

RODRIGO DA SILVA BEZERRA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E JUSTIÇA CLIMÁTICA NO
MUNICÍPIO DE TEREZINÓPOLIS - MATO GROSSO DO SUL**



Campo Grande - MS
Fevereiro / 2022

RODRIGO DA SILVA BEZERRA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E JUSTIÇA CLIMÁTICA NO
MUNICÍPIO DE TEREZINÓPOLIS - MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena

Orientador (a): Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros



Campo Grande - MS
Fevereiro / 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourãmise de Moura Viana - CRB-1 3360

B574e Bezerra, Rodrigo da Silva

Educação ambiental e justiça climática no município de Terenos - Mato Grosso do Sul/ Rodrigo da Silva Bezerra, sob orientação do Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros. -- Campo Grande, MS : 2022.

125 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, Ano 2022

Bibliografia: p. 108-119

1. Educação ambiental - Políticas públicas. 2. Política ambiental - Aspectos sociopolíticos. 3. Educação ambiental - Terenos, MS - Escolas públicas I.Medeiros, Heitor Queiroz de. II. Título.

CDD: 372.3570981

**“EDUCAÇÃO AMBIENTAL E JUSTIÇA CLIMÁTICA NO MUNICÍPIO DE
TERENOS - MATO GROSSO DO SUL”**

RODRIGO DA SILVA BEZERRA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (PPGE/UCDB) orientador e presidente da banca

Prof. Dr. João Carlos Gomes (PPGL/UNIR) examinador externo

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (UNIR/UCDB) examinador interno

Campo Grande - MS, 25 de fevereiro de 2022

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

A tod@s que tiveram a vida, os sonhos interrompidos pela covid -19.
A tod@s os pesquisadores que por meio da ciência buscam estratégias e ações para contribuir
com o desenvolvimento da humanidade visando um mundo melhor.
A tod@s que participaram (in)diretamente dessa minha jornada acadêmica enquanto cursava
o mestrado.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço aos **céus** e as boas forças espirituais, pois de lá o “Espírito Santo” me renovou de maneira que eu tivesse determinação para concluir essa Dissertação.

A **CAPES** que desde Março de 2020 vem dando todo o apoio e respaldo financeiro com a concessão da Bolsa PROSUC - Modalidade I, contribuindo significativamente para que eu pudesse alcançar esse objetivo na minha vida, sem ela não seria possível que toda escrita, todas essas histórias e experiências pudessem hoje ser apresentada nesta Dissertação.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação** da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB) pela oportunidade única e privilegiada de concretizar um grande sonho e objetivo de vida, chegar aqui não foi fácil, mas hoje os motivos que me fazem sorrir têm nomes, significados e interpretações! A todo o Programa meu carinho e amor recíproco.

Ao meu orientador o professor **Dr. Heitor Queiroz de Medeiros** que me auxiliou nessa jornada pedagógica complexa que é o mestrado, sempre me incentivando a sonhar outros sonhos, vivências e experiências.

Aos meus **amigos** do mestrado e doutorado do PPGE/UCDB; **Elizangela Castedo, Aparecida Polini, Kleide Ferreira, Bruno Nantes, Ailton Salgado, Estela Andrade, Marcos Almeida, Jaqueline Santos, Vicenta Alvarenga e Andreia Carvalheiro**, sem eles todo esse percurso de aquisição de conhecimento não faria sentido.

Aos (as) meus (minhas) querid@s e amad@s **Mestres (as) Professores (as)**, que nessa jornada estiveram comigo em uma troca constante de saberes e ensinamentos. Mensurar um a um seria imprudente, visto que todos de certa forma contribuíram de maneira ímpar com a formação do homem, do profissional que me tornei. Agradeço cotidianamente pela vida e pelo o que cada um de vocês representa na minha construção histórica.

Sou eternamente grato ao Bruno Leonel que desde 2017 me apoia e dá forças para persistir e alcançar esse novo espaço da vida, foi ele que durante madrugadas perturbadoras deu suporte e acalmou os meus choros terríveis de medo e insegurança de percorrer novos

caminhos, superar e vencer etapas. Sua amizade foi valorosa, me fez continuar, pois sempre estive ao meu lado mesmo estando em espaços físicos diferentes. Externo aqui a gratidão pelo tempo e a oportunidade de caminhar ao seu lado.

Ao meu amigo **Andrew Vinícius Cristaldo** que desde muito pequeno me fez acreditar em um mundo melhor e cheio de oportunidades mesmo nos momentos difíceis. Um amigo que sempre acreditou no meu potencial quando até eu mesmo duvidava. A convivência com ele na Juventude Luterana estreitou os nossos laços de afetividade, tenho ele como um irmão, um ser de luz, uma pessoa que confio e quero ter ao meu lado durante toda a minha jornada de vida.

Aos meus queridos avós paternos **João** (in memoriam) e **Maria**, pessoas fortes e guerreiras do sertão que me ensinaram a ver a vida de outra forma, a acreditar na possibilidade de um novo amanhã, ter a sensibilidade de olhar as estrelas e por meio da contemplação matar a saudade daqueles que estão longe ou já se foram. Em especial ao meu sábio e grandioso avô, foi das minhas memórias e da convivência com ele na natureza que surgiram os primeiros motivos para a construção da pesquisa que me levou ao mestrado. Ele acreditava no poder da natureza e dos seres que nela se encontram. É do “Sagrado” que ele falava, era de como a natureza convivia e resistia em meio à destruição por nós provocada.

A minha nobre mãe **Selma** que permitiu que a minha vida fosse gerada em seu ventre e por ter se esforçado ao extremo para que a minha formação familiar, pessoal, escolar, acadêmica e profissional viesse sempre em primeiro plano. Pela coragem frente às batalhas cotidianas usando toda a sua força maternal para resistir aos desafios que iam surgindo pelo nosso caminho.

Penso eu, que a maior prova de amor que uma mãe pode dar a seu filho é a existência. Convivendo com ela aprendi os mais ricos significados da dignidade e dos princípios da educação, da moral e da ética, mesmo diante das pressões sociais que nos marginalizam e excluía pela extrema pobreza que vivíamos. **Dedico toda minha formação, sabedoria, motivação e os escritos a ela.**

Aos **amigos** próximos e aos distantes que de alguma forma contribuíram para que eu pudesse alcançar os valores que eu acredito e os objetivos que busco para dar sentido a minha vida, mencioná-los individualmente seria simples, mas demarcar não seria prudente, visto que o ciclo vai crescendo dia a dia.

Aos **Jovens Ambientalistas**, em especial, ao **Coletivo Jovem de Meio Ambiente** e a **Articulação Nacional dos CJs Brasil** que durante todos esses anos não medem esforços na

busca de conhecimentos e estratégias que impeçam o desmonte e a degradação do meio ambiente acreditando que dias melhores virão. A **todos vocês**, o meu **muito obrigado!**

A educação ambiental, em específico, ao educar para a cidadania, pode construir a possibilidade da ação política, no sentido de contribuir para formar uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita. (SORRENTINO et al., 2005, p. 1).

BEZERRA, Rodrigo da Silva. Educação Ambiental e Justiça Climática no Município de Terenos - Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2021, 125f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2021.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado vincula-se à Linha de Pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena” do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). O objetivo geral foi analisar de que maneira vem sendo trabalhada a Educação Ambiental e Justiça Climática nas Escolas Públicas Municipais Urbanas e no Coletivo Jovem de Meio Ambiente no Município de Terenos, Mato Grosso do Sul. Estando articulado com os seguintes objetivos específicos; 1) contextualizar o histórico das Políticas Públicas de Educação Ambiental de 2004 até os dias presentes; 2) Entender o processo de formação e as ações do Coletivo Jovem de Meio Ambiente (CJ) e suas contribuições a Educação Ambiental e Justiça Climática no Município de Terenos/MS; e 3) Analisar as ações de Educação Ambiental e Justiça Climática desenvolvidas nas Escolas Públicas Municipais Urbanas do Município de Terenos/MS. A pesquisa é de natureza qualitativa e também documental. A Produção de dados foi realizada por meio da entrevista semiestruturada e da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP). Os sujeitos da pesquisa foram 11 professores (as), 03 gestoras e 07 integrantes do Coletivo Jovem de Meio Ambiente. O campo empírico foi 03 instituições; Escola Municipal Álvaro Lopes, Escola Municipal Rosa Idalina Braga e o Coletivo Jovem de Meio Ambiente (CJ), todos localizados no município de Terenos/MS. Os principais resultados demonstraram que atualmente o CJ resiste em seu contexto e em seu território, buscando novas possibilidades e habilidades para continuar atuando no município uma vez que seus processos formativos deixaram de permear apenas o campo escolar, atingiram a maturidade e hoje estão espalhados em diversos campos e âmbitos profissionais chegando também à universidade, com o propósito de alcançarem outros espaços públicos para que possam agregar ao movimento juvenil novos conhecimentos como forma de resistência para impedir o desmonte das políticas públicas ambientais e percorrer novos caminhos auxiliando a comunidade local e/ou a sociedade de maneira geral. Igualmente, informamos que de acordo com a produção dos dados alcançados por meio da pesquisa de campo é possível evidenciar que a Educação Ambiental e a Justiça Climática são temas que ainda são abordados de maneira superficial nas escolas pesquisadas.

Palavras-Chave: Educação Ambiental. Justiça Climática. Juventude. Sociedade.

BEZERRA, Rodrigo da Silva. Environmental Education and Climate Justice in the Municipality of Terenos - Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2021, 125f. Dissertation (Masters), Postgraduate Program in Education, Catholic University Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2021.

ABSTRACT

This master's thesis is linked to the Research Line “Cultural Diversity and Indigenous Education” of the Master's and Doctoral Graduate Program in Education at the Catholic University of Dom Bosco (UCDB). The general objective was to analyze how Environmental Education and Climate Justice is being worked on in Urban Municipal Public Schools and in the Youth Environment Collective in the municipality of Terenos, Mato Grosso do Sul, articulated with the following specific objectives: 1) contextualize the history of Public Policies on Environmental Education from 2004 to the present day; 2) Understand the training process and the actions of the Youth Environment Collective (CJ) and its contributions to Environmental Education and Climate Justice in the Municipality of Terenos, MS; and 3) Analyze the actions of Environmental Education and Climate Justice developed in Urban Municipal Public Schools in the municipality of Terenos-Mato Grosso do Sul. The research is qualitative and also documentary. Data production was carried out through semi-structured interviews and reading of the Pedagogical Political Project (PPP). The research subjects are 11 teachers, 03 managers and 07 members of the Youth Environment Collective. The empirical field was 03 institutions; Álvaro Lopes Municipal School, Rosa Idalina Braga Municipal School and the Youth Environment Collective (CJ), all located in the municipality of Terenos (MS), in the state of Mato Grosso do Sul. its context and territory, seeking new possibilities and skills to continue working in the city, since its training processes no longer permeate only the school field, they have reached maturity and are now spread across several fields and professional spheres, also reaching the university, with the purpose of reaching new spaces and audiences that can add new knowledge to the youth movement as a form of resistance to prevent the dismantling of environmental public policies and give new directions for the local community and/or society in general. Likewise, we inform that, according to the production of data in the field research, it is possible to show that Environmental Education and Climate Justice are themes approached in a superficial way in the researched schools.

Keywords: Environmental Education. Climate Justice. Youth. Society.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização Escola Municipal Álvaro Lopes.....	93
Figura 2 – Localização Escola Municipal Idalina Braga Barbosa.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil sócio/profissional dos sujeitos da pesquisa (grupo 1)	30
Quadro 2 - Perfil sócio/profissional dos sujeitos da pesquisa (grupo 2)	31

LISTA DE APÊNDICE

Apêndice A - Roteiro de Entrevista com o Coletivo Jovem de Meio Ambiente-CJ.....	120
Apêndice B - Roteiro de Entrevista com os gestores/professores das Escolas municipais do Município de Terenos/MS.....	122
Apêndice C- Apresentação da pesquisa na Plataforma Survio.....	124
Apêndice D - Carta de aceite/sigilo de privacidade.....	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANCJ	Articulação Nacional dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro de Educação Infantil
CEINF	Centro de Educação Infantil
CIEA	Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental
CJ	Coletivo Jovem de Meio Ambiente
CNIJMA	Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COE	Comissão Organizadora Estadual
COM-VIDA	Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EA	Educação Ambiental
ENCJ	Encontro Nacional dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente
EP	Educação Popular
GEAsur	Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MCT	Ministério das Ciências e Tecnologias
MEC	Ministério da Educação
Minc	Ministério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PBMC	Painel Brasileiro de Mudanças Climáticas
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNE	Programa Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental – 1ª Edição
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental – 2ª Edição
REAJA	Rede Internacional de Pesquisadores em Educação Ambiental e Justiça Climática
REBEA	Rede Brasileira de Educação Ambiental
REJUMA	Rede de Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade
SARS-Cov	Severe Acute Respiratory Syndrome COVID-19
SEDMS	Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul
SEMA	Secretaria Especial de Meio Ambiente
SNJ	Secretaria Nacional da Juventude
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO.....	17
2 - CAMINHOS METODOLÓGICO E REFERENCIAL TEÓRICO.....	26
1.1 Caminhos da Metodologia.....	26
1.2 Dialogando com o Referencial Teórico: Modernidade e Colonialidade em Educação Ambiental	34
3 - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	50
3.1 Trajetória da Discussão e Política de Educação Ambiental	50
3.2 O Programa Nacional de Educação Ambiental	53
4 - O PROCESSO DE FORMAÇÃO E AÇÃO DO COLETIVO JOVEM DE MEIO AMBIENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO AMBIENTAL E JUSTIÇA CLIMÁTICA NO MUNICÍPIO DE TERENOS – MS	60
4.1 Juventude e Meio Ambiente.....	60
4.2 Coletivo Jovem de Meio Ambiente.....	65
4.3 O olhar da Juventude Kairós sobre o meio ambiente.....	74
5 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL E JUSTIÇA CLIMÁTICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA ZONA URBANA DO MUNICÍPIO DE TERENOS – MATO GROSSO DO SUL	85
5.1 O Papel da Formação em Educação Ambiental e Justiça Climática.....	85
5.2 A Educação no Território Urbano em Terenos – MS.....	91
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
7 - REFERÊNCIAS	108
8 - APÊNDICES.....	120

1 - INTRODUÇÃO

Esta pesquisa em nível de mestrado foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), no município de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, a partir da Linha de Pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena” e do Grupo de Pesquisa “Diversidade Cultural, Educação Ambiental e Arte” do CNPq vinculado a esse programa de mestrado e doutorado, articulada a partir do projeto: “Rede Internacional de Pesquisadores em Justiça Climática e Educação Ambiental”, Coordenado pelo Grupo Pesquisador em Educação Ambiental (GPEA) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com a participação de instituições e entidades nacionais e internacionais tais como; Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA), Centro de Controle e Monitoramento de Acidentes e Desastres Naturais (CEMADEN), Instituto Caracol (ICA), Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) *campus* de Cuiabá, São Vicente e Cáceres, Operação Amazônia Nativa (OPAN), Universidad Veracruzana (UV-México), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade da Coruña (UDC-Galícia, Espanha), Universidade de Brasília (UnB), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade de Santiago de Compostela (USC-Galícia, Espanha), Universidade de São Paulo (USP-ESALQ).

Inicialmente me vi desafiado a contar um pouco da minha história que para mim é sempre algo emocionante, pois ela a cada passo dado na minha jornada de vida me proporciona alcançar um novo voo. Desde criança acreditava no poder e na liberdade a partir das asas dos pássaros com a esperança de novas oportunidades ao nascer um novo dia e dos

significados que a natureza me proporcionava, cresci envolvido nos ensinamentos dos meus ascendentes, os anciões da família.

Sou filho de uma paulista e um pernambucano e descendente de portugueses, também sou filho de uma terra ainda em descoberta dividida ao meio, pouco povoada e com influências sulistas. Uma terra que infelizmente à medida que ia sendo colonizada também ia sendo explorada, forjada na guerra, nos seus traços, na resistência, nas cores, na sua história, nas populações que chegavam misturadas aos saberes e tradições dos povos originários que aqui já habitavam.

Nasci em terras Sul-mato-grossenses na pequena e bela cidade de Terenos/MS, uma terra que foi colonizada anteriormente por 97 famílias e 17 agregados de várias origens e culturas, a maioria de tronco europeu e asiático.

Uma cidade interligada pelas linhas férreas da Companhia Noroeste do Brasil que ligava os portos de Bauru/SP até Corumbá/MS na divisa com a Bolívia onde faz integração com a rede ferroviária boliviana até Santa Cruz de la Sierra.

Sempre estudei no ensino público, pois acredito que a escola pública brasileira mesmo com dificuldades de toda natureza como falta de materiais, acesso a internet e baixos salários ofertados aos professores é um espaço rico de possibilidades tanto quanto o das escolas privadas.

Mesmo vivendo em situação de vulnerabilidade essa condição nunca foi um impeditivo que me desestimulasse a avançar nos estudos, evoluir como ser humano e transformar a realidade vivida por mim. Estudava em escolas onde os professores me permitiam sonhar com a possibilidade de dias melhores e minha família não media esforços para que eu pudesse realizar meus sonhos.

Parece tudo lindo, mas tive nas mãos também o desafio de auxiliar minha família com as despesas de casa. Ainda muito menino trabalhava catando esterco nos campos explorados pelo rebanho bovino que ali deixaram uma fonte de renda, essa atividade era muito explorada na época que eu era criança. Também trabalhei catando latinhas de cervejas e refrigerantes para vender.

Nunca me importei com os comentários maldosos que os meninos da minha sala, do meu bairro faziam em relação a mim ao meu trabalho pelo contrário me sentia orgulhoso de poder ajudar a minha família de alguma forma. A noite antes de dormir fazia planos traçava estratégias e de dia buscava possibilidades que pudessem mudar a minha vida radicalmente.

