
PESQUISA E EXTENSÃO SOBRE MUDANÇAS CLIMÁTICAS NO ASSENTAMENTO EGÍDIO BRUNETTO-MST: O PROJETAR DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CAMPESINA NA INTERLOCUÇÃO ENTRE O IFMT E O MST-MT¹

**RESEARCH AND EXTENSION ON CLIMATE CHANGE IN THE EGÍDIO BRUNETTO-
MST SETTLEMENT: THE DESIGN OF A PEASANT ENVIRONMENTAL EDUCATION IN
THE DIALOGUE BETWEEN THE IFMT AND THE MST-MT**

**INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN SOBRE CAMBIO CLIMÁTICO EN EL
ASENTAMIENTO EGÍDIO BRUNETTO-MST: EL DISEÑO DE UNA EDUCACIÓN
AMBIENTAL CAMPESINA EN EL DIÁLOGO ENTRE EL IFMT Y EL MST-MT**

Ronaldo E. Feitoza Senra²
Imara Pizzato Quadros³
Heitor Queiroz de Medeiros⁴

RESUMO: Esta pesquisa ousou trabalhar junto aos/às camponeses/as do Assentamento do Movimento dos/das Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST) Egídio Brunetto, localizado em Juscimeira, Mato Grosso, Brasil, a temática das mudanças climáticas pelo viés da Justiça Climática. O objetivo foi descrever as ações de pesquisa e extensão desenvolvidas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMT) no referido assentamento. A metodologia privilegiada foi a pesquisa participante, sendo que todos (assentados e pesquisadores) fizeram parte do mesmo processo de construção do conhecimento. Os resultados demonstram que, em se tratando de grupos vulnerabilizados, como os da agricultura camponesa, trilhas interpretativas e plantio de mudas tornam-se ações de mitigação e de resistência importantes em relação às mudanças climáticas. Contudo, ainda é preciso desenvolver um processo de trabalho contínuo no que tange à Justiça Climática e à Educação Ambiental.

Palavras-chave: MST. Pesquisa e extensão. Educação Ambiental. Justiça Climática.

1 Projeto aprovado pelo Edital n.º 036/2017 PROPE/IFMT e pelo Projeto de Pesquisa do estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UCDB), com bolsa PNPd/Capes (2018-2019).

2 Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino - PPGen/IFMT e líder do Grupo de Estudos em Educação Ambiental e Educação Camponesa – GEAC/IFMT. E-mail: bolinhasenra@yahoo.com.br.

3 Docente do IFMT – Campus Cuiabá, colaboradora PPGen/IFMT. E-mail: imarapquadros@gmail.com.

4 Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UCDB. E-mail: medeiros.heitor@gmail.com.

Artigo recebido em outubro de 2020 e aceito para publicação em dezembro de 2020.

ABSTRACT: This research dared to work with the peasants of the Settlement of the Movement of the Landless Rural Workers (MST) Egídio Brunetto, located in Juscimeira, Mato Grosso, Brazil, on the theme of climate change through the bias of Climate Justice. The objective was to describe the research and extension actions developed by the Federal Institute of Education, Science and Technology (IFMT) in the referred settlement. The preferred methodology was participatory research, and all (settlers and researchers) were part of the same process of building knowledge. The results show that, in the case of vulnerable groups, such as those in peasant agriculture, interpretive trails and planting of seedlings become important mitigation and resistance actions in relation to climate change. However, there is still a need to develop a continuous work process with respect to Climate Justice and Environmental Education.

Keywords: MST. Research and extension. Environmental education. Climate Justice.

RESUMEM: Esta investigación se atrevió a trabajar con los campesinos del Asentamiento del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) Egídio Brunetto, ubicado en Juscimeira, Mato Grosso, Brasil, sobre el tema del cambio climático a través del sesgo de Justicia Climática. El objetivo fue describir las acciones de investigación y extensión desarrolladas por el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología (IFMT) en el referido asentamiento. La metodología preferida fue la investigación participativa, y todos (colonos e investigadores) fueron parte del mismo proceso de construcción de conocimiento. Los resultados muestran que, en el caso de grupos vulnerables, como los de la agricultura campesina, los senderos interpretativos y la siembra de plántulas se convierten en importantes acciones de mitigación y resistencia frente al cambio climático. Sin embargo, aún existe la necesidad de desarrollar un proceso de trabajo continuo con respecto a la Justicia Climática y la Educación Ambiental.

Palabras clave: MST. Investigación y extensión. Educación ambiental. Justicia climática.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado da pesquisa de pós-doutorado intitulada “Educação Ambiental Campesina: Justiça Climática em territórios mato-grossenses”, realizada durante os anos de 2018 e 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), na linha de pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena”. A pesquisa contou com o aporte financeiro da bolsa de pós-Doutorado do Programa Nacional de Pós-doutoramento (PNPD/Capes) e com o financiamento do Edital n.º 36/2017 PROPES/IFMT.

Na ousadia de trabalhar temáticas como a sustentabilidade e as questões socioambientais junto aos/as camponeses/as do Assentamento do Movimento dos/das Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST) Egídio Brunetto, localizado em Juscimeira, Mato Grosso, aliaram-se a pesquisa e a extensão desenvolvidas no Centro de Referência de Jaciara (CRJAC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso (IFMT), como formas de abordar as mudanças climáticas no referido assentamento de reforma agrária, contribuindo para as reflexões sobre a Justiça Climática e a sua relação com os povos do campo.

Essa temática – a das mudanças climáticas – se apresenta recentemente como objeto de um debate muito presente no nosso cotidiano. Entretanto, tal problemática já vem sendo

discutida nas cúpulas dos governos (Estados-nações) desde a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC), de 1992, na Rio-92 (Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente), até as Conferências das Partes (COP), realizadas a partir de 1995, nas quais os países signatários se comprometeram a diminuir as emissões dos gases causadores do efeito estufa, o principal causador das mudanças climáticas.

Por um lado, se atualmente a questão das mudanças climáticas saiu do meio acadêmico e político e está sendo cada vez mais divulgada pela mídia (TV e jornais de um modo geral), por outro lado, o estabelecimento do que sejam as “mudanças climáticas” e do que causa tais mudanças ainda se apresentam como tópicos muito abstratos, envolvendo conceitos muitas vezes de difícil entendimento, apartados das realidades locais. Portanto, trata-se de um fenômeno distante da percepção da população de um modo geral.

Na atual conjuntura social e política em que se encontra o Brasil⁵ e o resto do mundo devido ao avanço da extrema direita, talvez o grande desafio seja fazer com que essa temática seja uma pauta, de fato, incorporada ao cotidiano dos cidadãos. Partindo dos pressupostos da Justiça Ambiental e Climática, o fato é que os grandes impactos da degradação socioambiental advindos das mudanças climáticas atingem, em maior medida, os grupos em situação de vulnerabilidade, colonizados e mais pobres.

Inúmeras pesquisas sobre esse tema são basilares para defendermos que a questão do Antropoceno é fundamental para a compreensão das degradações socioambientais ligadas às mudanças climáticas – ou seja, se a Terra, ao longo de bilhões de anos, nas suas diferentes eras geológicas, passou por diversas mudanças no clima, nos últimos 200 anos, com a Revolução Industrial, houve um aumento significativo da emissão dos gases do efeito estufa (GEE).

