Ambiente & Educação
Revista de Educação Ambiental

E-ISSN 2238-5533
Volume 26 | nº 2 | 2021
Artigo recebido em: 29/03/2021
Aprovado em: 14/01/2021

Raquel Ramos
[Instituto Federal Mato Grosso.]

Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra
[Possui graduação em pedagogia pelo Instituto de Educação-UFMT (2007), Mestrado e Doutorado em Educação - PPGE/UFMT (2009 E 2014). Pós-doutorado com bolsa PNPD/CAPES, na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena pelo Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE da Universidade Católica Dom Bosco-UCDB.]
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0801-1970

João Vitor Gobis Verges
[Doutor em Geografia - FCT/ UNESP - SP. Doutor em Ciências do Ambiente - Universidade de Lisboa (ULISBOA).Docente E.B.T.T - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Caxias do Sul.]

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DO/NO CAMPO NUMA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Environmental education at the school of/in campo from a perspective of critical interculturality

Resumo

À luz da Educação Ambiental Crítica, buscou-se um diálogo entre a Interculturalidade Crítica na Educação do/no Campo, com ênfase nas Mudanças Climáticas, descortinando as Injustiças Climáticas. O objetivo foi analisar o conteúdo didático do caderno do 2º Ano do Ensino Médio no Ensino Remoto no Estado de Mato Grosso. Uma pesquisa qualitativa com estudo de caso. A Interculturalidade Crítica (WALSH E CANDAU, 2009 e 2010), e a Modernidade/Colonialidade (QUIJANO, 2005) foram alguns dos teóricos que embasaram este trabalho. Na luta e na resistência da comunidade ficou evidente a diferença entre Agricultura do Agronegócio e a Agricultura Camponesa.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Interculturalidade Crítica; Educação do/no Campo; Mudança Climática; Justiça Ambiental.

.

Abstract

In the light of Critical Environmental Education, a dialogue was sought between Critical Interculturality in Education of/in Campo, with an emphasis on Climate Change, revealing Climate Injustices. The objective was to analyze the didactic content of the notebook for the 2nd Year of High School in Remote Education in the State of Mato Grosso. A qualitative research with a case study. Critical Interculturality (WALSH AND CANDAU, 2009 and 2010), and Modernity/Coloniality (QUIJANO, 2005) were some of the theorists who supported this work. In the struggle and resistance of the community, the difference between Agribusiness Agriculture and Peasant Agriculture became evident.

Keywords: Environmental Education; Critical Interculturality; Education of/in Campo; Climate Change; Environmental Justice.

Percorreram-se os caminhos da Educação Ambiental na Escola do/no Campo com um olhar nas Mudanças Climáticas, traçando então, o objetivo da pesquisa: Descrever as perspectivas dos professores, da Escola Estadual do/no Campo São José, sobre as Mudanças Climáticas. Como vivemos em um contexto de pandemia, não poderíamos ingnorar os fatos. Assim, estendemos nosso olhar para este desafio que se colocou na realidade da humanidade do século XXI, o COVID-19. A pandemia e as Mudanças Climáticas são hoje alguns dos assuntos mais debatidos em todo o globo terrestre.

O lócus da pesquisa é a Escola Estadual do Campo São José, localizada no Distrito da Àgua Fria, a 30 quilômetros de Chapada dos Guimarães e a 80 quilômetros de Cuiabá, Capital de Mato Grosso. A Escola foi construída há mais de 50 anos e atende hoje “na sede alunos moradores do Distrito e de 12 comunidades vizinhas e nas salas anexas, atende alunos de 12 comunidades totalizando 24 comunidades atendidas pela escola e uma média de 700 alunos e 70 profissionais da educação” (PPP, 2019). Aproximadamente atende 450 estudantes nas 5 salas anexas, a saber: João José, João Carro, Água Branca, Córrego do Campo e Praia Rica, e 250 estudantes na sede, onde se fez a pesquisa.

A hipótese é que a escola e a comunidade estejam de mãos dadas na luta por direitos e justiças sociambientais, e que a escola esteja envolvida na luta de seus estudantes, no sentido de prepará-los para a vida, muito mais que os apartar dela (CALDART, 2015). Problematizou-se: Como os educadores trabalham a

Educação Ambiental nesta escola? Qual concepção de Mudança Climática tem os educadores? Qual o engajamento da escola com a comuidade?

A pesquisa tem aporte teórico crítico, tecendo um diálogo entre a Modernidade/colonialidade (QUIJANO, 2005), Interculturalidade Crítica (WALSH, 2009), Educação Ambiental Crítica (SATO, 2018), Escola do/no Campo (CALDART, 2008) e Mudanças Climáticas (SATO, 2014). Amparados pelo Grupo de Estudo em Educação Ambiental e Educação Campesina – GEAC, do Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEN, do Instituto Federal do Mato Grosso – IFMT, o OBSERVARE - observatório da Educação Ambiental, Rede Mato-grossence de Educação Ambiental – REMTEA, a Rede Internacional de Pesquisadores em Educação Ambiental e Justiça Climática – REAJA, o Fórum Mudanças Climáticas e Justiça Socioambiental – FMCJS, coordenados pelo Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte da Universidade Federal do Mato Grosso – GPEA/UFMT, atualmente coordenado pela professora doutora Giseli Dalla Nora. O GPEA tem uma articulação de Entidades, Pastorais e Movimentos Sociais que atuam em rede para gerar consciência crítica e enfrentamento em relação a tudo que causa o aquecimento na terra e vai tornando as Mudanças Climáticas cada mais perigosas.

