

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
CIÊNCIAS SOCIOAMBIENTAIS**

NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO

**POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL POLÍTICA: UM ESTUDO DE
CASO DO CAMINHÃO MUSEU SENTIMENTOS DA TERRA - A
INTERFACE SILENCIOSA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA
HISTÓRIA AGRÁRIA BRASILEIRA**

BELO HORIZONTE

2015

Nayara Cristine Carneiro do Carmo

**POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL POLÍTICA: UM ESTUDO DE
CASO DO CAMINHÃO MUSEU SENTIMENTOS DA TERRA - A
INTERFACE SILENCIOSA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA
HISTÓRIA AGRÁRIA BRASILEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Ciências Socioambientais da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de bacharel em Ciências Socioambientais.

Orientador: Prof. Dr. Ely Bergo de Carvalho

BELO HORIZONTE

2015

NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO

**POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL POLÍTICA: UM ESTUDO DE
CASO DO CAMINHÃO MUSEU SENTIMENTOS DA TERRA - A
INTERFACE SILENCIOSA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA
HISTÓRIA AGRÁRIA BRASILEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado a
Universidade Federal de Minas Gerais, como parte
das exigências para obtenção de título de Cientista
Socioambiental.

Belo Horizonte, 26 de agosto de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ely Bergo de Trabalho

Prof. Pablo Luiz de Oliveira Lima

AGRADECIMENTOS

Por todo tempo, crescimento e conhecimento. Por relações, por pessoas, caminhos e descaminhos. Por amores, pelas asas e pelo aprender a voar... A esses cinco anos a minha eterna gratidão. Gratidão ao tempo, que com sabedoria vem me fazendo dona do meu destino e da minha liberdade! O mundo ficou pequeno diante de tantos projetos de vida que aqui foram plantados. Eis aqui o início, e não o final. Da caminhada eis os primeiros passos e das escolhas as primeiras sementes. Aos meus pais e ao meu irmão, obrigado por confiarem em mim e por serem a base do fazer meus sonhos realidade. Ao Felipe pelo encontro e pelo educar... Nas palavras do mestre Rubem Alves: “educar é mostrar a vida a quem ainda não viu”, obrigada pelo companheirismo de sempre. A Clarissa por inspirar a minha vida pessoal e profissional, por ser amiga e companheira, sempre. À Universidade Federal de Minas Gerais e ao Curso de Ciências Socioambientais por despertar o melhor de mim para o mundo. Ao meu orientador Ely pela paciência e discernimento em guiar os passos desse trabalho, a materialização de uma trajetória inundada de saberes. A todos aqueles que de alguma forma compartilharam seus abraços e sorrisos comigo, familiares e amigos, a caminhada foi mais gostosa ao lado de vocês. Gratidão!

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte. (...) Umhas dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, em lugar de inseguro, me sentia firme na compreensão que, em mim, crescia de que a gente não é, de que a gente esta sendo. (FREIRE, 2014, p.93)

RESUMO

Mundialmente falando, desde a Conferência de Estocolmo realizada em 1972, cresce o debate sobre a relação de causa e efeito dos processos educacionais sobre o meio ambiente e a necessidade de mudança nos valores e objetivos das relações humanas para com seu espaço de sobrevivência e reprodução. Por entender a educação ambiental, fruto desse processo, como uma educação política, o presente estudo desenvolve através do Caminhão Museu Sentimentos da Terra uma interface entre questões ambientais e história agrária a fim de elucidar a possibilidade de conexão de inúmeras práxis sociais com a educação ambiental. É neste contexto que se tem como propósito, através das discussões lançadas sobre a interface entre educação ambiental e história agrária, contribuir para a consolidação de uma educação ambiental política no Brasil. A ideia consiste em identificar, através de um espaço de educação não formal, o enfoque crítico da educação ambiental em sua forma sistêmica e histórica junto dos problemas sociais vigentes, a ponto de gerar reflexões sobre a complexidade multicausal e holística da problemática ambiental. Lança-se ao desafio de mostrar que existem outras formas de ser e de praticar a educação ambiental. Para estabelecer essa interface além de revisão bibliográfica sobre o histórico da Educação Ambiental no Brasil e no mundo, de análise documental sobre o projeto político pedagógico do Caminhão Museu, usou-se metodologicamente entrevistas semiestruturadas para analisar as múltiplas interpretações que tangem as questões ambientais no cotidiano do museu. Essas entrevistas foram feitas junto de parte da equipe de coordenação de pesquisa e dos mediadores culturais que cruzaram o país como protagonistas no processo educativo do Caminhão. Além disso, a experiência da autora para com o Museu foi usada para dialogar e dar luz a essa interface. O estudo demonstra que assim como os conflitos de luta pela terra as questões ambientais também tendem ao silêncio e a marginalização social por percorrerem caminhos contrários ao do sistema capitalista hegemônico. Além disso, a fragmentação do saber e a concepção de meio ambiente como algo passivo e alheio a história da sociedade dificulta os processos de interface entre a educação ambiental e as questões sociais. O Caminhão desperta para necessidade latente de internalização da problemática ambiental tornando as fronteiras dessas interfaces mais híbridas; estimulando uma práxis educativa em uma abordagem transformadora capaz de articular aspectos ambientais, políticos, econômicos, socioculturais e históricos, de forma integrada fiel a complexa dinâmica que envolve a educação ambiental no Brasil.

ABSTRACT

Since Stockholm Conference in 1972, it has growing worldwide the debate about cause and effect relating with environment educational processes and a necessity of change on values and aims of human relationship with their space of survival and reproduction. Understanding environmental education as result of this process, as well as a political education, this study develop an interface between environment questions and agrarian history through the “Earth Feelings Museum Truck”, in order to clarify possible connexions of environmental educations with many social praxis. The purpose is this context is, by discussion of environmental education and agrarian history interface, contribute to consolidation of a political environmental education in Brazil. The idea consists of identify, through a non-formal educational space, the critic focus of environment education in its systematic and historical form, among current social problems; so as to generate reflexions about a complexity of multifactorial and holistic history of environmental issues. Trows the challenge to show that there are other ways of being and practicing environmental education. To establish this interface a literature review on history of environmental education in Brazil and in the world was made, further analysis of political and pedagogical project documents of Museum Truck. It was used methodologically semi-structured interviews to analyse the multiple interpretations that concern environmental issues in everyday life the museum. These interviews were conducted along part of the research coordination team and cultural mediators who crossed the country as protagonists in the educational Truck process. In addition, the author's experience towards the Museum was used to discuss and give birth to this interface. The study shows that just as conflicts of struggle for land environmental issues also tend to silence and social marginalization by roam gone contrary to the hegemonic capitalist system. Furthermore, the fragmentation of knowledge and the design of the environment as something passive and alien to the history of society hampers the interface processes between environmental education and social issues. Truck awakens to latent need for internalization of environmental problems making the borders more of these hybrid interfaces; stimulating an educational practice in a transforming approach able to articulate environmental, political, economic, socio-cultural and historical, integrated faithfully the complex dynamics involving environmental education in Brazil.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. METODOLOGIA.....	14
3. HISTÓRICO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	19
3.1 Conferência das Nações Unidas Sobre o Ambiente Humano	20
3.2 A Carta de Belgrado e os princípios orientadores da Educação Ambiental no Mundo	22
3.3 Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental	23
3.4 Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento	24
4. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL	26
4.1 O regime militar e as contradições políticas-econômicas em meio a Educação Ambiental	26
4.2 As décadas de 80 e 90: os marcos legislativos/institucionais da Educação Ambiental no Brasil	28
4.2.1 Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)	29
4.3 EA atual: a busca cotidiana por uma educação ambiental política	31
5. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO FORMAL: TRANSCENDENDO OS MUROS E OS RÓTULOS ESCOLARES	34
5.1 Museus e a potencialidade de uma práxis da EA museológica	37
6. POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL POLÍTICA: A INTERFACE SILENCIOSA DA HISTÓRIA ÁGRARIA BRASILEIRA COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL – UM ESTUDO DE CASO DO CAMINHÃO MUSEU SENTIMENTOS DA TERRA	40
6.1 História agrária e educação ambiental, uma interface possível?	41
6.2 Caminhão Museu Sentimentos da Terra	45
6.3 Dos diálogos silenciados entre a EA e a história agrária brasileira no Caminhão Museu Sentimentos da Terra	48

6.4 O olhar do eu Cientista Socioambiental para o Caminhão Museu Sentimentos da Terra: dando vozes a uma educação ambiental política	53
6.4.1 Cinema	53
6.4.2 Espaço da Imaginação	56
6.4.3 Exposição Gira Gira	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
ANEXOS	69

1. INTRODUÇÃO

A partir da década de 50, por meio da efervescência dos movimentos contracultura, a questão ambiental começa a ser encarada na sociedade e nos seus espaços de discussão como um problema emergente das contradições entre a realidade socioambiental e os paradigmas de desenvolvimento econômico estabelecidos. Mundialmente falando, cresce o debate sobre a relação de causa efeito dos processos educacionais sobre o meio ambiente e a necessidade de mudança de valores e objetivos das relações humanas para com seu espaço de sobrevivência e reprodução. Segundo Lima (2004, s/p.) a abordagem da educação para o meio ambiente aparece primeiramente, em 1972, na Conferência das Nações Unidas para o Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, Suécia.

No que se segue, inúmeras outras conferências foram organizadas a fim de criar uma reforma nas estruturas e nos processos educacionais, visando oferecer a sociedade experiências e conhecimentos no âmbito de uma nova ordem socioeconômica e ambiental.

No Brasil, mesmo que a Política Nacional do Meio Ambiente, Lei 6.938 de 1981, tenha como um dos seus princípios a educação ambiental, a mesma só tomou formas mais precisas em 1999, quando a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) foi sancionada. A PNEA discorre sobre seus limites conceituais, seu caráter contínuo e permanente presente em “todos os níveis e modalidades do processo educativo”, com “ênfase humanista, holístico, democrático e participativo” além de ressaltá-la como um componente interdisciplinar essencial em espaços formais e informais de educação.

A Educação Ambiental (EA) apesar de nascer pautada em discursos de transversalidade e integração disciplinar dentro destas conferências, ela se desenvolveu na prática um pouco diferente da teoria, principalmente no que tange o sistema escolar. Pautadas em uma racionalidade de fragmentação, onde, de acordo com Layrargues (Ministério do Meio Ambiente, 2004, p.18) a mesma se torna uma adjetivação da própria educação e as práticas pedagógicas são “endereçadas” a um dado contexto e/ou uma dada ação educativa específica. Autores como Reigota (2009); Carvalho (2008) e Lima (2004) caracterizam essas práticas, sendo em sua maioria, como reducionistas, que configuram as questões ambientais sobre um viés naturalista e tecnicista, ou seja, com temas pontuais ligados especificamente a disciplinas como geografia e biologia.

Tal visão reducionista favorece uma compreensão despolitizada e alienada dos problemas ambientais (...) que pode ser observada na banalização do uso das

noções de cidadania e participação social nos discursos oficiais de Educação Ambiental [...] (LIMA,2004. s/p.).

Vale ressaltar que mesmo que a escola fosse uma instituição eficiente no que diz respeito à educação ambiental, seria impossível abarcar todo conhecimento, experiências e saberes dessa práxis. Os currículos educacionais são limitados por dimensões como espaço, tempo e capacitação profissional, é nesse contexto que a prática da educação ambiental não formal, extraescolar, tem construído atividades em um sentido teórico e prático mais amplo. É possível identificar nos ambientes que abrangem essa modalidade educativa aspectos que vão ao encontro aos mensurados por Reigota (2009, p.40) como consensos sobre a educação ambiental, incluindo o não limite de idade a quem se destina seu caráter dinâmico e permanente e sua variação “no que diz respeito ao seu conteúdo e metodologia”, estando presente em todos os espaços que educam o cidadão.

A educação ambiental (EA) é entendida no presente estudo como uma educação política, onde esta comprometida, segundo Reigota (2009, p.13) com a ampliação da cidadania, da liberdade e da autonomia, sendo que:

[...] deve ser considerado, prioritariamente, na educação ambiental é a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre humanidade e a natureza e as relações entre a humanidade e superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos (REIGOTA, 2009, p. 13).

A EA neste sentido deve ser práxis: “[...] reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 1987, p. 92). Ela deve possuir uma função social, atuar no cognitivo e também nas estruturas políticas e socioeconômicas vigentes. Mais do que uma demanda quantitativa a EA tange as reflexões sobre a qualidade e ao tipo de educação oferecida.

Com base então em qual concepção de meio ambiente certas práticas educacionais estão sendo classificadas ou não como educação ambiental? Não raras vezes muitas atividades tendem ao caráter político e integrador da relação sociedade-natureza que caracteriza a educação ambiental descrita por Reigota (2009) e, no entanto essa práxis não é identificada como EA ou então não lhe é dada voz. As razões para isso perpassam pela dissociabilidade histórica entre ambiente e sociedade que faz com que, na infinidade de teorias, metodologias e qualificações, na interdisciplinaridade e complexidade que tange a educação ambiental no Brasil, muitas dessas atividades não encontram nela ainda um lugar para habitar.

Nesta pesquisa toma se como exemplo, e estudo de caso, o Caminhão Museu

Sentimentos da Terra, que retrata através de sua exposição itinerante a história agrária do Brasil, fruto de pesquisas do Projeto República: Núcleo de Pesquisa, Documentação e Memória da Universidade Federal de Minas Gerais. Acredita-se que a práxis do caminhão, mesmo que não planejada para este fim, dá voz a uma educação ambiental política capaz por em diálogo conteúdos históricos, sociais, étnico-culturais com temáticas ambientais.

Cabe aqui ressaltar que a escolha do estudo de caso está intimamente e pessoalmente ligada à trajetória profissional da autora, que por aproximadamente um ano e meio se fez protagonista da mediação junto do Caminhão Museu Sentimentos da Terra. Além disso, a escolha do estudo de caso como método tem relação com capacidade deste refletir a educação ambiental em interface com certos fenômenos sociais, a exemplo aqui os histórico de lutas pela terra no Brasil.

O estudo de caso trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores (ARAÚJO et al., 2008, p.4).

É neste contexto que o presente estudo tem como propósito, através das discussões lançadas sobre a interface entre educação ambiental e história agrária, contribuir para a consolidação de uma educação ambiental política no Brasil. A ideia consiste em identificar, através de um espaço de educação não formal, o enfoque crítico da educação ambiental em sua forma sistêmica e histórica junto dos problemas sociais vigentes, a ponto de gerar reflexões sobre a complexidade multicausal e holística da problemática ambiental. Lança-se ao desafio de mostrar que existem outras formas de ser e de praticar a educação ambiental no país.

É necessário esclarecer que não faz parte dos objetivos deste trabalho descrever a história agrária brasileira em sua multiplicidade de fatos. O que pretendemos é explicitar que existem relações e congruências, que convergem, para um processo de interface entre educação ambiental e história agrária elucidando o que se entende como Educação Ambiental política.

Para alcançar esse objetivo à pesquisa se estrutura da seguinte forma: dada a introdução e a metodologia (primeiro e segundo capítulo consequentemente) o terceiro capítulo mapeia a trajetória da Educação Ambiental Internacional, no que tange a sua estruturação principalmente nas Conferências Internacionais para dar luz ao quarto capítulo

onde a EA nacional é historicizada a fim de compreender suas formas teóricas e práticas no cotidiano social brasileiro. O quinto capítulo é dedicado a explicitar as características da educação não formal e sobre quais princípios esta se fundamenta dialogando com o capítulo seguinte onde por fim, através do Caminhão Museu Sentimentos da Terra é estabelecida sobre diversos olhares a possibilidade de interface entre educação ambiental e história agrária, elucidando um exemplo dos muitos silêncios que encobrem a EA no Brasil.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho consiste em uma pesquisa composta por um conjunto de metodologias. Além de pesquisa bibliográfica sobre a Educação Ambiental e espaços de educação não formal, adotou-se como base para a construção desta pesquisa científica fontes documentais oficiais; entrevistas semiestruturadas e a experiência profissional da autora para com o estudo de caso Caminhão Museu Sentimentos da Terra. Não ignorando a importância de outras fontes existentes, consideram-se estas, citadas acima, como suficientes, capazes de ilustrar a problemática em questão. De acordo Silva et. al (2009) a metodologia deve ser coerente com o planejamento e execução do trabalho científico:

[...] esta escolha deve estar diretamente relacionada à natureza e aos objetivos da pesquisa, assim como também às condições estruturais que dispõe o pesquisador para responder às suas questões de investigação e apreender o seu objeto de estudo (SILVA, 2009, p.2).

O conjunto de métodos citados, atuando como unidade, têm por objetivo recorrer a diversas perspectivas para análise de uma práxis. Cabe aqui, sob ótica Freireana, conceituar a palavra práxis, onde o fazer, neste caso a educação ambiental em espaços não formais de educação, é ação e reflexão, objeto de transformação social: “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e ação. (...) e que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão” (FREIRE, 1987, p.29) .

Quanto aos métodos, eles se dão de maneira simultânea e complementar, instrumento similar a técnica triangulação, que segundo Minayo et al. (2005, p.15) “é uma estratégia de investigação voltada para a combinação de métodos e técnicas.” Para Denzin (1970, apud LÜDKE & ANDRE, 1986, p.52) a triangulação também favorece a checagem de um dado obtido por diferentes métodos e/ou diferentes observadores. Em síntese é um processo que integra procedimentos e elementos visando iluminação da práxis sobre vários ângulos, como ilustra a Figura 1 logo abaixo. Ainda segundo a Minayo et al. (2005), a triangulação aborda “de forma complementar e dialética, fazendo dialogar questões objetivas e subjetivas”.