Portanto, a interferência do ser humano na degradação do sistema-terra é inegável. No meio científico, verifica-se um consenso de que as mudanças climáticas são um fenômeno irreduzível e suas consequências (como, por exemplo, grandes catástrofes, tufões, enchentes e alagamentos) são certas e serão cada vez mais comuns. Nesse contexto, seja no Plano Nacional de Adaptação à Mudança do Clima (PNAMC) (BRASIL, 2016) seja entre a comunidade científica, os conceitos de “adaptação”, “mitigação” e “resiliência” destacam-se quando da formulação de políticas públicas ambientais.

O referido avanço da extrema direita no Brasil e no mundo vem disseminando um discurso perigoso de ataque à ciência, aos intelectuais, às instituições de ensino (IEs), às questões ambientais etc. Mesmo que tenhamos críticas severas às questões ligadas às concepções da modernidade e da colonialidade, críticas essas que são a nossa base teórica de reflexão neste estudo, e a como essas relações/epistemologias interferem nas visões de mundo ocidental e nas relações de poder entre os países e também entre os seres humanos e o ambiente, não podemos negar o avanço da sociedade e o acúmulo de conhecimentos durante estes anos todo de desenvolvimento científico.

No entanto, os discursos obscurantistas da extrema direita querem justamente colocar em questão a própria educação e, conseqüentemente, as IEs. Essas discussões invadem as redes sociais e o nosso cotidiano. Como consequência disso, aumenta a criminalização dos movimentos sociais, do pensamento crítico e da própria educação, por meio de projetos de leis em vigência ou que aguardam aprovação pelo Câmara e pelo Senado, tais como o Programa “Escola Sem Partido” e a Lei Antiterrorismo.

Neste artigo, o nosso aporte teórico é constituído por estudos sobre a colonialidade e a modernidade, na busca de compreender o quanto ainda estamos imersos em colonialismos ao pensar projetos, políticas e concepções educativas quando nos referimos aos povos do campo. Os principais teóricos que irão dar sustentação à pesquisa são Maldonado-

Torres (2007), Walsh (2006), Tristão (2014; 2016) e Guimarães e Medeiros (2016), entre outros. Partimos do pressuposto de que é preciso um repensar das nossas concepções de educação, de ambiente e de campo.

Sendo assim, será que, para esse exercício de práxis, poderá haver uma relação verdadeiramente dialógica entre o conhecimento científico e conhecimento popular, entre as IEs e os movimentos sociais? De que forma os povos camponeses e assentados da reforma agrária podem contribuir para a construção de uma Educação do Campo e também para as questões da sustentabilidade? Quais são as táticas de resistência dos povos camponeses em relação ao fenômeno das mudanças climáticas? Quais as injustiças climáticas que se evidenciam ou são percebidas pelos/as assentados/as no seu modo de produção e de vida?

O objetivo deste artigo é descrever as principais ações ligadas à pesquisa desenvolvida no projeto “Educação Ambiental Campesina: Justiça Climática em territórios mato-grossenses” e as principais ações ligadas à extensão desenvolvidas no projeto “Educação Ambiental e Viveiro Educador: recuperação da mata ciliar do Assentamento Egídio Brunetto”. Ambos foram desenvolvidos de agosto de 2017 a julho de 2018 no Assentamento Egídio Brunetto, que, conforme já referido, pertence ao MST. O assentamento fica localizado entre os municípios de Juscimeira e Jaciara, na região sul do estado de Mato Grosso, Brasil.

2 DESENVOLVIMENTO

A aproximação entre o IFMT – Centro de Referência de Jaciara e o Assentamento Egídio Brunetto do MST ocorreram por diversos fatores: devido à localidade de atuação do centro, devido ao intercâmbio possibilitado pela Especialização em Educação Ambiental Campesina da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e devido ao fato de conhecermos algumas das lideranças que foram assentadas no local. Sendo um Projeto de Assentamento (PA) recente, o referido assentamento existe há quatro anos e abriga 72 famílias. Como já referido, ele fica entre os municípios de Jaciara e Juscimeira, no Mato Grosso. A maior parte das terras fica neste último município, pelo qual tivemos o acesso ao assentamento, que dista da cidade cerca de 10 quilômetros.

Cabe aqui destacar a importância do MST, a sua função social e o seu compromisso com uma reforma agrária popular. Os lotes do assentamento foram cortados e delimitados com 14 hectares em média, o que é muito diferente dos projetos de assentamentos em outras regiões do estado, que têm, em média, 70 hectares. Essa decisão política foi tomada para que houvesse um maior número de famílias assentadas na área, sendo que esse espaço é suficiente para a produção camponesa. Atualmente, o assentamento se organiza em cinco núcleos de base, os quais servem para pensar os projetos do local nos quesitos da produção, da agroecologia, da educação e de todas as bandeiras de luta que o movimento levanta.

O local se destaca ainda pelas suas belezas naturais, como a Cachoeira “do Prata”, as várias fontes de água, as bicas e as nascentes em diversas partes do território. Trata-se de uma região de cerrado, com formações rochosas. As pinturas rupestres demonstram que a relação do ser humano com esse espaço natural remonta a muitos milhares de anos. A presença de alguns alicerces e resquícios de antigos sítios demonstra a dinâmica territorial da região do Vale do São Lourenço, que teve início com posseiros e agricultores familiares, em um processo de colonização (distribuição de terras entre famílias e sitiantes). Depois, houve a reconcentração da terra pelo latifúndio (ou seja, toda a área

pertencia a um único dono); mais recentemente, há quatro anos, houve a redistribuição por ocasião da formação do assentamento.

Ao chegarmos à estrada que dá acesso ao Egídio Brunetto, passamos por uma ponte que faz divisa com o local, instalada sobre um lago de uma usina hidrelétrica. Pelos relatos de moradores do município, não há escada de peixe na barragem, o que altera todo o ecossistema do rio. De um lado da estrada, estão os sítios do assentamento e, do outro lado, há grandes latifúndios, inclusive um latifúndio limítrofe pertencente ao Grupo Maggi⁶, que privatizou uma estrada que leva ao município de Jaciara. A propriedade conta com uma forte presença de jagunços armados, que atiram e ameaçam constantemente os assentados do MST, demonstrando que o território é um local de tensões.

É importante notar que, no atual contexto de globalização, há cada vez mais um esvaziamento do campo pelo êxodo rural e um aumento da violência, com ameaças e morte de camponeses. No Brasil, de acordo com dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT) (2018), no ano de 2017, houve 70 assassinatos no campo. A dominação do agronegócio e de toda lógica da revolução verde, reflexos da modernidade, torna-se um modelo de produção de *commodities* (não de alimentos⁷) e de uma sociedade hegemônica.

Apesar de ser centrada em apenas um local (o Assentamento Egídio Brunetto do MST), esta pesquisa não está isolada, pois integra a Rede Internacional de Pesquisadores em Justiça Climática e Educação Ambiental (Reaja), sob a coordenação do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA/UFMT). A Reaja é a base para a inserção do IFMT, da UCDB e dos pesquisadores.