De um modo especial, o GEAC/IFMT – GPEA/UFMT atua com os povos, comunidades e pessoas tradicionais, que as sociedades capitalistas jogam na marginalização e na miséria. Atua em âmbito nacional e se faz presente nos biomas e territórios por meio das entidades membros e de outras entidades parceiras, promovendo a convivência com cada bioma e ecossistema, por meio de práticas que anunciam e vão construindo e se consolidando.

Entende-se que as temáticas se estreitam, como afirmam Altieri e Nicholls (2021), pois há uma interação entre a “escassez de energia e de água, degradação ambiental, mudança climática, desigualdade econômica, insegurança alimentar e outros, não podem ser abordados de forma separada”, uma vez que estas temáticas são uma consequência da outra.

É perceptível que existe um equilíbrio entre o planeta e os que nele vivem, as incontáveis vidas e não somente humana, no momento em que se rompe este equilíbrio acontecem desastres horríveis como no caso do COVID-19. Sato (2018, p. 86) corrobora afirmando que “O futuro é incerto. As mudanças ambientais

globais estão sendo sentidas de formas diferenciadas em diversas partes do globo e formas de vida, porém, é preciso ressaltar que há uma interconectividade no Planeta. As alterações estão sendo sentidas em diversas dimensões".

O tecido investigativo do REAJA é composto por 5 linhas temáticas:

> 1) A pesquisa sobre JUSTIÇA CLIMÁTICA no cenário mundial, com focos diferenciados para cada local e objetivos dos pesquisadores;
>
> 2) Estudos sobre a CULTURA e a relevância de cada grupo social na correspondência de cada intervenção, para que as ações não sejam hegemônicas e iguais, mas que se particularize em cada território;
>
> 3) O processo de FORMAÇÃO com ênfase na educação ambiental;
>
> 4) A COMUNICAÇÃO para contribuir nas intervenções, divulgação e educomunicação; e
>
> 5) O fortalecimento de POLÍTICAS PÚBLICAS que consigam enxergar que para além dos desastres, haverá táticas que conseguirão colorir o horizonte com um tom de esperança. (GPEA, 2020).

E, nesta perspectiva, privilegia-se o termo socioambiental, pois reconhece-se que o ambiente possui duas dimensões conectadas: a natureza e a cultura (GPEA, 2020). Diante dos inúmeros conflitos socioambientais, as populações pobres são as que mais sofrem, por não terem condições de se protegerem, como, por exemplo, morar em lugares seguros, longe das áreas de risco e ter seus direitos elementares garantidos, que em nome da geração de emprego sofrem as mazelas do desenvolvimentismo, do progresso, como é o caso dos atingidos pela barragem do Manso.

Diferente de outros grupos que usam a noção de desenvolvimento sustentável, com foco no mercado, usando a natureza como valor monetário, o GEAC/IFMT e o GPEA/UFMT lutam por sociedades sustentáveis, com vertentes ecológicas, pedagógicas, econômicas e políticas. Uma EA crítica, que respeita as diferenças ideológicas, desde que não fira o direito dos vulnerabilizados, neste sentido "a ética ambiental acredita que a exclusão do diferente é a marca autoritária da estupidez humana, em anular uma ponta para que a outra exista". (SATO, 2018, p. 25).

Em se tratando de vulnerabilidade social, Monteiro (2011) defende que, para se compreender o conceito, é necessário que primeiramente tenhamos a noção de risco social. O termo tem enfoque econômico, ambiental, de saúde, de direitos, entre outros, e ganhou força mesmo quando trazido para a área da saúde, com o advento do Acquired Immunodeficiency Syndrome - HIV. Para tanto, a autora considera múltiplos os condicionantes da vulnerabilidade social, que constitui "um conjunto complexo e multifacetado de fatores emergentes do contexto, devido à ausência ou precarização de recursos materiais capazes de garantir a sobrevivência" (MONTEIRO, 2011, p.33-34). Isso impede que grande parte da população satisfaça as suas necessidades básicas, legitimando a exclusão social.

Neste sentido, a vulnerabilidade é compreendida a partir da relação dialética entre o externo, que está ligado ao contexto de referência, e o interno, que se pauta na característica do indivíduo, grupos, lugares ou comunidades. Ao se atribuir a vulnerabilidade a alguém, logo se passa a olhá-lo como sujeito vulnerável e isso "se dá numa lógica de submissão do sujeito a essa condição, podendo assumir o caráter pejorativo e reducionista, portanto o enfrentamento pode se dar numa perspectiva de culpabilização, numa perspectiva estigmatizante", (MONTEIRO, 2011, p. 37).

Assim sendo, optou-se por usar o termo vulnerabilizados, entendendo que os seres humanos vulnerabilizados foram forçados por um sistema que os exclui, que os diminui e os obriga a viver afastados, à margem da sociedade, e dos seus direitos básicos fundamentais, garantidos na constituição, para um viver (des)humano, com dignidades e oportunidades negadas, em que o único objetivo é sobreviver.

Partindo da Interculturalidade Crítica apresentada por Catherine Walsh, professora principal e diretora do Doutorado em Estudos Culturais Latino-americanos, Universidad Andina Simón Bolívar, no Brasil representada por Maria Vera Candau, professora titular da PUC-Rio, assessora Projetos Socioeducativos no país e no âmbito latino-americano e integra a equipe da ONG Novamerica, a pesquisadora, ora apresentada, buscou compreender o conceito da

Interculturalidade Crítica (WALSH, 2009), partindo do conceito da interculturalidade funcional. Segundo a autora, a interculturalidade funcional é compatível com a lógica do modelo neoliberal existente, a saber o Banco Mundial, por não questionar as regras do jogo. “É uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende ‘incluir’ os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado” (WALSH, 2009, p. 20). Tal perspectiva não busca transformar as estruturas sociais racializadas, pelo contrário, seu objetivo é tão somente administrar a diversidade.