(...) como expressão de uma dinâmica de investigação e de trabalho que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, a compreensão das relações envolvidas na implementação das ações e a visão que os atores diferenciados constroem sobre todo o projeto (MINAYO et al., 2005, p. 29).

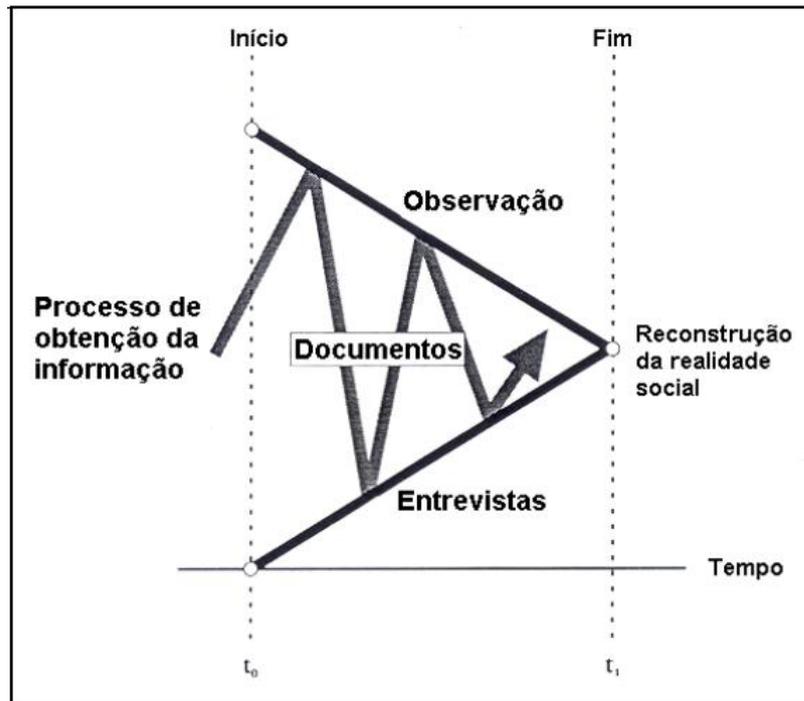


Figura 1: Utilização conjunta de métodos de recolha de dados (Adaptado de Igea,1995, apud CALADO & FERREIRA, 2005, p.2)

Antes de delinear os métodos, é importante ressaltar que a escolha por um estudo de caso surge da necessidade de associar pressupostos teóricos iniciais aos múltiplos elementos que emergem da práxis. Busca refletir e analisar a realidade de uma forma mais complexa e profunda, de uma instância singular da realidade; “pensar a complexidade é respeitar a tessitura comum, o complexo que ela forma para além de suas partes” (MORIN, s/d). Para Lüdke e Andre:

[...] o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes em uma determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes (LÜDKE & ANDRE, 1986, p.19).

Sobre o Caminhão Museu Sentimentos da Terra como um espaço de educação não formal ele pode ser similar a outros, mas é, ao mesmo tempo, específico devido ao âmbito da pesquisa e a forma particular com que se pretende retratá-lo e analisá-lo.

O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo devemos escolher o estudo de caso (LUDKE & e ANDRÉ, 1986, p.17).

A pesquisa bibliográfica consiste em uma etapa metodológica permanente, fundamental para relacionar e embasar as descobertas e análises feitas durante o estudo.

No âmbito da pesquisa, a análise ou crítica documental tem por objetivo explorar, representar e analisar informações sobre a natureza do contexto, construindo e reconstruindo percepções e conteúdos frutos do objeto de estudo e do estudo de caso. Segundo Silva et al. (2009, p. 4557) “estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo”.

Para tanto, devido a disponibilidade de documentos serem reduzidos a amostras representativas do contexto, faz-se necessário que este método seja cometido de criticidade e complementado por informações obtidas de outras técnicas/fontes:

(...) pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica (SILVA et. al, 2009, p.4556).

Foram analisados documentos sobre a gênese do Caminhão, de sua proposta educativa e sociopolítica, obtidos através do Projeto República: Núcleo de Pesquisa, Documentação e Memória, sediado na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais.

Quanto às entrevistas, segundo Lüdke e Andre (1986, p.34) essa metodologia “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção de informações” e no presente estudo objetivam a captação da percepção sobre os espaços, objetivos e conteúdos; os processos de ensino-aprendizagem e a presença ou não de elementos que caracterizam a prática do Caminhão Museu Sentimentos da Terra como uma prática de educação ambiental.

Foram entrevistados: duas coordenadoras que participaram de todo processo de pesquisa, construção de conteúdo e da proposta educativa do Caminhão Museu e que são mestres em História via UFMG; além de cinco Mediadores Culturais, estudantes de diferentes cursos da Universidade (Teatro, Letras, História e Farmácia) possibilitando uma visão interdisciplinar da prática do Caminhão.

Dentro do enfoque qualitativo, a entrevista semiestruturada¹ visa o estabelecer de um diálogo, desenvolvendo e complementando pontos levantados pelas demais técnicas. Na

¹ Roteiro de Entrevista no anexo (p. 69)

perspectiva de Triviños (1987) pode-se entender a entrevista semiestruturada, em geral, como “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.”

A criação de um roteiro permitiu o aprofundamento gradativo dos eixos abordados, além de ser um mecanismo para organizar o processo de interação com os entrevistados. As perguntas foram construídas de modo a favorecer a descrição dos fenômenos sociais, orientadas por um arcabouço teórico e pelo contexto/formação dos atores sociais em questão.

Elas são resultado não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Quanto aos instrumentos para registro, foram realizadas anotações e gravação direta no ato das entrevistas, e transcrição seguida de análise. Cabe aqui ressaltar que estas (as entrevistas) foram realizadas em horários e locais adaptados à necessidade de cada entrevistado.

A tarefa de análise de conteúdo, caracterizada por Chizzotti (2011) como uma modalidade de interpretação com múltiplas possibilidades de se extrair o significado de comunicações contidas em um texto, procura em um primeiro momento, sincronizar entrevistado e seu discurso através do seu contexto sócio- profissional. A partir dessa correlação, buscou-se a uma análise crítica pautada na conversão dos diversos elementos linguísticos das entrevistas para construir uma estrutura de significado:

[...] um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. (CHIZZOTTI, 2011, p. 115).

O propósito é sair de uma estrutura de superfície e refletir sobre como o entrevistado, através da sua experiência social, entende ou não a temática ambiental dentro do conteúdo de história agrária brasileira. Esse entendimento está registrado principalmente nos diálogos estabelecidos junto dos mediadores culturais no Eixo 5 das entrevistas, onde este busca o entendimento sobre o objeto de estudo da presente pesquisa, a educação ambiental. Mas vale esclarecer que apesar de não dar luz a todos os diálogos dos eixos anteriores, estes foram importantes e atuaram como base para as análises interpretativas que se seguiram.

Por fim, no intuito de não negligenciar a experiência profissional vivenciada junto ao

projeto, esta cometida de muitas experiências, reflexões e crescimento (também pessoal), que induziram e materializaram o nascer desta pesquisa, a narrativa surge como parte estrutural e metodológica deste trabalho. As memórias pessoais refletem as informações e o eu torna-se objeto de discurso. Toma-se como metodologia a Ego-História, adaptada e conceituada por Jucá, onde o objetivo é:

(...) explorar a minha memória, não de forma limitada, centralizando-a na projeção do meu eu, mas remetendo-a ao coletivo. A meta almejada é considerá-la como uma observadora de experiências plurais, que revelem as ações individuais e as relações comunitárias, presentes no cotidiano de um internato (JUCÁ, s/d, p.7).

O relato narrativo é um ensaio onde, por meio do indivíduo, busca-se o interpretar coletivo, com formas próprias e os significados sociais que os compõe. Segundo Caldas (2003, p.2) “a Ego-História faz o historiador exercitar-se em si mesmo”, “onde ele se enfrenta, se defronta consigo mesmo, com sua trajetória, sua força e suas fraquezas”. Para tanto é importante ressaltar que as análises e reflexões não são neutras, mas transcendem o eu particular uma vez que se construíram junto do ser e fazer social, em meio à ação coletiva e constituída de representações simbólicas coletivas.

O narrado sobre uma individualidade rima com coletividade e dela não pode ser dissociada, pois ninguém é uma ilha isolada, mesmo no mar revolto da pós-modernidade. Na revelação pessoal apresentada o eu não se apaga, mas se manifesta e quer ser preservado, pois não deve ser condenado (JUCÁ, s/d, p.10).

Durante o primeiro semestre de 2013 e o ano de 2014 vivenciei uma experiência plural como Mediadora Cultural, Assistente de Mobilização Social e visitante que fui do Caminhão Museu Sentimentos da Terra e é nesta conjuntura, envolta de dialética social, que me torno narrador de diferentes manifestações, ideias, perspectivas, interpretações, memórias sociais e coletivas, construídas ou resgatadas, debruçadas sobre a história agrária brasileira.

Desta maneira, o presente trabalho de investigação científica incide basicamente sobre os estudos da gênese documental de criação do Caminhão Museu Sentimentos da Terra; sobre a percepção de educação ambiental construída neste espaço através das entrevistas com protagonistas/profissionais do Caminhão Museu; além da minha percepção e análise sobre a prática educacional, seus desdobramentos e potencialidades desenvolvidos no Caminhão Museu Sentimentos da Terra.

3. HISTÓRICO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Segundo Reigota (2009) a educação ambiental tem uma história quase oficial que se relaciona com as conferências mundiais e com os movimentos sociais, onde me parece impossível delinear o seu histórico sem antes esclarecer resumidamente o processo o qual fez com que os problemas ambientais ganhassem notoriedade no cenário sociopolítico mundial. Vale lembrar que no que antecede estes eventos “[...] pessoas e grupos, de forma discreta, mas muito ativa, já realizavam ações educativas e pedagógicas próximas do que se conveniu chamar de educação ambiental” (REIGOTA, 2009, p. 21).

A década de 50 é marcada por inúmeros problemas ambientais decorrentes do modelo industrial que ganhou a Europa e o imaginário social no século XVIII. Segundo o Ministério da Educação (1998, p.27) mencionou algumas destas catástrofes: Londres, pioneira no processo de revolução industrial, foi envolta por um *smog* que matou milhares de pessoas em 1952. Logo em seguida a sociedade de Minamata, no Japão, foi assolada por inúmeros problemas de saúde pública, causados pelo despejo industrial de afluentes com alto teor de mercúrio. Os centros urbanos das grandes cidades produziram o que há de pior em termos de poluição do ar, da água e do solo. A indústria química, beneficiada pelo pós-guerra, fez do DDT consumo mundial: “naquele momento, ninguém previa as perigosas consequências desse achado” (MEC, 1998, p. 26).

Conseqüentemente houve uma aproximação da ciência para entender esses fenômenos “ambientais”, e novas publicações surgiram. O livro Primavera Silenciosa, da Rachel Carson, foi um dos marcos da década de 60 e fomentou discussões internacionais sobre os modelos produtivos e a conseqüente perda da qualidade de vida. “O livro de Carson deu início a uma transformação na relação entre os seres humanos e o mundo natural, e incitou o despertar da consciência pública ambiental (LEAR, 2010, p.11)”. Carson descreveu os desequilíbrios socioambientais desencadeados pelo uso inconseqüente e indiscriminado de produtos químicos como por exemplos os pesticidas.

O mais alarmante de todos os ataques do ser humano ao meio ambiente é a contaminação do ar, do solo, dos rios e dos mares com materiais perigosos e até mesmo letais. Essa poluição é, na maior parte, irrecuperável; a cadeia de males que ela desencadeia, não apenas no mundo que deve sustentar a vida, mas nos tecidos vivos, é, na maior parte, irreversível (CARSON, 2010, p. 22).

Além disso, os anos 60 e 70 também foram marcados pelos movimentos contracultura e por anseios de reconhecimento social da alteridade. De acordo com Carvalho (2008) nesse movimento a visão de natureza era um contraponto a vida urbana, tecnocrática e industrial: “O repúdio a uma racionalidade instrumental aos ideais de progresso, ao individualismo e a lógica custo-benefício meramente econômico pode ser observado no ideal de uma sociedade ecológica que se afirma como a via alternativa à sociedade capitalista de consumo” (CARVALHO, 2008, p.48),

E foi assim que o movimento ecológico se estruturou, herdeiro desse macromovimento: “ao levar a problemática ambiental para a esfera pública, o ecologismo confere ao ideário ambiental uma dimensão política (CARVALHO, 2008, p. 48)”

Nesse contexto, a incompatibilidade do modelo econômico com as condições ambientais, a efervescência dos movimentos sociais e do meio científico, levou a publicação, em 1972, do relatório “Os Limites do Crescimento”, pelo Clube de Roma – formado por cientistas, pedagogos, industriais, economistas, funcionários públicos, humanistas (MEC, 1998) – onde a conclusão foi: se mantido o crescimento a qualquer custo, sem levar em conta os danos ambientais chegaríamos a um colapso. O relatório foi o precursor nas discussões de recursos naturais versus desenvolvimento econômico e impulsionou, segundo Oliveira (2012) o número de trabalhos envolvendo a temática, consolidando no âmbito acadêmico a questão ambiental. Segundo Ministério da Educação (1998, p.29) foi sob o impacto desse relatório que a ONU (Organização das Nações Unidas) realizou em 1972 a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano em Estocolmo, na Suécia.

A relação entre meio ambiente e educação se desenvolve no contexto da própria crise ambiental e se institucionaliza a partir dos encontros internacionais realizados pela ONU.

3.1 Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano

A Conferência de Estocolmo, realizada pela ONU, em 1972, intitulada Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, foi a primeira Conferência Mundial que visou discutir os impactos sobre o meio ambiente.

Chegamos a um momento da história em que devemos orientar nossos atos em todo o mundo com particular atenção às consequências que podem ter para o meio ambiente. Por ignorância ou indiferença, podemos causar danos imensos e irreparáveis ao meio ambiente da terra do qual dependem nossa vida e nosso bem-estar. (ONU, 1972)

Segundo Prestre (2000, p.178) Estocolmo influencia até os dias de hoje as relações entre os atores internacionais no domínio ecológico. Para o autor, Estocolmo preconizou

uma tripla dinâmica: nacional, uma vez que a proteção ambiental se institucionalizou principalmente nos países do Norte; diplomática um vez que seguido de Estocolmo mais três Conferências Mundiais se realizaram sobre precedência desta e jurídica, onde a política pública oficial tenta redefinir os problemas ambientais como um problema de gestão.

Dentre os resultados do encontro constituíram a Declaração das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, assinada por 113 países, e a criação de um organismo próprio da ONU para a área ambiental: Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA, sediado em Nairóbi, no Quênia. Esse estrutura da ONU tem entre seus principais objetivos “manter o estado do meio ambiente global sob contínuo monitoramento; alertar povos e nações sobre problemas e ameaças ao meio ambiente” (ONU, 1972).

Quanto à questão educacional é importante ressaltar o artigo 19 da Declaração, a coloca como primordial para a proteção ambiental:

É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, visando tanto as gerações jovens, como os adultos, dispensando a devida atenção aos setores menos privilegiados, para assentar as bases de uma opinião pública bem informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspirada no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana (ONU, 1972).

Além disso, a Recomendação 96 da Conferência de Estocolmo propõe a criação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) – de abordagem interdisciplinar e para todos os níveis de educação - que, no entanto só se concretizou em 1975, quando, segundo o MEC (1998, p.29), 65 países se reuniram em Belgrado, formulando os princípios orientadores da EA, que serão mencionados logo abaixo.

O PIEA, segundo a Coordenadoria de Educação Ambiental do Estado de São Paulo, tem como objetivos o intercâmbio de informações e experiências sobre a prática da EA no mundo; fomento ao desenvolvimento de pesquisas; a formação de educandos e pesquisadores; o desenvolver e avaliar de instrumentos didáticos e o suporte técnico necessário aos Estados Membros do Programa (SÃO PAULO, 1994, p.8).

Assis (1991, p.59) destaca também que dentre as atividades mais importantes para uma conscientização internacional sobre a educação ambiental está o fato de que o PIEA realizou uma série de reuniões internacionais e regionais que culminaram na Conferência Intergovernamental de Tbilisi em 1977. A partir de então, as discussões sobre EA passaram a ser embasadas pelos princípios construídos em Estocolmo, exemplo disso foi o Seminário de Educação Ambiental em Jammi, Finlândia, que aconteceu em 1974 reconhecendo, segundo

Medina (s/d) que a Educação Ambiental “permite alcançar os objetivos de proteção ambiental e que não se trata de um ramo da ciência ou uma matéria de estudos separada, mas de uma educação integral permanente.” (MEDINA, s/d, p.2)

3.2 A Carta de Belgrado e os princípios orientadores da Educação Ambiental no Mundo

A Carta de Belgrado constituiu-se em declaração assinada por todos os países que participaram do Seminário Internacional de Belgrado sobre Educação Ambiental em 1975 em busca de uma estrutura global para EA. Ela pode ser considerada a referência histórica, em termos de Educação Ambiental, para as ações que foram desencadeadas em todas as regiões do mundo, com o intuito de colaborar na defesa do patrimônio humano, cultural e ambiental ameaçados. (SÃO PAULO, 1994, p.6)

Em seu texto é descrito como os processos de crescimento econômico e tecnológico levaram a degradação do ambiente e das condições de qualidade de vida humana. Sabiamente a Carta reconhece a complexidade das relações entre seres humanos e natureza, apontando para necessidade de uma “mudança ética global” que reconheça e responda a esse cenário múltiplo e em contínua transformação. A educação ambiental surge, neste contexto, como um processo de causa e efeito, sendo reconhecida como elemento fundamental ao enfrentamento e a solução da problemática socioambiental: “ a reforma dos processos e sistemas educacionais é decisiva para elaboração desta nova ética de desenvolvimento e ordem econômica mundial.” (Carta de Belgrado, 1975, p.11)”

Governos e formuladores de políticas podem ordenar mudanças e novas abordagens para o desenvolvimento, podem começar a melhorar as condições de convívio do mundo, mas tudo isso não passa de soluções a curto prazo, a menos que a juventude mundial receba um novo tipo de educação (Carta de Belgrado, 1975, p.11).