Eminentemente qualitativa, a pesquisa participante (BRANDÃO, 1999), adotada neste estudo, assume que a neutralidade científica, muitas vezes prerrogativa do positivismo, não pode estar presente. Conforme afirma Freire (2000, p. 58), a educação não é “nunca neutra”. Sendo assim, assumimos concepções político-ideológicas ao discorrermos sobre a Educação do Campo e a Educação Ambiental. Além disso, a pesquisa participante foi uma opção metodológica tática (CERTEAU, 1994), por acreditarmos que, nesse tipo de pesquisa, não há distinção entre os sujeitos envolvidos (assentados e pesquisadores). Por meio dela, teremos a descrição e a compreensão dos fenômenos educativos inerentes aos processos de pesquisa e extensão realizados no assentamento.

Em ambas as ações (as de pesquisa e as de extensão), houve o envolvimento de assentados/as do local, professores, bolsistas de Iniciação Científica de Ensino Médio, bolsistas de Iniciação Científica da Graduação e discentes de Mestrado e da Especialização. Se partirmos do pressuposto de uma educação dialógica entre a instituição e os diversos sujeitos do campo (SENRA, 2014), não há como negligenciarmos os sujeitos envolvidos, os locais de aprendizados, as práxis cotidianas e as maneiras de educar e de fazer educação.

Para a realização desta pesquisa, alguns procedimentos foram fundamentais, tais como: a observação participante, os cadernos de campo, o prognóstico do assentamento, a criação de um viveiro educador e as intervenções com o plantio de mudas e trilhas interpretativas. As temáticas centrais que envolveram todas as ações propostas giraram em torno de questões como mudanças climáticas, Justiça Climática e reforma agrária, entre outras. Pretendeu-se contribuir com distintas áreas do conhecimento (Educação Ambiental e Educação do Campo) e dialogar/aproximar IEs e movimentos sociais do campo, principalmente o MST.

Compreendemos que as injustiças climáticas afetarão com mais gravidade grupos sociais vulnerabilizados, não obstante o otimismo tecnológico e o discurso do progresso,

da técnica e do desenvolvimento sustentável, que preconizam a adaptação e mitigação dos impactos. Reconhecemos também que os saberes e os conhecimentos locais-tradicionais dos/as camponeses/as sobre o clima, o ambiente e a maneira de produzir são táticas de resistência em relação às injustiças climáticas. Com base nesse reconhecimento dos saberes-conhecimentos campesinos e de uma valorização deles enquanto um conhecimento “outro” (que não seja o acadêmico-científico), compreendemos que esses povos podem nos apontar caminhos que levem à sustentabilidade, realizando, assim, um giro decolonial de uma Educação Ambiental Campesina, sem subjugar ou hierarquizar os conhecimentos/saberes, sejam eles científicos ou populares.

2.1. Educação Ambiental Campesina

Nesta seção, procederemos a uma breve revisão da literatura a respeito da Educação do Campo. A nossa opção política e metodológica é compreender e descrever como o território camponês pode consolidar as nossas teses. Uma delas é a de que não é qualquer atividade, pesquisa ou proposta de Educação Ambiental que serve aos povos camponeses. Antes, deve partir substancialmente desses povos uma Educação do/no Campo que venha das suas próprias matrizes pedagógicas (ARROYO, 1999; CALDART, 2000) – do “giro decolonial”, do seu histórico de luta pelos movimentos sociais campesinos, originando o que chamamos de “Educação Ambiental Campesina”.

Segundo Maldonado-Torres (2007, p. 161), *“el giro de-colonial, y la de-colonización como proyecto, no envuelven meramente la terminación de relaciones formales de colonización, sino una oposición radical al legado y producción continua de la colonialidad del poder, del saber y del ser”*. Nesse sentido, defendemos a Educação do Campo enquanto outra educação, não apenas como proposta alternativa, mas que vai à radicalidade, contestando as relações de poder (escolar, de produção), de saber (conhecimentos científico-populares), e de ser (condição camponesa), na propositura de uma coletividade comprometida com os saberes-fazer campesinos, por um projeto contra-hegemônico do campo, com sustentabilidade socioambiental.

A expressão “Educação Ambiental Campesina” (SATO, 2011) surge da proposta formativa de uma Especialização *Lato Sensu*, ofertada pelo GPEA/UFMT, de cuja coordenação pedagógica o IFMT participou. Não se trata de mais uma nomenclatura da área educacional, com seus inúmeros termos adjetivos, o que poderia servir muito mais para confundir os leitores e criar subdivisões no conhecimento científico. A opção de adotar tal expressão se justifica porque, historicamente, tanto a Educação do Campo quanto a Educação Ambiental emanam da educação popular e dos seus movimentos sociais (SENRA; DELLA-NORA, 2013).

De fato, antes de qualquer sistematização ou fala científica ou cientificista, os movimentos sociais do campo e os ambientalistas-ecologistas já concebiam uma maneira própria de fazer educação. Cabe aqui destacar o papel primordial do MST no estado de Mato Grosso. No ano de 2010, o movimento provocou as universidades e outras IEs do estado a dialogarem e a construir uma proposta formativa para os povos do campo, o que resultou na proposta da referida Especialização, via Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o Pronera (INCRA, 2011). No atual governo de extrema direita, esse programa corre o risco de extinção.

Diversos autores, como Arroyo (1999), Caldart (2007) e Fernandes (2002), apontam o movimento nacional “Por uma Educação do Campo” como um marco importante para a

consolidação da Educação do Campo como área do conhecimento e campo específico da educação. Inicialmente, esse movimento surgiu com as práticas pedagógicas da educação dos movimentos sociais do campo. Posteriormente, chegou-se a uma consolidação das políticas públicas, como o Pronera, em 1998, e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (BRASIL, 2002).

Mesmo reconhecendo que houve diversos avanços, com uma valorização de um modo próprio de se fazer educação dos movimentos sociais do campo e com essa consolidação das políticas públicas na área da Educação do Campo, seja pela inserção da temática nas diretrizes e planos nacionais, estaduais e municipais ou com algumas propostas formativas de licenciaturas e de cursos destinados a atender às especificidades do campo, na atualidade, podemos refletir que, de um modo geral e expandindo as concepções para todas as escolas que estão *no* campo, ainda há um enorme desafio a enfrentar para que a Educação seja *do* Campo. A pesquisa e a extensão podem contribuir para essa consolidação.

Se, por um lado, para os movimentos sociais do campo, essas articulações, discussões e gestões construídas ao longo destes últimos 21 anos (desde o surgimento da expressão “Educação do Campo”) possibilitaram a construção das políticas públicas e de um arcabouço teórico, por outro lado, precisamos repensar as nossas concepções de “educação”, “ambiente” e “campo”. Talvez esse seja o grande desafio, já que trazemos todo o nosso arcabouço de “culturação” fincado no modelo de sociedade vigente – ou, mais precisamente, nas concepções da modernidade-colonial e em suas bases epistemológicas, que impõem uma hegemonia positivista.

