

CAMINHOS SOCIOAMBIENTAIS E ENTRECruzAMENTOS: EDUCADORES/AS AMBIENTAIS E OS SUJEITOS COLETIVOS E ENGAJADOS

RIBEIRO, Flávia Nascimento - fnrflu@yahoo.com.br
TRISTÃO, Martha - marthatristao@terra.com.br

Resumo: Trata-se de um ensaio crítico escrito a partir de um estudo iniciado na biorregião do Caparaó Capixaba, onde foram cartografados diversos contextos formativos em Educação Ambiental por meio de alguns dos movimentos onde educadores/as ambientais e professores/as estão inseridos. A idéia, neste texto é justamente situar quem são esses educadores/as ambientais no urdir da história da Educação Ambiental na biorregião do Caparaó. Assim, trazer reflexões acerca da formação dos educadores/as ambientais dentro desse território e, entender como ocorre o processo formativo e compreender os movimentos socioambientais percorridos pelos sujeitos engajados são alguns dos objetivos desse estudo. Dessa forma, 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, com os sujeitos praticantes caparoenses.

Palavras-chave: Educadores Ambientais. Contextos formativos. Engajamento.

A educação [...] tem uma função essencial para propiciar o desenvolvimento de modo sustentável das sociedades em transição [...] para sociedades sustentáveis está relacionada com a constituição de mais um campo do sentido da educação ambiental e de uma necessidade de entendermos seus significados [...] para além da escola (TRISTÃO, 2004, p. 65).

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. Dessa forma, pelos caminhos trilhados em uma investigação na biorregião do Caparaó Capixaba¹, vimos como se dão algumas dessas formações e os sentidos produzidos por eles em termos da dimensão ambiental em seus *saberesfazeres* cotidianos. Assim sendo, aprofundaremos mais adiante quanto às reflexões 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 deste texto, trabalharemos com a idéia de um sujeito empoderado,² e recorro 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), compactuamos 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 do Caparaó, esse coletivo é conhecedor de sua área de atuação, do que almeja para a região 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

¹ Caparaó trata-se de uma microrregião de gestão administrativa do estado do Espírito Santo composta por 11 municípios relacionados direta ou indiretamente com o Parque Nacional do Caparaó (ParNa Caparaó). Após a pesquisa realizada na região, percebeu-se que ela é uma biorregião, por ser um contexto de vida, envolvendo um diálogo entre os aspectos culturais, sociohistóricos, bióticos e as ações antrópicas.

² É aquele com potencial de ação. Articulamos também a idéia de um sujeito emancipatório, em busca de uma transformação da sua realidade.

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*³ 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, acreditamos 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, entendemos 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, 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”. Dessa forma, nas linhas seguintes, vamos ver o que pensam os sujeitos pesquisados sobre a idéia de ser um educador/a ambiental:

Uma vez educador ambiental, sempre educador ambiental... não tem meio-termo. Então, acho que a coisa mais importante é você se entender como um educador ambiental e depois vem o restante. O que, deste entender, vem a mudança de valores, a mudança de postura. Você começa a perceber a vida de maneira diferente, respeitar mais as pessoas, as coisas. Então é assim, primeiro, é mais a postura pessoal e, depois, vem o que eu considero que seja o segundo passo, que são as instituições. A gente tem que valorizar, a gente tem que apoiar e buscar nessas instituições um significado, porque a Educação Ambiental a gente não faz sozinho. Eu sou educador ambiental não porque eu me conscientizei, mas porque estou buscando [...] (TUIM, Ecossauro).⁴

O que habilita alguém dizer ou ser chamado de educador ambiental? Um curso? Talvez você conheça pessoas que tenham certificado de muitas horas e estão usando na esfera profissional pra lecionar ou às vezes pra ter um emprego que não esteja relacionado diretamente na área. Têm outros que são muito mais educadores do que nós porque praticam mais. Só pra citar dois exemplos, temos o Sr. Deuzedino e Sr. Augusto, que são guias na região do Caparaó e eles são de Ibitirama e de Santa Marta. O Sr. Deuzedino está no Poder Público, hoje, ele é guarda noturno, mas é daquelas pessoas que entra na mata com você, e no final, você dá um abraço fraterno e fala: 'Muito obrigada, Senhor, por tudo que aprendi!' (GÊ)

³ 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”.