Sendo assim, a Carta formulou os princípios e diretrizes básicas da Educação Ambiental que orienta as reflexões e práticas da EA a nível internacional, não tendo público-alvo limitado por se propor a exercê-la em todos os níveis de educação, em espaços formais e não formais. Dentre os objetivos estão: a conscientização e informação dos indivíduos para compreensão da problemática em questão e do papel de uma sociedade coresponsável; o desenvolver de atitudes, habilidades e de participação social fazendo com que os indivíduos se reconheçam protagonistas das soluções dos problemas socioambientais.

Quanto às diretrizes que a EA deve ter/conter são elas: considerar o ambiente em sua

totalidade; ser um processo contínuo e permanente; ser interdisciplinar e enfatizar a participação; examinar a questão ambiental de um ponto de vista mundial, ao mesmo tempo considerando as especificidades regionais e focaliza-las em âmbito presente e futuro e promover o valor da cooperação a nível local e internacional.

O Seminário de Belgrado e conseqüentemente a Carta desencadeou uma série de discussões sobre a estruturação da EA em nível público e privado em várias partes do mundo. Segundo São Paulo (Estado, 1994, p.9) “uma série de assembleias que se seguiram ao Seminário de Belgrado dão de suma importância e culminarão com a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em 1977”.

3.3 Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental

Em outubro de 1977 acontece, organizado pela UNESCO e com colaboração do PNUMA, a primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilisi, na Geórgia. A conferência, fortemente influenciada pela Carta de Belgrado (percebe-se isso nitidamente do delinear de seu documento oficial) definiu princípios, objetivos, características, estratégias e ações dedicadas exclusivamente à prática da educação ambiental a nível internacional.

Assim como as Conferências anteriores, a Conferência de Tbilisi entende a EA como uma prática interdisciplinar, contínua e permanente, responsável pela conscientização e capacitação da sociedade na busca resolutiva da problemática ambiental:

A Educação Ambiental, bem compreendida, deverá constituir uma educação geral permanente que reaja as mudanças produzidas num mundo em rápida evolução. Essa educação deverá preparar o indivíduo através da compreensão dos principais problemas do mundo contemporâneo, proporcionando-lhes os conhecimentos técnicos e as qualidades necessárias para desempenhar uma função produtiva que vise melhorar a vida e proteger o ambiente, valorizando os aspectos éticos (SÃO PAULO, 1994, p.28).

O documento desta Conferência se dirige continuamente aos Estados os coresponsabilizando e enfatizando a importância de políticas públicas voltadas para a educação ambiental: “Dirige um apelo aos Estados Membros para que incluam em suas políticas de educação medidas orientadas no sentido de incorporar conteúdo, diretrizes e atividades ambientais em seus sistemas” (SÃO PAULO, 1994, p.28).

Na busca por consolidação da EA em âmbito internacional, o documento define os como objetivos: consciência, conhecimentos, comportamento, aptidões e participação. Dentre os princípios orientadores tem-se o considerar o ambiente em sua totalidade, levando em

conta também aspectos sociais, políticos e culturais; as múltiplas dimensões geográficas da problemática ambiental e sua perspectiva histórica (do regional ao internacional), salientando a complexidade dos problemas ambientais e a necessidade de formação de um senso crítico. Além disso, existe uma valorização da prática, do contato com o meio e das experiências pessoais no processo cognitivo de resolução da problemática ambiental, explicitando uma preocupação pedagógica sobre métodos, conteúdos e materiais interdisciplinares.

Sintetizando, Tbilisi foi um marco conceitual no campo da educação ambiental decisivamente incidiu sobre os rumos que orientam a EA até os dias de hoje.

A partir da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental realizada em Tbilisi (EUA), em 1977, inicia-se um amplo processo em nível global orientado para criar as condições que formem uma nova consciência sobre o valor da natureza e para reorientar a produção de conhecimento baseada nos métodos da interdisciplinaridade e nos princípios da complexidade. Esse campo educativo tem sido fertilizado transversalmente, e isso tem possibilitado a realização de experiências concretas de educação ambiental de forma criativa e inovadora por diversos segmentos da população e em diversos níveis de formação (JACOBI, 2003, p.242).

3.4 Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento

Sediada no Rio de Janeiro em 1992, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento ficou conhecida popularmente como Rio 92. A Conferência, em termos de educação ambiental, revisitou e reafirmou os princípios e objetivos construídos em Tbilisi, agora com mais prática social a ser discutida.

No que antecede esta Conferência, inúmeros eventos regionais aconteceram, colocando na pauta da EA a heterogeneidade os problemas socioambientais, embasando de criticidade as discussões da Rio 92. São exemplos: Congresso de Educação Ambiental Brasarville, África (1976); Encontro Regional de Educação Ambiental para América Latina em San José, Costa Rica (1979); Seminário Regional Europeu sobre EA, para Europa e América do Norte. Assinala a importância do intercâmbio de informações e experiências (1980); Seminário Regional sobre EA nos Estados Árabes, Manama, Bahrein. UNESCO _ PNUMA (1980).

Simultaneamente a Rio 92, eventos paralelos ocorreram e tiveram como pauta a educação ambiental, dentre eles: o Workshop sobre Educação Ambiental provido pelo Ministério de Educação do Brasil, em Jacarepaguá; e o Fórum Global que segundo Boeira (2003) reuniu 12.000 representantes de 5.600 ONGs de 165 países no Rio de Janeiro com a

elaboração do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global:

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, estabelecido em 1992 no Fórum Global, constituiu-se como outro marco mundial relevante para a educação ambiental, por ter sido elaborado no âmbito da sociedade civil e por reconhecer a educação ambiental como um processo dinâmico em permanente construção, orientado por valores baseados na transformação social (ProNEA, 2005, p.23).

A Conferência aconteceu em um momento em que a discussão sobre desenvolvimento sustentável estava em efervescência, consequência da publicação do Relatório Nosso Futuro Comum no final da década de 80 que discutiu as tensões entre desenvolvimento e conservação ambiental. Assim, a Agenda 21, um programa de ação elaborado na RIO-92 que abrange em seu conteúdo a prática da EA, é reflexo dessas discussões internacionais, com o apresentar de estratégias e direcionamentos para a construção de um novo paradigma de desenvolvimento:

A Agenda 21 é um documento que contém compromissos dos países ricos em relação aos países pobres, onde cada país participante será responsável em incorporar às suas políticas públicas, com base no desenvolvimento sustentável, com o objetivo de compatibilizar a melhoria da qualidade de vida da população, proporcionando o crescimento econômico em sintonia com o meio ambiente (AGENDA 21 apud PARANÁ, 1992, p.6).

No que se segue, outros movimentos paralelos a estas Conferências aconteceram, e esse histórico internacional elaborou princípios, estratégias e ações orientadoras em EA que são adotados mundialmente, inclusive no Brasil.

4. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

A Conferência das Nações Unidas, que aconteceu em Estocolmo em 1972, trouxe, para o campo das ações pedagógicas e práticas educacionais, a Educação Ambiental. Além de destacar os problemas ambientais, que já vinham sendo discutidos e ganhando força no cenário internacional, difundiu-se também a ideia de que a superação da degradação ambiental, e dos problemas consequentes desta, perpassava pela esfera educacional.

Apesar da posição brasileira em Estocolmo, de abrir o país para a poluição, justificando a necessidade de desenvolvimento e empregos e de ser coerente com a política ditatorial-tecnicista que pouco se interessava por aspectos socioambientais, já no fim da década de 60 e início de 70 o movimento ecológico, em sua efervescência, já se apropriava e veiculava o termo “Educação Ambiental” (NIKOKAVOURAS & MATOS, 2011, p.31). Para tanto vale lembrar que:

Bem antes de se falar em educação ambiental no Brasil, ela já era praticada, pelo menos parcialmente, através de algumas iniciativas de professores criativos, em vários pontos do país. Na interpretação de José Maria de Almeida Júnior, estas experiências pioneiras relacionavam-se sobretudo à ecologia (MEC, 1998, p.35).

4.1 O regime militar e as contradições políticas-econômicas em meio a Educação Ambiental

Abrindo um parêntese, com o intuito de situar a conjuntura social e política do movimento ambientalista na Ditadura Militar cabe aqui ressaltar o caráter urbano-industrial de racionalidade técnica instituído no Brasil, popularizado internacionalmente pelo *slogam* “Brasil Grande Potência”.

Em meio aos processos ditatoriais de ordenação civil, Ferreira e Bittar (2008) relatam que as reformas educacionais, como por exemplo, a Lei 5.692 de 1971 - que fixa as diretrizes e bases do 1º e do 2º grau nas escolas públicas - tinha como propósito servir o projeto tecnocrático do governo viabilizando e acelerando os processos de modernização do capitalismo brasileiro: “estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção” (FERREIRA & BITTAR, 2008).

Neste contexto a emergência do movimento ambientalista surge aliada as lutas dos

movimentos sociais e da sociedade civil em prol da democracia no Brasil e criticando os custos sociais e ambientais do projeto nacional de crescimento econômico acelerado.

(...) ocorre a emergência de um ambientalismo que se une às lutas pelas liberdades democráticas, que se manifesta através da ação isolada de professores, estudantes e escolas, por meio de pequenas ações de organizações da sociedade civil ou mesmo de prefeituras municipais e governos estaduais com atividades educacionais relacionadas às ações voltadas à recuperação, conservação e melhoria do meio ambiente. Neste período também surgem os primeiros cursos de especialização em educação ambiental (ProNEA, 2005, p. 21).

Retomando ao papel do estado, Medeiros (2006) recorda que apesar de Brasil defender posições polêmicas em Estocolmo, "como a de que a poluição seria bem-vinda desde que trouxesse crescimento e desenvolvimento para o país", o governo acabou cedendo a uma tendência internacional de criar ou fortalecer instituições específicas e projetos políticos ligados a questões ambientais.

Sendo assim em 1973 criou-se, por meio do poder executivo, a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), subordinada ao Ministério dos Transportes. De acordo com o ProNEA (2005) entre atribuições da SEMA estava a conscientização e educação da sociedade para a conservação do meio ambiente. Além disso, a secretaria iniciou (de forma tímida, mas não menos importantes) a inserção da temática ambiental nos espaços escolares.

Outras iniciativas foram a realização de seis cursos de especialização em educação ambiental e de cinco seminários sobre Universidade e Meio Ambiente, além da estruturação de uma rede de produção e circulação de materiais educativos, envolvendo diversas publicações e audiovisuais referentes à área ambiental (ProNEA, 2005, p.22).

Entre as dicotomias e incoerências do regime militar Reigota (2009, p. 84) pontua o fato de que enquanto a SEMA era responsável por projetos de Educação Ambiental, o Ministério dos Transportes trabalhava a todo vapor na construção da Transamazônica: "RIQUEZA TRARÁ a Transamazônica para o país, quando estiver totalmente concluída. Quando por ela começarem a rodar caminhões de todos os tamanhos, carros os mais variados." (MACEDO, s/d, p. 36-79 apud NETO, 2013, p.286).

Há de se reconhecer alguns outros processos estaduais como, por exemplo, a criação da Companhia de Saneamento Básica no Rio de Janeiro; a Fundação de Engenharia do Meio Ambiente em São Paulo em 1975.

Quanto a Conferência de Tbilisi, referência internacional para Educação Ambiental, o Brasil não participou. E no que se seguiu o Brasil iniciou trabalhos de educação ambiental

embasados em um documento elaborado pelo Ministério da Educação denominado “Ecologia: uma proposta para o ensino de 1º e 2º grau”, apresentando um enfoque contrário ao sugerido pela Conferência de Tbilisi, pois trata a educação ambiental somente no aspecto das ciências biológicas, esquecendo-se de acrescentar a questão social, cultural e política (DIAS, 2000, apud PORTAL DA EDUCAÇÃO, s/p.).

Foi assim, que durante uma década a Educação ambiental materializou as contradições de um modelo político-econômico nacional em que “o meio ambiente era visto como inimigo do progresso” (REIGOTA, 2009, p.83) mas que se curvava aos interesses internacionais moldados pela Conferência de Estocolmo, pautados em diretrizes de conservação ambiental.

4.2 As décadas de 80 e 90: os marcos legislativos/institucionais da Educação Ambiental no Brasil

Alguns movimentos legislativos e institucionais se deram na década de 1980 junto de um processo de globalização dos assuntos ambientais e fortaleceram as práticas de EA no Brasil. Exemplo disso é a criação da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), tendo como um de seus princípios “educação ambiental a todos os níveis do ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente.” (BRASIL, Lei nº6.938, 1981, art. 2º, inciso VI). É na década de 80 também que, segundo os escritos de Reigota (2009) que se tem o I Encontro Nacional de Educação Ambiental, realizado pela Secretaria de Meio Ambiente de Porto Alegre, seguido de outros encontros regionais.

Para tanto a década de 90 é um marco de importantes ações políticas e institucionais em relação à Educação Ambiental no Brasil. Em 1992 foram criados e estruturados os Núcleos de Educação Ambiental (NEAs) nas Superintendências do IBAMA, bem como o Ministério do Meio Ambiente (ProNEA, 2005, p.23). Ainda sob um caráter técnico, herdeiro das raízes institucionais da EA no Brasil nas décadas passadas, segundo o Ministério da Educação, os NEAs têm como principal competência:

(...) educação voltada à gestão ambiental e promoção de atividades que objetivam implantar políticas públicas compatíveis com o desenvolvimento sustentável, bem como apresentar tecnologias de menor impacto sobre o ambiente, adequadas às realidades regionais (MEC, 1998, p.129).

Ainda em 1992, como já debatido, o Brasil foi sede da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento.

A Conferência levou a temática educacional a uma superexposição midiática, que segundo Reigota (2009) se deu esvaziada de fundamentos políticos e pedagógicos. No entanto, ainda segundo o autor, foi a Rio-92 quem colocou a EA no cenário central de políticas públicas e criou a grande demanda por EA. O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) que surgiu logo após a Rio-92, toma a Conferência como um encontro relevante para EA uma vez que reconhece a educação ambiental como “um processo dinâmico em permanente construção, orientado por valores baseados na transformação social” (ProNEA, 2005, p. 23).

Foi também na Rio-92 que se consolidou a Agenda 21 documento que reforçou a “urgência em envolver todos os setores da sociedade através da educação formal e não-formal” (MEC, 1998, p. 54) e que o Ministério da Educação produziu a Carta Brasileira para Educação Ambiental reconhecendo-a com um dos instrumentos mais importantes para sobrevivência e melhoria da qualidade de vida.

4.2.1 Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)

Nesse contexto, pós Rio-92, em um cenário de corresponsabilidades nacionais e internacionais e do perpetuar de múltiplas práticas de EA no Brasil, o Governo Federal cria, em 1994, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Segundo o Programa (2005):

Seus ações destinam-se a assegurar, no âmbito educativo, a interação e a integração equilibradas das múltiplas dimensões da sustentabilidade ambiental – ecológica, social, ética, cultural, econômica, espacial e política – ao desenvolvimento do país, buscando o envolvimento e a participação social na proteção, recuperação e melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida (ProNEA, 2005, p.33).

Em um documento produzido pelo Ministério da Educação sobre a implantação da Educação Ambiental no Brasil, é relatado o fato de que a criação do ProNEA está intimamente ligado a incipiência da Educação Ambiental no país. Apesar da diversidade, ficou constatado por meio de pesquisas, a superficialidade e o esvaziamento de ideologia destas práticas:

A Educação Ambiental apresenta, ainda, uma grande diversidade de concepções e formas de tratamento. Vista em geral como conteúdo integrado das Ciências Físicas e Biológicas, com enfoque essencialmente naturalístico, seus objetivos educacionais não

incorporam as dimensões social, cultural e econômica (MEC, 1998, p.59).

Pautada em Tibilisi o ProNEA incorpora em sua teoria os propósitos de interdisciplinaridade e participação social em um processo educacional contínuo e permanente, de abordagem sistêmica. Seus princípios, para além de perspectivas ambientais e naturalistas, são preenchidos de ideologias políticas e sociais.

Quanto às linhas de atuação o Programa visa, a nível nacional, traçar estratégias para gestão ambiental; formação de educadores e educadoras ambientais; comunicação para educação ambiental; a inclusão da EA nas instituições de ensino (formal e não-formal) e por fim o monitoramento e avaliação de políticas, programas e projetos de educação ambiental.

Sorrentino, et. al (2005,287) discorrem sobre o fato da abordagem do Programa Nacional de Educação Ambiental reiterar “um entendimento,historicamente construído, dos desafios desta como processo dialético de transformação social e cultural”.