Talvez a Educação do Campo seja o contraponto à Educação Rural, a qual sempre foi vista como atrasada e “desqualificada”. Mas até que ponto conseguimos romper com as metanarrativas, com modelos hegemônicos de produção e com os padrões de cultura, da modernidade, da ciência positivista e do eurocentrismo? Ao pensar a dimensão da pesquisa e da extensão no diálogo entre as IEs e os movimentos sociais, temos o desafio de superar os moldes de cursos, pesquisas e burocracias institucionais de modo a focar no caráter pedagógico do cotidiano com os/as camponeses/as. Esses processos educativos não-formais e seus ritos, que vão além da escolarização e se estendem aos aprendizados das rodas de conversas, ao dia-a-dia do roçado, ao banho da cachoeira, às lutas, marchas e místicas, fornecem-nos pistas de processos de descolonização dos seres.

Portanto, recorreremos à Educação Popular para pensarmos “uma contrapedagogia” (SENRA, 2009), condizente com os saberes e fazeres dos povos camponeses, compreendendo a Justiça Climática enquanto resistência a processos socioambientalmente injustos. O agronegócio e todo o seu pacote da revolução verde, ainda nos dias de hoje, se apresentam como um modelo colonizador, que expulsa homens e mulheres do campo, e constitui o projeto de um “campo vazio e sem vida” dos desertos verdes, traduzindo-se, na prática, em uma forma de colonialismo vigente.

Ao abordar a Educação Ambiental, Tristão (2014, p. 475) afirma que “é extremamente pertinente [...] uma perspectiva educacional que permita o desenvolvimento de visões alternativas das relações de dominação, de colonização e de subordinação entre culturas e nações”, compreendendo abordagens que não só visem às teorias de classe, mas também aos enfoques culturais e identitários. Não se negam aqui as metanarrativas e as questões socioambientais mais amplas; contudo, assumimos a teoria da colonialidade e pretendemos reverter a lógica de dominação e de poder que subjuga a cultura e a natureza, vendo-as apenas como recursos e produtos do capitalismo.

A perpetuação desse padrão de modernidade, segundo Guimarães e Medeiros (2016), só traz consigo a degradação, situando as relações instituintes na dominação e na exploração, perpetuando as relações de poder e excluindo qualquer diversidade. Por isso, segundo os autores, é necessário reverter essa lógica da “epistemologia científica da modernidade”. Assim, acreditamos em uma Educação Ambiental Campesina como um processo educativo-intercultural, condizente com as matrizes pedagógicas, em contextos biorregionais dos povos camponeses. Aqui, somos todos aprendizes e não temos a pretensão de “ensinar os camponeses as boas práticas educativas da Educação Ambiental”. Nesse mesmo sentido, Guimarães e Medeiros (2016) afirmam que:

Apesar de bem intencionado, o educador pode se manter alienado ao reproduzir (inconscientemente) a forma hegemônica de ver o mundo [...]. Essa relação intercultural a partir da Educação Ambiental busca inverter o processo; ou seja, ao invés de colonizar, ensinar aos povos indígenas o que é correto e desejável do ponto do estabelecimento de um modelo de sociedade e do nosso ‘progresso’, reconhece nesses povos, na sua cultura, em sua cosmologia, uma referência exemplar de como construir modos de estar no mundo, dentro do que a Educação Ambiental propugna como a construção de sociedades sustentáveis. (GUIMARÃES; MEDEIROS, 2016, p. 52-62).

Portanto, a Educação Ambiental Campesina poderá contribuir para pensarmos nessa desconstrução do colonialismo do saber e do poder nas propostas hegemônicas para o campo, para as vidas e para o planeta. A Justiça Climática pode ser esse elo na perspectiva de uma interculturalidade ou mesmo de um repensar a educação sulear (Freire, 1992), nessa realidade camponesa que são os assentamentos rurais ligados ao MST.

2.2. Mudanças climáticas e Justiça Climática

O Brasil sempre esteve à frente em relação às conquistas legais nas questões ambientais. Nesse contexto, uma mudança do clima é definida como “aquela que possa ser direta ou indiretamente atribuída à atividade humana que altere a composição da atmosfera mundial” (BRASIL, 2018). Por sua vez, o seu Plano Nacional de Mudanças Climáticas (PNMC) refere que “o aquecimento do planeta pela interferência humana, apesar de incerto quanto a sua magnitude, tornou-se um fato aceito pela comunidade científica. Para isso contribuiu o Quarto Relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima (IPCC)” (BRASIL, 2008a).

É inegável que inúmeros cientistas concordam que estamos vivendo uma nova era geológica, gravemente influenciada pela interferência do ser humano no sistema planetário, o que recebe o nome de “Antropoceno”. Michel Löwy (2017, on-line) define que esse termo é o “mais utilizado para designar essa nova época, caracterizada por profundas mudanças no sistema-terra, resultante da atividade humana”. As mudanças climáticas envolvem paradigmas essenciais ao desenvolvimento e à sobrevivência humana na terra, impactando, principalmente, aspectos sociais e políticos. Acreditamos, sim, que estamos vivendo no Antropoceno, contexto no qual devemos “entender que la crisis climática es producto del propio capitalismo” (HAZLEWOOD, 2010, p. 83) – ou seja, é produto da ação efetiva do ser humano no sistema-mundo vigente. O *slogan* “mudar o sistema, e não o clima” decorre dessa constatação.

Nos contextos sociais e políticos atuais, vários aspectos são analisados a fim de que se possa entender como as mudanças climáticas atingem as populações e o quanto estes impactos são prejudiciais a grupos em estado de vulnerabilidade. Nesse sentido e pensando exatamente nessas questões socioambientais e nas relações com esses grupos sociais, surge o movimento por Justiça Climática, que advém do movimento por Justiça Ambiental. Se, historicamente, nos anos de 1960 a 1970, a questão ambiental era vista com um viés mais conservacionista e se preocupava com a degradação do meio ambiente, após os anos de 1980, com a corrente epistemológica do socioambientalismo e a ecologia política, as injustiças ocorridas pelas degradações ambientais começam a fazer parte da pauta de luta do movimento ambientalista e ecologista.

Acselrad, Mello e Bezerra (2009) relatam que a injustiça ambiental nasce da desigualdade de distribuição dos recursos naturais e dos impactos nele causados pelas grandes indústrias e por políticas públicas, que agem a favor destas. Sendo assim, encontramos na sociedade desigualdades sociopolíticas que permitem que as classes sociais mais vulneráveis sofram a maior parte dos danos ambientais. Serão afetadas, então, as populações de baixa renda, geralmente da periferia ou de países em desenvolvimento. Temos, assim, o conceito de “Justiça Climática”, formulado com base nos princípios da Justiça Ambiental e ligado à questão das mudanças climáticas.

O Conceito de Justiça Climática transcende a perspectiva apenas científica sobre as mudanças climáticas e acredita que as mudanças no clima são influenciadas também por fatores antropocêntricos e que esta é uma questão política. Ou seja, com as mudanças climáticas quem irá mais sofrer os impactos são os grupos vulneráveis, e ao invés apenas de uma adaptação é preciso criar táticas de resistência a este modelo imposto (SATO, 2016).