Aos 15 anos de idade sonhei que um dia seria presidente do Brasil, esse sonho refletia o desejo latente que sempre tive de transformar minha pequena cidade em lugar de

oportunidades onde todas as pessoas pudessem se desenvolver com igualdade de oportunidades e que as pessoas que viviam a mesma realidade que eu pudesse ter esperança e não o medo de sonhar.

Não pensava em ser um adulto qualquer sem expectativa, sem histórias para contar, sem simbologia a reconhecer, sem emoções para sentir e sem sonhos para conquistar e as influências e insurgências me resignificava a cada novo amanhecer. Ainda na puberdade militei pelos direitos estudantis, por igualdade de oportunidade, por um ambiente escolar equilibrado socialmente, justo e de resistência.

Via na história da minha mãe e nos ensinamentos dela a possibilidade de alcançar voos maiores, ela sempre dizia: “estudem para que lá na frente vocês não enfrentem as mesmas dificuldades que eu vivi”. Baseado na história de vida da minha mãe crescia cada vez mais a vontade e o desejo de romper com uma estrutura posta pela sociedade onde as minorias vulneráveis socialmente são sempre excluídas e marginalizadas fadadas ao fracasso.

Foram nas tardes do contraturno escolar e das aulas no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) que me fizeram sonhar cada vez mais com a transformação da minha realidade social. Foram nesses programas que fui incentivado a colocar meus sonhos no papel e torná-los projetos de vida fui me constituindo um novo ser.

Me empoderei participando das discussões sobre os direitos da criança e do adolescente, aprendi que podia falar por mim, conquistei meu lugar de fala e fui me aproximando das políticas públicas relacionadas com a educação, à assistência social e o meio ambiente.

Por meio da educação adquiria conhecimentos de forma intensa com o intuito de mudar minha realidade. Através da assistência social buscava caminhos para diminuir as desigualdades auxiliando as pessoas que desconheciam a lei de seguridade social com o objetivo que pudessem lutar por seus direitos.

Com relação aos conhecimentos construídos sobre o meio ambiente me reconectei com os saberes do meu avô que em meio à disparada da boiada na invernada ele disse: “se atente meu neto, pois nesse ambiente tu deve pedir licença, pois aqui nada você é”. Falava isso toda que em um simples gesto de ver sentia e compreendia a natureza. Seu respeito pela natureza me fazia entender o verdadeiro significado da palavra sagrado. Assim fui me constituindo acreditando na educação, defendendo os direitos sociais dos mais vulneráveis e respeitando a natureza.

Ainda na juventude aos 16 anos militei a favor de causas ambientais fazendo parte do Coletivo Jovem pelo Meio Ambiente (CJ). Os vários movimentos que o CJ fazia em prol do

meio ambiente me reconectava com as minhas origens, a minha terra e a minha descendência que deriva de um povo originário de tronco indígena “Aruák”, os Terenas.

A influência marcante dos saberes culturais desses povos originários dá origem ao nome da minha querida cidade “Terenos”. De acordo com (BRASIL, 2018, *on line*) “[...] Terenos é topônimo provindo da tribo indígena Terenos ou Terenas o mesmo que Gaturamorei ave de família dos Tanagrídeos, também chamado Bonito”.

Segundo o historiador Terenense Sanabria (2017, p. 22) no nosso município os Terenas não permaneceram por muito tempo “foi apenas uma passagem para eles, não se fixaram”. Porém, eu cresci ouvindo as conversas dos mais velhos que afirmavam que por aqui vivia um pequeno e tímido grupo Terena não aldeados.

Já adulto me senti desafiado a optar por uma profissão que eu pudesse colocar em prática tudo que aprendi na mocidade. No último ano da Educação Básica resolvi prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Meu objetivo era me formar em medicina, pois era apaixonado pela simbologia do branco dos jalecos e da paz que o mundo precisava, mas a nota foi insuficiente para esse objetivo.

Utilizando minha nota do ENEM fui a uma universidade privada buscar informações de quais cursos poderia fazer de acordo com os pontos que tinha feito no exame, pois não queria ficar sem estudar por um ano. Nessa instituição foi me apresentado algumas possibilidades que se encaixaram ao meu perfil como; pedagogia, arquitetura, direito, e serviço social.

Todas essas profissões ora mencionadas abriam para mim um universo de possibilidades. Depois de uma autoanálise decidi optar pelo curso de Serviço Social. Durante a minha jornada acadêmica me aprofundei nos conhecimentos científicos, me desconstruí e me reconstruí como ser humano. No ano de 2017 me formei em Bacharel em Serviço Social pela UCDB, atualmente trabalho como interventor de questões sociais no município de Terenos e vejo que a minha construção histórica influenciou de maneira significativa a escolha da minha profissão.

Os anos foram passando e eu nunca me vi sendo um professor, pois os desafios que envolvem o fazer docente são de uma complexidade inexplicável. Ser professor no Brasil é matar um leão todos e se reinventar a cada prática pedagógica em meio ao desmonte do ensino público, aos baixos salários da categoria, a falta de materiais, de acesso à internet e artefatos tecnológicos que a vida escolar pós-moderna exige.

Porém, no ano de 2019 recebi o convite para ser professor de Direitos Humanos e Participação Cidadã pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de

Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS), no programa de inclusão de jovens e adultos (PROJOVEM URBANO).

Aceitei o convite, vi naquela proposta a possibilidade de ser parte da construção de uma nova sociedade mais igualitária. De acordo com as aulas que ministrava meu amor ia crescendo pela profissão e a vontade de avançar academicamente também, nesse período resolvi fazer uma pós-graduação (especialização). Quanto mais ensinava mais aprendia, as práticas pedagógicas e a vontade de obter novos conhecimentos do PROJOVEM despertaram em mim o desejo de dar mais um passo e cursar o mestrado em educação.

Entrava curioso nas páginas de todos os programas de mestrado do Estado de Mato Grosso do Sul e de outras universidades do centro-oeste tentando analisar o contexto e as linhas de pesquisa resolvi optar pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB.

Chegando ao PPGE-UCDB me encantei em especial por ter uma linha de pesquisa que se correlacionava com a minha construção histórica e com os conhecimentos e saberes que desejava me aprofundar. Vi na Linha de Pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena” um oásis a explorar, uma a oportunidade de ressignificar quem eu sou hoje e o que pretendo ser no futuro.

Como proposta para o projeto de pesquisa decidi falar sobre os saberes ancestrais para com a natureza, a forma de como eles direcionavam o tempo e o espaço para o cuidado com o meio ambiente; “quando o verde se veste do sagrado”, o cuidado, o amor, a simbologia e os aprendizados pela terra mãe. De maneira que a construção do conhecimento correlacionado com todas essas temáticas pudesse contribuir com a preservação do meio ambiente em uma sociedade movida e marcada pelo consumo e exploração desenfreada dos recursos naturais.

Assim nascia a proposta inicial do projeto para o Mestrado em Educação da UCDB intitulado; “Quando o Ambiente se Veste do Sagrado: A Diversidade, a Educação e os Saberes Terenas para o cuidado com o Meio Ambiente”. Proposta essa que conversava comigo, com o meu tempo, com os povos originários que deram nome a minha cidade imbuído dos valores e aprendizados associados à educação, o ensino e a diversidade que me rodeava.

Passados as primeiras etapas e provas, o grande dia da entrevista chegou. O coração pulsava mais do que um terremoto e transbordava mais do que as enchentes das vazantes do Rio Paraguai no Pantanal Sul-mato-grossense. Na sala do programa três cadeiras posicionadas ao centro da sala, a minha esquerda a professora Adir, do meu lado direito o professor Heitor.

Os dois tentaram me acalmar para que pudesse iniciar a conversa, não via como uma entrevista de emprego nem algo similar, mas sentia o peso sobre o que buscava ser e ter.

Enxergava ali o chão do meu território, olhava para duas sabedorias incríveis e então conversamos sobre os motivos, os desejos, os sonhos e as possibilidades para execução do projeto de pesquisa. Encerrando a conversa, levantei-me e sai da sala com o sentimento que tudo que poderia dizer, foi dito e que não restava fragmento algum que pudesse ser esquecido, talvez lapidado no futuro. Alguns dias se passaram e o resultado veio; aprovados!

Aprovados no plural porque a conquista não foi apenas minha, foi do filho da doméstica assalariada, filho do interior, jovem ambientalista, protagonista da minha própria história, militante das causas sociais e socioambientais, foi o amigo, o estudante, foi a vitória do jovem que sonhava de olhos abertos com a crença de um novo amanhã.

Mas durante essa vasta jornada, alguns caminhos precisaram se readaptar, pois em março de 2020 iniciava no Brasil uma contaminação em massa por meio de um vírus que estava apenas em países da Ásia e alguns da Europa. Falavam pelos corredores da universidade e do trabalho que nós demoraríamos a sermos atingidos.

Fomos pegos de surpresa no mesmo ano o vírus já circulava no Brasil. Por não saber de maneira aprofundada como se dava a contaminação ninguém sabia como ele agia, afetava e evoluía. Tivemos que nos isolar, a solidão era tão sombria quanto à falta de conhecimento para poder enfrentar essa nova realidade. A única coisa que se sabia era que esse vírus chamado covid-19 ou SARS-CoV-1 mudaria o curso de nossas vidas de uma maneira jamais imaginada.

Wuhan na China foi marcada pelo novo vírus e o mundo estremeceu o isolamento social, a utilização de mascara facial e a higienização cotidiana das mãos com álcool 70% e/ou água e sabão eram as medidas recomendadas pela Organização Mundial da Saúde para diminuir o contágio e salvar vidas que eram ceifadas pelo vírus todos os dias (OMS, 2020).

Depois de quase quatro meses com as atividades paralisadas escolas e universidades voltaram a funcionar por meio do ensino remoto e as ruas das cidades de maneira global continuavam desertas. Foi recomendado de continuar funcionando apenas serviços essenciais tais com; farmácias, supermercados, hospitais entre outros.

As aulas nas escolas e nas universidades não voltaram presencialmente, continuaram atuando remotamente via plataformas digitais. Todos precisaram se adaptar ao mundo tecnológico para que de certa forma a vida não parasse. Em meio a tudo o que estávamos vivenciando a partir de março do ano de 2020 as pessoas inclusive eu, por motivos emocionais, físicos e mentais sofreram com medos e inseguranças e tiveram problemas de saúde já existentes agravados resultando em crises severas depressivas impedindo-as de avançarem no trabalho, nos estudos, na vida cotidiana.

Acreditávamos que todo esse caos ocorreria por um breve espaço de tempo, que logo o mundo se curaria e que a natureza conseguiria fazer de forma rápida o reestabelecimento da vida natural. Mas, foram mudando as estações, passando datas comemorativas e nada parecia ter sentido, pois a pandemia só aumentava e novas cepas do vírus eram descobertas pelos cientistas nos quatro cantos do mundo inclusive no Brasil.

Antes do fim do ano de 2020 meu coração esfriava, lágrimas vinham no rosto toda vez que pensava se eu conseguiria terminar de construir minha dissertação, se estaria vivo para qualificar e a defender meu trabalho. Foram noites e dias pensativos onde a angústia e o desespero tomava conta de mim, tinha uma indagação que insistia em dominar meus pensamentos: seria eu o novo contaminado e/ou o próximo a sofrer com o luto de alguém próximo a mim?

Muitas foram às reflexões e suporte junto aos meus professores, em especial ao meu orientador, que nunca esmoreceu por me motivar, mesmo não sabendo sobre o amanhã, sempre se colocou ao meu lado acreditando em dias melhores.

A vontade foi vencida pelo medo e o desejo derrubado pelo luto. Era mais do que hora de respirar, inspirar e transpirar para que essa construção pudesse ter sentido lá na frente. Em meio ao medo, ao luto, a tristeza e a saudade dos que já tinham partido decidi ser memória de uma luta e resistência em meio ao tempo.

Foi necessário mudar o caminho da pesquisa, readaptamos a proposta para escrever aspectos similares e não distantes do que buscávamos, mas com outros atores participantes, tempo, espaço, território e conhecimentos.

E assim trouxemos para a base do meu território diário a Educação Ambiental e Justiça Climática, a ser discutida na minha cidade, dentro das instituições urbanas de ensino, com memórias e contribuições dos gestores escolares, docentes e por parte do Coletivo Jovem de Meio Ambiente (CJ) integrantes da juventude ambientalista. Diante do cenário ora apresentado à pesquisa passou a ser intitulada; “Educação Ambiental e Justiça Climática no Município de Terenos - Mato Grosso do Sul”.

Dessa forma o objetivo geral da pesquisa passou a ser; analisar de que maneira vem sendo trabalhada a Educação Ambiental e Justiça Climática nas Escolas Públicas Municipais Urbanas e no Coletivo Jovem de Meio Ambiente do Município de Terenos, Mato Grosso do Sul.

Articulado com os seguintes objetivos específicos; 1) contextualizar o histórico das Políticas Públicas de Educação Ambiental de 2004 até os dias presentes; 2) Entender o processo de formação e as ações do Coletivo Jovem de Meio Ambiente (CJ) e suas

contribuições a Educação Ambiental e Justiça Climática no Município de Terenos/MS; 3) Analisar as ações de Educação Ambiental e Justiça Climática desenvolvidas nas Escolas Públicas Municipais Urbanas do Município de Terenos - Mato Grosso do Sul.

Coerente com o desafio de contribuir com o mundo acadêmico e conhecer o meu mundo empírico optamos por trabalhar metodologicamente a partir dos estudos da pesquisa qualitativa por intermédio do uso da entrevista semiestruturada que segundo Minayo e Costa (2018) é a “tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido estrito de construção de conhecimento sobre determinado objeto”.

Para Minayo (2008) os métodos quantitativos têm o objetivo de mostrar dados, indicadores e tendências observáveis ou produzir modelos teóricos abstratos com elevada aplicabilidade prática, suas investigações evidenciam e a regularidade dos fenômenos.

Contudo (Ibid, 2008) ressalta que é corrente frisar que na pesquisa qualitativa que propomos o importante é a objetivação, visto que durante a investigação científica é necessário reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o que se propõe o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes para a pesquisa e o campo estudado.

Já para Minayo (2008) a objetivação se apoia para afastar a incursão excessiva de juízos de valor na pesquisa, assim sendo notório que são os métodos e técnicas adequados que permitem a produção de conhecimento aceitável e reconhecidos.

Para o processo de construção do Trabalho empírico participaram como sujeitos; os gestores e professores de 02 (Duas) Escolas Públicas Municipais da Zona Urbana e integrantes do Coletivo Jovem de Meio Ambiente.

Desta forma, para dar conta dos objetivos gerais e específicos à dissertação foi organizada em 06 (seis) itens a contar pela introdução onde traço o meu percurso histórico pessoal, profissional, de militância e engajamento social e o mergulho no mundo acadêmico e científico que desde criança trazia elementos de investigação e descobertas, almejando condições melhores de vida, principalmente no meu território.

Nestes caminhos minha trajetória se cruza com o movimento da juventude ambientalista que agregado às possibilidades de um dia me tornar interventor da questão social poderia abrir novos horizontes e concepções para um desenvolvimento e acesso aos direitos sociais preconizados na Constituição Federal do Brasil.

No segundo item descrevo as escolhas teóricas e metodológicas para o caminho e produção da dissertação de Mestrado que percorremos nas contribuições científicas sobre a temática e o público inseridos nesta pesquisa se pautando a partir da aproximação das

reflexões do campo teórico pós-critico e do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) e suas perspectivas no tocante a colonialidade da natureza e de que forma essa reflexão pode contribuir com uma perspectiva de uma Educação Ambiental decolonial.

No terceiro item contextualizo o percurso histórico da Política de Educação Ambiental no Brasil até a atualidade, discutindo a trajetória da Política Nacional de Educação Ambiental e os marcos de envolvimento na constituição do processo educacional. Nesse item analisamos ainda o processo de organização das Conferências Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA) do Plano Vamos Cuidar do Brasil.

O quarto item aborda a história do Coletivo Jovem de Meio Ambiente (CJ) que fazem parte do Processo de Conferências Infanto Juvenil pelo Ambiente, a partir do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, composto pelo Ministério da Educação (MEC) e Ministério do Meio Ambiente (MMA). Neste caminho ainda descrevo o processo de formação e ação do Coletivo Jovem de Meio Ambiente (CJ) e suas contribuições a Educação Ambiental e Justiça Climática no Município de Terenos-MS.

No quinto item é analisado como se dá o desenvolvimento e a aplicação da Educação Ambiental e Justiça Climática nas Escolas Municipais da Zona Urbana do Município de Terenos - MS.

Nas considerações finais é feito uma reflexão sobre a Educação Ambiental (EA) em escolas públicas da zona urbana e a relação da Juventude Ambientalista a qual insere o Coletivo Jovem de Meio Ambiente (CJ) na contribuição para o desenvolvimento da Educação Ambiental e Justiça Climática que nos possibilite encontrar caminhos para o desenvolvimento de uma sociedade justa e preocupada com a vida e o bem-estar social e ambiental de todos. Nesse item apresento as respostas para os três objetivos previamente traçados no início da dissertação.

2 - CAMINHO METODOLÓGICO E REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Caminhos da Metodologia

Em primeiro lugar, queria esclarecer que durante todo o curso no texto da dissertação ora foi utilizado o pronome eu e em outros momentos o pronome nós. Não construí esse trabalho sozinho, a todo o momento fui conduzido majestosamente pelo meu orientador, também me permiti dialogar com os autores que embasam a pesquisa e em outros momentos reflito sozinho.