E, portanto, de acordo com Candau (2010, p. 24), a interculturalidade crítica procura “refletir sobre os processos educacionais a partir de conceitos como: pensamento-outro, decolonialidade e pensamento crítico de fronteira”. Esta perspectiva é parte dos estudos de um grupo de pesquisadores intelectuais da América Latina, entitulado Modernidade/Colonialidade. Entre os principais autores estão o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros. Como apresentado por Candau (2010, p.17), o grupo tem um “caracter heterogêneo e transdisciplinar”.

A partir da Modernidade/colonialidade, apresentada por Aníbal Quijano (1928-2018), autor que abordaremos nesta pesquisa, visa-se contribuir para pensarmos o conhecimento “outro”, não a partir dos povos tradicionais, mas com os povos e para os povos. Este aporte teórico busca refletir sobre o processo de dominação do ser, do saber e do sentir, pensado sob uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento, baseado na ideia de raça e no controle do trabalho, com “A constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial”, (QUIJANO, 2005, p. 117). Este mesmo autor classifica dois eixos fundamentais do novo padrão de poder: um baseado na codificação das diferenças (raça) e o outro o controle do trabalho (capital).

E sob a perspectiva da Justiça Climática, entende-se que os maiores prejudicados pelas Mudanças Climáticas são as sociedades vulnerabilizadas, como explica Sato (2014);

> Justiça Climática transcende o debate da mudança climática, incidindo o foco no modelo insustentável de desenvolvimento e consequente geração de desigualdades. Os efeitos drásticos desta alteração terão proporção, magnitude e escala de forma desigual e injusta, acometendo mais as camadas economicamente desprivilegiadas, os que vivem na periferia, aqueles que estão à margem da história ou de maneira inviabilizada pela sociedade competitiva e que ainda mantém o modelo de crescimento econômico como meta do bem-estar humano.

Neste contexto, a autora mostra que a Justiça Climática procura "interpretar os conflitos socioambientais e os desastres relacionados às mudanças climáticas, identificando os grupos sociais que são mais acometidos por estes agravos" (SATO, 2014). Para isso, o grupo estuda "suas táticas de lutas, seus mecanismos de resistência e de que modo conseguem enxergar um futuro mais feliz. Um mapeamento dos conflitos, dos desastres e a identificação dos grupos sociais é a proposta básica das pesquisas relacionadas com a justiça climática".

A perspectiva da Justiça Climática parte dos conceitos de Justiça Ambiental apresentada por Acselrad (2010, p.108):

> A noção de "justiça ambiental" exprime um movimento de ressignificação 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. Esse processo de ressignificação está associado a uma reconstituição das arenas onde se dão os embates sociais pela construção dos futuros possíveis. E nessas arenas, a questão ambiental se mostra cada vez mais central e vista crescentemente como entrelaçada às tradicionais questões sociais do emprego e da renda.

Metodologicamente se trata de uma pesquisa qualitativa de Estudo de caso, com entrevista estruturada e análise documental. A opção por este tipo de metodologia se justifica não pela intenção de responder o que está certo ou errado nas práticas educacionais dos educadores da citada escola, mas fazer uma escuta sensível que permitirá a compreensão de novos caminhos que possibilitem novas construções de diálogo e escuta, para a superação dos desafios que se mostram.

Conforme explica Gil (2008), o estudo de caso é necessário para o pesquisador científico que deseja compreender um fator social específico. O estudo de caso investiga um fenômeno no contexto da sua realidade (GIL, 2008, p. 50).

Para Alves-Mazzotti (2006, p. 640),

> [...] O estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. Os critérios para identificação e seleção do caso, porém, bem como as formas de generalização propostas, variam segundo a vinculação paradigmática do pesquisador, a qual é de sua livre escolha e deve ser respeitada. O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um "caso", isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão.

Desta forma, optou-se em utilizar o estudo de caso como delineamento da pesquisa, juntamente com a entrevista estruturada e a análise documental, que permitiu alcançar os objetivos propostos. Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa pode ser tanto exploratória, quanto descritiva e explicativa. O autor afirma que:

> O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência *(sic)* cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como:
>
> a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
>
> b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e
>
> c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos, (GIL, 2008, p. 58).

Este percurso garantiu o rigor que determina a pesquisa científica, já que de outra forma não seria possível galgar os caminhos seguros na construção do conhecimento. Segundo o autor ora citado, a entrevista é uma das técnicas de levantamento de dados mais utilizada nas pesquisas sociais, e isso se deve ao fato de que a entrevista possibilita uma variedade de dados em diversos aspectos da vida social. Em se tratando da análise documental "para fins de pesquisa

científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno" (GIL, 2008, p. 147).

Neste sentido, analisou-se o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, os conteúdos pedagógicos, do caderno do 2º Ano do Ensino Médio, fornecido pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC MT, com o objetivo de averiguar qual a concepção de Mudanças Climáticas está intrínseco no material disponibilizado para a Educação do/no Campo, no Ensino Remoto no Estado, pois como afirma Freire (1989, p. 42), nenhuma educação é neutra.

O Distrito da Água Fria está localizado na Área de Proteção Ambiental - APA Chapada dos Guimarães, e "convive com a implantação do lago artificial da Usina Hidrelétrica de Manso e a expansão de grandes propriedades agropecuárias" (BERTIER, 2020, p.85-86). Muitas das pessoas que ali vivem foram desabrigadas de suas terras para a implantação da Usina do Manso. Os moradores que ali viviam, foram obrigados a cederem suas terras e mudarem para as comunidades vizinhas. Hoje vivem nas comunidades que se aglomeram em torno do Morro do Cambambi, entre elas o Distrito da Água Fria, onde também se encontra uma área de garimpo desativada, que hoje é usada para o turismo.