Nesse cenário, surgem as indagações sobre os efeitos que as mudanças climáticas trazem, tanto em termos ambientais quanto sociais. A Justiça Climática acredita que as causas desses efeitos são políticas e, portanto, coloniais, intrínsecas à nossa sociedade moderna. Precisamos resistir a tal contexto e pensar um outro modelo de sociedade. Como afirmamos, seus efeitos são sentidos de modo geral, mas, no que tange à intensidade das consequências, são as classes menos favorecidas as mais penalizadas (JUMPA, 2012).

Podemos entender, então, que os impactos gerados pelas mudanças climáticas afetam desproporcionalmente e com intensidade maior as classes sociais em estado de maior vulnerabilidade – ou, na perspectiva da teoria colonialidade/modernidade, as classes-grupos sociais vulnerabilizados. O estado atual de tais grupos (social, econômico, ambiental) pode até ser o da vulnerabilidade; entretanto, eles foram propositalmente subjugados, vulnerabilizados por outros grupos-classes, que detêm as relações-colonizações do poder, do saber. É inegável que o agronegócio impede, inviabiliza, vulnerabiliza e tenta destruir o campesinato, não admitindo a legitimidade da sua forma de existência, isso porque tal existência, por si só, já representa uma resistência a esse modelo hegemônico imposto.

A Reaja busca, por meio de inúmeras pesquisas realizadas na rede, compreender sobre o fenômeno das mudanças climáticas, principalmente pelo viés da Justiça Climática. Ousando travar um diálogo entre o conhecimento científico e o popular, essa rede busca táticas de resistência em relação às injustiças climáticas e políticas públicas de adaptação, mitigação e resiliência (DALLA-NORA, 2018). As suas premissas baseiam-se no fato de

que o modelo de desenvolvimento imposto pela sociedade capitalista é insustentável e gera problemas socioambientais que afetarão, sem dúvida nenhuma, os grupos vulnerabilizados.

3 ALIANDO PESQUISA E EXTENSÃO COMO FORMA DE MITIGAÇÃO E RESISTÊNCIA ÀS MUDANÇAS CLIMÁTICAS: ALGUNS RESULTADOS

Diante de tantos retrocessos e incertezas no que diz respeito às funções sociais das próprias IEs, ao abordarmos a pesquisa e a extensão, pretendemos refletir também sobre o próprio IFMT e sobre a educação profissional e tecnológica no nosso país. Nos marcos legais dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e na Portaria n.º 1.291, de 30 de dezembro de 2013, que estabelece “diretrizes para a organização dos IFs e define parâmetros e normas para sua expansão”, a pesquisa admitida é apenas a “pesquisa aplicada” (BRASIL, 2013, p. 1) – ou seja, passados cinco anos da criação da Rede Federal dos IFs (BRASIL, 2008b), ao estabelecer suas diretrizes e normas, essas “escolas técnicas⁸” tem o seu papel restrito a um só tipo de pesquisa. A atuação dos Centros de Referência, ao qual um dos autores pertence, fica ainda mais restrita ao desenvolvimento de “planos, programas e projetos” (BRASIL, 2013). O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 do IFMT afirma:

Entendendo a pesquisa como procedimento racional e sistemático, voltado à produção acadêmica, com objetivo de manter um processo constante de ação-reflexão-ação com a realidade circundante. Reflexão esta que impõe não somente apreendê-la de forma mais abrangente, como também de propor alternativas para os problemas existentes no contexto institucional, regional e nacional (IFMT, 2014, p. 68, destaques nossos).

O PDI é um documento elaborado de acordo com as políticas públicas vigentes e conforme as diretrizes nacionais da educação profissional e tecnológica. Com base no trecho citado, observamos que a pesquisa científica, de um modo amplo e na perspectiva de construção do conhecimento, não é prerrogativa do IFMT. A pesquisa adotada nos IFs só serve para “resolver problemas”. Considerando o fato de o PDI ter sido construído com base em uma perspectiva dialética e Freireana, de uma educação de ação-reflexão-ação, percebemos que os dispositivos legais, ao excluírem a pesquisa científica de um modo amplo e priorizarem apenas a de caráter pragmatista e tecnicista, representam um abismo entre os preceitos e as diretrizes institucionais.

Os retrocessos referentes às políticas públicas no Brasil no campo da educação nos últimos quatro anos se consolidaram no Projeto de Lei n.º 11.279/2019 (BRASIL, 2019), que propõe alterar as leis de criação dos IFs. Esse projeto passou a admitir não só a pesquisa aplicada, mas acrescentou um enfoque na inovação, propondo, uma vez mais, que a educação técnica e a educação profissional estejam apenas a serviço do capital, e não da sociedade como um todo. Ao determinar que os IFs destinem 70% de sua demanda para o Ensino Médio, o espaço para a pesquisa ficará restrito às iniciações científicas desse nível de escolarização, aos poucos programas *stricto* e *lato sensu* ou aos cursos de Graduação sobreviverem às disposições da referida portaria, já que a prioridade é voltarmos a ser uma “escola técnica”, política da década de 1970, auge da Ditadura Militar e do tecnicismo.

Em seguida, apresentamos alguns resultados dos dois projetos já mencionados, um de pesquisa e outro de extensão, também como uma forma de resistência aos

retrocessos educacionais e aos limites institucionais e legais de propor atividades-fim do IFMT no contexto dos assentamentos de reforma agrária, na perspectiva do campesinato. Consideramos que produzir conhecimento na área ambiental, abordando as mudanças climáticas em um estado campeão de produtividade do agronegócio, como o é o estado do Mato Grosso, é no mínimo algo ousado, que indica uma tomada de posição política e axiológica e um giro decolonial, com base em uma abordagem que vê a pesquisa-extensão como uma função social transformadora.

Sabemos que esse modelo vigente do agronegócio, com altos índices de produtividade, é um dos que mais prejudica o meio ambiente e a sociedade e está também entre os causadores das mudanças climáticas, seja pela expansão da agropecuária na Amazônia Legal, com desmatamentos e avanços sobre a floresta, seja pela destruição do cerrado para dar lugar a uma monocultura que consome a água, polui os rios, usa agrotóxicos abundantemente e emite muitos GEE. As mudanças climáticas atingirão a produção agrícola de forma generalizada, causando prejuízos na produção de um modo geral – tanto para o agronegócio quanto para agricultura familiar camponesa, que sofrerá as consequências mais graves dessas mudanças. Segundo alguns autores, as culturas do agronegócio ou as monoculturas (soja, milho, algodão e trigo) serão as que terão as suas produções mais atingidas (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009; EMBRAPA, 2018).

Conforme já adiantado, acreditamos que a agricultura familiar camponesa será efetivamente a mais atingida e sofrerá com o maior impacto das mudanças climáticas. Os efeitos de eventos extremos até poderão ser generalizadas para a agricultura, mas isso nunca acontecerá de forma equitativa ou igualitária. Nas pesquisas sobre a agricultura familiar camponesa, o que se percebe é que haverá muito mais injustiças climáticas quando pensamos esse grupo social específico. Por isso, precisamos aprofundar cada vez mais os estudos sobre essa temática.