Essa dissertação é um coletivo de saberes e percepções interculturais e multidisciplinares onde me permiti fugir das amarras tradicionais me desafiando a “desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais ensinaram a acreditar”, que me enquadravam e me impediam de alçar novos voos pela visão engessada e fechada de ver e sentir o mundo. Hoje acredito que “[...] devemos sair dessas bases, para de fora, examiná-las e critica-las” (VEIGA-NETO, 2002, p. 22).

A proposta inicial do projeto para o Mestrado em Educação do PPGE/UCDB intitulado “Quando o Ambiente se Veste do Sagrado: A Diversidade, a Educação e os Saberes Terenas para o cuidado com o Meio Ambiente”. Por meio dessa proposta eu abordaria desde o reconhecimento do sujeito como ser social de direitos que conversaria comigo, com o tempo, com os povos originários que deram nome a minha cidade, porque eu acredito na questão da proteção da natureza, bem como, os valores e aprendizados associados à educação, o processo de ensino/aprendizagem em meio à diversidade cultural e social que me rodeava.

Inicialmente, juntamente com meu orientador traçamos um caminho a ser percorrido, os objetivos a serem alcançados, os sujeitos e o campo empírico. Um planejamento detalhado, mas nada engessado. Compreendíamos que ao lidarmos com os seres humanos e as causas sociais teriam temáticas que às vezes poderiam vir a fugir do nosso controle enquanto pesquisadores.

Nesse sentido, durante minha jornada no mestrado, alguns caminhos realmente precisaram ser reavaliados, pois no final do ano 2019 jornais impressos e digitais noticiaram que na cidade de Wuhan, na China foi detectada a presença um vírus letal que atacava principalmente o sistema respiratório da população, e esse foi denominado por Covid-19. Para nós brasileiros, a realidade sobre pessoas contaminadas ainda era distante, mero engano.

Em março do ano 2020, o contágio por meio do vírus da Covid-19 se espalhou de maneira global contaminando multidões, dizimando populações. Por orientação da Organização Mundial da Saúde, foram tomadas as seguintes medidas sanitárias para preservar a vida humana; o isolamento social. A utilização de máscara facial e a higienização cotidiana das mãos com álcool e/ou água e sabão (OMS, 2020).

Diante do agravamento do contágio, dos altos números de óbitos em todo o mundo e a falência dos Sistemas de Saúde um mês depois foi declarado situação de pandemia. Como implicações negativas escolas, universidades, empresas, bares e restaurantes entre outros estabelecimentos de diversas áreas foram fechados. Depois de um longo período de desalento onde o mundo parou a população de maneira geral foi orientada a desenvolverem suas atividades em *home Office* e/ou por sistema de *delivery*.

No Brasil, diante desse cenário em caráter emergencial o Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria nº 343 dispõe “sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia” (BRASIL, 2020, p. 1). Depois de alguns meses de paralização foi determinado que as aulas retornassem nos mais diferentes níveis de ensino por meio do ensino remoto.

Em meio a todo o caos estabelecidas várias foram as incertezas que permearam a minha mente, porém também recebi suporte de todos os professores do PPGE/UCDB, em especial do meu orientador que durante esse período de crise não mediu esforços me motivando a construir uma rotina de estudos e a ter esperança de que dias melhores chegassem.

Diante do agravamento e da disseminação do vírus o contágio chegou às aldeias indígenas na nossa região e o inesperado aconteceu. O líder da comunidade indígena que eu faria a observação veio a óbito, essa notícia triste mudou o curso mais uma vez da pesquisa e novos trajetos tiveram que ser repensados.

Readaptamos a proposta da pesquisa para escrever sobre aspectos similares não distantes do que buscávamos, mas com outros atores participantes, tempo/espaço, território e conhecimentos. Assim, trouxemos para a base do meu território diário a Educação Ambiental e Justiça Climática a ser discutida na minha cidade dentro das instituições urbanas de ensino,

com memórias e contribuições dos gestores escolares, docentes e por parte do Coletivo Jovem de Meio Ambiente (CJ), ficando remodelada a pesquisa que passou a ser intitulada “Educação Ambiental e Justiça Climática no Município de Terenos - Mato Grosso do Sul”.

Quando nos propomos a realizar uma pesquisa precisamos inicialmente nos fazer três questionamentos; por que essa pesquisa será realizada? Para que? E para quem?

A pesquisa em educação é um processo atravessado por dinâmicas invisíveis de aproximações e distanciamentos entre as pessoas. Tais dinâmicas alimentam-se das sensibilidades com as quais cada indivíduo constrói suas relações de pertencimento ao mundo. À medida que reconhecemos na experiência do trabalho de campo uma experiência viva, inscrevemos em nossos corpos os gestos, as palavras, as cores, os sons, as texturas, as imagens, as temperaturas e um sem número de sensações que remetem às nossas vivências em educação. (PIMENTEL, 2016, p. 8).

Por compreender que a abordagem escolhida influencia diretamente na maneira como será conduzido o estudo a presente pesquisa é denominada na área de ciências humanas como qualitativa. Esse modelo de pesquisa nos permitiu fazer articulação com o campo teórico escolhido a partir da pesquisa pós-crítica.

É a partir deste reconhecimento que a objetividade é fundamental no desenvolvimento da produção, organização e análise dos dados, possibilitando ao pesquisador uma análise crítica da realidade. Sendo o mundo do pesquisador também o mundo do pesquisado os instrumentais de produção, organização de dados, promovem a aproximação do real, buscando evidenciar as contradições na sociedade.

Para a produção dos dados optamos pela entrevista semiestruturada. Pois ela

é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

A escolha da entrevista semiestruturada se deu por entendermos que ela é um instrumento de produção de dados onde o diálogo é a base para a aquisição e produção de novos conhecimentos. De acordo com Bodgan e Biklen (1994) a entrevista estabelece aspectos relacionados às concepções, percepções e sentimentos de modo que essa interlocução se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos. Porém não se pode perder o foco dos objetivos que foram previamente traçados, a tarefa do pesquisador é

conduzir os diálogos de maneira que obtenha as respostas para as indagações que foram levantadas.

Já Lüdke e Andre (1986, p. 34) explicam que “[...] uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima” e que desta forma pode alcançar temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

Comprendemos que,

necessariamente, as boas entrevistas revelam paciência. Se não souber porque é que os sujeitos respondem de uma determinada maneira, terá de esperar para encontrar explicação total. Os entrevistadores têm de ser detectives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 139).

Contudo, é perceptível que uma boa entrevista dever estar rodeada de premissas que vá além do campo de uma simples exigência formativa, ela deve conceber e estar dentro de aspectos de tranquilidade e sem pressa temporal. Thompson (1992) ressalta que para que o entrevistador obtenha os resultados esperando durante as interlocuções é necessário que ele demonstre

interesse e respeito pelos outros enquanto pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e empatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar [pois senão] irá obter informações que, ou são inúteis, ou positivamente enganosas. (THOMPSON, 1992, p. 254).

É necessário valorizar os saberes construídos historicamente por todos os sujeitos, respeitar seu jeito de ser, de falar, a temporalidade de organização de suas ideias, sua classe social e o tempo que ele disponibilizou para atender o pesquisador.

Informamos ainda que as entrevistas foram realizadas em duas etapas, com dois grupos de sujeitos distintos. O primeiro composto por gestores e docentes de duas escolas municipais, localizadas na zona Urbana da cidade de Terenos - MS.

O primeiro grupo de sujeitos foi composto por 11 (onze) docentes, sendo 03 (três) do sexo masculino e 09 (nove) do sexo feminino e 03 (três) Gestoras, todas do sexo feminino. No quadro abaixo apresentaremos o perfil social/profissional desses (as) participantes.

As 03 gestoras foram denominadas na pesquisa com nomes de aves típicas do Pantanal Sul-mato-grossense; arara azul, jaçanã e seriema. Já os docentes receberam nomes de árvores nativas da região; bocaiuva, figueira, marmelada, acuri, jatobá, jenipapo, carandá, ipê rosa, Ipê branco, bocaiúva e canjiqueira.

Quadro 1 - Perfil sócio/profissional dos sujeitos da pesquisa (Grupo 1)

NOME	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA	TEMPO ATUAÇÃO	ENTREVISTA
Bocaiúva	47 anos	Pedagogia	Series Iniciais	Professora 26 anos	<i>On Line</i>
Figueira	41 anos	Pedagogia	-	Professora 06 meses	<i>On Line</i>
Marmelada	32 anos	Educação Física	-	Professora 03 anos	<i>On Line</i>
Acuri	50 anos	Pedagogia	Educação do Campo	Professora 17 anos	Presencial
Ipê Branco	37 anos	Biologia	-	Professora 16 anos	<i>On Line</i>
Figueira	37 anos	Pedagogia	Transtorno Espectro Autista	Professora 02 anos	Presencial
Jatobá	28 anos	Letras Português	-	Professor 02 anos	<i>On Line</i>
Jenipapo	37 anos	Matemática	-	Professor 08 anos	<i>On Line</i>
Carandá	40 anos	Pedagogia	-	Professor 18 anos	<i>On Line</i>
Ipê Rosa	33 anos	Pedagogia	-	Professora 08 anos	Presencial
Jaçanã	41 anos	Pedagogia	Artes Visuais	Gestora 10 anos	Presencial
Seriema	56 anos	Normal Superior	Artes Visuais	Gestora 04 anos	Presencial
Arara Azul	49 anos	Letras Português	História	Gestora 15 anos	<i>On Line</i>
Canjiqueira	32 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	Professora 18 anos	<i>On Line</i>

Fonte: elaborado pelo autor no dia 24 de maio de 2021.

A idade dos participantes varia entre 28 e 56 anos de idade. Com tempo de exercício da docência entre 06 meses e 18 anos de atuação. Dos entrevistados 04 possuem formação continuada *Lato Sensu*; 01 nas séries iniciais, 01 em Educação do Campo, 01 em Transtorno do Espectro Autista (TEA), 01 em psicopedagogia institucional e clínica. Já os outros 03 participantes fizeram uma nova graduação em história e artes visuais.

Por estarmos em tempos pandêmicos com o intuito de evitar a contaminação pela covid-19, tivemos o máximo de cuidados ao lidar com os sujeitos da pesquisa pela insegurança que as pessoas tinham em se aproximar os altos índices de óbitos no estado. Também levamos em consideração os aspectos emocionais de todos os participantes.

De acordo com o cenário acima apresentado, ressaltamos que 07 entrevistas foram realizadas por meio da plataforma digital do *Google Meet* e *Survio* e nas 02 entrevistas que ocorreram de forma presencial todos os sujeitos já haviam sido imunizados por meio das

vacinas disponibilizadas pela Secretaria de Saúde do município como a Coronavac e Pfizer. Para a realização dessa fase da pesquisa presencial atendemos todos os protocolos de biossegurança referenciados pela OMS. A duração média de cada diálogo é de aproximadamente 1 hora.

As entrevistas ocorreram de junho a julho do ano de 2021 conforme a disponibilidade dos entrevistados. Precisou-se um pouco mais de tempo em especial ao primeiro grupo, observando que era um período de recesso escolar e que devido à pandemia pela Covid-19 precisava para além da importância da entrevista respeitar o tempo, o espaço, as emoções e a saúde física e mental dos sujeitos.

Já o segundo grupo foi composto pelos integrantes do Coletivo Jovem de Meio Ambiente de Terenos - MS. Apresentaremos no quadro abaixo o perfil sócio/profissional desses sujeitos.

QUADRO – 2: Perfil sócio/profissional dos sujeitos da pesquisa (Grupo 2)

NOME	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	FUNÇÃO	TEMPO ATUAÇÃO	ENTREVISTA
CJ32 - F	32 anos	Sociologia	Agente Social	17 anos	Presencial
CJ26 - F	26 anos	Direito	Assessoria	11 anos	<i>On Line</i>
CJ29 - M	29 anos	Administração	Secretário	15 anos	<i>On Line</i>
CJ22 - M	22 anos	Ensino Médio	Integrante	11 anos	<i>On Line</i>
CJ36 - M	36 anos	Ciências Sociais (Mestrado em Educação)	Educador Ambiental	17 anos	<i>On Line</i>
CJ26 - M	26 anos	Turismo	Atendente	03 anos	<i>On Line</i>
CJ31 - M	31 anos	Geografia (Especialização em meio ambiente)	Integrante	14 anos	Presencial

Fonte: Elaborado pelo autor no dia 24 de maio de 2021.

Dos 07 jovens participantes, 05 eram do sexo masculino e 02 do sexo feminino. A idade variou entre 22 e 36 anos. O tempo de atuação no CJ vai de 03 a 15 anos. Os integrantes tem formação inicial nas seguintes áreas do conhecimento; sociologia, direito, administração, ensino médio, ciências sociais, turismo e geografia.

Com relação à formação continuada 01 possui mestrado em educação e 01 possui pós-graduação *Lato Sensu* em meio ambiente. Apenas um dos entrevistados não possui formação no ensino superior. Já as funções que desempenham são as seguintes; agente social, assessoria, secretaria, integrante, educador ambiental e atendente. Os sujeitos desse grupo foram denominados na pesquisa com as iniciais do nome Coletivo Jovem (CJ) juntamente com a idade que possuíam.

Quanto ao segundo grupo de entrevistados, por este espaço também ser o mesmo em que o pesquisador atua facilitou o contato e a convivência, visto que as ações, formações e discussões do segundo grupo ao próprio Coletivo Jovem de Meio Ambiente possibilitaram constantes descobertas e aprendizagens sobre os seus princípios norteadores, a relação com o meio ambiente, as discussões sobre justiça climática e os ODS. Em si sobre os saberes populares ali representados e experienciados criando diálogos que serviram para delimitar o recorte desta pesquisa.

Os participantes ficaram livres para tomar à decisão de participar ou não como da pesquisa como voluntários. Antes de cada entrevista os sujeitos foram informados da relevância da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE) para pesquisador e entrevistado.

Após coletar as assinaturas, foram lançadas aos entrevistados a partir de um roteiro pré-determinado, com perguntas sem apresentar tendências buscando um diálogo espontâneo. Informamos também que todos os sujeitos são denominados no estudo com nome fictício.

As entrevistas foram analisadas segundo a análise de conteúdo de acordo com as seguintes etapas; pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

Na pré-análise foi realizada a leitura geral do material de transcrição das entrevistas para questão ou conjunto de questões. Com a identificação do conteúdo latente das respostas foi possível separar as falas em categorias de acordo com as suas diferenças ou semelhanças. Os resultados apresentam as categorias que emergiram a partir da análise orientada pelos objetivos da pesquisa.

O campo empírico foram 03 instituições; a Escola Municipal Álvaro Lopes, Escola Municipal Rosa Idalina Braga e o Coletivo Jovem de Meio Ambiente (CJ). Todos situados no município de Terenos, no estado de Mato Grosso do Sul.

Informamos ainda, que não estava no nosso planejamento a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, mas os primeiros diálogos informais ocorridos ainda na fase de coleta das assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) nos levaram a inclui-lo na pesquisa. Uma maneira de entender as considerações dos participantes de maneira mais assertiva. Nesse sentido a pesquisa também é documental.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das ciências humanas e sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de

contextualização histórica e sociocultural. (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2).

Para a realização desta pesquisa encontramos apoio teórico nas teorias pós-crítica, e no Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). As teorias pós-críticas também permitem ao pesquisador revelar sua subjetividade “uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 13). Segundo as autoras

trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetórias a realizar, de forma que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um como fazer. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa. (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 17).

O processo de produção de dados enfatiza compreensão a descrição e a relação entre o individual e o coletivo e a ênfase do pesquisador é colocada em reconstruir a história da origem e o desenvolvimento que se processou. O pesquisador é, em si, um instrumento de pesquisa, estabelecendo relações a partir de seu processo sócio-histórico.

Com a pesquisa qualitativa em educação é possível compreender que no contexto sociocultural contemporâneo as reflexões e estudos no âmbito da educação estão cada dia mais sendo submetidos a novos contextos e exigências de qualidade. Nesse viés reconhecemos que é importante estabelecer a comunicação entre os diversos âmbitos e atores sociais e acadêmicos no intuito de se compreender os conhecimentos descobertos e interpretados por esses e outrem, se são relevantes na promoção da melhoria e qualidade da investigação conforme discutidas.

As demais informações necessárias à pesquisa foram produzidas por meio de buscas, quando existentes, de imagens e textos de referências disponibilizados nos sites oficiais do Brasil, do Estado de Mato Grosso do Sul, de Terenos, das Escolas e Organismos Educacionais do Estado e do Município, bem como, do Coletivo Jovem de Meio Ambiente e do acervo pessoal do pesquisador.

Ser integrante do Coletivo Jovem de Meio Ambiente e deter da responsabilidade como Facilitador Nacional pela região centro-oeste na articulação nacional do Coletivo Jovem de Meio Ambiente (ANCJ) e ao mesmo tempo como pesquisador me permitiu o amadurecimento e retorno de fora para dentro em razão da pesquisa. Voltar ao meu mais íntimo e profundo ser

onde a “[...] autoria individual integrou-se em uma produção intelectual e social coletiva e [...] tornar também a investigação científica e social uma forma solidária de participação” (BRANDÃO, 2006, p. 11). Olhar de fora para dentro e vice versa é olhar para nossas raízes e perceber o nosso desenvolvimento e contribuição para o espaço é pensar global e agir local.

Corroborando com o pensamento de Brandão (2006) o envolvimento é propriamente dito quanto à participação, o ato de participar rodeia e permeia um vasto e duplo sentido por um entrelaçar de atitudes pessoais e coletivas com um valor pedagógico imensurável assim defendido.

É um observar para um novo contexto, histórias e vivências individuais que se misturam ao mesmo tempo/espaço as reflexões, histórias, vivências e atitudes coletivas comuns uns aos outros, nesse viés, seja ele sujeito de militância ou do processo de aprendizagem e cidadania.