Pós criação e sob as diretrizes do ProNEA, o Ministério do Meio Ambiente (ProNEA, 2005) passou a desenvolver diversas atividades como por exemplo a criação de um Sistema que copila as informações sobre EA no Brasil; o fomento e auxílio a elaboração de programas estaduais voltados para EA e de cursos que visavam capacitar educadores.

Além disso, no solidificar do Programa, em 1999 é aprovada Lei n° 9.795, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), regulamentada em 2002, tendo a EA como componente essencial, interdisciplinar e permanente da educação nacional:

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, Lei 9.795, 1999).

Além de definir diretrizes gerais para EA no Brasil a PNEA torna obrigatória a inserção da mesma em todos os níveis de ensino: “(...) devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, Lei 9.795, 1999). Até então a EA era apenas um direito e um tema transversal para educação básica.

Gerida pelos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente, a PNEA fornece um roteiro básico para as práticas de educação ambiental no Brasil ao definir seus princípios básicos, estratégias e objetivos. Segundo Sorrentino (2005, p.290) esses ministérios, pautados pelo ProNEA, estão implantando programas e projetos em diversas instâncias: junto às redes

públicas de ensino, unidades de conservação, prefeituras, em setores privados como empresas e sindicatos, movimentos sociais, organizações da sociedade civil, assentamentos de reforma agrária, entre outros parceiros.

4.3 EA atual: a busca cotidiana por uma educação ambiental política

E foi com o passar do tempo, em teoria e prática, que a Educação Ambiental tem se consolidado, em múltiplos espaços, em um processo contínuo de construção ideológica política, pedagógica e social.

Segundo Guimarães, desde 1996, (2000, p.16) “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê a Educação Ambiental como uma diretriz para o currículo da educação fundamental”. No entanto, no âmbito da educação ambiental formal, segundo Nikokavouras e Matos (2011. p.29) a implementação da EA nas escolas é cercada de grandes dificuldades no que diz respeito a mobilização, estruturação, aplicação e manutenção de projetos e/ou atividades. Segundo um estudo realizado pelo Ministério da Educação (MEC) intitulado “*O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental*”, que aponta para um número significativo de escolas, em âmbito nacional, que declaram desenvolver alguma prática de educação ambiental. Para tanto o próprio estudo revela que o quadro encontrado “revela um indício sobre uma prática contraditória com os postulados principais, sobre os quais se constrói a lógica pedagógica da Educação Ambiental” (MEC, 2007, p.37). Eles tomam como exemplo o lixo (onde apesar de desenvolverem EA, a porcentagem de escolas que reutilizam ou reciclam o lixo não ultrapassa 5% (MEC, 2007, p.37). Para tanto esses dados revelam um condição nacional de EA muito mais profunda:

Atualmente o desafio de fortalecer uma educação ambiental convergente e multirreferencial é prioritário para viabilizar uma prática educativa que articule de forma incisiva a necessidade de se enfrentar concomitantemente a degradação ambiental e os problemas sociais (JACOBI, 2003, p.199).

Tão importante quanto quantificar a prática da EA é a orientação: para quem, como, sobre quais aspectos políticos, sociais e ambientais se estrutura esta educação ambiental.

Fora das escolas, às estatísticas são mais incipientes, mas um bom indicador pode ser o apoio público a projetos organizados pela sociedade civil, ONGs ou até mesmo instituições públicas. Segundo o Ministério do Meio Ambiente (2009, p.43) o Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA) fomentou, de 1989 a 2002, 270 projetos de EA receberam aporte

financeiro. Há de se destacar também o grande número de atividades de educação ambiental financiadas pela iniciativa privada como mediada de compensação ambiental ou até mesmo como marketing.

Neste cenário vale ressaltar que desde 1992 tem se consagrado em teoria no Brasil uma educação ambiental de caráter crítico e político. Aos que se propõe olhar para Educação Ambiental na prática, no âmbito nacional, perceberão que tal denominação carrega consigo um mundo de possibilidades de ser e fazer. No entanto, ao se aprofundarem, perceberão o quanto a EA, em sua maioria, tem se rendido a superficialidade de um sistema capitalista, que, segundo Nikokavouras e Matos (2011,p.31) silencia a complexidade das questões ambientais e dos conflitos sociais resultantes da apropriação, uso e interação com o meio ambiente.

Os eventos, os encontros e os simpósios se multiplicaram por todo o Brasil, atraindo cada vez mais participantes. Ao mesmo tempo em que o movimento da educação ambiental aumentou, também aumentou a necessidade do seu aprofundamento teórico e da sua pertinência política e social (REIGOTA, 2009, p.86).

Das muitas práticas socioeducativas que hoje acontecem no país parte delas não estabelecem uma conexão objetiva, no sentido de dar voz a questão socioambiental, mesmo que esta se faça presente. Atividades e espaços por vezes são na prática uma atividade viva de EA, mas não se apresentam como tal e isto se deve a uma construção histórica e sociocultural de meio ambiente que o desvincula de outras importantes dimensões da realidade. Segundo Carvalho (2004, p.19) se faz necessário situar o ambiente conceitual e político onde a educação ambiental pode buscar sua fundamentação enquanto projeto educativo que pretende transformar a sociedade:

Assim, sem reduzir as “educações ambientais”, nem desconhecer a disputa pelos sentidos atribuídos ao ambiental numa esfera de relações em que há lutas de poder, a educação ambiental segue o traçado da ação emancipatória no campo ambiental, encontrando na tematização dos conflitos e da justiça ambientais, um espaço para aspirações de cidadania que se constituem na convergência entre as reivindicações sociais e ambientais. (CARVALHO, 2004, p.19)

É nesse contexto que o presente estudo se estrutura. De forma transversal entende-se que a educação ambiental permeia, por exemplo, a educação voltada para o ensino história agrária brasileira, onde através das lutas pela terra no Brasil resgata a intrínseca relação entre a dimensão ambiental, social, econômico, político e cultural do país. Mais do que elucidar a questão agrária o objetivo da atual pesquisador perpassa o ideal de contribuir para a consolidação de uma educação ambiental política, atrelada à realidade socioambiental

histórica do país.

No entanto antes de estabelecer essa interface se faz necessário abrir um capítulo destinado aos espaços de educação não formal, uma vez que, como já relatado, além de fazer parte do ensino formal a EA também abrange um conjunto heterogêneo de práticas socioambientais que ocorrem fora da escola e de acordo Carvalho (2008, p.157) esta “de modo geral, esta ligada a identificação de problemas e conflitos concernentes às relações dessas populações com seu entorno ambiental, seja rural ou urbano” criando links entre o objeto de estudo e o estudo de caso da atual pesquisa.

5. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO FORMAL: TRASCENDENDO OS MUROS E OS RÓTULOS ESCOLARES

Por entender a educação ambiental como uma educação política, descrita por Reigota (2009,p.13) como comprometida e coresponsável pela “ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum” parte se aqui da hipótese que tal não pode, nem deve, ser concebida apenas no ambiente escolar.

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1997, p. 50).

Cabe aqui problematizar o termo “não formal”, uma vez que para o presente estudo agrega-se a tal conceito uma ideia espacial, onde não-formal está associado diretamente a uma vertente de educação fora dos muros e dos padrões da escola.

A legislação ambiental sobre EA, Lei 9.795 de 1999, já percorrida acima, define em seu Art.13 a educação ambiental não-formal como “ as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente.” Para mais, toma-se como norte de discussão os escritos pioneiros sobre educação não formal da Maria Glória Gohn (2011) onde a educação não formal é conceituada em processo posterior de caracterização da mesma a partir das ausências e em comparação ao que há na escola:

Chegamos portanto ao conceito que adotamos para educação não formal. É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (GOHN, 2010, p. 33).

Para Vercelli (2011, p.3) esses espaços educativos se diferenciam do espaço escolar por apresentarem, alguns de forma lúdica e interativa, produtos da experiência social e cultural de um determinado meio.

Resumidamente pode-se dizer que os espaços não formais de educação podem ser regulamentados, com equipe executora de atividades - tidos institucionais- ou espaços não institucionalizados, mas capazes de fornecer a estrutura e as relações necessárias para uma prática educativa.



Figura 2: Definição representativa de Espaço Não Formal de educação

Fonte: JACOBUCCI (2008, p.57).

Para Gohn (2011, p.106-107) a educação não formal designa um processo com quatro campos ou dimensões, que correspondem a suas áreas de abrangência:

- um que envolve aprendizagem política: voltada para conscientização do cidadão sobre seus direitos e interesse junto do meio social e da natureza que o cerca;
- o segundo que envolve habilidades e a capacitação do indivíduo para o trabalho;
- terceiro, capacitação do indivíduos para práticas voltadas pra a solução de problemas cotidianos e coletivos;
- quarto e ultimo, não menos importante, que é a aprendizagem de conteúdos dos currículos escolares de forma diferenciada em tempo, prática e espaço.

Gohn (2011) traça um paralelo entre a globalização e suas consequências e a necessidade de uma educação como instrumento de democratização onde “é vital que se coloque a diversidade histórica e cultural e o reconhecimento do outro como metas na formação dos indivíduos enquanto cidadãos” (GOHN, 2011, p.22).

A educação não formal é caracterizada principalmente pela sua flexibilidade, segundo Gadotti (2005, p.2) ela é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática.

Na educação não-formal, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo. O tempo da aprendizagem na educação não-formal é

flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma (GADOTTI, 2005, p.2).

“A educação não formal é uma área que o senso comum e a mídia usualmente não veem e não tratam como educação porque não são processos escolarizáveis.” (GOHN, 2011, p. 34). Reflexo disso é o incipiente número de pesquisas dedicadas a essa educação, a esses espaços, o que se tem produzido é ligado características comuns e, diga-se de passagem, de grande importância para educação ambiental em experiências despolarizadas pelo país.

A não -formal ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um (GOHN,2006, p.29).

Dentro dos escritos que constitui a educação não formal são sempre ressaltado os princípios de emancipação e autonomia, “tem que ter autonomia do pensar e do fazer” (GOHN, 2010, p.41). Para Gohn (2005) a autonomia é capaz de capacitar o indivíduo para inserir-se no contexto social e “compreender circunstâncias da existência social, econômica, cultural e ética” e acrescenta-se aqui da existência ambiental.

É preciso ter a capacidade de fazer uma leitura crítica do mundo que nos rodeia, no plano local, para entender as contradições globais, para conviver com as fragmentações e os antagonismos de uma sociedade que faz dos conflitos sua base de sustentação, para compreender as novas concepções do processo cultural civilizatório em marcha na globalização (GOHN,2010, p.41).

A multiplicidade de percursos que pode percorrer essa modalidade educativa faz com que a mesma seja multimetodológica. Segundo Gohn (2010, p.47) o dinamismo e o movimento da realidade são marcas que singularizam essa práxis. Na educação não formal os conteúdos são construídos nos processos, às vezes parecem dados, mas “as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos”.

Segundo Reis, Semêdo e Gomes (2012, p. 57) no Brasil, em instância pública, existem poucos recursos disponíveis para o trabalho de educação ambiental no ensino não formal; e segundo os autores esta incipiência se deve a ausência de projetos que demonstrem a eficácia desses trabalhos quando comparado aos seus custos. No entanto sabe-se, mesmo que sem dados quantitativos, que o setor privado tem financiado inúmeras atividades de EA não formal como forma de compensação ambiental para seus empreendimentos de grande impacto.

Como exemplo destas práticas em espaços não formais de educação – dos poucos

registros que se tem - o trabalho de educação popular e ambiental desenvolvida pela ONG Terrazul em Fortaleza no Ceará é focado na formação de jovens para transformação do meio através de projetos. Segundo Batista (2011, p.257) a ONG entende que é necessário educar para a cidadania e que a educação ambiental é o instrumento para isso, uma vez que desenvolve uma identidade coletiva responsável por si e pelo meio que habita, a todo tempo e em qualquer lugar.

É importante abrir um parêntese no presente estudo para ressaltar que os espaços formais e não formais são complementares. A existência de um não exclui a importância do outro, pelo contrário. Por mais que reconheça os inúmeros problemas de uma incipiente EA nas escolas o fortalecimento da EA nos espaços não formais de educação rompe com fronteiras entre estes e: “Fecha-se assim um círculo virtuoso formado pela aprendizagem escolar e social desenvolvida nas comunidades” (CARVALHO, 2008, p. 158). “Cada proposta de educação não-formal deve constituir-se num espaço de inclusão e ser entendida como o convite para a construção do novo” (CENDALES E MARIÑO, 2006, p.14). E tem sido assim que em uma heterogeneidade de espaços, formas pedagógicas e educativas, que essa educação de “menor formalidade” tem se estruturado, rompendo com alguns padrões educativos mas tendo uma contribuição significativa para educação em geral.

Da infinidade de espaços que aqui podem ser descritos e analisados, cada qual com suas qualidades, trabalharemos em especial com museus, uma vez que a esta classe cabe o estudo de caso do presente estudo.

5.1 Museus e a potencialidade de uma práxis da EA museológica

Um museu, naquilo que tange espaços não formais de educação, possui especificidades importantes na realização de práticas educativas. A liberdade para organizar e desenvolver conteúdos e metodologias, segundo Meyer e Meyer (2012, p.2) amplia as possibilidades de “multi, inter e transdisciplinaridade e contextualização, permitindo a livre circulação do público entre suas temáticas”.

Em termos conceituais, segundo o Delicado (2004, p.3) o Conselho Internacional de Museus, museus são “Instituições [que] destinam-se à aquisição, conservação, investigação e comunicação, com a finalidade de estudo, educação e divertimento, de testemunhos materiais dos povos e do seu ambiente”.

Morais (2012, p.39), ao traçar o histórico da consolidação dos museus no Brasil, aponta para um crescimento recente (a partir do final de década de 1980 e início da década de 1990) do número de museus no país. Desde 2006 o Cadastro Nacional de Museus realizado

pelo IBRAM (Instituto Brasileiro de Museus) já mapeou mais de 3.200 instituições museológicas em todo o país. Para o IBRAM os museus fazem a interface entre a memória do passado e a memória que se constitui no presente: *“As cidades encontram o espelho que lhes revele a face apagada no turbilhão do cotidiano.”* Além disso, o Instituto ressalta características já trabalhadas pela bibliografia como, por exemplo, a identidade coletiva e autonomia nos processos de aprendizagem:

O museu é o lugar em que sensações, ideias e imagens de pronto irradiadas por objetos e referenciais ali reunidos iluminam valores essenciais para o ser humano. Espaço fascinante onde se descobre e se aprende, nele se amplia o conhecimento e se aprofunda a consciência da identidade, da solidariedade e da partilha (IBRAM, 2015).

Reflexo do que seu conceito abarca, segundo Morais (2012, p.39) no Brasil existe uma grande diversidade de museus espalhados por todo o país: “o cenário atual dos museus brasileiros nos revela a grande diversidade de temáticas existentes e não somente apenas as temáticas científicas, históricas e naturais” (MORAIS, 2012, p.39).

Por muito tempo, a ideia do museu como um espaço elitista, herdeiro dos moldes europeus prevaleceu no imaginário social brasileiro. Mas segundo Gaspar (1993, p.14) há uma intensa preocupação, também em níveis internacionais, de desligar-se a imagem elitista tradicional, desde as próprias edificações (arquitetura) até o acervo (conteúdo e metodologia), “além da tendência de uma ligação maior com a realidade cotidiana, com o meio ambiente e a divulgação científica.”

Para Delicado, 2004, dentre as sete funções que pode haver um museu, uma delas é a educação ambiental. O princípio de valorização e preservação ambiental também é delineado na Lei 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que institui o Estatuto dos Museus no Brasil. No entanto, quando se trata de qualificar o exercício dessa função, em um estudo realizado sobre a prática de educação ambiental em museus, Meyer e Meyer (2012) apontam para a predominância de uma EA simplista, reduzida ao que cerne disciplinas como Biologia e Geografia com características “naturalizantes (ou conservacionistas) e técnicas, buscando mudanças comportamentais individuais, sem discussões éticas, políticas, culturais e históricas mais relevantes.” Infelizmente essa é uma realidade dada a EA não só nos museus, mas nos espaços não formais e formais de educação como um todo.

Meyer e Meyer (2012) desenvolvem o que chamam de modelo de déficit, onde resumidamente a comunicação pública científica “coloca a ciência como um corpo neutro de conhecimentos, ahistórica, sem quaisquer relações com a sociedade, não podendo ser influenciada,

portanto, por questões sociais, políticas ou culturais”.

E relacionando esse modelo com a EA no país, os autores vão descrever parte do processo que eles conceituam como “adestramento ambiental” onde a prática da educação ambiental é herdeira de um movimento tecnicista e naturalizante como citado acima, onde “reduzir-se a questão somente a este ponto, sem maiores problematizações, é uma forma de alienação e mesmo de opressão” (MEYER E MEYER, 2012, p.15).

Toda via a de se ressaltar o potencial destes espaços que para além de envolver um público diverso, socialmente, economicamente e culturalmente falando; de organicamente (como um espaço não formal de educação) estabelecer princípios de autonomia na aprendizagem, permite para além da voz, o diálogo de outros saberes que não somente o científico:

(...) tais espaços possuem um grande potencial na promoção da motivação intrínseca para o estudo de ciências e seus vínculos com as questões ambientais e outros saberes, principalmente no que tange as implicações socioambientais do desenvolvimento científico (MEYER e MEYER, 2012, p.2).

Nesse contexto o Caminhão Museu Sentimentos da Terra, estudo de caso da atual pesquisa, tem inerente as suas dinâmicas socioespaciais, enquanto um espaço de educação não formal, a possibilidade de interface do saber científico, construído por meio da história agrária brasileira, do saber dos múltiplos protagonistas dessas histórias junto das questões ambientais como veremos no capítulo a seguir.

6. POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL POLÍTICA: A INTERFACE SILENCIOSA DA HISTÓRIA ÁGRARIA BRASILEIRA COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL – UM ESTUDO DE CASO DO CAMINHÃO MUSEU SENTIMENTOS DA TERRA

O presente estudo perpassa pelo objetivo de contribuir para as atuais discussões acerca de temas que permeiam a Educação Ambiental no Brasil e que, no entanto encontram-se silenciados por “n” motivos. O estudo de caso em questão, Caminhão Museu Sentimentos da Terra, além de apresentar características importantes de um espaço de educação não formal, visa correlacionar a práxis da educação ambiental com o ensino da história agrária brasileira.

Essa interface, inundada de complexidade, se apresenta como um constante desafio para a autora, uma vez que os caminhos educativos/pedagógicos da história agrária e da EA, não foram antes conectados. Trata-se de uma área carente de pesquisa científica.

É comum uma concepção superficial e reducionista da educação ambiental, fruto de uma construção sociohistórica e cultural que perpassa um ideário inscrito de meio ambiente como natureza passiva; de um ambiente natural alheio e dicotômico ao ambiente humano já elucidado em capítulos anteriores:

Essa visão “naturalizada” tende a ver a natureza como o mundo de ordem biológica, essencialmente boa, pacificada, equilibrada, estável em suas interações ecossistêmicas, o qual segue vivendo como autônomo e independente da interação com o mundo cultural humano (CARVALHO, 2008, p. 35).

Boa parte das atividades desenvolvidas, segundo Jacobi (2003, p.198) tem como temas predominantes “lixo, proteção do verde, uso e degradação dos mananciais, ações para conscientizar a população em relação à poluição do ar”. Seja por iniciativa privada, pública ou de entidades não governamentais, se rotulado de EA, esses temas prevalecem e pouco dizem de uma real transformação social.

A expressão “Educação Ambiental” passou a ser usada como termo genérico para algo que se aproxima de tudo que pudesse ser acolhido sob o guarda-chuva das “boas práticas ambientais” ou ainda dos “bons comportamentos ambientais” (CARVALHO, 2008, p. 153).

Em suma, essa visão generalizada citada acima, não reflete a complexidade das questões ambientais em sua essência. Ela silencia a relação dinâmica e intrínseca dos conflitos sociais com o seu meio. Para Vargas (2007, p. 17) a chamada crise ambiental “representa um conjunto de “reflexos”, ou ainda é consequência de uma “crise civilizatória” mais profunda e

complexa.”

Vale esclarecer que, não que essas temáticas (citadas acima) não sejam importantes, no entanto a EA não pode reduzir-se a tais. Mesmo com o camaleão conceitual e metodológico que tange a EA no Brasil, é necessário que essas práticas polissêmicas sejam integradoras no sentido de refletir e agir sobre os problemas socioambientais existentes, a fim de contribuir para a consolidação da EA como educação política, como descrita por Reigota (2009, p.14) onde esta se dá para “construção de uma sociedade com justiça social, cidadanias (nacional e planetária), autogestão e ética nas relações sociais com a natureza”.

Assim, um bom exercício para renovar nossa visão de mundo é ver as mesmas paisagens com olhos diferentes. Isso significa “desnaturalizar” os modos de ver que tínhamos como óbvios. Trata-se de um aprendizado pautado em processos de reinterpretação de conceitos, informações e simbologias. É necessário enxergar a educação ambiental sob e através de novas lentes, fazer da reflexão e a prática dos múltiplos problemas socioambientais instrumentos para a transformação social.

Torna-se cada vez mais necessário consolidar novos paradigmas educativos, centrados na reocupação de iluminar a realidade desde outros ângulos, e isto supõe a formulação de novos objetos de referência conceituais e, principalmente, a transformação de atitudes (JACOBI, 2003, p. 200).

De acordo com Carvalho (2008, p.156): “a formação do indivíduo só faz sentido se pensada em relação com o mundo em que ele vive e pelo qual é responsável”. Nessa perspectiva a história agrária brasileira constitui um tema propício para a práxis de uma EA crítica, capaz de aprofundar a reflexão em torno de impactos socioambientais do país, reflexo de um modelo de desenvolvimento capitalista que externaliza e monetariza a vida em sua mais heterogênea diversidade.

6.1 História agrária e educação ambiental, uma interface possível?

Um olhar mais atento sobre as relações sociedade-natureza e sobre a arena de conflitos socioambientais vai perceber uma teia emaranhada de grupos sociais no campo e na cidade (...) que lutam por legitimar formas de uso dos bens ambientais, de acesso a ele e de convivência e interação com o meio ambiente, assim com os saberes correspondentes (CARVALHO, 2008, p. 164).

De forma sintetizada, a história agrária brasileira tem suas raízes no processo de colonização portuguesa, onde através das sesmarias, difundiram-se dois pilares básicos que ainda hoje tem seus reflexos no processo de ocupação de terra do país: a grande concentração

de terras e a monocultura de exportação. Segundo Starling e Braga (2013, p.19) “a história das formas de ocupação de terra no nosso país é histórica e não se resume a dicotomia proprietários e não proprietários”. Entre negros, indígenas e os mais diversos grupos envolvidos na colonização das terras os conflitos foram constantes bem como os atos de resistência, ambos permeados por inúmeras questões sociais, culturais e políticas.

A extinção das sesmarias, com a vinda da corte real para o Brasil em 1822, não foi acompanhada de nenhuma tentativa de regulamentação da posse de terra: “o período que vai de 1822 até 1850 com a Lei de Terras é de limbo jurídico e político” (STARLING e BRAGA, 2013, p.21).

Antes de se ocupar a terra com escravos e cultivos, os sesmeiros tornados posseiros e os que sempre foram posseiros destruíram florestas expulsavam antigos moradores, exterminavam ou domesticavam índios nas terras pretendidas e exploravam escravos na agricultura. (STARLING e BRAGA, 2013, p.21)

Em 1850, sob um cenário de pressão internacional de abolição ao tráfico de escravos, é instituída a Lei de Terras onde a posse de terra só seria possível por meio de compra. Dessa forma, segundo Miralha (2006, p.153) atendendo as necessidades e interesses da elite brasileira a lei impediu o acesso livre a terra por parte da população pobre e propiciou junto mão de obra livre para as lavouras, principalmente de café, deixando inalterada a estrutura agrária do país.

No que se segue, pós-período Imperial, já na Primeira República, no emergir da era industrial, por volta de 1929, segundo Miralha (2006, p.155) o Brasil aos poucos vai “deixando de ser um país agrário exportador e passa a se configurar como um país urbano industrial” “o que promove vários movimentos migratórios, tanto no sentido rural-urbano como intra-rurais”. A economia começou a se reorganizar e no campo as monoculturas do café deram espaço a novas produções agrícolas como, por exemplo, o algodão, o feijão e o arroz acompanhadas de um processo de inovação tecnológica e mecanização. E mais uma vez, a pequena produção familiar, a tradicional de resistência, que subsistiu a esse histórico, continuou ignorada no jogo de interesses entre estado e a iniciativa privada dos grandes produtores rurais.

Desde meados do século 20, novas feições e formas de organização foram criadas na luta pela terra e na luta pela reforma agrária. Nas diferentes regiões do país, contínuos conflitos e eventos formaram o campesinato no princípio da segunda metade do século passado. (MST, s/p)

Nesse contexto, nas décadas de 50 e 60, segundo Miralha (2006, p.156) começam a aparecer (uma vez que já existiam) militâncias políticas dos diversos setores de trabalhadores rurais e movimentos sociais, “que começam a contestar a grande desigualdade social e concentração fundiária que existe no Brasil, pressionando o governo para a realização de uma ampla reforma agrária, no país.”

Tão logo sob a luz desses movimentos, em um cenário de modernização do campo, o regime militar criou o Estatuto da Terra. Por meio dele institui-se a noção de função social da terra: “a terra deve assegurar o bem estar dos proprietários, manter níveis satisfatórios de propriedade, conservar os recursos naturais e cumprir os dispositivos legais das relações de trabalho” (STARLING e BRAGA, 2013, p.32). O Estatuto também regulamentou as desapropriações que não atendessem essa “função social”. No entanto segundo Starling e Braga (2013, p.32) pouco se fez em termos desapropriações para fim de Reforma agrária, a “ênfase recaiu em grandes projetos de colonização e no incentivo a mecanização da produção”.

Fazia se necessário controlar as reformas para que elas não saíssem dos eixos conservadores. O Estatuto da Terra de 1964 nasce para ser esse controle. Ante as soluções democráticas de ampliação do acesso a terra, os militares oferecem um projeto de expansão do capitalismo no campo (STARLING e BRAGA, 2013, p.30).

A caminho do fim do regime militar e sob um cenário de redemocratização volta para o cenário das discussões políticas a Reforma Agrária. Movimentos como o MST (Movimento Sem Terra) se solidifica no sentido de insurgir deste contexto grandes ocupações e as Romarias da Terra como forma de manifestação. Segundo Starling e Braga (2013, p. 33) também foi no início da década de 80 que Sarney criou o Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário e que criou o I Plano Nacional da Reforma agrária (assim como o Estatuto nasce cheio de esperanças e termina no esvaziado de sentido diante dos interesses da elite brasileira). Ainda segundo as autoras esse plano deixou para os governos posteriores uma “herança muito nefasta”, não sendo necessário apenas a desapropriação, mas também o criar de condições mínimas para permanência e reprodução no campo.

Apesar das derrotas políticas os movimentos sociais de luta pela terra, principalmente o MST, com o apoio da CPT, seguiram crescendo e se expandido pelo território nacional aumentando o número de integrantes e simpatizantes que, por consequência amplia o poder de pressão, principalmente, por meio de ocupações e realização de acampamentos em grandes fazendas improdutivas ou com títulos de propriedade contestados. (MIRALHA, 2006, p.161)

O número de desapropriações de terras e implantações de assentamentos rurais aumentou com o passar dos anos, mas ainda é incipiente e muito desproporcional quantitativamente e qualitativamente a real necessidade e a realidade do país². Hoje os movimentos de luta pela terra, a exemplo o MST, o Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB) e comunidades tradicionais como ribeirinhos, indígenas e quilombolas, entre outros configuram novos caminhos de luta:

Uma Reforma Agrária que deve começar com a democratização da propriedade da terra, mas que organize a produção de forma diferente. Priorizando a produção de alimentos saudáveis para o mercado interno, combinada com um modelo econômico que distribua renda e respeite o meio ambiente. (MST, s/d)

Nos dizeres de Sztompka (1998, apud VARGAS, 2007, p.14), os movimentos sociais, na busca por autonomia e emancipação, podem ser entendidos como agentes primários para as mudanças na sociedade sob premissas de ruptura e superação do capitalismo e/ou fortalecimento da democracia. Se assim entendidos me parece bem evidente a relação com a educação ambiental aqui definida como uma educação política onde, segundo Reigota (2009, p.14) prioritário na educação ambiental é a “análise das relações políticas, econômicas sociais e culturais entre os seres humanos, visando a superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos”.

O histórico dos movimentos sociais do campo, aqui exemplificado sob uma ótica brasileira, representa uma “nova” consciência do direito a terra e à justiça socioambiental. A configuração social destes movimentos tem resgatado cada vez mais as relações dinâmicas de identidade entre sociedade-natureza. Acselrad (2010, p. 108) relata o fato de que a questão ambiental tem se mostrado cada vez mais central e entrelaçada as tradicionais questões sociais: “o meio ambiente é múltiplo em qualidades socioculturais; não há ambiente sem sujeito”.

A noção de “justiça ambiental” exprime um movimento de resignificação da questão ambiental. Ela resulta de uma apropriação singular da temática do meio ambiente por dinâmicas sociopolíticas tradicionalmente envolvidas com a construção da justiça social (ACSLRAD, 2010, p.108).

² Ver: SPAVOREK, Gerde. A Qualidade dos Assentamentos da Reforma Agrária Brasileira. São Paulo: Páginas e Letras Editora e Gráfica. 2003. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/pgdr/arquivos/547.pdf>. Acesso em junho de 2015.

Nesse contexto, é importante frisar, que diferente de outros movimentos sociais, os movimentos de luta pela terra são permeados por uma questão espacial que correlaciona multidimensões que modificam esse espaço e por ele também são modificados, constituindo identidades. Há uma interação metabólica e indissociável construída na relação histórica entre sociedade e ambiente. Esses movimentos, regidos por fluxos, dinâmicas socioespaciais, econômicas e culturais, e, sobretudo ambientais, afirmam, mesmo que de forma subjetiva aos olhares alheios, um protagonismo na problemática ambiental com caráter educativo, como é possível perceber nesse trecho retirado do Caderno de Educação do Movimento Sem Terra:

O trabalho na terra, que acompanha o dia a dia do processo que faz de uma semente uma planta e da planta um alimento, ensina de um jeito muito próprio que as coisas não nascem prontas, mas sim que precisam ser cultivadas; são as mãos do camponês, da camponesa, as que podem lavar a terra para que chegue a produzir o pão. Este também é um jeito de compreender que o mundo está para ser feito e que a realidade pode ser transformada, desde que se esteja aberto para que ela mesma diga a seus sujeitos como fazer isto, assim como a terra vai mostrando ao lavrador como precisa ser trabalhada para ser produtiva (MST, Caderno de Educação nº 9 – Pedagogia da terra, p. 8).

Na medida em que há uma proposta de educação pautada na transformação da sociedade esta se dá para os problemas então existentes. A história agrária brasileira é em seu histórico e realidade social, conteúdo vivo de uma prática educativa transformadora. Entretanto a fragmentação do saber e a homogeneização da história como um todo fazem das lutas pela terra um recôndito frente ao mundo de interesse políticos e socioeconômicos do Brasil.

Além disso, o estigma social (fruto de um conservadorismo histórico) inscrito sobre o movimento de luta pela terra silenciam vozes e deixam esquecidos protagonistas daqueles que deveriam compor a memória social do país.

É preciso ainda inserir a questão agrária na cena nacional brasileira pela construção de uma memória comum. Até hoje, o camponês tomar parte do processo histórico brasileiro como um excluído, um ausente. Alguns dos principais acontecimentos da história contemporânea do Brasil se referem ao campo, e, não obstante são largamente desconhecidos (STARLING e BRAGA, 2013, p.13).

Elucidar a educação ambiental política frente à história agrária tomando como estudo de caso o Caminhão Museu Sentimentos da Terra é mais uma das formas de contribuir para a

democratização da informação, promovendo a possibilidade de uma consciência crítica em consonância com a realidade socioambiental brasileira.

6.2 Caminhão Museu Sentimentos da Terra

O Caminhão Museu Sentimentos da Terra é um museu itinerante, materialização de estudos e pesquisas realizadas pelo Projeto República: núcleo de pesquisa, documentação e memória, do departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Agrário, através do Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD).



Figura 3: Caminhão Museu Sentimentos da Terra

Foto: Bruno Figueiredo / Fonte: Acervo fotográfico Projeto Sentimentos da Terra

Desde 2013, a exposição percorre o país contando a história das lutas pela terra no Brasil de forma interativa e diferenciada em um museu sobre rodas que abrange vários ambientes, entre eles biblioteca, cinema e demais espaços interativos, que resgatam personagens e acontecimentos das lutas do pela terra e por seus direitos, esquecidos na memória social do país. Segundo a concepção do Projeto República, o Caminhão Museu Sentimentos da Terra tem como finalidade:

Contribuir para a democratização da informação e para a promoção do direito à história e à memória social do povo brasileiro, a partir da apropriação do conteúdo apresentado pela exposição itinerante; Desenvolver ação cultural e educativa nas comunidades e formar agentes multiplicadores nas localidades visitadas pela exposição, a

partir da exploração em profundidade dos recursos didáticos e pedagógicos da exposição Sentimentos de Terra, incluindo trabalho dirigido aos educadores (PROJETO REPÚBLICA, 2014, s/p.).

De março de 2013, quando foi inaugurado na UFMG, até março de 2014 quando esteve na Fundação Osvaldo Cruz no Rio de Janeiro o Caminhão Museu Sentimentos da Terra percorreu 11 cidades recebeu, segundo dados internos de relatórios técnicos do próprio projeto um total, 17.500 mil pessoas. O público do museu é bastante diverso, atendendo desde visitas de grupos escolares, alunos e professores de faculdade, servidores públicos, membros de movimentos sociais e a comunidade em geral, sem distinção de idade ou classe econômica.

Segundo o Rocha e Aranha, (2014, p.27) “lidar com o tema da posse e uso da terra no Brasil é aproximar-se de conflitos, injustiças, massacres, traições, expropriações, danos ao meio ambiente, entre outros”. Para isso a linguagem artística, recursos lúdicos e interativos foram usados para aumentar a atratividade ao tema que é cercado de preconceitos como ressaltar uma das coordenadoras da pesquisa Pauliane Braga:

Eu acho que o Caminhão foi todo pensado pra ser um outro lugar da educação. Para não ser um lugar de educação formal. Quando a gente chama o gringo pra fazer a parceria é justamente pra mudar um pouco a linguagem acadêmica e torná-la mais acessível. Então o Caminhão inova muito na linguagem que ele, né, se apropria. Que é uma linguagem que une o lúdico com o acadêmico, então eu acho que ele tem um viés educativo muito diferenciado (BRAGA, Pauliane; Pesquisadora do Projeto República [mai. 2015] Entrevistador: Nayara Carneiro. Belo Horizonte, 2015).