⁴ Esse termo é recorrente nas falas dos sujeitos engajados e é usado para identificar os antigos educadores/as ambientais da região.

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”⁵ (CERTEAU, 1994), extrapolando aquele conhecimento que parte do caos à ordem, que Santos (2001) denominou de *regulação*.⁶ Precisamos, então, considerar, em sua formação e em suas práticas cotidianas, o múltiplo e a heterogeneidade para a *tessitura* dos seus *saberes-fazeres*, de forma a considerar a complexidade articulada a tais maneiras de fazer, ouvir e utilizar o mundo vivido.

Dessa forma, acreditamos 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.

⁵ 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 estabelecida”. Enfim, as maneiras de fazer formam a contrapartida do lado dos consumidores (ou “dominados”?) dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica.

⁶ Seu percurso parte do estado de ignorância (caos) ao saber (ordem) inserido no projeto da modernidade (paradigma dominante).

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.

Nesse sentido, concluímos 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

[...] 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 falamos em engajamento desses sujeitos praticantes do/no/com o Caparaó, 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?

Ao fazer essa provocação, estamos 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 socioambientais. 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, entendemos 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 militar e engajar-se por uma causa, conluo 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 *saberesfazeres* cotidianos.

Sujeitos engajados: sentidos produzidos nos seus *saberesfazeres*

Agora estamos regressando à grande comunidade planetária e cósmica. Fascina-nos a floresta verde, paramos diante da majestade das montanhas, enlevamo-nos com o céu estrelado e admiramos a vitalidade dos animais. Enchemo-nos de admiração pela diversidade das culturas, dos hábitos

humanos, das formas de significar o mundo. Começamos a acolher e valorizar as diferenças. E surge aqui e acolá uma nova compaixão para com todos os seres, particularmente por aqueles que mais sofrem, na natureza e na sociedade (BOFF, 2004, p. 27-28).

Dando continuidade à nossa conversa sobre as *tessituras* na formação em Educação Ambiental caparaoense, abordaremos, neste item, como se dá a produção de sentidos da dimensão ambiental nas práticas cotidianas dos sujeitos engajados, bem como a constituição de ser um educador ambiental. Para isso, busquei, na teoria, o entendimento de *sentido*, que, segundo Spink e Medrado (2000, p. 41),

[...] é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta.

Nessa direção, os atores e atrizes sociais engajados na dimensão ambiental do Caparaó dão sentido ao seu contexto, numa perspectiva empoderadora, potencializadora, na qual eles se sentem pertencentes à vida daquela sociedade. Assim, os sentidos, tanto da Educação Ambiental quanto do sentimento de ser um cidadão da região e militante, são uma produção urdida na imersão em sociedade, numa perspectiva dialógica. Essa *produção de sentido* usa a linguagem,⁷ na qual ela é “[...] tomada, portanto, como um fenômeno sociolinguístico” (SPINK; MEDRADO, 2000, p. 42), sustentado pelas práticas sociais, que são geradoras de sentido. Dessa forma, as práticas discursivas geradas nos bate-papos, nas narrativas, etc., que são atravessadas pelo cotidiano, têm um papel fundamental para a produção de sentido.

As terminologias recorrentes nos *discursos* e nas *práticas discursivas*⁸ desses sujeitos são produzidas nos movimentos em que eles se encontram, que podemos visualizar nos caminhos trilhados até hoje por esses sujeitos praticantes, em que vêem a possibilidade de romper com o hábito, com a linguagem estereotipada, com o intuito de dar visibilidade aos sentidos que foram e estão sendo produzidos em seus *saberes-fazer*s.

Eu pertencço à região do Caparaó; eu sou caparaoense; não estamos no sul do Estado, mas, sim, na Região do Caparaó; Somos referência; Temos que cuidar do que é nosso; É a região da Montanha Sagrada, eu tomei como exemplo; aqui é uma caixa d’água; somos ecossauros, eu sou educador ambiental do Caparaó... E, por fim, Somos

⁷ Entendemos a linguagem como uma prática social em que a noção de linguagens sociais, segundo definição de Mikhail Bakhtin (1929-1995): são discursos peculiares a um estrato específico da sociedade “[...] num determinado contexto, em um determinado momento histórico” (SPINK; MEDRADO, 2000, p. 43).