Essa primeira envolta do que o próprio marco temporal estabeleceu e condiz atualmente com as práticas de resistência, rodeadas e marcadas pelas vivências aos quais estabeleceram fundamentos do que hoje detemos nos princípios constitucionais e garantidos como direitos sociais, individuais e difusos sem abandonar que todos esses são marcas e resultados de lutas sociais históricas, assim como o grande desafio desta segunda, a qual reforça a necessidade de convivência em comunidade.

Nesse sentido, os efeitos provocados por atitudes de algumas pessoas, intensificam e inviabilizam a vida de outras. Sendo que o modo de agir afeta o mundo do outro a sobreviver. Os processos formativos sejam eles formal ou informal contextualizam ao mesmo tempo a importância de reconhecer a nossa fragilidade e que o conhecimento não é finito, sobre tudo, que o que hoje já sei amanhã se torna velho e marca temporalmente o meu hoje e que passado as gerações nós constituiremos um conhecimento distinto e singular a nossa própria existência e de como pensamos o mundo.

2.2. Dialogando com o Referencial Teórico: Modernidade e Colonialidade em Educação Ambiental

O campo teórico foi escolhido a partir das teorias pós-crítica o qual está inserido no Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) que auxiliou no suporte dessa pesquisa e no diálogo sobre modernidade, colonialidade do ser, do saber, da natureza e decolonialidade.

Em relação à discussão da Educação Ambiental, Meio Ambiente e Natureza optamos pela reflexão a partir de teóricos da própria Educação Ambiental (EA) onde discutimos

natureza, relação ser humano/natureza, território, crise ambiental, justiça climática, políticas públicas para EA, descolonização da EA, educação, cultura e ambiente.

Em relação à Juventude Ambientalista, a qual se insere o Coletivo Jovem pelo Meio Ambiente e as suas contribuições com o tempo presente trago as reflexões dos pesquisadores e militantes do movimento (CJ) que talvez sejam desconhecidos e não estejam em grande evidência no mundo científico, mas exprimem os desafios da articulação teoria-metodológica nos estudos pós-críticos ao discurso pesquisador (a) desconstruído e influente, trazendo uma referência de como os (as) pesquisadores (as) pós-críticos fazem.

Contudo, examinando o status quo e desnaturalizando o significando ao entrelaçar a ambiciosa tarefa de explorar formas alternativas de pensar, falar e intensificar o fazer de determinadas práticas sociais que ao mesmo tempo redefine as metodologias de pesquisa para que essas em si não se configurem como ferramentas de reprodução social.

Na busca de compreender essa concepção e relação da Educação Ambiental e Justiça Climática entorno da Educação Urbana e Participação Cidadã com a natureza e o meio ambiente encontramos apoio teórico nas teorias pós-crítica e no Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) que fazem a crítica aos modelos de conhecimento impostos pela modernidade como sendo únicas e verdadeiras, assim como, estabelecendo espaços de discussão e importância colocando-os a reflexão e responsabilidade em territórios distintos.

Assim, inicialmente se faz necessário para melhor compreender os contextos dos estudos da M/C reconhecer primeiramente a noção de sistema/mundo moderno a partir dos estudos de Wallestein, que compreende o sistema social que está constituído de forma dinâmica e se configura a um todo como espaço/temporal refletido com o meio da divisão social do trabalho que por sua vez integraliza as suas partes constituídas (WALLERSTEIN apud MARIUTTI, 2004).

Entretanto, os (as) decoloniais trazem uma crítica a essa ideia ao compreenderem que em si essas narrativas propostas pela modernidade não integralizam ou discutam a colonialidade, visto essas serem por sua vez incompletas e ideológicas (CASTRO-GOMEZ, 2000).

Desta forma, envolve essa relação de poder que engloba o sistema/mundo moderno/colonial, definido colonialidade. Em síntese, essa relação se configura em uma sequência de poder que emerge entre dois povos ou nações, entretanto também apresenta envolvimentos intersubjetivos a que em si são articuladas em ambas por intermédio do próprio sistema capitalista e da concepção e noção de raça (MALDONADO-TORRES, 2007).

Consequentemente, a colonialidade é resistente ao colonialismo mesmo este derivando dela, já que suas bases de poder e dominação estão intrinsicamente envoltas em um todo como processo de desenvolvimento histórico entre si. Nesse sentido, não é possível haver modernidade sem colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2007; QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2000).

Compreendemos que a concepção de raça estava atrelada a noção de inferioridade e superioridade, que por sua vez surge na América Latina através de novas identidades como os índios, os negros e os mestiços e reestabelecendo outros os “europeus”. Segundo Quijano (2000) essas identidades assim atribuídas percorreram e se relacionaram de forma hierarquicamente como relações de poder e dominação, interligadas, racializadas e sexualizadas através do sistema de exploração do trabalho.

Fanon (2015) afirma que uma revolução cultural deve ser também uma revolução social que transforme todas as estruturas do sistema político e econômico vigente, uma luta dos povos que deve estar alinhada com a luta anticapitalista e contra todas as formas de opressão existentes.

A obra do autor demonstra que a luta contra a opressão no mundo colonial deve abranger a totalidade das condições em que a opressão se manifesta, considerando fatores psicológicos, contexto histórico e social, sistema político e econômico. É preciso descolonizar as nações, mas também os seres humanos. Descolonizar é criar homens novos, modificar fundamentalmente o ser, transformar espectadores em atores da história (FANON, 2010).

Contudo, é possível compreender a partir de Lander (2005) que o próprio universo da experimentação europeia erroneamente constituída e interpretada se torna a sua própria formação enquanto conhecimento em única e válida, objetiva e universal. Por outro ângulo a colonialidade se apresenta no viés de colonialidade do saber/conhecimento, esse por sua vez é compreendido como uma hegemonização das suas constituições de saber europeu.

Alguns autores como Maldonado-Torres (2007), Mignolo (2003) e Escobar (2000) discutem a partir de uma noção de colonialidade enquanto ser. Na mesma perspectiva Escobar (2000) pontua que há

um excesso ontológico que ocorre quando seres particulares são impostos a outros, e também criticamente enfrenta a eficácia dos discursos com os quais o Outro responde à supressão como resultado do encontro. (ESCOBAR, 2000, p. 35).

Desta maneira, a Colonialidade caminha na compreensão e observação da dimensão ontológica. A Colonialidade em si é compreendida, descrita e criticada nos campos teóricos “pós” que apresentam estruturas metodológicas, instrumentais e pedagogias decoloniais, ponderando “as pedagogias nacionalistas ou nativistas que estabelecem a relação do Terceiro Mundo com o Primeiro Mundo em uma estrutura binária de oposição” (BHABHA, 1998, p. 241). Indo ao encontro do pensamento de Bhaba (1998), Quijano (2010) ressalta que a

colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. (QUIJANO, 2010, p. 84).

Neste contexto, é possível apresentar que a expressão Pós-Colonialismo advém de uma perspectiva teórica e cultural que realiza uma releitura da colonização como parte integrante de um processo amplo, global, não sendo possível mensurar que exista uma teoria única pós-cultural, mas embora exista um aglomerado de estudos e reflexões que contribua com as observações e caminhos distintos nos mais variados âmbitos do conhecimento aos quais esses possuem em comum os objetivos de debaterem e postularem fortes críticas às narrativas eurocêntricas como estrutura civilizatória universal.

Estes estudos pós-coloniais refletem um processo de construção de novas epistemologias e protótipo de análise sociocultural, em si, buscando superar o colonialismo nas suas leituras aos contextos da África, Ásia e da América Latina. Partindo dessa reflexão é oportuno analisar o que pontua Césaire (2010) quando se refere ao que seria princípio da colonização o autor

reconhece que ela não é evangelização, nem empreitada filantrópica, nem vontade de fazer retroceder as fronteiras da ignorância, da enfermidade, da tirania, nem a expansão de Deus, nem a extensão do direito; admitir de uma vez por todas, sem titubear, por receio das consequências, que na colonização o gesto decisivo é o do aventureiro e o do pirata, o do mercador e do armador, do caçador de ouro e do comerciante, o do apetite e da força, com a maléfica sombra projetada por trás por uma forma de civilização que em um momento de sua história se sente obrigada, endogenamente, a estender a concorrência de suas economias antagônicas à escala mundial. (CÉSAIRE, 2010, p. 17).

A Teoria Pós-Colonial enquanto elóquio inédito se refaz ao comprometimento político com a crítica ao colonialismo e a desconstrução de seu contexto a qual Bhabha (2012) expõe que nós precisamos do pós-colonialismo para nos mostrar a experiência completa da descolonização, visto que são a partir destas premissas que sustentamos a crítica.

A crítica pós-colonial é testemunha das forças desiguais e irregulares de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social dentro da ordem do mundo moderno. As perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das minorias dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul. Elas intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma normalidade hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos. Elas formulam suas revisões críticas em torno de questões de diferença cultural, autoridade social e discriminação política a fim de revelar os momentos antagônicos e ambivalentes no interior das ‘racionalizações’ da modernidade. Para adaptar Jurgen Habermas ao nosso propósito, podemos também argumentar que o projeto pós-colonial, no nível teórico mais geral, procura explorar aquelas patologias sociais, perda de sentido, condições de anomia – que já não simplesmente ‘se aglutinam à volta do antagonismo de classe, [mas sim] fragmentam-se em contingências históricas amplamente dispersas. (BHABHA, 1998, p. 239).

É, contudo, importante experienciar que tendo vivenciado estes contextos coloniais e seus processos brutais em que sai dela e configura o processo de dominação, realocação, a diáspora, o preconceito racial, a desumanização, em si, toda a insensibilidade da natureza humana em desestabilidade pode convocar estes aspectos e tornam-se porta-vozes verdadeiramente autênticos do pós-colonial.

toda uma gama de teorias críticas contemporâneas sugere que é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história subjugação, dominação, diáspora, deslocamento que aprendemos nossas lições mais duradouras de vida e de pensamento. Há mesmo uma convicção crescente de que a experiência afetiva da marginalidade social como ele emerge em formas culturais não canônicas transforma nossas estratégias críticas. Ela nos força a encarar o conceito de cultura exteriormente aos objets d’art ou para além da canonização da “ideia” de estética, a lidar com a cultura como produção irregular e incompleta de sentido e valor, frequentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social. (BHABHA, 1998, p. 240).

Agora sim, sábio do processo é possível configurar que a expressão do pós-colonialismo traz em sua estrutura dois entendimentos; o primeiro traz a respeito ao tempo histórico ocorrido no processo descolonial do “terceiro mundo”. Este emergido a partir da metade do século XX. O primeiro temporalmente apresenta as ideias de concepção à

independência, a libertação e a emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo especialmente aos ocorridos nos continentes asiático e africano.

Já o segundo, aponta como um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, esses já ocorridos em meados da década de 80 ganharam campo e evidência em países da América do Norte e da Europa, mas especificamente nos Estados Unidos e na Inglaterra (BALLESTRIN, 2013).

Conforme aponta Ballestrin (2013) o grupo M/C foi constituído em 1990 por ativistas e intelectuais latino-americanos que atuavam em diversas universidades nas Américas. Esse grupo realizou um movimento epistemológico de renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina em meio da noção do giro decolonial, assumindo uma abundante e ampla influência teórica, inclusive com uma estrutura paulatinamente por “vários seminários, diálogos paralelos e publicações” (BALLESTRIN, 2013, p. 97). Faziam seus debates a partir dos Estados Unidos e da América Latina e seus estudos concentravam-se na teoria de Análise do Sistema-Mundo de Immanuel Wallerstein que apresentamos anteriormente.

Integram o grupo M/C; Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Maria Lugones, Edgardo Lander, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Ramón Grosfoguel, Agustín Lao-Montes, Zulma Palermo, Javier Sanjinés, Santiago Castro-Gómez e Nelson Maldonado-Torres.

Estes autores em seus estudos, discursos e aproximações se concentravam envoltos dos movimentos indígenas, com os movimentos Chicano da Califórnia e com as políticas do continente. Essas influências e premissas estavam atreladas aos contextos e observações a que ganharam diversidade de caminhos culminando numa grande e expressiva quantidade de estudos e pesquisas categorizados como Estudos Decoloniais.

Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” epistêmica, teórica e política para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva. (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

A partir do que buscamos compreender sobre os saberes acerca do meio ambiente, do sagrado e do cuidado, percebe-se que em si a Educação Ambiental (a do homem branco ocidental) ao longo de sua trajetória recebeu várias definições, até mesmo nas percepções enquanto política educacional ambiental.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura a

Educação Ambiental é um processo permanente, no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornem aptos a agir e resolver problemas ambientais presentes e futuros. (UNESCO, 1987).

A educação ambiental acompanha o indivíduo durante todo o percurso de sua construção histórica de acordo com os conhecimentos que os sujeitos vão adquirindo sobre a relação homem/natureza como fundamento basilar para a sobrevivência não só dele, mas da humanidade. Com esse objetivo os indivíduos passam a buscar possibilidades e ações de resolver problemas que podem a curto, médio e longo prazo acelerar a degradação do meio ambiente. Já a Constituição Federal Brasileira em seu art. 225, expressa que;

todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 1988).

Compreendemos o ambiente não apenas como a natureza externa da qual o homem supostamente não faz parte, mas sim como o local em que vivemos sobre o qual temos responsabilidades e com o qual mantemos uma relação de interdependência tanto pelo que é produzido quanto pelo que é consumido (água, alimentos) e outros recursos para produção de objetos e equipamentos diversos, bem como pelos resíduos que são descartados.

Guimarães e Medeiros (2016, p. 50) explicam que: “[...] vivemos atualmente uma crise sem precedentes”, o capital (modo econômico) e o detentor da alavanca e norte da sociedade onde consumir é necessidade e sobrevivência. Segundo os autores essa é

uma crise que pela primeira vez na história planetária, uma espécie ameaça as condições ambientais da biosfera; ambiente onde se encontram as condições que mantêm a possibilidade da continuidade da vida. (GUIMARÃES; MEDEIROS, 2016, p. 50).

Vivemos atualmente em uma sociedade onde o desenvolvimento do capital está acima das questões ambientais, cortam-se árvores, poluem rios, descartam resíduos de plásticos diversos em qualquer espaço, profanam a natureza, perdem a noção do que é sagrado para sobreviver; a terra, a água, os rios, as florestas, os animais e seus ciclos de vida fundamentais. Assim sendo, baseados na visão socioambiental apontada pelos estudos de Carvalho (2008) entendemos que seria necessário desenvolver

uma racionalidade complexa e interdisciplinar (que) pensa o meio ambiente não como sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinamicamente e mutuamente. (CARVALHO, 2008, p. 37).

Segundo o autor não é proibido à humanidade utilizar os recursos naturais para a sua sobrevivência e desenvolvimento, mas seria fundamental que essa interação fosse planejada e que fossem respeitadas e conservadas as características básicas dos mais diferentes espaços naturais como cerrados, planícies e planaltos. Nesta lógica interpretativa o autor explica que:

O meio ambiente como um espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora, aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela. (CARVALHO, 2008, p. 37).

A inter-relação entre as pessoas e meio ambiente sempre tem um contexto que influenciará sua percepção, fazendo-se necessário conhecer o meio, os valores sociais, a forma de produção/sobrevivência e as relações com as histórias de vida dos sujeitos, ou seja, a cultura do lugar. Essa interação entre cultura, sociedade e ambiente referenciada por Carvalho (2008) também é pontuada por Hall (2003) ao definir cultura como

o estudo das relações entre elementos em um modo de vida global. A cultura não é uma prática; nem apenas a soma descritiva dos costumes e "culturas populares [*folkways*]" das sociedades, como ela tende a se tornar em certos tipos de antropologia. Está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas. (HALL, 2003, p. 136).

Parte-se então da lógica das vivências e dos conhecimentos. Assim como interagem os modos de vidas e as formas a que os seres humanos analisam e refletem sobre o seu cenário cotidiano seja elas crianças, adolescentes, jovens, adultos e/ou idosos da cidade e do campo e as possibilidades que esses dois significativos universos remetem aos seus meios.

É preciso, contudo descolonizar as relações de poder e saber que se emprega no ocidente a luz dos saberes tradicionais indígenas a que muito contribuem para o um equilíbrio natural, esses saberes são relevantes para as questões de diversidade, meio ambiente e sociedade.

É prudente compreender a interculturalidade como “um paradigma "outro", que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a

diferença colonial” (WALSH, 2019, p. 6). Entre as realidades e vivências dos espaços das pessoas/seres.

São necessárias novas formas de pensamento que, transcendendo a diferença colonial, possam se construir sobre as fronteiras das cosmologias em conflito, cuja articulação atual se deve, consideravelmente, à colonialidade do poder sobre cujos pilares se ergueu o mundo moderno/ colonial. (WASH apud MIGNOLO, 2019, p. 6).

A compreensão a respeito da maneira como cada sujeito percebe, vê, lê e interpreta o meio em que vive e luta é fundamental para a interpretação e observação das mudanças e transformações ocorridas. A ação da espécie humana sobre o mundo é também uma relação cultural. Não é possível pensar, determinar e/ou descrever a natureza humana independente da cultura, pois cultura é “algo que entrelaça todas as práticas sociais, e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensuais humana, como a atividade através da qual homens e mulheres fazem a história” (HALL, 2003, p. 141-142). Nesse sentido,

a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta. O fato de que esse pensamento não transcenda simplesmente a diferença colonial, mas que a visibilize e rearticule em novas políticas da subjetividade e de uma diferença lógica, torna-o crítico, pois modifica o presente da colonialidade do poder e do sistema-mundo moderno/colonial. (WALSH, 2019, p. 27).

As ressignificações da diversidade, da educação e dos saberes “é uma reformulação do conhecimento, em diálogo com outros conhecimentos, a que abre uma nova perspectiva de uma ordem geopolítica de produção do conhecimento” (MIGNOLO, 2000, p. 69). Portanto, permite observamos e descrevemos tão bem na perspectiva da Educação Ambiental os processos formativos de aprendizagem.