Enquanto espaço de educação não formal, os múltiplos ambientes que compõe o Caminhão Museu Sentimentos da Terra não são organizados por série ou idade; a participação dos indivíduos é optativa; o conteúdo de forma interativa possibilita o diálogo com a vivência histórica de cada indivíduo e a dinâmica espaço-tempo é totalmente diferenciada.

E o Caminhão eu acho legal que além não é um espaço de educação formal, ele também, enquanto museu, não é um museu formal. Então ele é um espaço híbrido demais. (BRAGA, Pauliane; Pesquisadora do Projeto República [mai. 2015] Entrevistador: Nayara Carneiro. Belo Horizonte, 2015).

Quanto aos espaços que o compõe, assim são definidos pelo Projeto República:

- Duas salas de cinema, onde são exibidos 11 vídeos produzidos para o projeto, tratando de temas ligados às lutas pela terra no Brasil desde a chegada dos portugueses. Os temas abordados são: Legislação agrária no Brasil, O sonho republicano e a luta pela terra no Brasil,

As experiências socialistas e anarquistas no campo no Brasil, Canudos, Margens da marcha para oeste, Sindicalismo rural, Marchas pela terra, Repressão e violência no campo, Cultura e educação no campo, Indígenas e Quilombolas;

- Espaço da Imaginação equipado com seis computadores, acesso à internet, um monitor com tela interativa e uma biblioteca especializada, com livros de arte, fotografia, geografia, história, costumes e tradições;
- Exposição gira-gira com o perfil de oito personagens-ícones da história da luta pela terra no Brasil: Visconde do Uruguai, Antônio Silvino, Elizabeth Teixeira, Dom Pedro Casaldáliga, Chico Mendes, Sepé Tiaraju, Leonel Brizola e Euclides da Cunha.
- Contação de história/teatro: contadores de histórias caracterizados, montam maquetes com personagens e cenários, à medida que descrevem os diversos movimentos e episódios ligados à luta pela terra.
- Tenda para caracterização: figurinos de época para os visitantes se caracterizarem e tirarem fotos como personagens de lutas históricas e receberem as fotos por email;
- Karaokê: canções brasileiras sobre a terra, de diferentes épocas e estilos.

A mediação destes espaços é realizada por alunos da UFMG, dos mais diversos cursos de graduação. Diferentes conhecimentos e vivências emergem na prática socioeducativa desses mediadores e eles são responsáveis por estabelecer um diálogo tematizado entre o ali exposto e eu social de cada visitante.

Eles são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem, eles carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados, etc. (...) estabelecerão diálogos, conflitos, ações solidárias etc. Eles se destacam no conjunto e por meio deles podemos conhecer o projeto socioeducativo do grupo, a visão de mundo que estão construindo, os valores defendidos e os que são rejeitados (GOHN, p.47, 2010).

Foi no papel de mediadora cultural, e posteriormente como assistente de mobilização social, que durante quinze meses cruzei o meu olhar em formação de Cientista Socioambiental com a práxis do Caminhão Museu Sentimentos da Terra. É importante ressaltar que por vezes, a partir de agora, parte da pesquisa se desenvolve em primeira pessoa, uma vez que o estudo perpassa a memória do autor e o eu indivíduo, enquanto sujeito social, é entendido quanto protagonista junto da coletividade.

6.3 Dos diálogos silenciados entre a EA e a história agrária brasileira no Caminhão Museu Sentimentos da Terra

Um museu possui particularidades importantes na realização de práticas educativas quando comparado com outros espaços educacionais, propiciando uma maior liberdade na seleção e organização de conteúdos e metodologias, ampliando possibilidades de multi, inter e transdisciplinaridade e contextualização, permitindo a livre circulação do público entre suas temáticas; mas mais importante que esses fatores, os museus possibilitam a realização daquele “diálogo de saberes” apregoado por Leff (2003), onde tanto exposições fixas como itinerantes podem apresentar conteúdos que envolvam outras formas de conhecimento e suas estratégias de apropriação da natureza dentro de um espaço que abriga o conhecimento científico. Assim, tais espaços possuem um grande potencial na promoção da motivação intrínseca para o estudo de ciências e seus vínculos com as questões ambientais e outros saberes, principalmente no que tange as implicações socioambientais do desenvolvimento científico (MEYER e MEYER, 2012, p.2).

O Caminhão Museu Sentimentos da Terra tem como capacidade, segundo Starling (2014, p.7) “narrar e recuperar importantes fatos, episódios e personagens dos 500 anos de luta contrária ao modelo de propriedade da terra vigente no Brasil”. Para coordenadora do Projeto República o Caminhão representa importante contribuição ao resgate da memória nacional e à democratização da informação, resultando em ampliação de cidadania.

No entanto, no seu fazer interdisciplinar, sua práxis é transcendente a tal capacidade e sob a minha interpretação, ela é potencialmente dinâmica e se expande diante dos múltiplos olhares e vivências lançadas sobre a luta pela terra no Brasil.

Da história agrária brasileira contada em um museu itinerante emergem heterogêneas reflexões que envolvem cenários sociais, econômicos e políticos, envolvidos por temas transversais como cultura e meio ambiente:

(...) a participação do público tem imensa contribuição nas discussões traçadas sobre a temática ambiental aqui considerada, pondo em voga a importância dos “saberes” e não apenas do conhecimento científico imposto enquanto verdade aos visitantes, ressaltando o papel da educação não formal que atua sobre aspectos subjetivos do grupo (INOCÊNCIO, 2012, p.3).

Foi nessa transversalidade que eu encontrei uma práxis silenciosa de educação ambiental. Em meio aos estigmas que revestem a história agrária e a superficialidade que tange educação ambiental, ela se encontrava no conteúdo, no ato de participar e de aprender, no diálogo, por meio de imagens, de histórias, personagens e vivências herdadas e até então

desconectadas desta práxis. E então porque essa interface não tinha voz?

O desenvolvimento de diálogos referentes à história agrária brasileira, em todos os ambientes no interior do museu, possibilitam conexões com os saberes relacionados à EA. No entanto quando estas ocorrem se dão forma subjetiva uma vez que essa relação não foi pensada no âmbito de concepção do Caminhão e de seus conteúdos uma vez que não caracteriza o estilo de pesquisa desenvolvida pelo Projeto República nem faz parte da formação dos pesquisadores enquanto Historiadores e também por não ter sido elucidada aos mediadores, responsáveis pela interlocução do museu com o público. Não é prioridade do Projeto República enquanto pesquisa trabalhar a historicidade ambiental dos movimentos de luta pela terra que aconteceram ao longo dos anos no Brasil, mas ao mesmo tempo reconhece-se que é impossível desconectar das narrativas essa dimensão ambiental como colocado pela Doutora em História pela UFMG Marcela Telles, uma das coordenadoras de pesquisa do Caminhão Museu Sentimentos da Terra:

Eu acho que os próprios eventos trouxeram essa questão ambiental, tipo assim, não é a fala do historiador. Não é a nossa fala, é a fala do evento. Por exemplo, assim, igual você estava falando, não precisa eu, é o Chico Mendes que traz essa questão. São os próprios eventos. O Movimento dos Atingidos pelas Barragens, o próprio Movimento dos Atingidos pelas Barragens que vai trazer essa questão. (...) Você recuperou esse evento e aí esse evento que vai colocar em pauta a questão do meio ambiente. (TELLES, Marcela. Pesquisadora do Projeto República [mai. 2015] Entrevistador: Nayara Carneiro. Belo Horizonte, 2015).

Existe uma visão de que enquanto historiadora não lhe é de responsabilidade dar voz as questões ambientais. No entanto os elementos naturais são constituintes e protagonistas dentro das relações sociais que se estabelecem na dimensão espaço/tempo. Segundo Carvalho (2010, p.212) não mais se buscar explicar sociedade pela sociedade e nem “natureza” pela natureza e sim procurar entender a interação entre ambos: “Logo, a proposta é entender a antropossociedade dentro do ecossistema do qual faz parte e, assim, entender melhor ambos” (CARVALHO, 2012, p.212).

O desafio é elucidar a dimensão ambiental nesse contexto. Entende-se que esse desafio é consequência da incipiência da EA nos currículos, programas e práticas educativa nos processos formativos da sociedade em geral. Isso é perceptível, por exemplo, na formação dos mediadores do Caminhão Museu, enquanto sujeitos sociais. São os mediadores que fazem interação entre o museu e o visitante; são eles que decodificam as informações contidas na

exposição e compartilham sentidos, conhecimentos e experiências, fazendo da mediação uma comunicação dialógica:

Mediadores focam sua atuação no diálogo e na troca com o público, exercitando a escuta e flexibilizando sua ação, seu roteiro, adequando-o a seus interlocutores e buscando uma experiência compartilhada. Mediação no sentido de estar atento à obra e ao visitante e às relações entre eles. A intenção é colocar mediador e visitante lado a lado, construindo uma visita partilhada de experiências e pontos de vistas (FONTES E GAMA, s/d, p.18).

Na amostra de mediadores entrevistados todos compreendem idades entre 20 e 25 anos, estudaram em escolas públicas e hoje fazem sua primeira graduação na UFMG. Antes do caminho apenas 20% já tinham tido contato com conteúdos relacionados à história agrária e quanto ao que tange a EA, dessa amostra 60% já participaram de atividades de educação ambiental, todavia todas elas tinham um viés naturalista e tendem a ausência de criticidade para os contextos socioeconômicos, políticos e culturais que permeavam as atividades realizadas:

Uma vez por ano a gente faz a limpeza da Várzea das Flores, uma lagoa em Betim. A gente planta árvores, mudas. A gente faz um mutirão, a gente escolhe um lugar na cidade e melhora aquele espaço. A gente limpa, a gente coloca lixeiras (MORATO, Kelly. Graduando em História na UFMG [mai. 2015] Entrevistador: Nayara Carneiro. Belo Horizonte, 2015).

Como educando eu já fiz visita a Copasa, no ensino fundamental. Já fiz visita ao Inhotim que é um espaço bem preservado. Que eu me lembre, só. (LOPES, Rayana. Graduando em História na UFMG [mai. 2015] Entrevistador: Nayara Carneiro. Belo Horizonte, 2015).

Acho que foi no Projeto Pipiripau da UFMG que a gente fez um trabalho voltado para saúde das árvores, questão da poluição ou não, como a natureza responde a isso, e fora que meio ambiente, entendo como tudo também, fora a questão de lixo nas ruas e tal. (MARTINS, Ana. Graduando em Teatro na UFMG [mai. 2015] Entrevistador: Nayara Carneiro. Belo Horizonte, 2015).

Conseqüentemente, em diálogos sobre como esses mediadores entendem a educação ambiental e qual a sua função social, o discurso se esbarra no silêncio, seguido de dificuldades de expressão cometida por uma abrangência conceitual que revela o vazio da concepção destes sobre meio ambiente: *“Pra mim é isso, como a gente pode lidar com o meio ambiente*

da melhor forma” ou “Eu acho que a educação ambiental, eu entendo como uma ferramenta de conscientização. Acho que é isso, assim”³.

O ser humano contemporâneo vive profundas dicotomias. Dificilmente se considera um elemento da natureza, mas um ser a parte, como um observador ou explorador dela. Esse distanciamento da humanidade em relação a natureza fundamenta as ações humanas tida como racionais, mas cujas graves consequências exigem, neste início de século, respostas pedagógicas e políticas concretas para acabar com o predomínio do antropocentrismo. [...] Desconstruir essa visão antropocêntrica é um dos princípios éticos da educação ambiental (REIGOTA, 2009, p.16).

Toda via se colocados no local de reflexão sobre a interface entre educação ambiental e história agrária, os momentos da entrevista são permeados por ensaios instantâneos, que revelam uma complexidade espelhada nas mais heterogêneas experiências que o caminhão pode oferecer: os documentários; as imagens e literatura encontradas nos livros da biblioteca; nos personagens da exposição “gira-gira” e até mesmo na história narrada no teatro. Nesse contexto reflexivo um viés clássico ainda se sobressai no discurso dos mediadores, como relatar, por exemplo, a proteção da floresta exercida pela comunidade de seringueiros na Amazônia, sob o ícone do ambientalista Chico Mendes. Todavia já é o início de links entre sociedade e natureza, onde os conflitos de luta pela terra são resignificados e a dimensão ambiental é entendida intrínseca história agrária brasileira por estes que fazem o dia a dia do Caminhão.

Sendo assim, quanto perguntado ao mediador se ao trabalhar com o tema de história agrária no Caminhão Museu ele desenvolveu alguma prática que considere Educação Ambiental mesmo que no ato da mediação isso fosse inconsciente, involuntário e ocorresse de forma subjetiva e orgânica, o questionário e as discussões trouxeram o despertar da EA para o processo de mediação no Caminhão:

Quando eu falo dos males que o agronegócio pode trazer, por exemplo, e propor um olhar diferente sobre aquilo e propor um senso crítico em relação aquilo, eu acho que eu consigo introduzir essa educação ambiental. (MORATO, Kelly. Graduando em História na UFMG [mai. 2015] Entrevistador: Nayara Carneiro. Belo Horizonte, 2015).

Quando a gente fala, por exemplo, do Euclides da Cunha, quando a gente vem falar do Sertão da Bahia, então a gente já caracteriza o

³ Trechos retirados das entrevistas com mediadores do Caminhão Museu Sentimentos da Terra, alunos da Universidade Federal de Minas Gerais em maio de 2015. Entrevistas no anexo.

Sertão da Bahia, então já dá pra puxar a questão da seca, da água, se a pessoa tiver um tempo maior dá pra gente fazer um paralelo com o que a gente tem hoje. (LOPES, Rayana. Graduando em História na UFMG [mai. 2015] Entrevistador: Nayara Carneiro. Belo Horizonte, 2015).

Sim, eu não sei dizer como e por que, fundamentar, mas acho que se tratando questão de terra, questão agrária, você está falando de questão agrária você está falando de um ambiente, sabe? De seres mais conscientes, de seres mais “educados”. (MARTINS, Ana. Graduando em Teatro na UFMG [mai. 2015] Entrevistador: Nayara Carneiro. Belo Horizonte, 2015).

Quando trata da questão camponesa, por exemplo, na historinha lá do conto, que fala sobre... Que desde o começo a terra foi explorada e... Assim, resumindo, essa conscientização de que a terra ela... É... Nos serve. Acho que é isso. O camponês, por exemplo, ele precisa disso pra viver, acho que é uma forma de se pensar o uso da terra. (OLIVEIRA, José Gomes Junior. Graduando em Letras na UFMG. Entrevistador: Nayara Carneiro. Belo Horizonte, 2015).

No entanto vale aqui mais uma vez ressaltar que essas interfaces, conexões, nunca antes foram estabelecidas, nem em teoria e nem em prática consciente, no papel de mediação destes alunos. Elas só foram elucidadas a partir da reflexão proporcionada pelo ato das entrevistas e talvez permanecessem silenciadas se não fossem esta.

6.4 O olhar do eu Cientista Socioambiental para o Caminhão Museu Sentimentos da Terra: dando vozes a uma educação ambiental política

Enquanto Cientista Socioambiental, no papel de mediadora, o meu diálogo sobre a história agrária brasileira estava sempre permeado de uma historicidade ambiental: Com base em qual concepção de meio ambiente cada um dos personagens e/ou grupos sociais da luta pela terra no Brasil desenvolviam uma apropriação e interação com o meio? Quais as inter-relações do meio natural com o social durante esses 500 anos de luta? Dentro de um cenário de conflito o que representa a questão ambiental para indígenas, quilombolas, agricultores familiares, latifundiários; ribeirinhos e seringueiros, por exemplo? Qual a relação dos saberes tradicionais com o meio em que eles vivem? Hoje o embate entre agronegócio e agricultura familiar tem interferência nas discussões sobre impactos ambientais? O que significa, ambientalmente falando, abordar no Caminhão o não uso de agrotóxicos; a defesa dos povos da floresta; as formas de apropriação sociocultural do meio por comunidades tradicionais?

O tempo do museu é breve e o processo de aprendizagem muito dinâmico uma vez que requer a interação do educando com o ambiente. Nos dizeres freireanos: “por mais

fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como sejam apreendidos pelo educando e incorporados a sua prática” (FREIRE, 2014, p.100). Para cada espaço do caminhão o meu olhar estabelecia conexões, que fazia da história agrária brasileira uma práxis transformadora no âmbito da educação como um todo

6.4.1 Cinema

Com textos produzidos por historiadores do projeto república e roteirizados por equipe especializada a história agrária brasileira ganha animação e voz dentro do Caminhão na narração de alguns artistas da cultura brasileira como, por exemplo, Maria Bethania, Regina Casé, Jose Wilker, Gilberto Gil, entre outros.

Imagens, principalmente as fotográficas, a narração (sob voz de artistas conhecidos) e as memórias audiovisuais reais dos movimentos despertam para o visitante essa relação e deixam a reprodução histórica mais próxima da realidade. No entanto assim como a imagem pode causar aproximação ela também pode causar distanciamentos: existe uma dicotomia intrínseca a esse olhar quando, ao mesmo tempo em que aproxima, no sentido de ver uma história ainda em construção, em solos e com protagonistas do seu país, de mesmos direitos e deveres, com lutas que acontecem em uma dimensão espaço/tempo que tange a sua realidade, mas que ao mesmo tempo tendem a distância por serem desconhecidas e/ou silenciadas. É como se parte do Brasil fosse revelado naquele momento aos brasileiros. Os videodocumentários são, sob o meu olhar, a forma mais explícita da relação da dimensão ambiental com a dimensão política e sociocultural que abrange a história agrária.