Para conhecer a cultura e a história dos assentamentos rurais, destacamos a pesquisa de David e Souza (2018), autores que evidenciam a importância dos movimentos sociais ao traçarem o histórico do Assentamento Egídio Brunetto, do MST, desde o acampamento Mutum, percorrendo lutas e processos de conquista da terra. Ao registrar esse histórico do assentamento, muito mais do que “ensinar” e veicular conteúdos, estamos construindo conhecimentos a partir do outro – ou melhor, estamos colaborando para os conhecimentos construídos a partir das falas e do olhar de quem participou do processo. Esses conhecimentos, muitas vezes, são negados nos trabalhos acadêmicos e daí a importância de uma perspectiva decolonial da educação. Uma das autoras do referido trabalho é assentada do Egídio Brunetto e escreveu sobre o que ela e a sua família viveram enquanto acampados e vivem agora enquanto assentados.

La ciencia social contemporánea no ha encontrado aún la forma de incorporar el conocimiento subalterno a los procesos de producción de conocimiento. Sin esto no puede haber decolonización alguna del conocimiento ni utopía social más allá del occidentalismo (CASTRO-GOMEZ; GROSFOGEL, 2007, p. 20-21).

A partir da Educação do Campo, pode-se vislumbrar um repensar da relação do camponês com a educação e, mais especificamente, com os processos educativos formais. Reformular a relação entre as IEs e os movimentos sociais do campo é algo fundamental para se pensar nessa relação intercultural. Nesse contexto, a intenção de construir um viveiro de plantas com espécies nativas serviria para mitigar os impactos e as degradações ambientais que a antiga fazenda sofreu com a criação extensiva de gado

e com os desmatamentos⁹ durante os anos de latifúndio, no período antes de se tornar assentamento. É comum os assentados relatarem sobre a acidificação do solo e sobre a existência, em algumas áreas do assentamento, de assoreamentos e problemas com as minas de água que têm suas reservas desmatadas.

Para iniciar a construção do viveiro educador, foram observados a estrutura e o local disponível para a montagem. A intenção era construir esse viveiro no próprio assentamento, mas, após análises de todas as possibilidades, decidiu-se pela sua instalação no Centro de Referência de Jaciara do IFMT. Essa decisão se deu por questões logísticas e devido às necessidades de cuidado com a produção, já que um viveiro demanda um bom tempo de preparação (da semente até a produção da muda) e de cuidado e não contávamos com recursos para isso, apenas com o trabalho dos bolsitas.

O projeto foi desenvolvido, então, de acordo com as seguintes etapas: coleta de sementes; conhecimento da área do assentamento; produção de mudas; e plantio das mudas. Ao redor da Cachoeira “do Prata”¹⁰, foram plantadas 50 mudas nativas (Jatobá, Ipê, Orelha de Macaco, Jacarandá e Cedro), produzidas pela equipe do projeto em junho de 2018. Às margens da cachoeira, no momento do plantio, foram realizadas falas sobre a importância do reflorestamento e da preservação e o bem que tais ações proporcionam. Com recursos do projeto, foram doadas aos assentados 410 mudas (frutíferas e nativas do cerrado), para serem plantadas nas bordas das nascentes desmatadas em cada sítio.

O momento do plantio ocorreu juntamente com a atividade de campo. Além de levarmos os discentes do Ensino Médio Integrado de Meio Ambiente do Centro de Referência de Jaciara do IFMT para esse plantio das mudas, promovemos uma trilha interpretativa, abordando as seguintes temáticas: reforma agrária, questões socioambientais e mudanças climáticas. Houve também uma interação com o Assentamento Egídio Brunetto/MST durante uma palestra sobre o modo de produção da agricultura familiar, palestra essa conduzida pelos/as assentados/as.

Por sua vez, o trabalho da trilha interpretativa foi baseado nas questões de percepção ambiental. Foi solicitado aos discentes que fizessem desenhos antes e depois da realização da trilha. Essa atividade teve os objetivos de proporcionar aos participantes um contato com a natureza e identificar as concepções deles acerca do ambiente e das mudanças climáticas.

A iniciativa permitiu observar se houve modificações na percepção dos alunos em relação às temáticas abordadas e em relação ao local em questão. Apesar de morarem na região, cerca de 50% dos discentes nunca haviam visitado a Cachoeira do Prata ou o Assentamento Egídio Brunetto. Nas percepções iniciais, os participantes relataram que esperavam encontrar um ambiente natural (com árvores, flores, animais silvestres, rio e cachoeira), mas também um lugar com muito lixo, resultado das ações humanas. Quanto às mudanças climáticas, muitos desenhos incluíram representações das quatro estações do ano, resquícius dos aprendizados do Ensino Fundamental. Houve também imagens do urso polar, animal que se tornou um símbolo do aquecimento global. Essa presença remete a uma perspectiva genérica e distante da nossa realidade, fazendo-nos esquecer do lugar que nos é próximo.

Após a trilha, as percepções dos discentes confirmaram a existência de um excesso de lixo na cachoeira, com relatos de que “encontraram muito mais lixo do que podiam imaginar”. Quanto às mudanças no clima, os desenhos foram quase unânimes ao referir os conceitos de “aquecimento global” e de “mudanças climáticas”, com raios solares incidindo sobre a terra e ficando presos na camada de efeito estufa. Infelizmente, nenhum desenho representou o assentamento ou a questão da reforma agrária, o que nos faz

acreditar que é necessário um trabalho mais profundo sobre a temática, no contexto da instituição, o que é tão importante para as questões das mudanças climáticas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações de pesquisa e extensão desenvolvidas no Assentamento Egídio Brunetto, do MST, no município de Juscimeira, Mato Grosso, Brasil, abordaram a questão das mudanças climáticas como eixo central. Pensando em uma relação intercultural entre o conhecimento científico, o IFMT e os saberes/conhecimentos populares, destacamos como resultado dessas ações uma pesquisa de pós-doutorado, uma de Mestrado (SOUZA, 2019), duas de Especialização (SOUZA; BEZERRA, 2018; CHAVES, 2018) e uma de Graduação (DAVID; SOUZA, 2018).

Nosso fôlego de atuação e de potencialidades é mínimo diante da complexidade envolvida em trabalhar em um assentamento, uma área à qual, muitas vezes, as políticas públicas não chegam. Ao iniciarmos as atividades de pesquisa e de extensão conseguimos, com uma abordagem mais pedagógica, realizar um prognóstico do assentamento, construir um viveiro educativo e realizar ações de Educação Ambiental (plantio de mudas e trilhas interpretativas).

Assim, mesmo que algumas ações possam parecer de caráter pontual, as pesquisas revelaram, pelo diagnóstico do assentamento, que muitos dos/as assentados/as ainda não conseguem viver apenas do sítio, o que faz com que essas comunidades busquem serviços de diárias no campo ou na cidade. Toda a produção do sítio é de subsistência, ou seja, é para efetivar a condição camponesa dessa população; o excedente é comercializado, tendo destaque a produção de mandioca, a criação de pequenos animais e o arrendamento do pasto como fonte de renda.

Muitas das políticas públicas da reforma agrária ainda não chegaram ao assentamento, que já existe há quatro anos. Muitas casas ainda são barracos de lona, e a luz elétrica chegou apenas há dois anos. As ajudas de fomento, que são recursos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) para melhorar as condições de vida dos/as assentados/as, chegam com atrasos e parceladas e não abrangem o assentamento como um todo.