O ser humano é um ser social que produz e reproduz a cultura em suas múltiplas dimensões. Muitos conflitos se apresentam quando algumas sociedades tentam impor sua cultura sobre a do outro. A xenofobia, o apartheid, o holocausto são exemplos de intolerância e extremismo do ser humano perante a diversidade cultural. (DALLA-NORA; SATO, 2019, p. 78).

As relações humanas tem impactado significativamente no processo natural de pertencimento dos espaços, a dominação do homem aos aspectos da exploração traz novos

anseios aos dias atuais. E nesse sentido, as aproximações entorno das discussões de Educação Ambiental e Justiça Climática se fazem presente.

Para entender o campo teórico voltado à Educação Ambiental e Justiça Climática recorro aos autores articulados no grupo de pesquisadores em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA), liderado pela professora doutora Michele Sató, ligado ao Programa em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), bem como, aos pesquisadores participantes da REAJA que visam construir

sonhos para “um outro mundo possível” por meio de políticas públicas, aliando conceitos, teorias e campos epistemológicos; tateando na prática, criando métodos, errando e construindo saberes praxiológicos; (buscando) alicerçar a pesquisa no substrato axiomático de valores, da fé, da ideologia e ética de quem não se cansa em tentar combater as injustiças sociais, reconhecendo que elas estão intrinsecamente conectadas ao ambiente, que se dinamiza entre o equilíbrio e o clinâmen, num rodopio da dança dos contrários. (GPEA/UFMT, 2005, *on line*).

O que se preconiza é que a Educação Ambiental seja disseminada por meio de práticas pedagógicas nas escolas e universidades e/ou na sociedade de maneira geral como um possível caminho para o combate a degradação a natureza, buscando subsídios para que a população adquira conhecimento de maneira aprofundada visando entender que as questões sociais e ambientais estão diretamente ligadas com o desenvolvimento ou o declínio da sociedade em que vivem.

Sorrentino et al (2005) contextualiza que a Educação Ambiental enquanto política pública requer um envolvimento participativo de múltiplos atores sociais sobre o território a qual estão inseridos, para que haja uma discussão crítica e emancipatória.

A construção de uma Educação Ambiental como política pública implica processos de intervenção direta, regulamentação e contratualismo que fortalecem a articulação de diferentes atores sociais (nos âmbitos formal e não formal da educação) e sua capacidade de desempenhar gestão territorial sustentável e educadora, formação de educadores ambientais, educomunicação socioambiental e outras estratégias que promovam a EA crítica e emancipatória. E ainda, implicarão uma crescente capacidade do Estado de responder, mesmo que com mínima intervenção direta, às demandas que surgem do conjunto articulado de instituições atuantes dessa EA. (SORRENTINO et al., 2005, p. 285).

A educação Ambiental propõe que educar para a cidadania pode edificar possibilidades para uma ação política e social, com ênfase a construção e constituição de um coletivo que seja responsável pelo universo que habita baseado em

um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza. (SORRENTINO et al., 2005, p. 288).

A Educação Ambiental tem como objetivo principal a produção e disseminação de conhecimentos baseado nos valores éticos e culturais de políticas de sustentabilidade e convívio entre homem e natureza. Onde se torna fundamental a compreensão que os bens naturais disponíveis no meio são patrimônio de todos.

Nesse sentido, o desenvolvimento social é bem vindo para avançarmos na ciência, na existência, porém se esse desenvolvimento não for planejado adequadamente os prejuízos podem fugir do controle humano como está acontecendo com a crise hídrica. Se os benefícios estão à disposição de todos, os prejuízos e a degradação também devem ter responsabilidade compartilhada. Nessa busca, Diniz e Maranhão (2011) apontam que em si

uma política de Educação Ambiental deve considerar a necessidade histórica da transição para uma nova sociedade, pautada pelo bem comum. Deve promover, portanto, valores socioambientais, com base no empoderamento e soberania popular, na participação e na mudança de atitudes e comportamentos, no diálogo entre só diversos atores e no desenvolvimento de ações individuais e coletivas. (DINIZ; MARANHÃO, 2011, p. 75).

Essa conjuntura se entrelaça com o método investigativo a que se propõe esta dissertação envolta no que considera Brandão (2007) onde

a investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social. Mesmo quando a pesquisa sirva a uma ação social local, e limitada como foco sobre uma questão específica da vida social, é o seu todo o que está em questão. E é a possibilidade de transformação de saberes, de sensibilidades e de motivações populares em nome da transformação da sociedade desigual, excludente e regida por princípios e valores do mercado de bens e de capitais, em nome da humanização da vida social, que os conhecimentos de uma pesquisa participante devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa emancipatória de saber popular. (BRANDÃO, 2007, p. 55).

Consolidando o que descreve Sorrentino et al (2005), assim como considera Diniz e Maranhão (2011) traço um campo baseado nos escritos de Freire (1999) autor que já discutia em suas obras caminhos e percepção de uma educação popular atrelado aos movimentos sociais, este já como referência teórico-prática mergulhada na essencialidade das relações e dos diálogos. Essa educação popular foi descrita e amparada por Freire (1999) como um

esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica, e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. (FREIRE, 1999, p. 19).

Nessa lógica é possível consolidar que em si a responsabilidade socioambiental assim como as relações culturais existentes, que surgem das interpretações e relações. Essas interações assim vistas de formas horizontais em especial do que se pode considerar aos contextos sociais de interações, o indivíduo e o coletivo, esses múltiplos atores envolvidos interligados as temáticas da Educação Ambiental e Justiça Climática.

Entretanto é necessário considerar que os problemas educacionais contemporâneos da América Latina se encontram em um vértice de confluência de vários fatores histórico-social em especial ao adentrarmos ao novo milênio. Consideramos que não nos encontramos em um tempo de mudanças, entretanto, em uma mudança de época (GOROSTIAGA, 1999). Indo ao encontro do pensamento Gorostiaga (1999), Holliday (2006) ressalta que

todos os terrenos da vida e do pensamento se encontram hoje perturbados por novas circunstâncias e perguntas. Nesse marco de grandes modificações no cenário mundial, em meio a um contexto firmado pela globalização neoliberal, a prepotência militar norte-americana e a expansão dos fundamentalismos, os povos no nosso continente latino-americano transitam entre a angústia e a esperança, por múltiplos caminhos de busca que se debatem na tensão entre se adaptar às novas condições e transformá-las. (HOLLIDAY, 2006, p. 233-234).

As expressões concretas no tempo e no espaço latino-americano trazem o legado de Paulo Freire enquanto caráter ético e epistemológico, em si, pedagógico e político, e que se exprime a partir da Educação Popular (EP) como uma constante busca de coerência em suas formulações e reformulações teórico-práticas. É desta estrutura que de certa forma a opção ético-política “da vida e para a vida” criou e recriou sua constituição em múltiplas práticas sociopedagógicas, históricas e contextuais (HURTADO, 2006).

Diante do cenário apresentado, penso e reflito de forma crítica no sentido de estabelecer a ideia de desenvolvimento pleno ou integral “recorrentemente se acrescenta um propósito de emancipação e de educação para a cidadania, com ênfase numa referência à autonomia” (BUJES, 2012, p. 197).

As relações de poder assim discutidas a partir da colonialidade se assemelham aos dias presentes e ao momento em que vivemos uma crise socioambiental e os desafios do amanhã. É nessa lógica que tentamos interagir junto aos estudos do grupo Modernidade/Colonialidade

(M/C), que compreendem esta colonialidade acerca da modernidade e suas cicatrizes temporais abandonadas na sociedade tornando evidentes seus sinais. É nesse emaranhado que se denota que a decolonialidade promove a ruptura do que se considera universal entorno do conhecimento.

Nesse mergulho decolonial que se descobre o que estava escondido, “a função jurídico-política das constituições é precisamente inventar a cidadania, ou seja, criar um campo de identidades homogêneas que tornem viável o projeto moderno da governamentalidade” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 89).

As atuais relações humanas convocam para além de suas possibilidades a necessidade de sustentabilidade. Nisso é coeso afirmar que nós, povos da terra, estamos vivendo em tempo de transição e reflexão onde os contextos sociais e ambientais/natural se envolvem e a humanidade em seus aspectos requisitam para lá da subjetividade a tomada de decisões éticas, morais e práticas.

Nessas circunstâncias ocorrem transições importantes na vida cotidiana, tanto no caráter de organização social quanto na estruturação dos sistemas globais. As tendências para a intensificação da globalização interagem com e são a causa de – mudanças na vida cotidiana. No presente, muitas mudanças ou tomadas de decisão políticas de muita influência sobre nossas vidas não derivam da esfera ortodoxa da tomada de decisão: o sistema político formal. Ao contrário, elas moldam e ajudam a redefinir o caráter da ordem política ortodoxa. (BECK; GIDDENS; LASH, 1997 p. 9).

Os espaços sociais nos últimos anos se deparam com as problemáticas envoltas do meio ambiente e o equilíbrio natural da terra, sua sustentabilidade e mais recentemente a sua Justiça Climática, esses aos poucos foram se pautando na preocupação do Estado e das nações. Essa preocupação foi incorporada a sua razão de governar a população. Embora, essa já seja assinalada em tempos passados, antes do período guerra. O então Estado, assim consolidado, busca desenvolver de forma tímida ações de proteção ambiental voltada aos aspectos de saúde e do bem-estar dos cidadãos.

São por meio destas perceptivas do bem-estar, das condições de habitacionalidade e sobrevivência que a população começa a compreender que as crises e problemáticas ambientais estão intrinsicamente envoltas de uma interface indissociável aos contextos dos problemas de saúde pública.

É nesta observação que é despertado a racionalidade própria e oriunda do Estado que organiza politicamente todo um rol de práticas, normatizações e intervenções que envolvem

de forma indissociável a saúde pública e o próprio cuidado com o meio ambiente (PIGA; MANSANO, 2016).

Pinga e Mansano (2016) ao analisarem as ocupações do Estado como caracterizadas pela organização e administração dos modos e formas de vida da população em meio a esse emaranhado contextual, e que em si, as políticas ambientais, sendo essas exercidas em grande impacto nos modos em que a sociedade e o territorial se organizam individualmente e coletivamente posto em frente à preocupação ambiental cada vez mais instituída de forma global e profunda.

Nos contextos apresentados entorno deste pensar e sustentar busco reflexões discutidas e que enlaçam a possibilidade na construção do diálogo da sustentabilidade ambiental. Para Azanha (2005, p. 11) “nas sociedades indígenas brasileiras” ocorre à busca para aprofundar o sentido do conceito “sustentabilidade” a partir do ponto de vista dos próprios indígenas, destacando a grande diferença entre os sistemas de trocas das sociedades capitalistas ocidentais e as sociedades indígenas. Para as primeiras o móvel em si é o que importa tendo a primazia na relação e no contexto. Já para estas ao “contrário, o móvel é apenas um pretexto e o que importa é o outro”.

Essa correlação se assemelha com o que inicialmente buscava compreender as necessidades da sociedade entorno do capital e como essa relação estava envolta na busca de uma sustentabilidade e/ou cuidado com a natureza, visto que o termo Educação Ambiental é algo recente e discutida no viés do homem branco da educação formal como forma de discutir e dialogar com a natureza.

No sistema de trocas capitalista, o móvel é uma “mercadoria”, algo com vida própria, independentemente da relação de troca entre sujeitos. Mas há ainda um outro lado da sustentabilidade para as sociedades indígenas e que diz respeito ao horizonte do que é, ou pode ser, sustentável em termos estritamente sociológicos e não somente ecológicos na interação entre as sociedades indígenas e a economia regional o que tem prevalecido é a unilateralidade da relação com o mercado: é este que impõe às sociedades indígenas o quêtansacionar. (AZANHA, 2005, p. 11).

Assim é possível compreender as formas que pairam sobre as sociedades (brancas e/ou indígenas) quando enlaçada aos contextos da sustentabilidade, ecologia e meio ambiente, e para tanto, as autoras Dias e Battestin (2009) descreve tal paradigma que

emerge, portanto, neste contexto histórico em que se evidencia a insustentabilidade do nosso modo de vida, contesta e questiona os paradigmas, os conhecimentos que legitimaram o desenvolvimento social e

econômico da sociedade capitalista na qual tudo se torna mercadoria. Mas, também se contrapor aos princípios do racionalismo cartesiano, de fragmentação, objetividade, linearidade e estabilidade; científico ou positivo, o concreto que pode ser quantificado, analisado e provado, entre outros. (DIAS; BATTESTIN, 2005, p. 14).

A crise dos paradigmas da sustentabilidade e/ou ecológica apresentada a partir dos pontos de vistas desses autores ressalta como necessário para a evolução e desenvolvimento da história em si, mas os mesmos ponderam que nós enquanto sociedade devemos nos atentar para que não se tornem pragmáticos em si a discussão entre verdades ou o certo/concreto, servindo-se para a dominação e exploração de uns sobre os demais, outros e em si sobre a natureza, assim denotando características e divisor entre as sociedades e as formas aplicadas.

Marques (2012) traz nos seus estudos contribuições entorno do ambiente no cotidiano escolar, não pretendendo elevar a nenhum discurso universalizante e nem almejo alcançar uma verdade presente nos discursos descritos, mas sim pensar nas possibilidades a partir das experiências no/do cotidiano escolar movimentados nos discursos gerados entorno das relações com as diferenças em direção à comunhão na escola, na vida social com o ambiente. Para autora a negação de estudar essas inter-relações

refere-se ao fato de não se trabalhar explicitamente a questão das diferenças. O que se busca é a compreensão de um universal calcado na essência da existência humana, no qual não são levadas em conta quaisquer características individuais e/ou grupais numa homogeneidade simplória e ideologicamente excludente. São os casos das filosofias e das pedagogias essencialistas, que falam de traços gerais e, por isso mesmo, de sentido único e universal. (MARQUES, 2012, P. 32).

Neste aspecto, a discussão do conhecimento do cotidiano e das diferenças sociais, culturais, educacionais, econômicas e ambientais que vivenciam o público-alvo da pesquisa, seja eles gestores, professores ou integrantes do Coletivo Jovem pelo Meio Ambiente entorno das discussões alimentando e revigorando a novos aspectos e contextos inclusivos ou excludentes do conhecimento e do saber, seja para as presentes ou futuras gerações.

Embora seja possível utilizar das reflexões e proposições de Catharine Walsh ao trilhar caminhos em direção do in-surgir, re-existir e re-viver aos aspectos e pedagogias contextuais.

Primeiro e 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 e a que cruze o campo cosmogônico-territorial-mágico- espiritual da própria vida – o que chamei no início deste texto como a colonialidade da

mãe natureza. São estas pedagogias que estimulam a autoconsciência e provocam a ação para a existência, a humanização individual e coletiva e a libertação [...] Pedagogias que se constroem em relação a outros setores da população, que suscitam uma preocupação e consciência pelos padrões de poder colonial ainda presentes e a maneira que nos implicam a todos, e pelas necessidades de assumir com responsabilidade e compromisso uma ação dirigida à transformação, à criação e ao exercer o projeto político, social, epistêmico e ético da interculturalidade. 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).

Diante das considerações apresentadas por meio da citação acima, acredito que trilhar possíveis caminhos mesmo que indeterminados a conclusão de algo concreto em meio aos desafios a que iremos emergir tentar resgatar os valores e aspectos centrais da sociedade, do desenvolvimento socioambiental e socioterritorial das estruturas municipalistas e concretas ao vigoro das transformações societárias a luz de um futuro mais saudável e possível aprendo a partir das ancestralidades e formas de se desenvolver o novo amanhã.

3 - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

3.1 Trajetória da Discussão e Políticas de Educação Ambiental

A trajetória da evolução humana fez com que os seres humanos se relacionassem com a natureza desde os tempos mais remotos como forma de resistência e sobrevivência no território e no mundo. Essas relações de dependência para a sobrevivência fez do homem um extrator de diversas fontes de sustento na natureza.

Os vários processos de interação dos seres humanos com a natureza implicaram no desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Estamos vivenciando uma era tecnológica onde homens e mulheres utilizam os mais diversos artefatos tecnológicos desenvolvimentistas para ultrapassar os aspectos sustentáveis da manutenção da natureza.

A humanidade age cotidianamente como um vírus letal inconsciente e inconsequente embora seja considerada o único ser vivo racional. Suas atitudes cotidianas ferem e agredem o meio ambiente e corroboram com a contaminação de lagos, rios, oceanos, solo, poluindo o ar, destruindo florestas, biomas, fauna e flora colocando em risco a sobrevivência dos próprios seres humanos e suas gerações, assim como das demais espécies.

Várias são as pesquisas desenvolvidas de maneira global nas mais diferentes áreas do conhecimento que se debruçam para compreender a relação letal e a busca de novos caminhos sustentáveis para a díade humanidade x Planeta Terra, com o objetivo de reestabelecer a ordem natural do mundo e da natureza, possibilitando novamente aos seres humanos viver com a harmonia e equilíbrio no Planeta Terra tendo como parâmetro a Justiça Climática.

Nesse caminho de destruição dos recursos e espaços naturais a população mundial se vê pressionada a tomar atitudes concretas. Os países estabeleceram regras e acordos para manter as áreas que ainda se encontram preservados, recuperar as degradadas e procuram caminhos de fazer remanejamentos florestais.

Esses caminhos não são tão recentes assim como a luta e a resistência de outrem que impedem ou não compreende a gravidade da sobrecarga em relação à degradação do Planeta

Terra. Os impactos nas relações humanas em comparação ao desequilíbrio da ordem natural são percebidos com os agravos da saúde dos seres humanos e descontrole das estações do ano que anteriormente fluíam de forma natural.

