com uma espécie de *esfriamento* dessa militância e engajamento em relação às questões sociambientais. Porém, sabemos que os sujeitos praticantes e engajados têm muito a comemorar pelas conquistas e lutas, pelo reconhecimento de documentos emblemáticos, a instituição de leis, decretos, programas, etc. Mas será isso o suficiente? Onde está aquele sujeito inquietante, *com causa* do movimento ecológico? Concordando com Carvalho I.C.M. (2004, p. 68), o que está acontecendo atualmente é que “[...] há menos ousadia e mais resignação como sentimento geral na sociedade [...]”, promovendo, de certa forma, um desengajamento, contribuindo para que as ações ambientais que ocorrem na região sejam desenvolvidas, em sua maioria, pelas “mesmas pessoas”.

Por fim, entendendo o educador/a ambiental como intérprete de sua realidade e o sujeito engajado articulador das suas experiências de vida, transformando-as em um desejo imanente de lutar e engajar-se por uma causa, concluo que os dois são constituídos num movimento dialógico de compreender/interpretar/ressignificar. No entanto, gostaria de esclarecer: nem todo educador/a ambiental é um sujeito engajado, mas, em geral, um sujeito engajado em questões socioambientais constitui-se em um educador/a ambiental. Ambos inserem a dimensão ambiental em seus *saberes/fazer*s cotidianos.

Formação permanente em Três movimentos e Dois tempos

Pineau (2003), ao falar de formação, identifica-a em três movimentos, que envolvem, conforme Sauvè (2005, p. 35) a “[...] *socialização, a personalização e a ecologização*”, num processo de formação constante, vital e exercido. A aprendizagem, para Pineau (2003, p. 13), é realizada na medida do “[...] aprendizado da vida, [que] sem dúvida, não acontece sem o aprendizado dos contratempos, condição importante para o acesso à sua realidade dialética, seu devir, sua formação permanente”. Dessa forma, traço, em linhas gerais, o que o autor denomina de **auto, hetero e ecoformação**.

Falar de como acontece a formação desses sujeitos engajados remete a falar dos seus processos e contextos formativos. Dessa forma, busco aporte teórico em Pineau (2003); Josso (2004); Carvalho I.C.M. (2004); Tristão (2004, 2005, 2007), Carvalho J.M. (2004) e Guimarães (1995, 2004, 2006), para dialogar e compreender a formação desse sujeito engajado, que, de antemão, “[...] se constitui através de práticas de assujeitamento, ou, de uma forma mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade [...]” (FOUCAULT, 1994, p. 731, apud CARVALHO, J.M., 2007, p. 1).

Pineau (2003) trabalha o processo formativo a partir da temporalidade, em que, ao abordar os *Dois Tempos*, o autor traz as noções de **diurno** e **noturno** presentes no processo da formação permanente. Esses dois pólos estão voltados para o âmbito pessoal e social na formação, conforme nos diz o autor:

A noite é um espaço/tempo mais livre socialmente do que o dia [...] devido às situações de solidão e de intimidade que oferece, é o espaço/tempo privilegiado da *autoformação* [...]. E o dia, pelas relações sociais impostas que apresenta, é o da *heteroformação* (PINEAU, 2003, p. 158).

A relação entre esses dois tempos e esses dois movimentos (autoformação e heteroformação), segundo Pineau (2003, p. 158), é que visa à descoberta de “[...] um

terceiro pólo [...] a ecoformação”, que o autor salienta que é o mais reservado, porém é o alicerce para a o desenvolvimento do eixo pessoal e social.

O processo de *autoformação* pode ser entendido como aquele em que o sujeito demonstra uma reação sobre a sua personalidade. Ou seja, está relacionado com o movimento de subjetividade, individualização, expressando um controle pela sua formação, em que apresenta, como marca, o *pólo individual*. Dessa forma, ele pode ser entendido “[...] pela sua característica e pela abordagem autônoma dos protagonistas, evoluindo para uma compreensão de que esses protagonistas estão em permanente relação com as múltiplas relações societárias [...]” (TRISTÃO, 2007b, p. 7).

A *heteroformação* tem como pólo o âmbito *social* as relações de trocas mútuas entre ser-no-mundo/sociedade. O último, a *ecoformação* constitui um processo que, de acordo com Pineau (2003, p. 158), “[...] é o mais discreto, o mais silencioso” e, provavelmente, o mais esquecido. Esse movimento tem como interesse a formação pessoal (autoformação), inclui aquela que cada um recebe de seu meio ambiente (heteroformação), mas também vê que, entre o espaço ser humano e sua relação com o meio ambiente, há um campo de possibilidades para a *tessitura* de relações do sujeito com o mundo. Assim, então, o “[...] termo ecoformação assume importância com o movimento ainda restrito de educação para o meio ambiente [...] [e] pretende dar destaque à reciprocidade da formação do meio ambiente” (PINEAU, 2003, p. 158).

Partindo desses movimentos de formação e com as contribuições teóricas de Josso (2004), compreendo a formação, do ponto de vista do sujeito aprendente, como um *conceito gerador* em torno do qual vêm agrupar-se os processos, a temporalidade, a experiência, a aprendizagem, o conhecimento, o *saberfazer*, a subjetividade e a identidade.