Quanto à questão das mudanças climáticas, o Assentamento Egídio Brunetto tem um diferencial: o fato de que muitas das lideranças do MST de Mato Grosso foram assentadas nesse local. Muitas dessas lideranças conhecem o conceito “mudanças climáticas”, constatam que o agronegócio é o seu grande causador e defendem que as formas de resistir a esse processo passam por manter o camponês na terra, realizar uma produção agroecológica de alimentos de maneira sustentável e manter as lutas em prol de uma educação do campo, de mobilizações sociais e de estudos permanentes, ações essas que vão ao encontro das premissas e das orientações do próprio movimento.

Em seus estudos, Dalla-Nora (2018) afirma que, no que diz respeito às mudanças climáticas, há uma vulnerabilidade científica e pedagógica, que leva a que, muitas vezes, a população, de um modo geral, desconheça essa expressão/conceito, no que concordamos com a autora. Podemos constatar que os/as camponeses/as clássico-tradicionais¹¹ do assentamento “nunca ouviram falar sobre” mudanças climáticas – os que já ouviram o fizeram pelas mídias, como os jornais, o que contribui para um estado de vulnerabilidade.

Ao contrário da pesquisa da autora, que entrevistou comunidades tradicionais que tinham uma relação de vivência com a terra e produziam a partir dela há muitos anos, constatamos que, em territórios/territorialidades recentes, como é o caso do recém-criado Assentamento Egídio Brunetto, apesar de os/as assentados/as fazerem toda a leitura de

mundo e de tudo que está à sua volta no que diz respeito às variações do tempo/clima (por exemplo, choveu mais ou menos, aumentou o fogo, chegou o tempo de estiagem), a percepção sobre as mudanças climáticas é diferente.

Se em um cenário futuro houver um agravamento das mudanças climáticas, esse território, que já sofreu intensa degradação do latifúndio, sofrerá também impactos ambientais sem precedentes. O camponês tende a ser o mais atingido, uma vez que a grande propriedade e os grandes produtores usufruem de mais proteção das políticas públicas, o que torna essa uma questão que envolve vários tipos de injustiça – ambiental, climática, política e, principalmente, social. O PNAMC (BRASIL, 2016) e suas diretrizes determinam o desenvolvimento de tecnologias adequadas para cada realidade, foco na mitigação dos GEE, mapeamento de vulnerabilidades e oportunidades e/ou investimentos, de acordo com o perfil de cada região.

Apesar de citar o segmento da agricultura familiar como prioridade de atuação, a prioridade é uma adaptação ao fenômeno mudanças climática, com uma ênfase muito forte na tecnologia e em políticas públicas para o setor agrícola, o que dificilmente chega à agricultura familiar camponesa.

Se, por um lado, o discurso oficial das políticas públicas passa pelas ações de adaptação, mitigação e resiliência (BRASIL, 2008a), acreditamos que, diante desde quadro de injustiças, é necessário reagir e encontrar formas de resistência em relação às questões das mudanças climáticas. Muito mais do que conceber uma Educação Ambiental que “ensina” quais são essas formas de resistência durante o Antropoceno, acreditamos exatamente que são os/as camponeses/as que nos apontam práxis de vida, de produção e de táticas de resistência perante as mudanças no clima, com base em um modo de “bem viver¹²”. Nesse contexto, é fundamental a “convivência pedagógica” (GUIMARÃES; MEDEIROS, 2016) com essas outras referências epistemológicas.

Por isso, a Justiça Climática e a Educação Ambiental Campesina são eixos suleares que trazem à discussão aspectos políticos, sociais e ambientais, fomentando a discussão de que os problemas ambientais não são frutos apenas de ordem natural, mas estão interligados às desigualdades geradas pelo próprio sistema capitalista. Este tem sua origem na modernidade e na sua forma de colonialidade dos povos, da natureza e do planeta Terra como um todo.

NOTAS

5 Depois das eleições de 2018, o Brasil desistiu de sediar a Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP25), realizada em dezembro de 2019 (disponível em: <https://glo.bo/2EzMBwv>). O atual governo de extrema direita, que tem feito amplo uso de *fake news*, de discursos retrógrados e de posições obscurantistas, sempre foi contra as pautas socioambientais e já demonstrou que está a serviço do capital, e não da soberania nacional. Por isso, tem entregado os recursos naturais brasileiros à exploração inescrupulosa de grandes empresas, contando, para isso, com a bancada ruralista como forte aliada e com os diversos Ministérios e setores do governo, inclusive aqueles que deveriam pensar o meio ambiente, as questões indígenas, a reforma agrária etc.

6 Um dos maiores grupos do agronegócio brasileiro. O ex-governador e ex-ministro de agricultura Blairo Maggi já foi considerado o maior produtor individual de soja do mundo. Hoje, a empresa domina a cadeia do agronegócio, representando um império com força econômica e política no estado de Mato Grosso.

7 Dados do Censo Agropecuário demonstram que 70% dos alimentos consumidos no Brasil são oriundos da agricultura familiar. Contudo, o agronegócio se apropria/colonializa os termos

usados pelos movimentos sociais e os toma para si, como se fossem seus. Assim, é correto ouvir: “o agronegócio produz alimentos”. Não! As *commodities* não são consumidas para a alimentação na nossa realidade. Acesse: <https://www.brasildefato.com.br/2017/11/02/agricultura-familiar-e-responsavel-por-70-dos-alimentos-consumidos-no-brasil/>.

8 A lei de 2008 criou os IFs. Contudo, muitas escolas técnicas antigas e que funcionam desde o surgimento da educação profissional e técnica no país, entre 1943 e 1950, como as escolas de aprendizes e artífices (é o caso do estado de Mato Grosso), foram incorporadas à Rede Federal de educação profissional e tecnológica. A mudança das nomenclaturas dessas escolas técnicas também ocorria conforme mudavam as políticas públicas da educação no país.

9 Esses problemas ambientais (de multas e infrações) foram uma das principais razões pelas quais a área da fazenda foi desapropriada e destinada à reforma agrária, cumprindo com o papel social da terra.

10 Essa cachoeira é a principal fonte turística da região. A população local faz dela uso permanente e inclusive já impediu que houvesse a instalação de uma pequena central hidrelétrica nas proximidades (o projeto que ainda ameaça ser implantado). Infelizmente, o local sofre com o excesso de resíduos sólidos deixados às margens da cachoeira e nas matas ciliares, poluindo uma belíssima paisagem natural.

11 Aqui queremos diferenciar um camponês que voltou para a terra, que tem sua condição ontológica de camponês e se manteve assim, daqueles que não fazem parte da liderança dos movimentos sociais do campo, como é o caso do MST. Isso se deve ao fato de que os líderes desse movimento, além da sua condição camponesa, estudam muito e participam de vários processos formativos-educativos.