Há registros históricos no Brasil que na primeira carta que regia o país, ainda no tempo do Império, havia normas e punições para o corte da madeira. Compreendemos que esse processo de extração desenfreada de madeira no nosso país não é novo, vem desde o período colonial.

Segundo relatos históricos em meados de 1850, o então Imperador D. Pedro II, proibiu no Brasil a exploração florestal em terras descobertas, entretanto, conforme aponta a própria história sua ordem foi ignorada e continuou-se a derrubada de árvores e a queima do solo para o desenvolvimento de monoculturas para exportação (DIAS, 2013).

A partir de 1934, as lideranças do Brasil começam a perceber os efeitos negativos quanto ao uso da terra para a criação de rebanho bovino, o plantio do café e a silvicultura. Após vários acontecimentos históricos pelo mundo que deixaram marcas de destruição gerando grandes conflitos políticos e sociais, como por exemplo, na década de 40 com a segunda Guerra Mundial, o bombardeamento de Hiroshima e Nagasaki, e a Guerra Fria (CASCINO, 2000), em que grandes discussões temáticas sobre o meio ambiente voltavam à tona.

Diante de todos esses fatores e da necessidade de ampla discussão da questão ambiental e prioritariamente de mudança de pensamento e interação entre os seres humanos e a natureza, há como registro histórico que em 1965 por intermédio da Universidade de Keele, na Grã-Bretanha, surgia o primeiro argumento da existência do termo “Educação Ambiental”. Esse conceito conforme Reigota (2000) Apud Guimarães (2000) eram baseado em um modelo racionalista e cartesiano. De acordo com a obra dos autores a Educação Ambiental era

voltada especificadamente para um indivíduo fora de um contexto social e político, para a preservação de uma espécie de fauna ou da flora, de um ecossistema específico numa concepção biofísica, não superando o localismo de uma unidade de conservação ou de qualquer um destes elementos do meio ambiente em suas interações com os eixos sociocultural, político e econômico. (REIGOTA apud GUIMARÃES, 2000, p. 11).

Já no ano de 1968, na sede da Organização das Nações Unidas (ONU) a delegação sueca chama a atenção da comunidade internacional sobre a Educação Ambiental. A partir daí começa no mundo uma discussão sobre o meio ambiente e a necessidade de educar a população para a sua preservação.

É importante pontuar que o Brasil em meio à discussão da crise ambiental na Conferência Mundial sobre o Homem e o Meio Ambiente, em 1972, na cidade de Estocolmo,

pisoteia os ideais da conferência, e submete-se a um modelo de desenvolvimento econômico, restrito e segregador, valendo-se mais das cifras que de condições favoráveis e sustentáveis à vida da população. Esses fatos são importantes para um melhor entendimento das políticas ambientais e o modo como foram introduzidas no país. (RUFINO; CRISPIM, 2015, p. 4).

Refletindo sobre a citação do autor acima mencionado percebemos que o descaso com a natureza no Brasil não é um problema da atualidade. Vivemos em uma sociedade capitalista onde os altos lucros são mais relevantes que a própria vida humana. Nota-se que as questões ambientais são discutidas de maneira ativa e vivenciadas de maneira superficial. O governo cria as leis e as políticas públicas e ele mesmo as descumpra em nome do progresso.

Para Cuba (2010) a discussão sobre a Educação Ambiental no Brasil percorreu vários processos, esses iniciados ainda na década de 70 em ritmo de sinais milagrosos entorno da relação natureza/economia.

Nesse sentido, contrapondo as tendências e variantes internacionais quanto ao nível de proteção do meio ambiente no Brasil foi perceptível que principalmente na época do regime militar a base governamental visava o crescimento econômico a qualquer custo, para que o desenvolvimento social ocorresse não foi considerada uma preocupação com as questões ambientais.

Já Rufino e Crispim (2015) ressaltam que em si as autoridades brasileiras se permearam entorno de condições defensivas, ao qual o Brasil alegou que as críticas seriam de certa forma uma conspiração das nações desenvolvidas para impedir o crescimento do país em seus contextos mais diversos.

Após a Conferência Mundial sobre o Homem e o Meio Ambiente em 1972 e 1973, o Brasil instituiu o primeiro órgão brasileiro de gestão ambiental por intermédio do Ministério do Interior a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA). Essa secretaria contribuiu com a disseminação de importantes discussões no território nacional, porém por questões políticas governamentais foi impossibilitada de realizar um trabalho mais amplo em Educação Ambiental.

Somente a partir de 1994 foi que vários órgãos governamentais como o Ministério da Educação (MEC), o Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal (MMA), Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e o Ministério da Cultura (Minc) se

reuniram para redigir o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) que culminou com a assinatura da primeira Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) que trazia as seguintes determinações;

-Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

-Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. (BRASIL, Lei nº 9.795, de 27 de Abril de 1999).

Nasce no ano de 1999 a primeira política nacional de Educação Ambiental. Fica para nós uma reflexão sobre os motivos que levaram a resistência do governo em implementar políticas de educação e proteção do meio ambiente. O Brasil completou 521 anos e somente há 22 anos compreendeu que sociedade e a natureza precisam caminhar juntas para a sobrevivência de ambas, o que é lamentável.

Quantos rios secaram e foram poluídos, campos devastados, árvores cortadas, áreas degradadas, solos se tornaram inférteis, espécies foram extintas e o ar se tornou irrespirável em determinados espaços até o homem perceber que natureza emana vida. Os seres humanos não foram como as águas que se adaptam ao clima, ao solo, as curvas e aos obstáculos, levou-se tempo e luta para começarem a se movimentar e verem que preservar o meio ambiente é fator fundamental para manter a vida no planeta.

3.2 O Programa Nacional de Educação Ambiental

Com as transformações sociais ocasionadas pelo desenvolvimento científico e a célere evolução tecnológica, várias foram as quebras de paradigmas no Brasil e no mundo com relação às preocupações com as questões ambientais.

Visando acompanhar as constantes transformações e sob pressão da sociedade nacional e internacional é criada em nível do território brasileiro a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Baseada na Lei Federal Nº 9.795, de 27 de Abril de 1999, essa por sua vez deu base para a criação de seu Órgão Gestor em 25 de Junho de 2002 por ato normativo da Presidência da República que constituiu e integrou as suas competências ao Ministério da Educação e do Ministério do Meio Ambiente.

Imbuídos desse desafio, executaram a relevante missão de operacionalizar e executar a política nacional e compartilhar a tomada de decisões na criação de novos e modernos instrumentais públicos que se estabelecessem de forma coesa aos princípios, missão, objetivos e práticas estabelecidas e discutidas amplamente e descritas nas normativas, almejando assim a construção de caminhos para um novo despertar e reverência em face da vida, assim como, para a consolidação da Educação Ambiental em todo o território nacional sem distinção ou discriminação aos contextos, as fronteiras, aprendizados e saberes locais.

Já o Comitê Assessor da Política Nacional (PNEA) foi criado pelo mesmo decreto presidencial que também dispõe sobre os desafios para elaborar o acompanhamento e a colaboração com as decisões do Órgão Gestor para sua aplicabilidade.

A presente dissertação se ampara a partir do marco temporal em 2004 por esse ser um ano de grandes reflexões e surgimentos na questão ambiental. É a partir deste ano que o Órgão Gestor da PNEA realiza uma pesquisa para ouvir a população, os movimentos e demais interessados na temática com o objetivo de envolver esses sujeitos na construção participativa e coesa dos princípios constitucionais para a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA).

Toda a construção foi realizada por meio da produção de dados utilizando a consulta pública. Os dados obtidos resultaram na geração de três versões do ProNEA que corresponderam respectivamente aos anos de 2003, 2004 e 2005. Essas últimas versões traziam um contexto diferente da primeira, servindo para consolidar a revolução política do povo no poder representada pela a entrada do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

O método da construção participativa foi baseado na realização de oficinas em parcerias com comissões e redes de EA, trazendo a ideia de contribuir com a mobilização (articulação política) dos educadores envolvidos. Destacamos que foi muito valorizado no texto “a ideia de uma ‘cultura’ da participação” (LUCA; LAGAZZI; SORRENTINO, 2016, p. 154).

A elaboração do texto estava além dos contextos simplórios e normativos, das diretrizes e caminhos para a consolidação de políticas públicas para a área ambiental. Construído de maneira participativa se consolidou como um instrumento de envolvimento e engajamento social disseminado em todos os segmentos sociais e níveis de governo nos contextos de sua criação e formulação, da base de execução, do caminho adiante do monitoramento e de sua reflexão por intermédio da avaliação.

Foram por intermédio de incentivo participativo junto à comunidade que o Estado brasileiro demonstrou coerência e comprometimento com a igualdade de oportunidades e a diminuição das injustiças, vulnerabilidades, desigualdades sociais, culturais e econômicas.

A partir das possibilidades pedagógicas se concretizaram a compreensão e construção levando ao fortalecimento das Políticas Públicas Socioambientais que se convergiram com os princípios, missões e objetivos da Educação Ambiental.

Assim, os esforços e marcos do Órgão Gestor possibilitaram o novo renascer. Foi através de seu fortalecimento e engajamento que se consolidaram a partir de ambos os ministérios instrumental, democrático e participativo.

A consolidação desse contexto como um todo, dá aspectos de um desenvolvimento condizente, uma temporalidade ao ProNEA e as Diretrizes Curriculares Nacionais para uma Educação Ambiental efetiva, ansiando a motivar e dialogar junto à sociedade um ideário para uma construção democrática e uma sociedade sustentável fixada em princípios de liberdade, de igualdade, de solidariedade, de justiça social, climática e corresponsabilidade.

O Primeiro Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) inicia no ano de 1996 no Brasil, com o enfoque em promover uma Educação Ambiental em todas as fases e níveis de ensino de forma a conscientizar a todos para a garantia de um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Conforme Menezes (2021) o ProNEA estava alicerçado em 06 linhas de frente de ação, sendo que estas previam o seguinte;

1. Capacitação do sistema de educação formal, supletivo e profissionalizante, revisão de bibliografia e material pedagógico, visando a abordagem da ecologia como tema transversal nos currículos, ou seja, interdisciplinar;
2. Capacitação dos profissionais de comunicação (jornalistas, escritores, artistas, etc.), através de cursos, seminários, treinamentos e similares, a fim de promover a democratização das informações ambientais;
3. Apoio às iniciativas ambientais comunitárias, de órgãos governamentais e não governamentais e outras instituições externas ao sistema educacional, visando a participação cada vez maior da sociedade na construção da consciência ambiental;
4. Incentivo à criação de organismos próprios, em nível estadual, para desenvolver estudos, pesquisas e inovações práticas para a disseminação da Educação Ambiental;

5. Promoção de encontros, seminários e conferências em níveis local, estadual, nacional e internacional, destinados para os agentes institucionais multiplicadores da consciência ambiental e das práticas da Educação Ambiental;
6. Realização de campanhas que visem conscientizar produtores/usuários de recursos naturais (pescadores, mineradores, criadores, etc.) a fim de garantir a sustentabilidade e promover a qualidade de vidas das populações envolvidas. (MENEZES, 2021, *on line*).

O ProNEA tem a missão de desenvolver estratégias e ações condizentes e capazes de resguardar no âmbito educativo propriamente dito, uma inclusão de forma equilibrada dos contextos e expansão no julgo da sustentabilidade com o aprimoramento e desenvolvimento do Brasil.

Acredita-se que são por meio destas ações e dos incentivos propostos pelo órgão que a participação social se efetivará na consolidação em melhorias da qualidade de vida por intermédio da conservação ambiental. Contudo, é importante reconhecer as marcas da nova formulação do ProNEA que se fizeram pela entrada e enfoque Político do ex-presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva (LUCA; LAGAZZI; SORRENTINO, 2016).

O ProNEA é fundado a partir do que foi almejado no Acordo Internacional a conferência Rio-92, no Fórum Internacional de Organizações e Movimentos Sociais, no Tratado Internacional de Educação Ambiental para Sociedades Sustentais e Responsabilidade Global, que aqui apresento na integra em anexo como balizador do que reflete e orienta o ProNEA, reconhecendo suas diretrizes, princípios e objetivos.

Embora o ProNEA seja concebido no âmbito do Governo Federal, verifica-se que ele traz provocações para sua implementação, aplicação, execução, monitoramento e avaliação, porque ele não se fixa e se estabelece no âmbito da união, mas perpassa todos os níveis de governo e representatividades da sociedade e da comunidade de maneira geral, visando determinação para ações que não estejam prontas e acabadas.

Tal documento concretiza o pensamento sempre inacabamento para a construção do conhecimento, enfatiza a importância da participação efetiva, o respeito democrático e também que a contribuição da coletividade ultrapasse o individualismo, baseando no que transcende os princípios oriundos do Tratado de Educação Ambiental (EA).

São por meio destas contribuições que podemos considerar que o programa está cunhado em um contexto prioritário e permanente de desenvolvimento, reconhecendo todos os níveis e segmentos de governos e de sociedade como importantes, traz à tona como eixo orientador a perspectiva da sustentabilidade ambiental para construção de um país de todos.

Após sua primeira fase em 1996, possui atualmente ações destinadas a assegurar e resguardar em caráter educacional o envolvimento e a integração equilibrada em múltiplos contextos e dimensões da sustentabilidade ambiental, assim como das questões e aspectos ecológicos, sociais, éticos, culturais, econômicos, espaciais e políticos, que impactam o desenvolvimento do território e de forma ativa propõe a busca incansável pelo envolvimento e a participação social na proteção, na recuperação e na melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida.

É a partir desses aspectos, condições, relações e interligações que é possível considerar como luz das diretrizes do ProNEA a

transversalidade e Interdisciplinaridade. Descentralização Espacial e Institucional. Sustentabilidade Socioambiental. Democracia e Participação Social. Aperfeiçoamento e Fortalecimento dos Sistemas de Ensino, Meio Ambiente e outros que tenham interface com a educação ambiental. Planejamento e atuação integrada entre os diversos atores no território¹. (BRASIL, 2014, p. 23).

O Programa ProNEA recomenda um grande exercício da transversalidade para a internalizá-la por intermédio de múltiplos e bilaterais espaços de interlocução, os contextos da Educação Ambiental nos vários níveis de governo, assim como, as entidades e instituições de caráter privados e do terceiro setor.

O conceito da transversalidade, transmitidas aos âmbitos do processo educativo, é conceituado por Menezes (2021) e

entendido como uma forma de organizar o trabalho didático na qual alguns temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. O conceito de transversalidade surgiu no contexto dos movimentos de renovação pedagógica, quando os teóricos conceberam que é necessário redefinir o que se entende por aprendizagem e repensar também os conteúdos do que se ensinam. (MENEZES, 2021, *on line*).

O ProNEA incentiva e potencializa a partir do diálogo interdisciplinar as políticas públicas setoriais e a participação qualificada nas decisões sobre investimentos, monitoramento e avaliação do impacto de tais políticas (BRASIL, 2018, p. 23).

É na presente conjuntura que se reconhece que a Educação Ambiental deve ser pautada por uma abordagem sistêmica sendo capaz de compor os múltiplos aspectos das

¹ Inserido a partir da 5ª Edição do ProNEA em 2018. (BRASIL, 2018, p. 23).

problemáticas ambientais contemporâneas. É nessa permissa que se deve reconhecer o conjunto das interrelações e as múltiplas determinações dinâmicas e distintas entre os “âmbitos naturais, culturais, históricos, sociais, econômicos e políticos” (Brasil, 2014, p.24).

O documento ainda explica:

Mais até que uma abordagem sistêmica, a educação ambiental exige a perspectiva da complexidade, que implica em que no mundo interagem diferentes níveis da realidade (objetiva, física, abstrata, cultural, afetiva...) e se constroem diferentes olhares decorrentes das diferentes culturas e trajetórias individuais e coletivas. (BRASIL, 2014, p. 24).

Até aqui é possível observar para além da descentralização e articulação espacial e institucional âmbitos que envolvem e privilegiam o ato democrático dos atores, segmentos e representatividades nesta construção, ora visto que a Educação Ambiental se constituiu a partir dos marcos do ProNEA como um instrumento fundamental na sua operacionalização.

O ProNEA desempenha um importante papel na orientação de agentes públicos e privados para a reflexão, a construção e a implementação de políticas públicas que possibilitem solucionar questões estruturais, almejando a sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2005, p. 34).

Os marcos constitucionais resultantes das lutas e resistência dos movimentos sociais trazem por sua vez um legado ao princípio da democracia e da participação nas tomadas de decisão. O ProNEA também se apresenta condizente o esse envolvimento social que permeiam o universo das estratégias e ações, inclusive

sob a perspectiva da universalização dos direitos e da inclusão social – por intermédio da geração e disponibilização de informações que garantam a participação social na discussão, formulação, implementação, fiscalização e avaliação das políticas ambientais voltadas à construção de valores culturais comprometidos com a qualidade ambiental e a justiça social; e de apoio à sociedade na busca de um modelo socioeconômico sustentável. A participação e o controle social destinam-se ao empoderamento dos grupos sociais para intervirem, de modo qualificado, nos processos decisórios sobre o acesso aos recursos ambientais e seu uso. Neste sentido, é necessário que a educação ambiental busque superar assimetrias nos planos cognitivos e organizativos, já que a desigualdade e a injustiça social ainda são características da sociedade. Assim, a prática da educação ambiental deve ir além da disponibilização de informações. (BRASIL, 2005, p. 34).

É condizente afirmar que a atuação do ProNEA esteja atrelada a um processo construtivo, dialogando nos múltiplos e amplos espaços com propostas, campanhas e

programas, sejam eles de caráter governamental ou não, consolidando um conjunto de inspirações e ações educacionais fundadas e voltadas ao ideário ambientalista, permitindo, contudo nesses contextos e aproximações a formação de múltiplos agentes, editores, comunicadores e educadores ambientais, colaborando e apoiando o fortalecimento dos grupos, comitês e núcleos ambientais, reafirmando ações locais voltadas a construção de uma sociedade cada vez mais sustentável (BRASIL, 2014).