⁸ Vale distinguir estas duas terminologias – **Discurso**: remete-nos ao uso institucionalizado da linguagem em diferentes grupos sociais: numa ONG, na escola, numa secretaria, etc. Ou seja, os discursos são produzidos conforme seu contexto social e relações de poder. As **práticas discursivas** podem ser definidas como a forma na qual as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas. Logo, remete-nos aos momentos de ressignificações, de rupturas, de produção de sentidos.

os pioneiros... Esses são alguns dos *repertórios interpretativos* produzidos nas falas dos sujeitos engajados e que pude vivenciar e perceber durante a pesquisa.

Assim, então, entende-se por repertórios interpretativos:

[...] unidades de construção das práticas discursivas – o conjunto de termos, descrições, lugares-comuns e figuras de linguagem – que demarcam o rol de possibilidades de construções discursivas, tendo por parâmetros o contexto em que essas práticas são produzidas e os estilos gramaticais específicos [...] (SPINK; MEDRADO, 2000, p. 47).

Nessa linha de pensamento, utilizamos os repertórios em nossas vidas para construir os fenômenos que estão à nossa volta, as nossas versões das ações, eventos e outros. Dessa forma, do meu ponto de vista, a Educação Ambiental do Caparaó, entendida como produção de sentido pelos sujeitos praticantes do cotidiano, iniciou sua trama de forma fundamentada no preservar e conservar o ParNa Caparaó e seu entorno e foi ganhando forma com o passar dos anos, com o processo de mobilização, participação e amadurecimento sócio-histórico-político-ambiental, culminando numa concepção sistêmica e complexa do ambiental presente nas práticas educativas desses atores/atrizes sociais.

No início do movimento ambientalista do Caparaó, no discurso e nas produções discursivas, duas tendências de Educação Ambiental estiveram marcadas: a conservacionista e a preservacionista. Os problemas ambientais existiam e incomodavam os moradores da região. Como as relações na vida acontecem de forma sistêmica e a realidade sociopolítico-histórica não existe isolada, a complexidade da educação e a dimensão ambiental fizeram emergir novas *lentes*, que foram e estão sendo utilizadas na formação dos educadores/as ambientais interessados/as nessa dimensão na educação (escolar e não escolar), desencadeando a produção de sentido e de repertórios interpretativos, entendidos e vistos numa espécie de rede de diálogos, em que as “tendências ambientais” são alinhavadas com o intuito de compor essa colcha de retalhos, que é a Educação Ambiental.

Sendo assim, pensando nos sentidos produzidos nos *saberes-fazer*s ambientais desses sujeitos, que são *sujeitos aprendentes*⁹ e que vivem situações diferentes, conforme suas localidades – uma mais voltada ao aspecto cultural, outra à espiritualizada e ao artesanato, outra no âmbito turístico, etc., levando à troca de saberes, valores, idéias, técnicas, cheguei à idéia de *comunidades aprendentes*, nas quais trocas intensas são assumidas e possibilitadas no coletivo.

Dessa forma, deparamo-nos com o fato de que as potencialidades de cada sujeito praticante são desenhadas como uma rede de conexões que pode regular e se auto-regular de forma recíproca e os caminhos possíveis são percorridos de modo coletivo e cooperativo, podendo se configurar numa integração entre esses sujeitos na coletividade.

Os movimentos que os educadores/as ambientais desenvolveram, ao longo desses anos, objetivando a sustentabilidade socioambiental na Serra do Caparaó são um exemplo de ações tecidas na rede de interrelações de uma comunidade de aprendizagem. O processo de se reunir para pensar numa região ecológica modelo, o

⁹ De acordo com Assmann (1998), o sujeito, grupos, instituições, organizações, etc. *se encontram em processo ativo de estar aprendendo*.

cuidado com a terra e um olhar mais sensível para ela, a promoção de encontros e eventos e a consolidação de um “unir” entre prefeituras e ONGs, são exemplos de *pensar-em-com-junto* para trocas de saberes e experiências por um (ou vários) objetivos em comum. Assim sendo, o exercício de saber ouvir e de falar tem sido acompanhado/praticado por esses sujeitos. Nem tudo são “flores”, mas o caminho tem sido percorrido para esse consenso pelo/no/com a sustentabilidade do Caparaó Capixaba.