Assim, os processos de formação dão-se a conhecer em interações com outras subjetividades, conforme Josso (2004, p. 39) apresenta: “[...] formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros [...] aprender designa, então, mais especificadamente, o próprio processo de integração”.

Os movimentos de *auto*, *hetero* e *ecoformação* são interligados com as experiências dos sujeitos aprendentes, culminando numa *formação experiencial*, em que essas “experiências” são significativas. Assim, por definição, “[...] a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa” (JOSSO, 2004, p. 48).

Dessa forma, a formação dos professores/as e educadores/as ambientais percorre o caminho teórico-metodológico ampliado para o campo político-filosófico, de modo a que sua formação possibilite “[...] a capacidade de ler a complexidade do mundo; abertura para o novo para transformar o presente, não reproduzindo o passado; participação na organização e na pressão para que o novo surja” (GUIMARÃES, 2004, p. 26).

Assim, as experiências formadoras dos sujeitos engajados nos remetem a percebê-lo como aprendente, militante e formador de si próprio, é pensá-lo dentro dos movimentos em que ocorre sua formação. Sua caminhada é realizada considerando-o um *ser pensante e sensível* que se convoca na sua construção pessoal e na caminhada da sua *relação com os outros*, ajudando-os a mobilizarem-se para o processo formativo.

Esse processo de *autopoieses* (MATURANA, 1995), formar-se a si próprio, é percebido por meio de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais, como sujeito crítico e reflexivo sobre a realidade (*autoformação*); o sujeito aprendente e engajado forma-se também na relação com os outros, numa aprendizagem coletivo-conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (*heteroformação*); além disso, a formação desse sujeito perpassa múltiplos aspectos (dos saberes, das culturas, das técnicas, das tecnologias, das artes) e inclui o seu discernimento crítico (*ecoformação*).

Contextos Form-Ativos: *espaçosstempos* de formação e de mobilização

[...] os movimentos sociais geram e são um novo, um atraente e um muito motivado espaço de encontros *de* e *entre* pessoas (BRANDÃO, 2005, p. 117)

No decorrer do estudo, percebi que os espaços formativos desses sujeitos são múltiplos. No entanto, destaco esses *espaços e lugares* a partir de três campos: *A Educomunicação, os Encontros e Eventos e a Organização social em redes*.

Esses movimentos podem ser entendidos como espaços de participação social, pois me posiciono em relação à concepção de sociedade, dos aspectos ambientais, ético, de justiça social, de cidadania e movimentos sociais, dentre outros. Observei, nesses contextos, que os sujeitos mobilizam a participação e são potencializados nesse espaço formador. Dessa forma, Sawaia (2002, p. 122) nos diz que “[...] não há participação sem subjetividade e nem subjetividade sem participação”, sendo assim, o que observo é que a participação é uma necessidade intrínseca ao sujeito.

A participação dos sujeitos engajados nesses movimentos remete à noção de *potência de ação*, que, segundo Espinosa (1957, p. 69), “[...] é a capacidade do homem de ser afetado, e o modo como o é, é determinante na constituição dos valores éticos, pois o que faz a coisa boa ou má é o afeto de que deriva” (FERREIRA, 1997, p. 474 apud SAWAIA, 2002, p. 124). Assim, entendo a participação como uma potência de ação, em que a capacidade de ser afetado pelo outro e, também, de afetar, pode ser representada nesses movimentos mobilizadores, participativos e empoderadores desses sujeitos engajados.

Enfim... Tecendo algumas idéias, não conclusivas, mas num constante devir

Num processo de acompanhamento e de vivências, as emergências das ações socioambientais na região foram como uma espécie de ponto inicial para se pensar na formação de uma biorregião. Dessa forma, a dimensão ambiental vivida no estudo está presente nos múltiplos espaços de formação e é produtora de sentidos para os educadores/as ambientais da região. Segundo Tristão (2004), ela se dá de forma integrada, interligada e a partir de uma visão sistêmica, que, em seu entendimento, vem ganhando maior embasamento teórico-metodológico à medida que é realizada.

Percebi, durante a realização do estudo, o papel dos professores/as e dos educadores/as ambientais caparoense na trajetória do processo socioeducativo e de Educação Ambiental da região. Além disso, a formação desses sujeitos engajados, que se dá na *praticateoriaprática*, contribui na mobilização e participação de agentes socioambientais potencializados e empoderados para/na/com as problemáticas ambientais emergentes da região.

Esse sujeito engajado é, primeiramente, o inconformado, alguém que não está satisfeito com o mundo em que vive e que tem o desejo de mudar esse “mundo”. Quanto à sua formação, ela perpassa pela influência do inconformismo, da vontade, da sensibilização, da ação e da transformação de si próprio, do seu grupo e o do meio em que está inserido, reportando-me ao movimento de *eco, hetero e ecoformação* permanente que acontece no viver o próprio mundo, constituindo-o um sujeito do seu próprio momento.