4 - O PROCESSO DE FORMAÇÃO E AÇÃO DO COLETIVO JOVEM DE MEIO AMBIENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO AMBIENTAL E JUSTIÇA CLIMÁTICA NO MUNICÍPIO DE TERENOS - MATO GROSSO DO SUL

4.1 Juventude e Meio Ambiente

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde a juventude compreende a faixa etária da vida de 15 a 24 anos (OMS, 2020). Já no Brasil, especificamente, a juventude compreende a faixa etária dos 15 a 29 anos. Os dados também revelam que há uma maior dificuldade dessa população ganhar autonomia pelo aumento da expectativa de vida em relação a classe social que pertencem, as dificuldades para a progressão nos estudos e a escolha da profissão que almejam seguir entre outros fatores (SOUZA; PAIVA, 2012).

O Último Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontava que a juventude brasileira representava um expressivo grupo populacional constituindo-se $\frac{1}{4}$ da população geral do país.

Cada vez mais a juventude tem contribuído com grandes inovações por meio de ideias e ações para a constituição e formação da sociedade brasileira em seus diversos territórios e múltiplas realidades. Essa população impregna em suas ações vivências, desejos, histórias e expectativas para a construção de um novo amanhã.

Ainda que esses contextos estejam fixados e propostos por adultos que os antecedem, isso não se torna um impeditivo para que a juventude contribua de maneira significativa com as transformações sociais. Nesse sentido, acreditamos que a relação Juventude e Meio Ambiente se interligam, visto que,

a juventude é o público estratégico na transição do modelo de produção e consumo, por meio da inovação de práticas e técnicas que cuidem dos recursos naturais e, ao mesmo tempo, promova o desenvolvimento com inclusão social e econômica. Torna-se cada vez mais necessária uma

mudança conjuntural para garantir à juventude brasileira condições de enfrentar os limites impostos pelas condições territoriais para formação de sujeitos de direito. (TELES, 2014, p. 3).

Fica evidente que na questão ambiental as relações da juventude com o meio possibilitam um novo olhar. É na juventude que reside a mais contundente vontade de transformar a sociedade atual para o presente e as futuras gerações (SNJ, 2013).

Sander (2010) afirma que historicamente é por meio da juventude que se confirmam esses aspectos e estruturas transformadoras da sociedade, pois parte dessa população grandes mudanças ocorridas na sociedade Brasileira e no Mundo. Assim como Sander (2010), outros autores consideram que a juventude em si é uma categoria social plural e diversa.

Os jovens brasileiros estão espalhados por diversos territórios, seja no campo, nos assentamentos rurais, nas comunidades tradicionais, nos povos de matriz africana, seja nas populações indígenas, nas cidades e nas regiões metropolitanas. Eles vivenciam experiências particulares com a terra. Essa variedade de contextos e atores torna o trabalho, para a garantia de direitos para a juventude e promoção da qualidade de vida, um árduo e complexo processo de proximidade e visibilidade, com vistas a atender cada espaço na totalidade da diversidade. (TELES, 2014, p. 3).

Como condição social e territorial a fase juvenil torna-se um momento da vida muito significativa que influenciada pelas culturas, vivências e pelo contexto histórico a que percorre, proporciona um dinamismo notável a sociedade na qual estão inseridos (SOUZA; PAIVA, 2012; FERNANDEZ et al., 2014).

Entretanto, cada fase da juventude será vivenciada de maneira distinta de acordo com a realidade do espaço social no qual estão inseridos. Essa realidade poderá condicionar a forma como esses sujeitos vivenciam essa fase de suas vidas (FERNANDEZ et al., 2014; PAZ, 2017).

A visibilidade e o reconhecimento entorno da juventude como um contexto e tempo que compreende fatores relacionados às modificações biológicas, psicológicas, sociais e culturais estão intrinsicamente entrelaçados com a conjuntura histórica do reconhecimento e construção da infância.

Baseado em autores interligados a esses estudos, verifica-se que esse processo de reconhecimento começou a ser construído na Europa junto com a constituição das famílias nucleares. Nesse cenário, as crianças eram tratadas como seres que precisavam ser preparadas para a vida adulta, não possuíam o direito de vivenciar suas infâncias nem lugar de fala na

sociedade, sua participação se restringia aos âmbitos e contextos da casa e do espaço escolar caso estudassem (LOPES; VASCONCELOS, 2006).

Um marco relevante com relação aos direitos sociais dos jovens no Brasil foi à promulgação da Constituição Federal Brasileira, e, posteriormente, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no ano de 1990 (PEIXOTO, 2011; BEZERRA, 2021). Esses documentos traziam novas perspectivas por intermédio da Doutrina de Proteção Integral para esses sujeitos sociais de maneira ampla e detalhada.

Foi a partir desse marco que as políticas públicas sociais entorno da infância e da adolescência ganharam destaque no Brasil. Os jovens passaram a ganhar mais visibilidade e espaço para garantia de direitos específicos e fundamentais ao seu desenvolvimento social e educacional.

Todas essas conquistas foram também influenciadas por meio de um fenômeno iniciado na década de 90, chamado de “onda jovem”. Esse movimento foi fortalecido em sua conjuntura pelo alto crescimento demográfico das pessoas na fase da juvenil (SOUZA; PAIVA, 2012).

A partir do Censo de 2010 (IBGE), as pessoas que estavam na faixa etária entre 15 e 29 anos no nosso país totalizavam 51,3 milhões de brasileiros (as), o que corresponde a aproximadamente $\frac{1}{4}$ da população nacional. Sendo que desse total 84,8% dos jovens viviam nas cidades e 15,2% residiam no campo. Um número expressivo que reforça a relevância do desenvolvimento de amplos estudos para a compreensão dos fenômenos que envolvem essa população.

Dados de pesquisas na área de educação e tecnologia demonstram que a juventude que vive imersa nos artefatos tecnológicos terá uma maior predisposição de atuar de maneira ativa pelas causas ambientais em relação à juventude das sociedades passadas. Uma vez que elas já têm em mãos nos mais diferentes meios digitais, analógicos e impressos informações comprovadas cientificamente sobre os motivos que levam as constantes mudanças climáticas que ameaçam cotidianamente o espaço/tempo/ambiente (GONÇALVES, 2010).

Na pesquisa nacional sobre o perfil e opinião dos jovens brasileiros realizada no ano 2013, foi destacada a necessidade de criar políticas públicas específicas para esses sujeitos e que essa população atua na sociedade de maneira ativa e diferenciada onde os principais temas de interesse são a saúde, a segurança, a educação e as questões que envolvem o meio ambiente (SNJ, 2013).

Mesmo que a causa ambiental não esteja como questão à frente das necessidades imediatas, o interesse pelo tema vem crescendo de geração em geração (BIROLI, 2011). Os

jovens atuais têm sido expostos a processos educativos onde os temas ambientais são presentes na escola, na TV, na internet e nos grupos que participam (PERONDI, 2013).

Na mesma pesquisa acima citada é ressaltando que o fenômeno das mudanças climáticas é visto por 58% dos jovens como um desafio importante a ser enfrentado pelo Brasil e pelo mundo, onde a destruição do meio ambiente é considerada o problema que mais preocupa 25% dos jovens (sendo está a preocupação prioritária para 4% desse público). Esse dado é um ponto singular e interessante no contexto socioambiental, visto que na pesquisa denominada Agenda Juventude Brasil, 91% dos jovens acreditam que a juventude detém a capacidade de mudar o mundo (SNJ, 2013).

Na mesma perspectiva as contribuições dos aspectos pessoais vivenciados na escola e na sociedade de forma geral contribuem para despertar e aumentar o interesse pelas questões ambientais contribuindo significativamente para a formação de um comportamento pró-ambiental.

O comportamento pró-ambiental tem sido largamente estudado em diversas áreas das ciências humanas e sociais. Vários estudos demonstram o quanto é complexo desvelarmos as condições e a natureza desse comportamento, que não é uma construção única, exclusiva, mas polissêmica (UZZEL, 2000).

O interesse e o engajamento dos jovens em coletivos com a temática ambiental têm como base características individuais, culturais, econômicas, territoriais e sociais que foram construídas ao longo de suas vidas e experimentações. Há uma rede de relações de aspectos e características que contribuem (ou não) para que uma pessoa se interesse, se preocupe e assim atue na busca de uma sociedade mais sustentável para o presente e as futuras gerações.

É relevante considerar que conforme pontuam os autores Gifford e Nilsson (2014), Coelho et al. (2006) e Turaga et al. (2010) o comportamento pró-ambiental tem como preditores algumas características pessoais tais como; crenças, valores, visão de mundo, atitudes, cultura, afeto, orientação de futuro, nível de educação formal, gênero, renda, dentre outros múltiplos aspectos, como a conduta sustentável.

La conducta sustentable (CS) el conjunto de acciones encaminadas a la protección de los recursos naturales y socioculturales del planeta— goza de un estatus de amplia aceptación y su promoción es visible en la mayoría de las sociedades actuales. (CORRAL-VERDUGO et al., 2013, p. 32).

As características gerais citadas são construídas ao longo do tempo pelas experiências vividas por cada sujeito com contribuições do mundo que os cercam, do seio familiar, escolar,

dos amigos, da comunidade e da sociedade de maneira geral. Dá mesma forma características individuais ou psicossociais desses sujeitos dialogam com um contexto sociocultural amplo e diverso (MEYER, 2015; AGUILAR-LUZON et al., 2014).

A família tem grande contribuição para o interesse ambiental da juventude, visto que o seio familiar é o primeiro espaço de socialização das pessoas. Compreendemos que os pais possuem um papel importante para a formação de sujeitos sociais que valorizem a relação e a preservação do meio ambiente (WINDHORST; WILLIAMS, 2015).

Entendemos que a infância é uma fase relevante para fomentar a relação criança/natureza, mas é na juventude que os espaços de socialização se ampliam e modificam a forma de ser e estar no mundo, o que permite aos jovens terem experiências diferenciadas que contribuem para a formação da sua identidade e pertencimento na vida e as relações com o seu tempo, espaço e futuro (SARRIERA et al., 2012).

Segundo Carvalho (2007) participando desses coletivos sociais os jovens ampliam as possibilidades de envolvimento, empoderamento, protagonismo, autonomia, inserção e de visibilidade na sociedade. As vivências nesses espaços coletivos permitem aos jovens experienciarem problemas concretos e entenderem a importância dos debates sobre a temática que envolvem o desenvolvimento da sociedade de maneira sustentável e a preservação do meio ambiente.

Todos esses aspectos juntos contribuem para a formação de crenças ambientais (ROSA et al., 2015). As crenças ambientais orientam o comportamento pró-ambiental e são divididas em duas polaridades; crenças antropocêntricas e crenças ecocêntricas (HERNANDEZ et al., 2009).

A crença biocêntrica (ou ecocêntrica) apresenta uma visão do ser humano integrado à natureza. Já a crença antropocêntrica o ser humano é visto como tendo o controle sobre a natureza, onde está serve aos propósitos humanos (CAMPOS; POL, 2010).

Segundo Pato (2004) as crenças são estruturadas num sistema onde a pessoa associa situações/problemas tendo como referência o que é estabelecido pelo grupo social e pelo contexto cultural a qual estão inseridos. É uma organização das representações psicológicas entorno das emoções acerca de uma realidade física e social (ROKEACH, 1972).

É a partir desse sistema que os processos cognitivos e motivacionais são guiados e estão permeados motivando ou não as pessoas a realizarem ações. As crenças por sua vez, são criadas com base em estímulos, informações sobre o objeto da crença e resíduos de experiências pessoais passadas. São formadas e estão estruturadas com uma base na experiência pessoal/individual que corresponde à realidade em seu meio. Representam as

informações que a pessoa tem de si mesma e do seu ambiente físico e pessoal (FISHBEIM; AJZEN, 1975).

Os motivos pelos quais as pessoas cuidam (ou não) do ambiente no qual estão inseridas variam de acordo com o conjunto de crenças que essas possuem e detém sobre o esse ambiente cotidianamente. Em muitas ocasiões, há um distanciamento entre as crenças e o comportamento. Apesar das crenças orientarem uma postura pró-ambiental, por exemplo, o comportamento não o é. Isso ocorre principalmente por dificuldades concretas na realização desse comportamento e que tem a ver com vários “dragões da inação” (GIFFORD, 2011).

Essa incongruência entre o pensar e agir também ocorre porque as crenças e os comportamentos apesar de estarem fortemente relacionados representam níveis diferentes. As crenças representam o nível abstrato e os comportamentos estão no nível do que é concreto, de modo que é mais fácil uma adaptação a um contexto pró-ambiental no nível abstrato do que no nível concreto (BERTOLDO et al., 2013).

Todos esses aspectos inerentes ao sujeito contribuem para a formação de uma identidade social e ambiental. É possível nesse momento, utilizar do que diz Carvalho (2012, p. 3) ao reconhecer que “é um modo de ser que se orienta pela busca de um estilo de vida mais ecológico”.

Uma busca por ações e escolhas que protejam o meio ambiente, a natureza, o espaço e o território, inclusive no engajamento cívico em torno das questões socioambientais do sujeito. Aqui são discutidos aspectos indicados como importantes entre os jovens e seu engajamento e protagonista nas questões ambientais, a fim de se assegurar condições para existência dos presentes e futuras gerações.

4.2 Coletivo Jovem de Meio Ambiente

O envolvimento da juventude com coletivos que atuam sobre as questões culturais, territoriais e socioambientais é um acontecimento que envolve um processo múltiplo e complexo. Embora haja aspectos contextuais, aos integrantes do grupo restam suas características que em primeira instância podem ser determinantes para seu engajamento em questões ambientais em especial. É na confluência desses aspectos que a preocupação com os problemas socioambientais e a pré-disposição em agir para combatê-los tomam rumos distintos.

Quando se pensou em envolver ao campo empírico a juventude pelo meio ambiente, se pensou inicialmente em discutir o conceito de juventude e o seu recente histórico de integração nos movimentos socioambientais.

Buscamos contextualizar na problematização as formas de resistência e existência de grupos de jovens preocupados pelo hoje e o amanhã, mas, contudo, reconsiderar as motivações que jovens atuantes de coletivos socioambientais têm para continuar nos seus grupos. É notório reconhecer que a juventude vem gradativamente se estabelecendo como um grupo expressivo e singular capaz de exercer pressões sociais principalmente em razão da sua dimensão numérica e territorial (ZITKOSKI; HAMMES, 2014).

Segundo dados de pesquisas recentes sobre essa população a pressão social advinda da força jovem tem sido exercida pelas diferentes formas de atuação e mobilização social em torno das problemáticas de suas cidades, regiões e países, mostrando que os jovens de hoje se preocupam não só com as problemáticas da sociedade na qual estão inseridos, mas com os problemas de maneira global.

Os jovens têm buscado essa participação como forma de exercer a sua cidadania nas mais diferentes áreas de interesse e ambições, com destaque nas últimas décadas a área ambiental em espaços menos burocratizados e mais criativos como os novos movimentos sociais, projetos sociais, ONGs, entre outros entorno do terceiro setor (MAIA, 2013).

A juventude historicamente esteve envolvida em diversas questões públicas que permitiram uma revitalização da sociedade. Como resultado a sociedade foi disponibilizando ao jovem o papel de realizar transformações sociais em seus espaços distintos e múltiplos (PEIXOTO, 2011).

De acordo com o referencial teórico estudado esse papel foi assumido por uma parcela significativa da juventude brasileira, como por exemplo, no período pós-ditadura, onde os movimentos estudantis foram percursos de um protagonismo juvenil em busca de novos meios de participação cidadã (ALBUQUERQUE, 2013).

A importância da participação da juventude em problemáticas sociais diversas é que na atualidade ela não aceita passivamente a ordem social estabelecida pelo adulto e pelas forças autoritárias em poder, utilizando-se de diferentes mecanismos para atuar e interferir socialmente no modo de ser e viver em sociedade (PEIXOTO, 2011).

Percebe-se entre os jovens um desejo de esperar quase que natural em buscar envolvimento com movimentos sociais. As diversas formas de participação dos jovens na vida enquanto sociedade não se restringe na definição da política como disputa de poder ou partidária vai além de todo esse contexto (PERONDI, 2013).

A atuação política por intermédio da juventude questiona os modelos vigentes e se amplia a cada novo grupo que se estrutura. Segundo Perondi (2013) a participação dos jovens na sociedade é uma ação natural e organizada que visa à melhoria das condições de vida de seu grupo, da sua comunidade e da sociedade de maneira geral. Na perspectiva ambiental, essa atuação social pode se configurar como a construção do comportamento pró-ambiental, para si e para os outros.

No ano de Brasil 2002 tivemos outro marco importante, a participação dos jovens em ações do Ministério do Meio Ambiente (MMA) com o Ministério da Educação (MEC). No mesmo ano os jovens participaram ativamente do programa de Conferências Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, conhecido popularmente como CNIJMA. Todos esses movimentos serviram de base juntamente com as ações de escolas brasileiras para que ocorresse a I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente no ano de 2003 (MEC/MMA, 2003).

Contagiados por esse tempo de conquista em vários estados e cidades brasileiras começaram a serem criados os coletivos jovens de Meio Ambiente. Coletivos estes com engajamentos socioambientais definidos e pactuados por meio de uma carta de princípios.

Em meio a todos esses avanços a juventude de Terenos, no estado de Mato Grosso do Sul, compartilhavam dos mesmos sonhos e desejos, foram surgindo em prol do meio ambiente não como instituições e entidades, personalidade jurídica, mas como grupos de jovens para jovens, de jovens para adultos, de uma geração com outra, a circularidade na construção de conhecimentos e aprendizagens com objetivos comuns de cuidar do Brasil e do Meio Ambiente como um todo.