Assim me constituí um sujeito engajado

Algumas questões são inerentes na vida de um sujeito engajado em relação aos assuntos ambientais, como o sentimento de pertencimento a uma região num tempo e espaço de trocas e aprendizados. Além desse sentimento, outra característica desse sujeito é a não conformidade com o que o incomoda, que podemos nomear de um rebelde com desejo de transformação e qualificação da sociedade. Dessa forma, compartilhamos como esses sujeitos praticantes se envolveram com a Educação Ambiental. Assim, apresentamos algumas narrativas presenciadas no grupo focal:

A primeira pessoa que me fez despertar para esse sentimento, até porque eu não fui aluna do Tuim na faculdade, foi o Geraldo. Ele tinha um trabalho na escola, em que a gente trabalhava. Lá era muito difícil, muito difícil. E até mesmo o relacionamento, dentro da própria escola entre professores e seus próprios colegas, não era fácil. Mas o Gê falava com tanto gosto sobre o que ele fazia, que comecei a me interessar e achei que esse negócio devia ser bom... Ou é bom ou ele era doido. Daí eu participei e nunca mais eu sai. As pessoas que foram se envolvendo no processo, foi através do sentimento, por isso que a gente tem esse pertencimento... é o sentimento que vai passando e vai envolvendo (ADRIANA).

Adriana ainda teve sorte porque foi contaminada pelo Geraldo e eu, que fui contaminado pelo Tuim! Eu lembro direitinho nas aulas dele: quem é aí que, quando está escovando os dentes, fecha a torneira? Poxa, você não vai entregar o ouro na mão do bandido, né? Eu nunca te falei isso [o entrevistado voltou-se para Tuim e falou isso], mas, até aquele momento, a gente não tinha aquela coisa de fechar a torneira. Rapaz, hoje me dói quando esqueço um bocadinho aberta a torneira e logo penso: ‘Epa, oh o Tuim! [risos geral] [...] E como que marca na vida da gente (JOÃO BATISTA).

Esse *rebelde com causa* tem uma profunda capacidade de enxergar o outro, de ir ao encontro de alguém sendo esse caminho percorrido via o diálogo. Esse sujeito participa e transforma permanentemente sua realidade socioambiental – observei isso na história da construção da identidade do ParNa Caparaó, bem como de sua região. Assim, por ser um sujeito inconformado, ele tem o fiel desejo de transformar o mundo e carrega consigo toda a vontade e pessoas que compartilham de suas idéias – é a idéia de paixão e (com)paixão.

Eu tenho uma criação de família com o cuidado, o trato da relação entre família e fui aprendendo aos poucos que isso tem a ver com a Educação Ambiental. Depois, não na ordem de importância, mas de acontecimento, eu tive contato com Niltinho, no Sítio Jaqueira. Então, eu fui até lá bater papo, ele é um ex-hippie, cheio de paz e amor, sempre falava da importância do lugar, da água, das pessoas, de ter que replantar porque aqui, na nossa região, ainda tem uma área muito preservada, mas que já tem problema.

Então, foi outra pessoa, em que ficava pensando naquelas falas, eu ficava pensando naquelas coisas que parecia um pouco fantasia e hoje eu sei que é necessidade, não era uma utopia, era uma utopia possível e que é uma necessidade. Daí um pouco mais pra frente, teve a figura do Alessandro, que já desencarnou, mas teve o momento dele muito bonito com a gente, que deixou para mim e para muitos um grande ensinamento: de se emocionar com as coisas simples da natureza e não com os grandes acontecimentos. Por traz desse pequeno acontecimento é que vai te trazer para dentro do processo para entender essa coisa maior. Outra pessoa importante é o Tuim, tanto no aspecto de formação teórica quanto no aspecto de doação voluntária, para ir para um lugar e ajudar a constituir o horto florestal de Alegre. Ele tava lá debaixo de chuva, levando a turminha, então era o momento de sensibilização. Um pouco mais à frente, veio a Dalva aglutinando essas pessoas da região. E, no último momento agora, é saber que depois de todas essas pessoas, tem muitas pessoas que continuam achando que vão mudar o mundo, se somando ao Consórcio e que vão mudar o mundo de um dia para o outro. A gente já sabe que isso não é verdade, mas é preciso se alimentar dessa empolgação. Cada dificuldade ou a cada evento que acontece, com todas as dificuldades, com todas as limitações, as pessoas estão aqui e acreditam também nisso (GERALDO).