Figura 4: Sala de cinema do Caminhão Museu Sentimentos da Terra

Foto: Bruno Figueiredo / Fonte: Acervo fotográfico Projeto Sentimentos da Terra

Das experiências socialistas e anarquistas no campo e seus princípios de solidariedade e autonomia constituíram-se novos olhares para a forma de produção, de organização social e de relações a serem estabelecidas com o meio:

[...] ⁴ o desejo de estabelecer relações produtivas tendo por centro o bem estar da comunidade, e não o capital, bem como o respeito e a preservação da natureza, a partir de outras formas de se relacionar com os recursos providos pela terra (STARLING e BRAGA, 2013, P.75)

Canudos, símbolo da resistência do povo do sertanejo nos leva reflexão sobre as relações de poder e interesse instauradas na nossa sociedade historicamente; da disponibilidade, qualidade e uso da água; da diversidade socioambiental que abrange o território brasileiro. “Canudos era, pra esses humildes sertanejos, como um oásis no deserto; em contrapartida, era o inferno para os potentados rurais” (STARLING e BRAGA, 2013, p.88). Além disso, Canudos é exemplo de como características morfoclimáticas constituem também identidades e como estas moldam o cotidiano de comunidades a exemplo desse trecho sob um dos primeiros combates entre a comunidade de Canudos e o governo baiano: “Foi valendo de seu conhecimento do terreno e da vegetação local que o “pequeno exército” de Canudos derrotou aquele que era maior e melhor armado” (STARLING e BRAGA, 2013, p.88).

⁴ Trechos retirados do livro Sentimentos da Terra que embasaram a narração dos vídeos documentários

Marchas Pela Terra, é um videodocumentário sobre as marchas como forma mobilização política e social e instrumento de luta por direito a terra. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra lutam por uma reforma agrária ampla, em sua essência e complexidade: educação, saúde e infraestrutura para as famílias assentadas e um modelo de produção que respeite o meio ambiente:

Priorizando a produção de alimentos saudáveis para o mercado interno, combinada com um modelo econômico que distribua renda e respeite o meio ambiente. Queremos uma Reforma Agrária que fixe as pessoas no meio rural, que desenvolva agroindústrias, combatendo o êxodo do campo, e que garanta condições de vida para o povo. Com educação em todos os níveis, moradia digna e emprego para a juventude. (MST, s/d)

Ainda em Marchas pela Terra, é documentada a luta do Movimento dos Atingidos por Barragens. Segundo Starling e Braga (2013, p.149) estima-se que desde a década de 60 um milhão de pessoas já foram desalojadas de suas terras por causa da construção de barragens. Essas usinas/barragens trazem o que há de mais grave para estas comunidades e para o espaço em que são instaladas. Além da supressão imensa de biodiversidade e de mudanças ecossistêmicas essas obras aniquilam identidades e histórias, que não mais serão reconstruídas em outros locais, pois perderam o sentimento de pertencimento: “Milhares de pessoas são desalojadas e perdem suas terras, suas casas, seu trabalho, sua história.” (STARLING e BRAGA, 2013, s/p). A luta do MAB traz a tona reflexões sobre que tipo de política energética estamos construindo? Elas estão sendo implementadas a custo de que e quem? De que modo se dá a participação da comunidade nesses projetos?

Indígenas e Quilombolas ganham um videodocumentário a parte. Com históricos diferentes, mas lutas contemporâneas similares os principais esforços, ícones de luta são pelo direito e garantia a suas terras e pela preservação da identidade sociocultural. Ambas as comunidades carregam um consigo uma imensidão de saberes tradicionais arraigados a relação estreita que construíram sócio-historicamente com a natureza.

O Caminhão exibiu outros vídeos e em todos a educação ambiental está intimamente relacionada as formas de apropriação da terra, das relações estabelecidas e moldadas por essa apropriação. O olhar ambiental para os fatos narrados traz para ao âmbito da reflexão o meio como um espaço ativo e influente nas relações sociais. Os vídeos aqui citados foram apenas exemplos das interfaces possíveis, refletidos sob o meu olhar e que dão luz ao metabolismo sociedade/ambiente, sob uma ótica dinâmica, complexa, histórica, por vezes sutil, mas sempre contextualizadora.

6.4.2 Espaço da Imaginação

O Espaço da Imaginação apesar de contemplar o acesso a computadores e a tela interativa, a biblioteca sempre foi um espaço que me chamou muita atenção. Primeiramente porque ela quebra com o estigma de ser um espaço elitizado e para pessoas alfabetizadas, como o ambiente aberto e a circulação livre o acesso das pessoas é sempre orgânico demais. Segundo porque da heterogeneidade de livros que compõe o acervo, livros como O Brasil de Pierre Verger e obras de Sebastião Salgado chamam muita atenção e são sempre utilizados pelo mais heterogêneo público. O que estaria por traz do olhar dos visitantes para estas fotografias? É habitual dizer que fotografias são reflexos da realidade. Entre letrados e analfabetos, crianças, adultos e idosos entendo que imagem também é uma forma de leitura e esses livros dizem muito das relações sociedade-natureza e o olhar do sujeito pode e deve ser inundado de reflexões sobre a realidade alheia e sua própria realidade.



Figura 5: Biblioteca do Caminhão Museu Sentimentos da Terra

Foto: Bruno Figueiredo / Fonte: Acervo fotográfico Projeto Sentimentos da Terra

Além disso, o acervo contém livros de diversas temáticas que reflete também a correlação que a história agrária estabelece com outros assuntos: legislações em geral; educação; cultura brasileira; movimentos sociais; economia; política, esbarrando consequentemente e necessariamente em questões ambientais.

A biblioteca sempre foi um espaço de muitas trocas e de muitos diálogos: em Mossoró em 2014, por exemplo, tivemos uma “roda de conversa” com um movimento social de

assistência jurídica aos assentamentos rurais da região: e nada mais pedagógico do que trazer a realidade das comunidades para dialogar com a temática do caminhão. E não por acaso que questões ambientais estavam intrínsecas a estas discussões: modos de ocupação e produção da terra; técnicas de produção e manutenção do solo; disponibilidade hídrica; atividades culturais ligadas ao ambiente de ocupação; discussões políticas que envolvem questões ambientais, entre outros.

6.4.3 Exposição Gira-Gira

A exposição gira-gira é uma galeria de painéis móveis que ilustra e descreve a trajetória e legado de alguns personagens da história agrária brasileira. Por meio desses personagens acaba-se por saber mais das ideologias que de alguns grupos sociais de luta pela terra no país.



Figura 6: Ao fundo os personagens da Exposição Gira-Gira do Caminhão Museu Sentimentos da Terra

Foto: Bruno Figueiredo / Fonte: Acervo fotográfico Projeto Sentimentos da Terra

Assim como a biblioteca esse espaço enfatizava o papel ativo do indivíduo na construção de seu próprio aprendizado junto ao Caminhão reafirmavam que a aprendizagem é um processo dinâmico que requer uma interação constante entre o indivíduo e o ambiente.

Para cada protagonista um mapa com sua localização geográfica que traçam um histórico socioespacial de lutas e para cada luta uma especificidade socioambiental e seus reflexos sócio/históricos nos dias de hoje.

Chico Mendes, líder sindicalista dos seringueiros no Acre fez da sua luta social também uma luta ambiental e política.

Os primeiros empates tinham como objetivo garantir o direito à posse da terra e conter o avanço dos pecuaristas sobre a região extrativista. Não havia uma consciência ambiental clara na manifestação, mas o sucesso das primeiras ações já assinalava uma nova forma de resistência. (PROJETO REPÚBLICA, s/d, p.11)

A luta pela posse da terra com o tempo passou a estender sobre os direitos de uso e ocupação da floresta: o desenvolvimento de muitas comunidades é totalmente conectado com a necessidade de preservação e manutenção dos ecossistemas e isso perpassa por conflitos com latifundiários; pecuaristas; políticas energéticas, etc. Sob o olhar dos mediadores do Caminhão a trajetória e legado desse protagonista é uma das relações mais claras entre a história agrária e a educação ambiental, uma vez que desenvolve o que o senso comum tem como desenvolvimento sustentável.

De outro lado da história, Visconde do Uruguai “ [...] foi um grande defensor de um Estado forte, controlador e centralizado. [...] prestimoso defensor dos interesses dos grandes cafeicultores cariocas” (PROJETO REPÚBLICA, s/d, p.36). Esse protagonista suscita reflexões sobre os modelos de produção hegemônicos ainda vigentes no nosso país, pautados no latifúndio, no agronegócio e nos inúmeros conflitos socioambientais que eles geram.

Elizabeth Teixeira resgata o papel da mulher na história agrária e reflete também a luta por direitos e contra as relações trabalhistas indignas de camponeses no Nordeste brasileiro. Através das ligas camponesas é elucidado reflexões sobre a organização dos trabalhadores rurais e da violência silenciada no campo brasileiro. No centro-oeste a figura de Dom Pedro Casaldáliga é histórica e ainda latente. O membro da igreja católica, liderança atuante na região do São Félix do Araguaia denuncia constantemente as negligências e opressões realizadas por fazendeiros e posseiros envolvidos em grandes projetos agropecuários. Não é preciso aprofundar muito para entender a relação desse protagonista com as questões socioambientais. Casaldáliga dá voz aos direitos de agricultores familiares, ribeirinhos e indígenas da região, e tem seu discurso embasado e permeado por questões ambientais:

Os conflitos no campo ainda hoje existentes no Brasil, assegurou Casaldáliga à *Folha de S. Paulo* (31/5/2011), são “fruto da impunidade e da corrupção marcantes sobretudo no Pará, campeão em violência no campo, em desmatamento e queimadas”. O Estado brasileiro, segundo ele, “continua omissos frente a três grandes dívidas: a reforma agrária, a política indigenista, a política doméstica e ecológica do consumo interno. (PROJETO REPÚBLICA, s/d, p.19)

A exposição conta também com a figura do Sepé Tiaraju representando a luta indígena; de Euclides da Cunha em seus escritos sobre o sertão; a figura de Antônio Silvino a luz do cangaço no nordeste brasileiro e Leonel Brizola em seus fazeres políticos em prol da consolidação de uma reforma agrária no país. Além disso, a Tenda de Caracterização que faz do visitante protagonista da história que está sendo contada. Eles se caracterizam com figurinos que remetem aos personagens e são fotografados em cenários que resgatam a paisagem do meio rural por fim, mas não menos importante, existe uma contação de história que sintetiza os textos usados nos filmes, transformando o conteúdo em uma linguagem mais acessível, principalmente para as crianças que enfatiza principalmente os modos de produção na terra ao longo desses pouco mais que quinhentos anos de luta.

Todos os espaços do Caminhão têm potencialidade para desenvolver uma EA inovadora e crítica que segundo Reigota (2009, p.15) se dá quando: “[...] relaciona conteúdos e as temáticas ambientais com a vida cotidiana e estimula o diálogo de conhecimentos científicos, étnicos e populares e diferentes manifestações artísticas”.

A questão ambiental também constitui a identidade destas lutas retratadas no Caminhão, e por meio dela é possível fortalecer a legitimação de uma nova política pautada no respeito e na justiça social e ambiental. A terra e as relações subjacentes a ela tecem a vida; envolvem meio e sociedade; é o fio condutor das relações que se desenvolvem no campo. Todo o contexto da história agrária brasileira é permeado por questões políticas, sociais, culturais e ambientais, e essa é a base de uma Educação Ambiental política.

A partir do momento que a questão ambiental é colocada em reflexão - (e ela precisa ser colocada em reflexão em sua amplitude, mas também em sua complexidade) – as fronteiras da relação EA e história agrária se tornam mais híbridas; novos motivos estimulam a prática educativa em uma abordagem transformadora capaz de articular aspectos ambientais, políticos, econômicos, socioculturais e históricos, de forma integrada fiel a complexa dinâmica que envolve tanto a EA quanto a história agrária brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como as lutas pela terra, a questão ambiental tende ao silêncio social. Historicamente tende-se a separar o social do natural, a sociedade do ambiente e, entretanto a questão ambiental emerge da interação de ambos os elementos. Trabalhadores rurais e camponeses conjuntamente com a natureza são seres passivos na história brasileira, fruto de uma cultura sociopolítica e econômica que marginaliza e desprotagoniza aqueles que seguem caminhos contrários aos interesses hegemônicos.

Por meio do Caminhão Museu Sentimentos da Terra foi possível sistematizar as dificuldades que se tem, sob o olhar do outro, de estabelecer conexões entre a educação ambiental e a práxis que existe intrínseca aos movimentos e práticas sociais, mesmo tendo consciência de que esta interface possa existir. Essa dificuldade tem suas raízes na disjunção histórica entre natureza e sociedade e reafirma o desafio de consolidação de uma educação ambiental política vinculada a superação dos mecanismos de controle e de dominação com propõe Reigota (2009, p.13). Além disso, a fragmentação do saber exige de responsabilidade e capacidade os diversos atores e esferas sociais que podem e devem dar voz a educação ambiental. Segue o exemplo da História, que enquanto disciplina, segundo Carvalho (2014, p.20) ainda é frequentemente pensada como estando isolada de questões ambientais.

É necessário romper com essa fragmentação e reducionismo que tange a educação ambiental a fim de pensar e fazer o meio ambiente atrelado a história e cultura social. E no que diz respeito aos historiadores, estes “são agentes ativos na luta de representações da construção da memória social e, conseqüentemente, da natureza” (CARVALHO, 2014, p.28). Sendo assim soma-se as responsabilidades e potencialidades do Caminhão Museu Sentimentos da Terra, enquanto um espaço de educação não formal que cruza estradas e dilui fronteiras, a práxis de uma educação ambiental política.

“Desta maneira a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo. (FREIRE, 1987, p.42)”. O Caminhão já se propõe ao novo e ao desafio quando se dispõe a dar vozes a movimentos marginalizados por um histórico e uma sociedade cometida pelo conservadorismo e por um modelo econômico capitalista de opressão sociopolítica. Porque não fazer dessa proposta educacional e pedagógica um diferencial trazendo, de forma consciente e sistemática, para as dinâmicas do Caminhão a interface com a Educação Ambiental?

O Caminhão desperta para necessidade latente de internalização da problemática ambiental em sua dimensão complexa e integrada a realidade social, política e cultural, tendo

como base a interdependência de problemas e soluções e a coresponsabilidade coletiva pela construção cotidiana de uma sociedade mais justa.

Sendo assim, deve-se olhar para a emergência e a construção de saberes que reconectem sociedade e natureza e que resignifiquem as concepções de meio ambiente configurando assim uma nova racionalidade social, com reflexos na esfera educacional e política, fazendo da educação ambiental uma práxis ativa na transformação da realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACSELRAD, Henri. Ambientalização das Lutas Sociais - o caso do movimento por justiça ambiental. Estudos Avançados. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n68/10.pdf>>. Acesso em 21 de jul. de 2015.
- ARAÚJO, Cidália; et.al. Estudo de Caso. 2008. Disponível em: <http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf>. Acesso em 03 de ago. de 2015.
- ASSIS, Eveline Silva. A Unesco e a Educação Ambiental. **Em Aberto**, Brasília, Vol.10 – N° 49, p. 59 a 62. 1991. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/761/682>>. Acesso em 10 de jun. de 2015.
- BOEIRA, Sérgio Luís. Política e Gestão Ambiental no Brasil: da Rio 92 ao Estatuto da Cidade. Alcance. **Alcance**, Itajaí, Vol. 10 – n.3, p. 525 – 558. 2003. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/ra/article/viewFile/1840/1465>>. Acesso em 21 de abr. de 2015.
- BRASIL. Decreto 95.175 de 10 de fevereiro de 1988. Regulamentação das desapropriações para reforma agrária e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D95715.htm>. Acesso em 30 de jul. de 2015.
- BRASIL. Lei n° 6.938 de 31 de agosto de 1981. Política Nacional de Meio Ambiente. Disponível em: <<http://www.jurisambiente.com.br/ambiente/lei3.htm>>. Acesso em 16 de jun. de 2015.
- BRASIL. Lei 5.868 de 12 de dezembro de 1972. Sistema Nacional de Cadastro Rural. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5868.htm>. Acesso em 30 de jul. de 2015.
- BRASIL. Lei 9.393 de 19 de dezembro de 1996. Imposto Sobre a Propriedade Territorial Rural. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9393.htm. Acesso em 30 de jul. de 2015.
- BRASIL. Lei 11.904, de 14 de janeiro de 2009. Estatuto de Museus. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm. Acesso em 14 de jul. de 2015.
- CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. Análise de Documentos: Método de Análise e Recolha de Dados. DEFCUL. 2005
- CALDAS, Alberto Lins. Primeira Versão – Ensaio de Ego-História. Ano II. Volume IX. Porto Velho. 2004. Disponível em: <http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/numero140Alberto.pdf>. Acesso em 1 de abr. de 2015.
- CARSON, Raachel. Primavera Silenciosa.[traduzido por Claudia Sant’Anna Martins]. – 1 ed. Gaia. São Paulo. 2010
- CARTA DE BELGRADO. Sérvia. 1975. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CBelgrado.pdf>>. Acesso em 10 de jun. de 2015.

CARVALHO, Ely Bergo de. “A natureza não aparecia nas aulas de História”: lições de educação ambiental aprendidas a partir das memórias de professores de História. *História Oral*, v. 15, n. 1, p. 357-379, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=244&path%5B%5D=250>>. Acesso em 23 out. 2012.