Obviamente que o advento da pandemia do COVID-19 é um complicador da crise que se alastra por todo o globo terrestre, fazendo com que as comunidades escolares encarem o desafio do Ensino Remoto (emergencial), em busca de uma saída emergencial para que o ano letivo não fique perdido. Uma solução para que os estudantes pudessem manter o vínculo com a escola e assim cumprir as 800 horas letivas que são determinadas pela Legislação brasileira. Porém muitos têm confundido o Ensino Remoto com a Educação à Distância - EAD, o que é muito diferente, pois exige muito mais do que uma simples postagem de conteúdo no YOUTUBE, WHATSAPP ou FACEBOOK. Percebe-se que nada mais, nas escolas públicas brasileiras, será como era antes da pandemia.

O fato é que mudou-se a rotina da escola, dos alunos, dos professores, dos pais, abalando as estruturas que antes já vinham rachando, com as novas

propostas de governo sobre a educação, desde 2016, com a proposta da Escola sem Partido, que já foi julgada inconstitucional, com a Reforma do Ensino Médio em 2017/2018, a homeschooling, proposta de ensino doméstico ou domiciliar, que não é legalizada no país, mas que no contexto da emergência da pandemia foi apresentado pelo Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, a Medida Provisória 934/2020, e por fim, o Future-se em 2019, que trata-se do Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores, conforme anunciou o Ministério da Educação (MEC). É uma proposta do Governo de privatizar a Educação no Brasil, principalmente as Universidades Públicas, entregando-as nas mãos do capital nacional e internacional e, assim, excluindo os jovens das classes trabalhadoras e empobrecidas (negros, indígenas, etc.) do processo de formação humana e construção da cidadania.

A promessa de campanha de 2018 paulatinamente vem sendo cumprida pelo atual Presidente, com o chamado contingenciamento das universidades, a saber: os pagamentos das contas de água e luz e os cortes na Ciência e Tecnologia, que, com ferocidade, acometem sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, em especial os cortes na pós-graduação, com a intenção de desqualificar o ensino público, laico, gratuito e de qualidade, buscando a terceirização e a privatização das Escolas públicas.

É neste contexto que se percebem as desigualdades na Educação no Brasil. E ainda, muito mais aguçada nas comunidades vulnerabilizadas, entendido aqui como os excluídos, diminuídos, os que são obrigados a viver afastados, à margem da sociedade. Nas Escolas do/no Campo, nas Escolas Indígenas, nas Escolas Quilombolas, das periferias, etc. onde os direitos elementares são negados, onde falta as condições mínimas para um Ensino Remoto de qualidade. Sem sinal de internet, as aulas remotas ficam prejudicadas, como é o caso da Escola do/no Campo São José, onde a opção encontrada para dar conta do Ensino Remoto, foram as distribuições dos materiais impressos pela escola, cedidos pela SEDUC – MT, na casa dos estudantes, que não têm como buscar na instituição. Uma tarefa que requer muita dedicação e também desgaste para a equipe da escola que, diante do distânciamento social, deixam suas famílias e passam a percorrer o caminho da escola à casa dos estudantes, seja para levar as atividades como também a merenda escolar. Lembrando que o fator

complicador são as 24 comunidades atendida por esta escola, uma média de 700 estudantes.

A realidade que se apresenta revela as desigualdades sociais no Brasil, e conclama estudos cada vez mais aprofundados e focados em discutir a verdadeira intenção da educação da contemporeneidade, pois entende-se que também as ações do governo estão cada vez mais estruturadas para projetos que visam o desfacelamento da educação pública, gratuita e de qualidade, como fora citado.

É o caso do Future-se, com o qual o atual governo planeja a privatização da educação e esconde as suas verdadeiras intenções, como foi debatido pela Semana de Ação Mundial – SAM 2020, com o tema Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Na Campanha Nacional pelo Direito à Educação (SAM 2020), o grupo se posicionou contra o Ensino remoto (CÁSSIO, 2020), uma preocupação que perpassa os muros da escola e alcança os mais diversos espaços da sociedade, também com a Campanha vota FUNDEB-COM-CAQ - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – #votaFundebcomCAQ (Custo Aluno-Qualidade) no Senado Federal, com o tema “O direito à educação é base para a democracia e para a Justiça Social”. Durante a campanha lançaram boletins da covid-19, o Fineduca (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação) e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação apontaram ameaças ao direito à educação pública de qualidade com o agravamento da crise econômica do contexto da pandemia de COVID-19.

De acordo com a SAM 2020, são apontadas várias situações que potencializam as desigualdades educacionais frente à pandemia. Dentre elas citamos: as situações socioeconômicas das famílias da educação básica das redes públicas; maiores responsabilidades na realização das tarefas escolares, não levando em conta o nível de escolaridade dos pais e responsáveis; e ainda a “Falta de ações efetivas voltadas às especificidades de modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a Educação Quilombola, a Educação Indígena e, notadamente, a Educação Especial, que tem como pressuposto não ser substitutiva” (SAM, 2020).

Neste sentido, também muito corroboram com esta pesquisa as discusões realizadas no canal da TV FONEC - forum Nacional de Educação do Campo, no YOUTUBE. A TV FONEC é um canal de comunicação de grande importância hoje para a Educação do/no Campo, um espaço de formação, de informação e interação com o objetivo de reunir pessoas de todo o país em torno de assuntos urgentes e que precisam ser debatidos, uma Educação de direito público, gratuito, laico e de qualidade. Em especial, a TV FONEC é um canal que contribui com as construções de projetos políticos pedagógicos da Escolas do/no Campo. O objetivo é discutir, neste momento de tantos conflitos das escolas do/no Campo, na ofensiva, seja do governo, seja dos empresários da educação, um momento de crice econômica, social, política e, no centro de tudo, sanitária, e contudo isso nos chama ao desafio de pensar em qual educação queremos para os povos do Campo.