Vários momentos são marcados como ritos de passagem de transformação na vida desses educadores/as ambientais da Serra do Caparaó. Podem ser ligados à influência familiar, à atuação profissional ou à admiração pelo trabalho de outra pessoa. Esses sujeitos são comprometidos com a mudança dos valores e atitudes de várias gerações, num processo de transformar o que está incomodando, acabam transformando sua prática pedagógica e, inevitavelmente, transformam-se numa relação *praticateoriaprática*. Logo, esse desejo de *poder tudo* e *poder mais* é a espinha dorsal na vida de um educador/a ambiental engajado/a.

Carvalho (2004) diz-nos que esse sujeito, que ela nomeia de *ecológico*, é aquele que vive/pensa e age de forma sustentável. Enfim, é “[...] um sujeito ideal que sustenta a utopia dos que crêem nos valores ecológicos, tendo, por isso, valor fundamental para animar a luta por um projeto de sociedade bem como a difusão desse projeto” (CARVALHO I.C.M., 2004, p. 67).

Acompanhemos mais uma narrativa de constituição do ser-engajado:

Eu comecei a me interessar pela questão ambiental quando fazia Agronomia. Depois veio o Capixawa, na década de 80, quando comecei a me interessar nos grupos. Teve uma fase que eu vi uma pessoa de Cachoeiro de Itapemirim, uma maluca, que estava peitando o prefeito que queria passar uma máquina pela Mata Atlântica. Quando eu vi, era Dalva Ringuier falando na TV: porque se ele quiser passar a máquina, vai passar em cima de mim. Depois nos encontramos em alguns eventos, que eu participava pela EAFA e eu tive a oportunidade de trabalhar com a Educação Ambiental. Então foi assim, depois encontrei a Dalva em outros eventos e a gente fez parte do primeiro grupo de formação em Educação Ambiental do da região Sul e do Estado, logo depois da Eco, estávamos eu e Dalva só. E logo depois desse turbilhão de coisas, surgiu a idéia de trabalhar o desenvolvimento sustentável na região, vieram os fóruns (TUIM).

Esses sujeitos engajados apresentam uma série de traços, valores e crenças identificados em suas narrativas e marcados por versões que os constituem

educadores/as ambientais militantes, como: *a versão profissional, a de militância e a pessoal* (TRISTÃO, 2004). Assim, a Educação Ambiental oferece um ambiente coletivo e individual para a aprendizagem social. Nessa aprendizagem, o sujeito engajado é convidado a usar *outras lentes* (outras visões), estabelecendo modos de ser, de compreender, de situar-se perante si mesmo e os outros, de modo que entenda o mundo e passe a agir nele de forma crítica, lendo e interpretando sua realidade complexa, que se metamorfoseia constantemente.

Essa *razão sensível* faz desse sujeito o fazedor da história em que ele se encontra, como um “[...] educador por ‘natureza’ [...], não apenas porque todos os humanos o são, mas também por ofício, uma vez que educador é ser mediador; tradutor de mundo” (CARVALHO, I.C.M., 2004, p.77). E ser um ator e atriz social dentro dessa perspectiva ocorre por meio da religação com o meio natural.

A interpretação é um caminho, no qual os educadores/as são convidados a terem uma nova leitura da realidade, seja por meio de práticas sustentáveis, como a economia solidária, a própria criação de uma Rede de Educadores Ambientais do Caparaó Capixaba (REACC), seja pelos cursos para agricultores e comerciantes da região, seja pela promoção de encontros e eventos, etc. Ao ser um intérprete, o sujeito fala do fenômeno interpretado como de si mesmo, do mundo da vida e do universo cultural, culminando na constituição de uma *comunidade interpretativa*.

Essa proposta, segundo Santos (2001) favorece a reinvenção de alternativas de prática social, conforme vimos no parágrafo anterior. Para o autor, essas comunidades têm uma maneira de fortalecer o potencial emancipatório dos contextos de interação social. Para a realização de trabalhos dentro dessa concepção, faz-se necessário o desenvolvimento do potencial da comunicação e de entendimento do outro, como a capacidade de dialogar – o que Santos chama de desestabilizar o que nos é familiar, de nossas certezas e pressupostos. Nesse sentido, essa é uma possibilidade de caminho entendida como cerne da interpretação na militância de cada sujeito engajado, inserido numa comunidade.