12 Aqui colocamos a expressão “bem viver” entre aspas, pois sabemos que ela se origina dos povos indígenas e dos modos de vida de um povo campesino. A sua propositura como um modo de viver e de encarar a vida está para além da dualidade capitalismo vs. socialismo. Acreditamos que precisamos aprofundar os estudos sobre a origem desse “bem viver”, encarando-o como algo que ultrapassa um *slogan* simplesmente adotado pelo movimento ambientalista, fazendo uso dele em uma perspectiva política e decolonial.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H.; MELLO, C. C. A.; BEZERRA, G. das. N. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ARROYO, M. G. Palestra sobre: “educação básica e movimentos sociais”. In: ARROYO, M. G. B.; FERNANDES, B. M. (org.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, n.º 2.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Comitê Interministerial sobre Mudança do Clima. **Plano Nacional sobre Mudança do Clima (PNMC)**. Brasília, 2008a. Disponível em: <https://bit.ly/3go6jtj>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro 2008. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, Brasília, 30 dez. 2008b. Disponível em: <https://bit.ly/2DviNR6>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 9.578, de 22 de novembro de 2018. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo federal que dispõem sobre o fundo nacional sobre mudança do clima, de que trata a Lei n.º 12.114, de 9 de dezembro de 2009, e a Política Nacional sobre Mudança do Clima, de que trata a Lei n.º 12.187, de 29 de dezembro de 2009.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Seção 1, Brasília, 23 nov. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/39NoWo3>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 01, de 03 de abril 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, p. 32, Brasília, 09 abr. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/39NoB4L>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.291, de 30 de dezembro de 2013. Estabelece diretrizes para a organização dos IFs e define parâmetros e normas para a sua expansão. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, Brasília, 31 dez. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3hYVOWS>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Portaria n.º 150, de 10 de maio de 2016. Institui o plano nacional de adaptação à mudança do clima e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Seção 1, p. 131, Brasília, 11 maio 2016. Disponível em: <https://bit.ly/30my2oA>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Poder Executivo. **Projeto de Lei n.º 11.279/2019**. Altera as Leis n.º 11.892, de 28 de dezembro de 2008; n.º 12.706, de 8 de agosto de 2012, e n.º 11.740, de 16 de julho de 2008; cria Institutos Federais de Educação, a Universidade Federal do Médio e Baixo Amazonas e a Universidade Federal do Médio e Alto Solimões, e dá outras providências. Brasília, 03 jan. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2Xlaaj4>. Acesso em: 23 jul. 2020.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *In*: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do campo, n.º 3.

CALDART, R. S. **Sobre educação do campo**. Roteiro de exposição para o “III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea)”, realizado em Luziânia, Goiânia, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3fpFtzD>. Acesso em: 23 nov. 2019.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. v. 1.

CHAVES, G. K. dos S. **Educação ambiental e viveiro educador: intervenção e mitigação às mudanças climáticas no Assentamento Egídio Brunetto – MST**. 2018. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências da Natureza) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), São Vicente, Centro de Referência de Jaciara, 2018.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Assassinatos no campo batem novo recorde e atingem maior número desde 2003**. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2PfSy3Z>. Acesso em: 23 nov. 2019.

DALLA-NORA, G. **A água e a cartografia do imaginário nos climas de três territórios geográficos**. 2018. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3fo5gs4>. Acesso em: 23 jun. 2020.

- DAVID, F. G.; SOUZA, K. R. **Do acampamento à conquista pela Terra**: o histórico do assentamento Egídio Brunetto – MST no município de Juscimeira-MT. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências da Natureza) – IFMT, São Vicente, Centro de Referência de Jaciara, Jaciara, 2018.
- EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA (Embrapa). **Visão 2030**: o futuro da agricultura brasileira. Brasília, DF: Embrapa, 2018.
- FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, n.º 4,
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo, SP, Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.
- FREITAS, L. C. MST educação: balanço projetivo e novos desafios. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (ENERA), 2., 2015, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Unicamp), 2015.
- GUIMARÃES, M.; MEDEIROS, H. Q. Outras epistemologias em educação ambiental: o que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Furg), ed. especial, jul., 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3gAI0Zn>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- HAZLEWOOD, J. A. Más allá de la crisis económica: CO2lonialismo y geografías de esperanza. **Iconos, Revista de Ciencias Sociales**, n. 36, p. 81-95, enero, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3fuUkZr>. Acesso em: 04 jun. 2020.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO. **Projeto de desenvolvimento institucional – PDI (2014-2018)**. Mato Grosso, jun. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/33r7B2O>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (Incrá). **Manual de operações do programa de educação na Reforma Agrária (Pronera)**. Edição revista e atualizada de acordo com o Decreto n.º 7.352/2010 e Acórdão TCU n.º 3.269/2010. Aprovado pela Portaria/Incrá n.º 238, de 31 de maio de 2011. Brasília, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3310n0g>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- JUMPA, A. A. P. **Manual de justicia climática**. Lima, Peru: Cedal – Centro de Derechos y Desarrollo, 2012.
- LÖWY, M. **Antropoceno, capitalismo fóssil, capitalismo verde e ecossocialismo**. Tradução Flavia Brancalion. *Revista Movimento*, 19 ago. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2DgbcCb>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- SATO, M. Palestra de abertura: justiça climática e educação ambiental. *In*: SEMINÁRIO TEMÁTICO JUSTIÇA CLIMÁTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL 2016, Cuiabá. **Anais [...]**. GPEA/PPGE/UFMT, Cuiabá, de 04 a 06 abr. 2016.

- SATO, M. **Projeto político pedagógico do curso de especialização: educação ambiental campesina**. Cuiabá: UFMT, 2011.
- SENRA, R. E. F. **Educação do campo no IFMT: *campus* São Vicente: desafios da construção de uma educação dialógica**. 2014. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMT, Cuiabá, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/33r9soi>. Acesso em: 24 jun. 2020.
- SENRA, R. E. F. **Por uma contrapedagogia libertadora no ambiente do Quilombo Mata Caval**. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMT, Cuiabá, 2009. <https://bit.ly/3k2B1dD>. Acesso em: 29 jun. 2020.
- SENRA, R. E. F.; DALLA-NORA, G. Educação ambiental emanada com a educação do/no campo. In: SATO, M.; GOMES, G.; SILVA, R. (org.). **Escola, comunidade e educação ambiental: reinventando sonhos, construindo esperanças**. Cuiabá: Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, 2013.
- SOUSA, C. de J.; BEZERRA, L. A. **Trilha interpretativa e mudanças climáticas no Assentamento Egídio Brunetto – MST no município de Juscimeira/MT**. 2018. Monografia. (Especialização em Ensino de Ciências da Natureza) – IFMT, São Vicente, Centro de Referência de Jaciara, Jaciara, 2018.
- SOUZA, D. G. de. **O que nos ensinam os camponeses sobre o clima: estudo de caso do Assentamento Egídio Brunetto/MST-MT**. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, IFMT, Cuiabá, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/30kq3sc>. Acesso em: 24 jun. 2020.
- TRISTÃO, M. A Educação ambiental e o pós-colonialismo. **Revista de Educação Pública**, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMT, Cuiabá, v. 23, n. 53/2, maio/ago., 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3gp1y2H>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- TRISTÃO, M. Educação ambiental e a descolonização do pensamento. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Furg, ed. especial, jul., 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3k3Lc1F>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- WALSH, C. **Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo**. [S. l.]: Textos & Formas, 2006.