Conteúdos do Ensino Remoto no Estado do Mato Grosso

Buscou-se pela temática das Mudanças Climáticas, nos materiais disponíveis no site da SEDUC - MT, na página “Aprendizagem conectada” (MATO GROSSO, 2020), criada para as aulas online, do Ensino Remoto – emergencial, material utilizado pelas Escola Estaduais no Mato Grosso. As escolas do/no Campo, Indígenas e Quilombolas contam com a complementação da “Parte Diversificada Indígena, Quilombola e Campo”, na opção Campo, abriu novos links com opção para o Ensino Fundamental e Médio. Optou-se pelo Ensino Médio, 2º Ano. Partiu-se, então, de uma escolha aleatória, sem nenhuma intenção específica. As atividades estavam organizados por Semanas, desde a 1º semana das aulas remotas. Analisaram-se as aulas da 1º à 10º semanas do 2º Ano do Ensino Médio, na parte diversificada. Assim, optou-se em citar todos os temas propostos pela secretaria.

> 1º semana - PRINCÍPIOS DE AGROECOLOGIA: a ação do agrotóxico no ambiente
> 2º semana - 1.Revolução Verde: agricultura “convencional” e seus impactos. 2.Os agrotóxicos e seus efeitos na saúde. 3.O uso de Equipamentos de Proteção Individual EPIs na aplicação de agrotóxicos 4.O (re)-conhecimento de formas alternativas e saudáveis de produção de alimentos.

> 3º semana - Resolução Comentada.
> 4º semana - 1. Agroecologia aplicada à agricultura familiar. 2. Práticas agroecológicas: Adubação verde e Compostagem.
> 5º semana - Resolução Comentada.
> 6º semana - 1. Conversando sobre Compostagem.
> 7º semana - Resolução Comentada.
> 8º semana - O Uso Tradicional de Plantas Medicinais. MEDICAMENTOS DA BIODIVERSIDADE.
> 9º semana - Resolução Comentada.
> 10º semana - 1. ECONOMIA SOLIDÁRIA. 2. RECICLAGEM E SUSTENTABILIDADE
> 11º semana - Resolução Comentada.

Quanto às Mudanças Climáticas, aparece bem rapidamente no caderno de atividade do 2º ano do Ensino Médio Regular, no geral. Contudo, o material faz mensão à Associação Brasileira de Agroecologia, apresentado por Altieri e Nicholls, (2020) que garantem que "A maioria dos nossos problemas globais: escassez de energia e de água, degradação ambiental, **MUDANÇA CLIMÁTICA**, desigualdade econômica, insegurança alimentar e outros" (GRIFO NOSSO), segundos os autores estas temáticas;

> [...] não pode ser abordada de forma separada, já que estes estão interconectados e são interdependentes. Quando um dos problemas se agrava, os efeitos se estendem por todo o sistema, exacerbando os outros problemas, (MATO GROSSO, 2020) e (ALTIERI E NICHOLLS, 2020).

No entanto, as apostilas da SEDUC – MT são apresentadas com grande contradição, pois o mesmo material demonstra total apoio à produção de alimentos do agronegócio:

> O estado de Mato Grosso é conhecido pela sua rica produção no que diz respeito à agricultura. Para se ter uma ideia dos grandes volumes produzidos pelo estado, Mato Grosso ocupa o primeiro lugar no ranking dos maiores produtores de soja do Brasil e está entre os primeiros no que diz respeito ao plantio e colheita de milho e cana-de-açúcar, o que consequentemente gera renda para grandes e pequenos produtores, (MATO GROSSO, 2020, p.18/19).

Percebe-se que houve uma intenção de dar ênfase à agrucultura para a produção, capitalista, de alimentos. Na verdade, não é o que realmente acontece, pois o que é produzido no Estado é para a exportação, e o que realmente fica é o veneno que é utilizado nas lavouras. Como sugere Mészaros (2008), precisamos pensar e reinventar "Uma educação para além do Capital".

Os autores Altieri e Nicholls (2020) estão referenciados pela SEDUC – MT, para dizer que a agroecologia é a solução para a maiorias dos problemas globais. Falam sobre os impactos da agricultura industrial na saúde humana e nos ecossistemas, se contradizendo.

Contudo os autores afirmam que;

> Os monocultivos, [...] para controlar as pragas, aplicam em torno de 2.300 milhões de Kg de agrotóxicos a cada ano, menos de 1% dos quais alcança as pragas efetivamente. A maioria termina nos sistemas de solo, ar, e água, causando danos ambientais e na saúde pública, (ALTIERI e NICHOLLS, 2020);

Nesta lógica do agronegócio, de monocultivo de soja, milho, cana de açúcar, a maioria das pessoas consomem três tipos de alimentos, trigo, arroz e milho, estas fornecem cerca de 50% das calorias consumidas. Desta maneira os autores garantem que;

> No entanto, mais de 850 milhões de pessoas não têm acesso a calorias suficientes para se alimentar. Por outro lado, mais de 2 bilhões de pessoas (principalmente crianças) que consomem principalmente calorias, sofrem com a fome oculta, pois sua ingestão e absorção de vitaminas e minerais são muito baixas para manter uma boa saúde e desenvolvimento, (ALTIERI e NICHOLLS, 2020).

Consequentemente o monocultivo põem em risco a saúde de milhoes de pessoas, uma vez que “A perda da diversidade de cultivos e a homogeneização concomitante de agroecossistemas podem ter consequências importantes para a prestação de serviços ecológicos e a sustentabilidade do sistema alimentar”.