Para finalizar, apresentamos a narrativa de Dalva Ringuier sobre como seu deus sua formação e engajamento com a Educação Ambiental:

Olha só, eu tenho uma historia assim: meu avô era índio, eu nasci na margem do Rio Itapemirim, nos caminhos do Caparaó. Então, quando eu tinha cinco anos, aconteceu um fato comigo que isso marcou minha vida muito. Naquela época, tudo era feito no rio, lavava roupa, lavava o que chamava de vasilha; ‘Vão lavar vasilha no rio!’. E, na minha família, na minha casa, nós sempre tivemos responsabilidade, desde o menor até o maior, cada um fazia um serviço. E eu tinha a responsabilidade, com cinco anos, de lavar as canequinhas de café, que eram aquelas feitas de ágata. E o rio tinha chovido muito nas cabeceiras e estava enchendo muito. Eu e Gildinha, que é uma prima que eu tenho, fomos para a beira do rio para lavar as canequinhas. E existia balsa, que é um ponto de embarque e desembarque na beira do rio. Eu descii com a bacia cheia de canequinhas pela balsa e a minha prima pulou, nisso que ela pulou, a balsa deu aquela gangorrada e eu caí dentro do rio. Minha prima correu para chamar mamãe. Quando mamãe chegou com meu avô, ele morava ao lado, mas veio de canoa, porque eu havia caído no rio. Mamãe estava passando roupa, aqueles ferros de brasa e não podia pular no rio para me tirar, porque estava toda quente. Então meu avô veio. Quando ele chegou, eu tinha desaparecido, não me lembro como... Eu fui parar no outro lado do rio, o rio estava com mais ou menos 80 metros de largura, supercheio, e eu não sabia nadar. Eu estava

agarrada naquelas plantas aquáticas, aguapés. Daí meu avô veio de canoa, me agarrou pelo cabelo, me levantou e me jogou dentro da canoa. Ao me entregar para minha mamãe, ele encostou o barco e eu não esqueço o que ele falou: ‘Oh, a mãe d’água não deixou o rio levar, ela tem uma dívida com o rio’. Eu não me esqueço disso. E eu, com o passar dos anos, acabei me esquecendo desse fato. Quando eu comecei meu trabalho, eu sempre tinha muita ligação com água e aí, quando meu avô faleceu, eu escrevi um livro sobre o Rio Itapemirim e coloquei uma dedicatória a ele. Quando eu fui entregar esse livro à minha mãe, ela pediu que eu lesse a dedicatória: à meu velho avô que deslizava de canoa nas correntezas do Rio Itapemirim. Fiz essa dedicatória bonita e ela disse assim: ‘Você está pagando a dívida. E eu perguntei: que dívida? E ela respondeu: você esqueceu? Que você tinha uma dívida com o rio e ele não te levou?’. Aí aquilo ali me deu uma despertada e eu me empenhei, ainda mais, na questão da bacia do Rio Itapemirim. Então foi assim que eu despertei para a questão ambiental (DALVA).

Dessa forma, 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 (CERTÉAU, 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, que denominamos de gerações de educadores/as ambientais do Caparaó (*ecossauros*, 2^a geração e *babysauros*) e, dependendo de sua história de vida experiencial, traz um sentimento de estar em desacordo com o mundo, mas querendo construir um novo mundo, trocando suas lentes e mudando sua forma de enxergar a realidade multidimensional.

Nesse sentido, ao final do estudo realizado, vemos esses 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 no Caparaó Capixaba.

Referências

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BOFF, Leonardo. **Ecologia**: grito da terra, grito dos pobres. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

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.

_____. Anais do II Seminário Estadual de Educação Ambiental e V Seminário Regional de Educação Ambiental: plano de bacia/organizadores, Dione Minuzzi Delevati et al. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. Acesso em: 25 out. 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda; ANJOS, M. dos; FERREIRA, M.B (Coord.). Engajar. In: DICIONÁRIO Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa. 6. ed. rev. atualiz. Curitiba: Posigraf. 2004.

_____. Engajado. In: DICIONÁRIO Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa. 6. ed. rev. atualiz. Curitiba: Posigraf. 2004.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Papirus Educação).

SPINK, M. J. P.; MEDRAD, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 41-62

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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.