Além disso, esse sujeito engajado tem o desejo de conduzir algo para a formação de outras pessoas, ou seja, de ser o educador e o educando a todo momento. Para isso,

esse sujeito, além de ter idéias de um mundo “ideal para se viver”, possui uma energia canalizada para a causa socioambiental em que é tocado.

No entanto, além das inquietações nascidas de suas reflexões e inconformismo, esse sujeito *praticante e ordinário* (CERTEAU, 1994) traz, em sua militância, a proposta de um fazer-coletivo, corroborando as transformações articuladas com algumas idéias ligadas às práticas e/ou experiências vivenciadas ou que queria viver.

Assim, esse sujeito pode ser encontrado em diversas etapas, denominadas em gerações de educadores/as ambientais, nas quais foram nomeadas de: *Ecossauros*, 2^o geração, *acadêmicos e babyssauros*.

Nesse sentido, ao final do estudo, percebi os sujeitos engajados, como pessoas de uma sensibilidade, que têm o poder de se comunicar com o outro, acessando o “interior” do outro, de “tocar” com as ações realizadas, de forma que ele vai olhando “junto com o outro” para sua realidade. Esse momento se dá de forma compartilhada (hetero e ecoformação) de uma realidade, mas esclareço que há possibilidades de olhares diferentes e modos de sentir diferentes. Então, nesse processo, recorrer a informações, buscar experiências, refletir e trocar idéias sobre como cada um está se sentindo nesse caminhar é um caminho de construção de uma proposta coletiva e que vem ocorrendo na formação dos sujeitos engajados caparaense.

Assim, aponto algumas possíveis *tessituras* como caminhos de religação e campos de possibilidades para a continuidade do “fazer” Educação Ambiental, tendo como embasamento as “marcas deixadas” nas necessidades e potencialidades sobre a biorregião, presentes na vivência da pesquisa e, também, nos repertórios interpretativos desses sujeitos engajados.

Um desses possíveis campos de interlocuções perpassa pela necessidade de ampliar os espaços formativos, onde o desejo dos educadores/as é justamente que a formação ambiental seja ampliada e que eles possam intercambiar experiências de suas ações de Educação Ambiental com os demais colegas das regiões do entorno do ParNa Caparaó.

Além disso, é uma necessidade presente, nas falas dos sujeitos engajados, que os órgãos governamentais responsáveis dêem o devido valor à formação, garantindo a efetiva participação desses educadores/as nesses *espaçostempos* de encontros, trocas e “enlaces” entre teoria e prática.

Outro campo apontado pelo estudo é o fortalecimento da instituição Consórcio do Caparaó, uma vez que ele é um forte elo articulador na região, onde seu surgimento

ocorreu com a presença de muitas mãos e idéias, pois foi marcado pela participação de muitos educadores/as.

Por fim, “tecemos algumas idéias” para a formação em Educação Ambiental da região, onde considero os sujeitos engajados como protagonistas em seus desejos por uma educação diferenciada. Para isso, acredito que articular saberes no intuito de trazer os princípios do pensamento complexo e as idéias transgressoras das dimensões inter e transdisciplinar são caminhos possíveis num devir de formação com esses educadores/as ambientais engajados “fazedores” do cotidiano caparoenses.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. G. de. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 55-68.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades aprendentes. In: JÚNIOR, Luiz Antônio Ferraro (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 85-91.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo : Cortez, 2004.
- _____. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Do projeto às estratégias/táticas dos professores como profissionais necessários aos espaços/tempos da escola pública brasileira. In: CARVALHO, J. M. (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES, 2002.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ESPINOSA, B. Ética. Tradução de J. Carvalho, J. F. Gomes e A. Simões. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1989.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. v. 6, p. 15-42. (Série Cultura, Memória e Currículo).
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; ANJOS, M. dos; FERREIRA, M.B (Coord.). Narrativa. Engajado. In: DICIONÁRIO Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa. 6. ed. rev. atualiz. Curitiba: Posigraf. 2004.
- GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Papirus Educação).
- _____. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Papirus Educação).
- _____. Educação Ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34.

- GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da Escola Cidadã).
- HART, Paul. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental: questões de qualidade. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente (Org.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 15-62.
- JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004, p. 295.
- KURI, Laura. Bienvenidos a casa vivência y pensamiento bioregional, 2003. Disponível em: <<http://www.abra144.org/abra>>. Acesso em: 25 dez. 2007.
- MATURANA, H; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Editora PSY II, 1995.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.
- PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumos e novos sincronizadores. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Revista Educação pesquisa**, São Paulo: FEUSP, v. 31, n. 2., p. 317-322, 2005.
- SAWAIA, Bader Burihan. Participação social e subjetividade. In: SORRENTINO, Marcos (Org.). **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2002. p. 115-134.
- TRISTÃO, Martha. As dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento. In: RUSCHEINSKY, A. (Org.). **Educação ambiental**: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 169-183.
- _____. **A educação ambiental na formação de professores**: redes de saberes. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2004.
- _____. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Revista Educação e pesquisa**. São Paulo: FEUSP, v. 31, n. 2. p. 251-264, 2005.
- _____. A educação ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. 1 CD, GT22. Trabalho.Tristao.doc.