Entende-se que se trata de uma Injustiça Socioambiental, e neste sentido, Medeiros e Senra (2018, p. 5) corrobora dizendo que:

> Compreendendo a justiça climática enquanto resistência aos processos injustos socioambientalmente. Se o agronegócio e todo o seu pacote da revolução verde, ainda nos dias de hoje se apresenta como um modelo colonizador, que expulsa homens e mulheres do campo, é um projeto do “campo vazio e sem vida” dos desertos verdes, portanto de colonialismo vigente.

Isso significa dizer que se faz necessário que os educadores da Escola do/no Campo tenham essa ideia de totalidade social, global e local, que tenham condições de fazer uma leitura crítica da realidade, capaz de intervir na sociedade (MOLINA, 2020). E Segundo Caldart (2020), a Escola do/no Campo tem a função de dialogar com as questões do tempo histórico, que permite enxergar a

agroecologia de agricultura camponesa, que pode fazer diferença na construção de alternativas para transformação do sistema.

De acordo com Caldart (2020), o agronegócio tem se esforçado para;

> [...] Dizer a todo mundo que tudo isso é agronegócio ou seja no momento como esse, é a única forma do agronegócio ficar em evidência do ponto de vista humano das necessidades humanas, é se ele convencer as pessoas de que todo esse processo da agricultura camponesa e todas as solidariedades que está posta nesse momento, que toda essa construção, isso é agronegócio porque toda a agricultura era um negócio nós sabemos que não é, e muita gente ainda não sabe que não é, (CALDART, 2020).

Na sequência, o texto disponibilizado no caderno do 2º Ano do Ensino Médio também faz referência ao site CLACSO – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - Pensar La Pandemia: Observatorio Social Del Coronavirus, com o título - “A Agroecologia nos tempos do COVID-19”, ao qual também faço referências, nesta pesquisa.

Nota-se que, sutilmente, apareceu o agronegócio, se contradizendo, tentando inculcar na cabeça de todos que agroecologia e agronegócio é a mesma coisa, confirmando o que já disse Caldart (2020).

Seguindo em direção da agroecologia Altieri e Nicholls (2020) afirmam, que também citados pela SEDUC - MT

> Não há dúvida de que o melhor sistema agrícola capaz de enfrentar desafios futuros é aquele que se baseia em princípios agroecológicos que exibem altos níveis de diversidade e resiliência, oferecendo rendimentos razoáveis e serviços ecossistêmicos. A agroecologia propõe restaurar as paisagens que circundam as propriedades rurais, o que enriquece a matriz ecológica e seus serviços, como controle natural de pragas, conservação do solo e da água, etc., mas também cria «quebra-fogos ecológicos» que podem ajudar a impedir que patógenos escapem de seus habitats, (MATO GROSSO, 2020, p.8).

Mesmo o material apresentando uma visão agroecológica, como uma solução para as crises socioambientais, sutilmente alega que o agronegócio e agroecologia são as mesmas coisas. Enquanto sabemos que quem coloca alimento na mesa de milhões de brasileiros(as) são os camponeses com a agricultura familiar, a agroecológia, etc.. Nota-se, portanto, uma contradição no material disponibilizado pela SEDUC-MT, que garante que a saída é a agroecologia. E, no entanto, valoriza a agricultura industrial capitalista, dizendo que esta é a saída para colocar alimento na mesa de todo o mundo.

Neste sentido, a Mudança Climática está indissociável deste contexto, e a EA é a porta de entrada para a articulação entre os seres humanos e a natureza. Uma vida saudável, com direitos fundamentais garantidos, com oportunidades e educação para todos como um bem público, gratuito e de qualidade. Este é o grande desafio de nós, educadores: conseguirmos construir novos paradigmas com novas concepções de sociedade, mundo, educação, campo, com o compromisso de pensarmos a transformação da sociedade com um novo modelo de ser humano. Como garante CALDART (2020), o modo de vida dos povos do campo e a escola do/no campo tem muito a ensinar a sociedade do século XXI.

Concordamos com Altieri e Nicholls, (2020), que o papel de toda humanidade, enquanto consumidor, é de extrema relevância, pois se entende "que comer é um ato político e ecológico, de modo que, quando apoiam os agricultores locais, e não a cadeia alimentar corporativa, eles criam sustentabilidade e resiliência socioecológica" (ALTIERI E NICHOLLS, 2020).

É por este motivo que os educadores precisam estar engajados e dispostos a compreender que;

> A transição para a agroecologia para uma agricultura socialmente mais justa, economicamente viável, ambientalmente sana e saudável, será o resultado da confluência entre movimentos sociais rurais e urbanos, que de maneira coordenada trabalham para a transformação radical do sistema alimentar globalizado que está colapsando. (ALTIERI, NICHOLLS, 2020).

Diante da perspicácia do capitalismo, deve-se mais atenção aos materias disponíbilizados para as Escolas do/no Campo, pois isso também é um ato político e de resistência, pois podemos disseminar condutas e práticas que não condizem com o nosso ideal de luta. Assim, a Educação Ambiental surge como possibilidade de enfrentamento, de luta por direitos sociais elementares, Justiças Ambiental (ACSELRAD, 2010) e Justiça Climática, (GPEA, REAJA, 2014) contra-hegemônia (SATO, 2018), contrapedagógica (SENRA, 2009), por uma vida saudável sem agrotóxico, com produção de alimentos que valorizem a vida e ressignifiquem as ações dos povos tradicionais e a prática dos educadores do/no campo com a Agroecologia. Como ressalta Caldart (2020, p. 4):

> Produzir alimentos para a sustentação da vida é necessidade de primeira ordem. O "caminho usual dos negócios" não garante (nunca garantiu) que a comida necessária chegue às pessoas. E hoje, quando o "espiral descontrolado" dos negócios quer sugar

> toda agricultura para sua lógica, os efeitos destrutivos do "agronegócio" sobre a vida humana e o conjunto da natureza ficam ainda mais escancarados. É uma lógica absolutamente insustentável.