CARVALHO, Ely Bergo de. Uma História a serviço da destruição? Livros de História e a modernização de Mato Grosso, Brasil, 1964-1992. *HALAC Historia Ambiental Latinoamericana y Caribeña*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 155-179, set. 2013 fev. 2014. ISSN 2237-2717. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/halac/index.php/periodico/article/view/43/45>>. Acesso em 30 set. 2013>.

CARVALHO, Ely Bergo de. História Ambiental e o Ensino de História: uma difícil aproximação. In: FANAIA, João Edson de Arruda; CEREZER, Osvaldo Mariotto; RIBEIRO, Ronilson Rosa (Orgs.). *Escrita da História*. Cáceres: Editora da UNEMAT, 2010. p. 209-219. E-Book. Disponível em: <http://www.unemat.br/reitoria/editora/?link=catalogo_eletronico&ob=1>. Acesso em: 07 jul. 2010.

CARVALHO, Ely Bergo de. A quem serve a História? Livros de popularização da História de Mato Grosso, Brasil, 1990-2012. **HIb: Revista de Historia Iberoamericana**, v. 7, n. 2, p. 20-41, 2014. Disponível em: <<http://file:///C:/Users/Ely%20Carvalho/Downloads/1022-2371-1-SM.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2014. ISSN 1989-2616.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. Cortez Editora. São Paulo. 2008

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 4. Ed. Editora Vozes. Petrópolis –RJ. 2011.

Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. Declaração da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. Tbilisi, Geórgia, de 14 a 26 de outubro de 1977. In: SÃO PAULO (Estado). *Educação Ambiental e desenvolvimento: documentos oficiais*. São Paulo: Secretaria do Meio Ambiente, Coordenadoria de Educação Ambiental, 1994. Disponível em: <http://www.ambiente.sp.gov.br/wpcontent/uploads/cea/EA_DocOficiais.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2015. p. 28-53.

DELICADO, Ana. Para que servem os museus científicos? Funções e finalidades dos espaços de musealização da ciência. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/AnaDelicado.pdf>>. Acesso em: 14 de jul. de 2015>.

DIAS, 2000 apud PORTAL DA EDUCAÇÃO. Conferência Intergovernamental de Tbilisi e a Educação Ambiental – 1977. 2012. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/biologia/artigos/20074/conferencia-intergovernamental-de-tbilisi-e-a-educacao-ambiental-1977>>. Acesso em 25 de jun. de 2015.

FERREIRA, Amarilio Jr.; BITTAR, Marisa. *Educação e Ideologia Tecnocrática na Ditadura Militar*. Cad. CEDES vol.28 no.76. Campinas. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000300004&script=sci_arttext>. Acesso em 11 de jun. de 2015.

- FONTES, Adriana; GAMA, Rita. Mediação em Museus: arte e tecnologia. 1º Seminário Oi Futuro. 2013. Disponível em: <<http://www.oifuturo.org.br/wp-content/uploads/2013/04/69.-09out-miolo-oi-LIVRO-MEDIA%C3%87%C3%83O-EM-MUSEUS.pdf>>. Acesso em 02 de ago. de 2015.
- FREIRE, Paulo. Educação como Prática de Liberdade. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1967.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1987.
- FREIRE, Paulo (1997). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não formal. Institut Intenational des Droits de l'enfante – IDE. Sion, Suíça, 2005. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em 08 de jul. de 2015.
- GASPAR, Alberto. Museus e Centros de Ciência – conceituação e proposta de um referencial teórico. Dissertação de doutorado apresentada á Faculdade de Educação – USP. 1993. Disponível em: <http://www.casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/Dissertacoes/gaspar-tese.pdf>. Acessado em 14 de jul. 2015.
- GUIMARÃES, MAURO. Educação Ambiental: no consenso um debate?. Papirus. São Paulo. 2000.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estrutura colegiada nas escolas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em 01 de jun. de 2015.
- GOHN, Maria da Glória; SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; FERNANDES, Renata Sieiro. Não-fronteiras: universos da educação não-formal. São Paulo : Itáu Cultural, 2007.
- GOHN, Maria da Glória. Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. 6ª Ed. São Paulo, Loyola, 2006.
- IBRAM, Instituto Brasileiro de Museus. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/>. Acesso em 14 de julho de 2015.
- INOCÊNCIO, Adalberto Ferdnando. Educação Ambiental e Educação Não Formal: um estudo de caso na perspectiva de um museu interdisciplinar. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2693/832>>. Acesso em 02 de jul. de 2015.
- JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a07v31n2.pdf>>. Acesso em 10 de abr. de 2015.
- JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, n. 118, mp. a1rç8o9/-220050,3.2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>>. Acesso em 11 de jun. de 2015.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. EM EXTENSÃO, V.7. Uberlândia. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390>>. Acesso em 01 de jul. de 2015.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. Limites e possibilidades da “Egohistória” como opção metodológica. Disponível em: <<http://www.uece.br/mahis/dmdocuments/gisa.pdf>>. Acesso em: 02 de abr. de 2015.

LEAR, Linda. Introdução. In: CARSON, Raachel. Primavera Silenciosa. [traduzido por Claudia Sant’Anna Martins]. – 1 ed. Gaia. São Paulo. 2010. P. 11-19.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Questão Ambiental e Educação: contribuições para o debate. Ambiente e Sociedade. NEPAM/UNICAMP. Campinas. Ano II, nº 5, p. 135 a 153. 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo. EPU - Editora Pedagógica e Universitária Ltda. 1986.

MACEDO, Sérgio. Transamazônica integração-redenção do norte. Apud NETO, Tiago Oliveira. REVISTA GEONORTE, Edição Especial 3, V.7, N.1, p. 282-298, 2013. (ISSN – 2237-1419). Disponível em: <<http://www.revistageonorte.ufam.edu.br/attachments/article/14/RODOVIA%20TRANSAMAZ%20C3%94NICA%20FAL%20C3%8ANCIA%20DE%20UM%20GRANDE%20PROJETO%20GEOPOL%20C3%8DTICO.pdf>>. Acesso em 16 de jun. de 2015.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista Semi-Estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros. Unesp – Programa de Pós Graduação em Educação. Disponível: <<http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 27 de mar. de 2015.

MEC, Ministério da Educação e do Desporto. A Implantação da Educação Ambiental no Brasil. Brasília- DF. 1998. Disponível em: http://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/A_implanta%20C3%A7%20C3%A3o_da_EA_no_Brasil.pdf. Acesso em: 11 de junho de 2015.

MEDEIROS, Rodrigo. Evolução das Tipologias e Categorias de Áreas Protegidas no Brasil. Ambient. soc. vol.9 no.1. Campinas. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1414-753x2006000100003&script=sci_arttext>. Acesso em 15 de jun. de 2015.

MEDINA, Naná Mininni. Breve Histórico da Educação Ambiental. Disponível em: <http://pm.al.gov.br/bpa/publicacoes/ed_ambiental.pdf>. Acesso em 20 de abr. de 2015.

MEYER, Gustavo da Costa; MEYER, Guilherme da Costa. Educação Ambiental em Museus de Ciências: diálogos, práticas e concepções. VI Encontro Nacional da Anppas. Belém – PA. 2012. Disponível em: <<http://www.anppas.org.br/encontro6/anais/ARQUIVOS/GT6-693-366-20120620182730.pdf>>. Acesso em 14 de jul. de 2015.

MINAYO, Maria Cecília; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos de. Avaliação por Triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais. Editora Fiocruz. Rio de Janeiro 2005.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Identidades da Educação Ambiental Brasileiras. Brasília. 2004. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf>. Acesso em 10 de mai. de 2015.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Os Diferentes Matizes da Educação Ambiental no Brasil: 1997-2007. Brasília. 2009. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/dif_matizes.pdf>. Acesso em 29 de jun. de 2015.

MIRALHA, Wagner. Questão Agrária Brasileira: origem, necessidade e perspectivas de reforma hoje. Revista Nera. Ano 9 – nº8. 2006. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/08/Miralha.PDF>>. Acesso em 02 de ago. de 2015.

MORAIS, Eduardo Henrique Modesto de. Os Museus de Ciência Como Território da Educação Ambiental: o caso do Museu de Ciência da Terra Alexis Dorofeef. UFJF . Juiz de Fora –MG. 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/C%C3%B3pia-para-entrega.pdf>>. Acessado em 15 de abr. de 2014.

MORIN, Edgar. Complexidade e Liberdade. Disponível em: <<http://www.teoriadacomplexidade.com.br/textos/teoriadacomplexidade/Complexidade-e-Liberdade.pdf>>. Acesso em: 30 de mar. de 2015.

MST. Princípios da educação do MST. Caderno de Educação nº 8. ITERRA, São Paulo, 2004.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/nossa-historia/hoje>>. Acesso em 02 de ago. de 2015.

NIKOKAVOURAS, Elpída Andréia de Queiroz; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. Afinal, a Educação Ambiental Chegou às Escolas?. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. (Org.). Educação Ambiental e Sustentabilidade III. Edições UFC. Fortaleza. 2011.

ONU, Organização das Nações Unidas. Declaração da Conferência de ONU no Ambiente Humano. Estocolmo, Suécia. 1972.

PARANÁ. AGENDA 21. Conferência das Nações Unidas Sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Rio de Janeiro. 1992. Disponível em: <http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/agenda21/Agenda_21_Global_Sintese.pdf>. Acesso em 20 de mai. de 2015.

PNUMA, Programa Nacional das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano. Disponível em: <<http://www.pnuma.org.br>>. Acesso em 15 de abr. de 2015.

PRESTRE, Philippe Le. Ecopolítica Internacional. Editora Senac. São Paulo. 2000.

PROJETO REPÚBLICA: Núcleo de Pesquisa, Documentação e Memória. Universidade Federal de Minas Gerais. Acervo Interno – Relatórios Técnicos e Fotografia. Acesso em 2014.

PRONEA, Programa Nacional de Educação Ambiental. Brasília. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>>. Acesso em 01 de jun. de 2015.

REIGOTA, Marcos. O que é Educação Ambiental. 2 ed. Revista e ampliada. Brasiliense. São Paulo. 2009

REIS, Luiz Carlos Limas dos.; SEMÊDO, Luiza Teixeira de Azevedo Soares; GOMES, Rosana Canuto. Conscientização Ambiental: da Educação Formal a Não Formal. Revista Fluminense de Extensão Universitária, Vassouras, v. 2, n. 1, p. 47-60, jan/jun., 2012. Disponível em: <<http://www.uss.br/pages/revistas/revistafluminense/v2n12012/pdf/005-Ambiental.pdf>>. Acesso em 07 de jul. de 2015.

SÃO PAULO. Educação Ambiental e Desenvolvimento: Documentos Oficiais. São Paulo. 1994.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; et al. Pesquisa Documental: Alternativa de Investigação na Formação Docente. IX Congresso Nacional de Educação – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Paraná. 2009. Disponível: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf>. Acesso: 20 de mar. de 2015.

SPAVOREK, Gerde. A Qualidade dos Assentamentos da Reforma Agrária Brasileira. São Paulo: Páginas e Letras Editora e Gráfica. 2003. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/pgdr/arquivos/547.pdf>. Acesso em junho de 2015.

SORRENTINO, Marcos. Et.al. Educação Ambiental Como Política Pública. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

STARLING, Heloísa Maria Murguel; BRAGA, Pauliane de Carvalho. Sentimentos da Terra: imaginação de reforma agrária, imaginação de república. Projeto República: núcleo de pesquisa, documentação e memória. Editora Proex. Belo Horizonte. 2013.

SZTOMPKA, P. A sociologia da mudança social. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação. Editora Atlas S.A. São Paulo. 1987

UNESCO. Carta de Belgrado. Belgrado, 1975. In: SÃO PAULO (Estado). Educação Ambiental e desenvolvimento: documentos oficiais. São Paulo: Secretaria do Meio Ambiente, Coordenadoria de Educação Ambiental, 1994. Disponível em: <http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/EA_DocOficiais.pdf>. Acesso em: 20 de mar. de 2015.

URBAN, Teresa. Missão (quase) Impossível: aventuras e desventuras do movimento ambientalista no Brasil. Editora Peirópolis. São Paulo. 2001

VARGAS, Luis Americo Araujo. A Questão Agrária e o Meio Ambiente: trabalho e educação na luta pela terra e pela sustentabilidade. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2007. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_luiz_americo_araujo_vargas.pdf>. Acesso em 20 de jul. de 2015.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. Estação Ciência: espaço educativo institucional não formal de aprendizagem. IV Encontro de Pesquisa Discente do Programa de Pós Graduação em Graduação da Uninove. São Paulo. 2011. Disponível em:

<<http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Encontro/24.pdf>>.
Acesso em 01 de jul. de 2015.

ANEXOS

ANEXO 1: Roteiro de Entrevista aos Coordenadores do Caminhão Museu Sentimentos da Terra

Nome da Pesquisa: Por Uma Educação Ambiental Política: um estudo de caso do Caminhão Museu Sentimentos da Terra - a interface silenciosa da educação ambiental e da história agrária brasileira

Graduando (a)/Entrevistador (a): Nayara Cristine Carneiro do Carmo

EIXO 1: Dados do entrevistado.

Nome completo:

Local e data de nascimento:

Endereço atual:

Rua:

Nº:

Bairro:

Cidade:

Estado:

Cep:

Telefone:

E-mail:

Formação:

EIXO 2: Caminhão Museu Sentimentos da Terra como espaço não formal de educação

Existe algo no Caminhão que o Sr. (a) acredita que potencialize ou diferencie o processo de aprendizagem?

O que difere o Caminhão na teoria (em seu projeto de criação) e sua prática?

Acompanhando o Caminhão, alguma experiência lhe surpreendeu?

- Por quê?

Qual a experiência mais positiva e a experiência mais negativa na sua relação com o público.

EIXO 3: Um pouco do histórico do projeto com relação a questão ambiental

Alguma pesquisa do projeto já foi direcionada a história ambiental?

O ambiente é diferencial nas pesquisas historiográficas sob o olhar do projeto?

- Por quê?

EIXO 4: A Educação Ambiental no Caminhão Museu Sentimentos da Terra

Houve, para o projeto do Caminhão Museu Sentimentos da Terra, a preocupação ou intenção de incluir elementos de Educação Ambiental?

- Porque?
- Quais são esses elementos? Porque os considera elementos de educação ambiental?

Em sua opinião é possível incorporar a Educação Ambiental como tema transversal no ensino da história?

Ao trabalhar com o tema de história agrária o Caminhão Museus desenvolveu alguma prática que você considere de Educação Ambiental?

- Se sim, qual?

O que o Sr.(a) entende por Educação Ambiental? E qual a relevância dessa prática educacional?

- E qual sua função?

ANEXO 2: Roteiro de Entrevista aos Mediadores Culturais do Caminhão Museu Sentimentos da Terra

Nome da Pesquisa: Por Uma Educação Ambiental Política: um estudo de caso do Caminhão Museu Sentimentos da Terra - a interface silenciosa da educação ambiental e da história agrária brasileira

Graduando (a)/Entrevistador (a): Nayara Cristine Carneiro do Carmo

EIXO 1: Dados do entrevistado.

Nome completo:

Local e data de nascimento:

Endereço atual:

Rua:

Nº:

Bairro:

Cidade:

Estado:

Cep:

Telefone:

E-mail:

Formação:

EIXO 2: Um pouco sobre o histórico familiar:

Onde nasceu:

Quais os lugares onde já morou e a descrição destes locais:

Formação dos pais:

Profissão dos pais:

Local de nascimento e criação dos pais:

Formação dos avós:

Profissão dos avós:

Local de nascimento e criação dos avós:

Como você descreve sua formação escolar na infância e na adolescência:

EIXO 3: Sobre seu envolvimento com o tema:

Você já participou/participa de algum movimento social? Qual a importância dele pra você e pra sociedade?

Sobre história agrária, você já teve contato com o tema antes?

- Onde?
- De que forma?
- Qual a importância da reforma agrária pra você?

EIXO 4: Caminhão Museu Sentimentos da Terra como espaço não formal de educação

Como se interessou pelo Caminhão Museu Sentimentos da Terra?

Sobre o seu olhar, qual é o objetivo do Caminhão?

O que na temática do Caminhão te chama mais atenção?

- Você vê algum diferencial nele?
- Qual?

Qual o seu objetivo ao trabalhar como Mediador no Caminhão Museu Sentimentos da Terra?

Qual a relação do Caminhão com o seu curso de graduação?

O que te chama a atenção na relação do público com o Caminhão Museu Sentimentos da Terra?

Quais as experiências enquanto mediador e diante do público mais positivas e as negativas?

EIXO 5: A Educação Ambiental no Caminhão Museu Sentimentos da Terra

Existem elementos no Caminhão Museu Sentimentos da Terra os quais Senhor (a) associa a questão ambiental?

- Se sim, quais?
- Por quê?
- Quando e de que forma você percebeu isso?

Você já participou de alguma atividade de Educação Ambiental?

- Qual?
- Como?
- O que achou?

Hoje o que você entende por Educação Ambiental?

- O que embasou sua conceituação?

Em algum momento, você já trabalhou, como educador, com educação ambiental? Se sente apto a trabalhar?

- Porque?

Em sua opinião qual a função da Educação Ambiental?

- Considera importante essa prática?

Ao trabalhar com o tema de história agrária o Caminhão Museus desenvolveu alguma prática que você considere de Educação Ambiental?

- Se sim, qual?

Em sua opinião é possível incorporar a Educação Ambiental como tema transversal no ensino da história agrária?

- Se sim, como?
- É feito isso em sua mediação?

O que Sr.(a) entende por meio ambiente?