Nesta perspectiva, sustenta-se a impossibilidade de pensar uma EA que somente se preocupa com a reciclagem do lixo, e não se aprofunda nas questões socioambientais, nas desigualdades humanas, nas questões do consumismo exacerbado, do lucro acima da vida, dos prejuízos causados pelo agrotóxico intensivo, doenças cada vez mais graves, como câncer, obesidade, diabete, zica, dengue, COVID-19, etc., causados por alimentos industrializados e o mau convívio com a natureza.

Em suma, o conceito da Interculturalidade Crítica, "é central na (re)construção do pensamento-outro. A interculturalidade é concebida, nessa perspectiva, como processo e como projeto político", (CANDAU, 2010, p. 25). Segundo esta autora, a "interculturalidade [...] representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária".

Concordamos com Catarina Walsh (2009), quando apresenta uma crítica entre Freire e Fanon. Segundo a autora, Fanon é "o intelectual frequentemente citado por Freire", porém "sem profundidade quanto a sua postura racial-político-epistêmico-ontológica e sua chamada a uma pedagogia para construir uma nova humanidade questionadora". Neste sentido, existe uma limitação a Freire quanto a sua posição humanista e sua cegueira racial, Walsh argumenta as contribuições mais acertadas para a aposta de-colonial de Fanon (WALSH 2009, p. 28-29).

Para Walsh (2009);

> Só nos anos anteriores à sua morte e talvez como resultado de sua experiência na África, particularmente em Cabo Verde e Guiné-Bissau, que Freire começou a pensar no poder que se exerce tanto pela raça e racialização quanto pela colonização. Essa mudança se evidencia em um dos últimos livros que escreveu: *A Pedagogia da Esperança,* no qual repensa *A Pedagogia do Oprimido*, fazendo, ao mesmo tempo, uma autocrítica de si mesmo, por suas próprias limitações em ver e compreender a complexidade da opressão e da libertação (WALSH, p, 30)

Frantz Fanon nasceu na ilha da Martinica em 1925, morreu de pneumonia em 1961, aos 36 anos, em Bethesda, estado de Maryland, nos Estados Unidos, enquanto buscava tratamento para a leucemia. Um de seus maiores escritos foi “Pele Negra e Máscara Branca” escrita em 1952, porém só nos anos 80 que “os estudos pós-coloniais conquistaram uma posição sólida no ambiente acadêmico do Primeiro Mundo” (FANON, p. 12).

Para Fanon (2008, p. 26), o Negro não é homem e por isso era preciso humanizá-lo, “liberar o homem de cor de si próprio.” Pois, para ele “existem dois campos: o branco e o negro”. “Para o negro há apenas um destino. E ele é branco” (p.28). Os pensamentos de Fanon influenciaram uma tomada de consciência, em toda a humanidade e, diante de suas obras, muitos aprenderam a (re)ver o mundo e descobrir a humanidade nos “outro”, os que estão como parte de si. Tanto Paulo Freire como Frantz Fanon contribuíram para pensar a interculturalidade crítica, uma vez que as obras se completam.

Como reforça Walsh (2009, p. 29),

> Para ambos, a desumanização e humanização são projetos enraizados numa realidade e contexto históricos concretos; mas enquanto para Freire “tanto a humanização como a desumanização são possibilidades para o homem como ser incompleto consciente de sua incompletude”, para Fanon o problema também se radica no projeto incompleto da descolonização. A desumanização para Fanon é componente central da colonização. A humanização, portanto, requer a descolonização.

São pedagogias que cruzam as duas vertentes: primeira, seguindo Fanon, “pedagogias que permitem um ‘pensar a partir de’ a condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados, apontando novas compreensões próprias da colonialidade do poder, saber e ser” (WALSH, 2009, p. 38). E a segunda “parte da noção de pedagogias do ‘pensar com’. Pedagogias que se constroem em relação a outros setores da população, que suscitam uma preocupação e consciência pelos padrões de poder colonial” (WALSH, 2009, p. 38). Desta forma, interculturalidade crítica “são estas pedagogias ou apostas pedagógicas que se dirigem para a libertação destas correntes, ainda presentes nas mentes, e para a reexistência de um desígnio de ‘bem-viver’ e ‘com-viver’ onde realmente caibam todos” (WALSH, 2009, p. 38).

Nesta perspectiva, fica evidente que o poder que o agronegócio exerce no Brasil tem nome, endereço, cor e sexo. Com tudo isso, as ações do capitalismo, da sociedade do consumo, vêm cada vez mais promovendo as desigualdades, as Injustiças Socioambientais, socioculturais, etc., com tantos desastres ambientais, em vários lugares do planeta. É imprescindível um posicionamento político e ideológico que garanta uma tomada de consciência e de responsabilidade, no sentido de fortalecer o diálogo na luta dos movimentos sociais, por mais equidade e justiça socioambiental, que garanta o empoderamento (CANDAU, 2009) das camadas mais vulnerabilizadas da sociedade.

Contudo, é exatamente a Educação, com as Escolas do/no Campo, que tem possibilitado essa outra concepção, que traz esse outro modo de ver o campo e o povo que nele vive. Essa concepção Camponesa de direitos, de valores, de princípios, de democracia, que olha para esse campo e que olha também para o Campesinato, é modelo de sustentabilidade que pode mudar o rumo da humanidade. De acordo com MAZÉ (2020).

> O agro é tudo de mal, o agro é envenenamento, foram 474 tipos de venenos novos liberados no ano passado, quase 200 liberados esse ano, por isso diz que o agro é câncer, é problemas neurais, é problemas fisiológicos, problemas hormonais. Câncer significa morte, então o agro é morte, o agro é fome, o agro é miséria, o agro é desemprego é atraso, e o agro é desmatamento. Esse plano safra que foi aprovado agora recente libera 230 milhões de reais para um agronegócio, que não botou um quilo de alimento na mesa do brasileiro durante a pandemia. Nós estamos chamando ele de plano da morte, plano da fome, justamente porque ele, além de só financiar esses produtos de commodities envenenadas, ele vai ampliar a pressão por novas áreas, significa mais desmatamento, com novas áreas ele já ampliou a pressão por novos venenos liberados. O que vai causar mais doenças, mais mortes, mais adoecimento, porque fragiliza o corpo das pessoas, então o agro é tudo de mal, é isso que define o agronegócio.

Neste sentido a agroecologia tem outro paradigma, outro modo de produção de alimentos, que é a da agricultura familiar. Outro modo de ser, de viver, de se relacionar com as pessoas e com a natureza. Consequentemente, como afirma Mazé (2020), a agroecologia é tudo de bom, porque é vida, porque é cultura, é raiz, é relação de respeito e de solidariedade. O papel da agricultura

familiar nas escolas é fundamental para a construção dessas concepções de direitos (MAZÉ, 2020).

Espera-se que a escola consiga fortalecer, cada vez mais, o elo de confiabilidade entre a comunidade e a escola. Quem sabe, seria necessário, assim que retomar as aulas presenciais, uma possível retomada no material, com o objetivo de desfazer a contradição.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das Lutas Sociais - o caso do movimento por justiça ambiental. **Universidade Federal do Rio de Janeiro** (UFRJ), Rio de Janeiro – RJ Estudos avançados 24 (68), 2010.

ALTIERI, Miguel A. NICHOLLS, Clara Inés. A Agroecologia em Tempos de COVID-19. **Associação Brasileira de Agroecologia**. 2020. Disponível em: https://aba-agroecologia.org.br/a-agroecologia-em-tempos-de-covid-19/. Acesso em: 01 fev. 2021.

ALTIERI, Miguel A. NICHOLLS, Clara Inés. A Agroecologia nos tempos do COVID-19. **CLACSO – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais** - Pensar La Pandemia: Observatorio Social Del Coronavirus. Abril 2020. Disponível em: https://www.clacso.org/. Acesso em: 28 de set. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa** (online), v.36, n. 129, p. 637-51, 2006.

CALDART, Roseli Salete. A Função Social das Escolas do Campo. **TV FONEC**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oOr53f4LvjU. Acesso em 22 ago. 2020.

CALDART, Roseli Salete. Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo. Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Campus Litoral. 9 mar. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. ILIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Educação em Revista.** Belo Horizonte. V.26 n.01 p.15-40. Abr. 2010.

CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbári:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Alessandro Mariano... [et al.]; Organização Fernando Cássio; prólogo de Fernado Haddad. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

BERTIER, Flavia Lopes. **Devaneios da Fogueira** : Os saberes populares associados ao fogo atiçam diálogos de Educação Ambiental sobre incêndios florestais, crise climática e Bem Viver / Flavia Lopes Bertier. 2020. 79 f.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: ed.UFBA, 2008. p.194.

FREIRE, Paulo, 1921 – F934i **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GPEA. **Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte.** Blog. Disponível em: https://gpeaufmt.blogspot.com/. Acesso em: 26 ago. 2020.

MATO GROSSO. **Secretaria de Estado de Educação - SEDUC**. Aprendizagem Conectada. Disponível em: http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/campo-ens-med-agosto. Acessado em: 21 ago. 2020.

MOLINA, Mônica. Os desafios na formação de educadores. **TV FONEC**. Canal Youtube (79 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7XoutXTFAiQ&t=1489s. Acesso em: 25 ago. 2020.

MEDEIROS, Heitor Queiroz de. SENRA, Ronaldo E. Feitoza. Educação Ambiental Campesina: justiça climática em territórios matogrossenses. **IV Seminario Internacional Resclima e no 2º Encontro da Rede de Pesquisadores em Educação Ambiental e Justiça Climática** – REAJA. Santiago de Compostela-Espanha. 2018.

MONTEIRO, Simone Rocha da Rocha Pires. O Marco Conceitual da Vulnerabilidade Social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 17(2): 29-40, jul.-dez./2011

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). **Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires**, Argentina. setembro 2005. pp.227-278.

SATO, Michèle. Projeto de Pesquisa: Justiça Climática e Educação Ambiental. **Programa de Pós-graduação em Educação** - PPGE/UFMT/GPEA. Chamada Universal CNPq nº14. 2014. Disponível em: https://gpeaufmt.blogspot.com/p/reaja_31.html. Acesso em: 13 mai. 2019.

SATO, Michèle. **Educação Ambiental: tessituras de esperanças.** Michèle Sato, Regina Silva, Michelle Jaber. Cuiabá: Editora Sustentável, EdUFMT, 2018.

SATO, Michèle. Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA). In: Programa de Pós-Graduação em Educação (Org.) **Mostra de Posteres dos Grupos de Pesquisa**. Cuiabá: PPGE-UFMT, 2019 [poster].

SENRA, R. E. F. Por uma contrapedagogia libertadora no ambiente do Quilombo Mata Cavalo. 2009, 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – **Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso**, Cuiabá, MT.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Vera Maria Candau (org). 2009.