Segundo Gonçalves (2010) a atual geração atual vive em um tempo em que cresce a atenção de organismos internacionais para as questões que envolvem não somente os jovens, mas as crianças também passam a serem consideradas pessoas importantes na sociedade em geral. Isso pode ser observado, por exemplo, com a criação da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a infância) no âmbito da ONU que tem um trabalho voltado para as crianças e os adolescentes (UNICEF, 2015).

A partir dessa iniciativa os adolescentes e os jovens passaram a ser considerados como pessoas importantes na construção e execução de muitos planos e projetos. Na área ambiental há uma iniciativa marcante que é estimuladora de muitos dos projetos que envolvem a juventude com as questões ambientais. Trata-se da rede Tunza, rede de juventude e de meio ambiente do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), criada no ano de

2003, a rede Tunza é uma das estratégias do Conselho de Administração do PNUMA para fomentar a participação dos jovens em atividades ambientais (PNUMA, 2015).

A rede Tunza tem membros jovens representando todos os continentes e realiza encontros internacionais. Além disso, incentiva a participação do jovem em eventos ambientais de âmbito internacional como a Rio +20 que trouxe em seu documento final algumas resoluções que ressaltaram a importância da juventude nas questões ambientais e climáticas (SILVA, 2015; ONU, 2012).

Esses mecanismos políticos internacionais incentivam em alguns países a incorporação da juventude como sujeitos importantes para as políticas ambientais. Neste mesmo período no ano de 2003 surge no Brasil às articulações para a criação do Programa de Juventude e Meio Ambiente, uma iniciativa conjunta entre o Ministério do Meio Ambiente e do Ministério da Educação iniciada oficialmente durante a I Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (GONÇALVES, 2010; SILVA, 2015).

Durante o decorrer da história essa política pública sofreu modificações e os próprios jovens envolvidos nesse processo passaram a considerar outras possibilidades de atuação e intervenção para além da Educação Ambiental nas escolas. Esse conjunto de políticas passou a incentivar a criação de grupos de jovens ambientalistas em organizações somente de jovens que incorporaram além da pauta ambiental o respeito às juventudes como uma de suas pautas de reivindicação (PEIXOTO, 2011).

No Brasil, principalmente antes e durante a realização do Rio +20 muitos eventos firmaram o reconhecimento dos jovens como protagonistas importantes para o enfrentamento da crise ambiental tais como; a articulação do Enlace das Juventudes no ano de 2012, o manifesto dos jovens durante o VI Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, no ano de 2009 e a II Jornada Internacional do Tratado de Educação Ambiental, que aconteceu no ano de 2012 (SILVA, 2015).

O reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos ganha força no ano de 2005 com a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). A SNJ passa a articular programas e políticas públicas voltadas aos jovens em diferentes áreas como na profissionalização e combate ao extermínio da juventude negra e acesso à saúde entre outros.

Conjuntamente com as organizações e movimentos sociais juvenis o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) esteve à frente das articulações para a criação do Estatuto da Juventude instituído no ano de 2013, pela Lei Federal Nº. 12.852, que reconheceu a necessidade dos jovens brasileiros terem direito de viver em uma sociedade sustentável onde o meio ambiente seja ecologicamente equilibrado.

Outro indicativo de que a juventude passou a ser tema de interesse no quadro das políticas públicas é a inserção da linha de juventude e meio ambiente como temática de apoio no edital para projetos de extensão universitária do Ministério da Educação-MEC (BRASIL, 2015). Tais indicativos se apresentaram como prioridade nas discussões nas 1ª e 2ª Conferências Nacionais de Juventude, na construção de um Plano que demandasse as relações da juventude e o meio ambiente. Todas essas demandas surgiram a partir dos diálogos realizados nas 2ª, 3ª e 4ª edições da Conferência Nacional de Meio Ambiente.

Considerar os jovens como sujeitos de direitos e deveres diante da discussão da responsabilidade socioambiental na construção de sociedades sustentáveis é estar de acordo com o próprio objetivo do Desenvolvimento Sustentável veiculado pelo relatório Brundtland (SILVA, 2015).

Nesse contexto, o protagonismo juvenil é uma expressão e ação diferenciada na sociedade intrinsecamente refletido na necessidade de os jovens atuarem como mobilizadores sociais trazendo um novo olhar que não é das pessoas adultas, levando-os a desenvolver um relacionamento precursor de engajamento e mobilização social (ALBUQUERQUE, 2013).

Albuquerque (2013) em seu trabalho com dois coletivos de jovens que atuavam com a temática socioambiental constatou que o compromisso descrito por esses envolvia um sentimento de pertença ao grupo, uma preocupação com a coletividade e uma busca de conhecimento para ser compartilhado com os demais (ALBUQUERQUE, 2013). Essas motivações mostram que o jovem busca diversas maneiras de atuar no mundo de forma responsável para que esses coletivos evoluam e que para tanto é necessário que sejam reconhecidos e valorizados pela sociedade.

Diante do contexto os Coletivos Jovens de Meio Ambiente são conhecidos popularmente como CJ's e tem sua origem na cronologia apresentada anteriormente. Foi por meio da vontade de esperar que por meio da iniciativa do Órgão Gestor chefiado pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) e o Ministério da Educação (MEC) que houve a mobilização e o fortalecimento do movimento da juventude em função da causa ambiental (BRASIL, 2005). Compreendemos que

o movimento (coletivo jovem pelo meio ambiente) surgiu como forma de integrar as juventudes no processo de construção da primeira Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA) realizada no ano de 2003, por meio do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas. (MENEZES; SÁNCHEZ, 2013, p. 35).

Os CJ's foram concebidos inicialmente como conselhos a partir de uma proposta estruturada a fim de garantir a participação das juventudes em todos os processos de realização da I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA) conhecida como conferência adulta e na construção de políticas públicas na área ambiental.

Por meio da conferência foi-lhes garantindo voz e voto nas tomadas de decisões, coerência com posturas éticas de juventude com jovens e para jovens, interação e parceria entre jovens e instituições que compunham as comissões organizadoras dos processos de conferência nos Estados Brasileiros.

A estruturação dos CJs foi realizada a partir de um intenso processo de articulação e de diálogo, entre diversas organizações de juventudes. Ao longo deste processo, diversas vezes o caráter consultivo desses conselhos foi apontado como não coerente, não refletindo seu real sentido, uma vez que tinha como intenção o vínculo com as comissões organizadoras, criadas apenas para um evento. Um conselho, por definição, pressupõe hierarquias, um caráter de representação e dinâmica de funcionamento que não supria as demandas dessas juventudes. Desse modo, os Conselhos Jovens passaram por um processo de reflexão e análise, que, por fim, culminaram na reidentificação destes jovens enquanto Coletivos Jovens. Esse novo caráter passou a assegurar aos jovens espaços efetivos de participação em processos para além das Conferências. (CJ-BRASIL, 2013).

Pontuamos que a intenção passa a ser efetiva na construção de uma sociedade sustentável, justa para todos, baseada na realidade das diversas comunidades e regiões por meio do diálogo entre esses Coletivos Jovens. Uma reestruturação política necessária para aprofundar a reflexão e participação das juventudes, em especial, na construção de políticas públicas e no trabalho de base de/para/com jovens.

Os CJs além de envolver os sujeitos que já atuavam na área ambiental passaram a favorecer a “chegada” de outros jovens nesse processo, aqueles que já ouviram falar sobre meio ambiente, mas que ainda não sentiram vontade de envolver-se com esse assunto.

No decorrer da sua história o atuar em rede também se fez (faz) parte do cotidiano dos Coletivos Jovens que se articulam nacionalmente na Rede de Juventude pelo Meio Ambiente e Sustentabilidade (REJUMA), também compõe em suas vertentes a malha da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA) além de outros espaços de articulação da Educação Ambiental dentro dos Estados como as Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs), Conselhos de Juventude e fóruns e redes locais.

Informamos ainda, que os Coletivos Jovens de Meio Ambiente tratam a Educação Ambiental como eixo-condutor no processo de (trans)formação de indivíduos e coletivos

potencializando, fomentando e fortalecendo as diversas juventudes no Brasil e constituindo espaços concretos de articulação e mobilização destes atores sociais em prol de um mundo sustentável.

Esta ação vem se dando principalmente com o enraizamento do movimento nos estados e com os CJs presentes em todas as unidades federativas do país, atuando de acordo com a realidade vivida nesses espaços onde a juventude tem se empenhado num esforço intergeracional de construção de uma sociedade cada vez mais sustentável.

Sua carta de princípios foi construída para além dos processos de conferência das CNIJMA's, pois acreditam que farão parte das mudanças que querem ver no futuro. Segundo Sánchez (2013) a II CNIJMA realizada no ano de 2006, foi consolidada com a publicação da “Juventude, Cidadania e Meio Ambiente: subsídios para elaboração de políticas públicas”, esse documento descrevia as primeiras bases sólidas na constituição e existência do Coletivo Jovem de Meio Ambiente e a criação dos três princípios que orientam suas ações, sendo eles: “Jovem educa jovem; Jovem escolhe jovem e Uma geração aprende com a outra”.

Os processos em que os CJs se inserem são fortalecidos conforme ocorre a troca de saberes e experiências entre jovens com mais ou menos tempo de atuação e a transição dos jovens há mais tempo para os recém-chegados. As diferentes gerações têm sempre algo a ensinar e a aprender, por isso, todos podem ser parceiros do coletivo. Os membros do CJ constroem suas ações com base no consenso de ideias, considerando os perfis individuais e as realidades locais, buscando, constantemente, conhecimentos internos e externos. (CJ-BRASIL, 2013).

Dessa forma, as práticas dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente são fundamentadas em responsabilidade, comprometimento e cuidado individual e coletivo, fomentando o empoderamento e o protagonismo da juventude para a transformação da sociedade.

Ressaltamos ainda, que foram por meio do advento do I Encontro Nacional de Coletivos Jovens de Meio Ambiente (ENCJ) que foram trilhados novos caminhos pensando e agindo local e globalmente. No ano de 2013 em Pirenópolis no estado de Goiás que novos princípios foram criados e atribuídos a sua carta de princípios, o divisor de ações entre pares e a intergeração.

Segundo esse grupo os processos em que eles se inserem são fortalecidos conforme ocorre a troca de saberes e experiências entre jovens com mais ou menos tempo de atuação e a transição dos veteranos para os recém-chegados.

Integrar o CJ perpassa por experiências que nos levam a pertencer a outros espaços se redescobrimo e se resignificando de maneira comprometida e apaixonada. Viajar no mundo

dos limites e das possibilidades marcando-as com rituais e vivências de imaginação, de tempo, de espaço, rotina, constância, planejamento, registro e avaliação que envolve a construção do grupo, das identidades, do pulsar de nossa vida.

Por outro lado, durante alguns anos os Coletivos Jovens de Meio Ambiente foram considerados movimentos mortos em sua militância por serem visto como meros mobilizadores dos processos de conferência nas escolas realizados de 02 em 02 anos.

Por serem vinculados há muito tempo às Secretárias de Educação e/ou Meio Ambiente nos estado e municípios foi rompido o apoio institucional do governo e perdida a significância de pautas ambientais providas a partir das Conferências Infanto-Juvenis pelo Meio Ambiente.

Todos esses movimentos contribuem para o desmonte de ações que levam a realizações de conferências nacionais infanto-juvenis e começaram a partir do atual governo brasileiro. Entretanto, esse coletivo resiste às pressões governamentais e da sociedade, a chegada e a partidas de seus membros, demonstrando uma força para além do tempo/espaço.

No ano de 2013, o grupo preocupado com as próximas gerações e a existência do CJ no Brasil articulou no primeiro Encontro Nacional de Formação (I ENCJ) a criação da Articulação Nacional dos Coletivos Jovens de Meio Ambiente (ANCJ), composta por todos os estados brasileiros, sendo dividido por 02 facilitadores nacionais em cada território das unidades federativas, e esses detém o compromisso de articular entre as regiões, os territórios a fim de não perderem a essência do grupo, o trabalho e as articulações em redes, empoderando, a formação e continuação do grupo. Reconhecendo que,

celebrar o movimento em momentos como “entrar no CJ”, “sair do CJ”, “passar o bastão”, “celebrar conquistas”, numa constante renovação de ideias, ações e membros. A animação e o fortalecimento fazem-se necessários, assim como a gestão de conflitos que vise à saúde das relações interpessoais do coletivo e de suas parcerias, exercitando nossos princípios, nossa memória histórica e propagando o sentimento de coletividade rumo à realidade que queremos construir. (CJ-BRASIL, 2013).

Os caminhos percorridos pelos CJ's em muitos territórios se fizeram existir pela convicção que o hoje e o amanhã importam; que o meio ambiente é um bem natural e que a sua preservação é de responsabilidade de toda a sociedade.

Em Terenos/MS o grupo vem construindo propostas para incentivar e estimular o envolvimento e a participação dos jovens em ações, atividades, eventos e práticas de cidadania, com vista a amplificar a discussão socioambiental assim como as mudanças

climáticas e justiça ambiental por intermédio de uma Educação Ambiental crítica e participativa.

O CJ Terenos integra o CJ do estado de Mato Grosso do Sul e é denominado de CJ/MS Kairós. O CJ Kairós desenvolve ações que incluem grupos de discussão, oficinas participativas, rodas de conversa, colóquios, palestras de sensibilização e apoio às lutas por justiça ambiental. Sua missão é propor atividades que buscam privilegiar os jovens ainda pouco contemplados pelas políticas públicas sociais e que se encontra em situação de vulnerabilidade e/ou risco socioambiental.

Estamos vivenciando momentos inimagináveis onde há quase 24 meses os sujeitos contemporâneos necessitaram mudar a forma de se relacionar e agir por causa da pandemia no novo corona vírus. Pandemia que culminou com a morte de milhares de milhões de pessoas e que até hoje é motivo de ironia e negacionismo do atual governo brasileiro.

O curso da nossa pesquisa também sofreu modificações, as entrevistas em quase sua totalidade foram desenvolvidas de forma remota. Já as que ocorreram presencialmente foram previamente agendadas atendendo todos os protocolos de biossegurança.

No item a seguir apresentaremos os dados do conhecimento produzido no campo empírico a partir do histórico que se contextualizou anteriormente. Optamos por apresentar primeiro o resultado das entrevistas com o grupo 2 para manter a compreensão do ritmo da leitura que acabou de ser realizada no item anterior sobre a temática.

Foram entrevistados 07 jovens, sendo 02 do sexo feminino e 05 do sexo masculino. A idade dos participantes varia entre 22 e 32 anos. Os participantes atualmente possuem ligação direta ou indireta com o Coletivo Jovem de Meio Ambiente local. Após contato com o coletivo jovem seus integrantes voluntariamente se propuseram a participar da pesquisa colaborando a partir de suas vivências e experiências para a construção dessa dissertação.

A escolaridade dos jovens variou de *Sensu Strictu* (Nível de Mestrado) concluído (1), Pós-graduado (a) Completo (2), ensino superior completo (3), ensino superior em andamento (1), e preparando-se para iniciar o ensino superior (1). Apenas três deles atuam ou se correlacionam diretamente com as questões ambientais, os demais atuam em linhas de frentes distintas e peculiares, mas buscam aperfeiçoamento e formação profissional para atuarem voluntariamente por causas relacionadas à preservação do meio ambiente.

Apenas um dos entrevistados não possui formação superior, os demais participantes ou já atuam ou pretendem exercer suas atividades em funções que envolvam a temática ambiental. Somente um jovem não exerce algum tipo de ocupação formal.

Dentre os sujeitos 03 participantes moram sozinhos ou com o cônjuge e 04 moram com a família (pai, mãe, irmão ou avós). A saída de casa ou do município de Terenos/MS ou até mesmo da região de Mato Grosso do Sul tem relação tanto com a necessidade de continuar os estudos em outros locais quanto pela independência financeira já conquistada.

Ressalta-se que grande parte dos jovens que moram no município de Terenos/MS mudam para a capital Campo Grande e/ou até mesmo outras regiões em busca de melhores condições financeiras. Dos sete jovens, 03 ainda moram com a família, mas já trabalham. Um dos jovens é autônomo e estagiário. Os demais já trabalham no mercado formal. Todos ainda continuam a estudar para aprimorar os seus conhecimentos.

O fato de pertencer a esse grupo em particular permite aos jovens (homens e mulheres) aprenderem coisas diferentes e inovadoras, buscar subsídios para caminhar por novos caminhos assim como fortalecer as ações de maneira individual e coletiva.

Em média as relações vivenciadas pelos entrevistados percorrem um tempo médio de 12 (doze) anos de atuação no Coletivo Jovem de Meio Ambiente onde a construção histórica e as experiências pessoais e profissionais fomentam cotidianamente a busca por um novo amanhã onde o desenvolvimento profissional, a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente caminham juntos.

4.3 O Olhar da Juventude Kairós sobre o Meio Ambiente

As entrevistas foram realizadas de forma individual, porém, informamos ao leitor, que optamos por agrupar as respostas em blocos quando as mesmas tivessem o mesmo curso com relação a temática. Começamos perguntando aos integrantes do CJ como andavam as ações nesse período pandêmico. Eles responderam:

[...] Atualmente estou em modo standby [...] mas continuo mantendo alguns contatos como a Simone, a Juliane Correa e a Cintia Possas. Estou aproveitando para me atualizar e apoiar as pessoas que me procuram com o que aprendi no CJ. (CJ-29).

[...].Conheci o CJ logo após a 1ª Conferência Nacional de Meio Ambiente, sou um dos últimos daquele tempo aqui, e mesmo hoje não tendo idade para atuar na linha de frente, estou por trás ações como CJ do coração, ou como falamos CJ Kairós, uma hora ou outra participando das conversas e das ações. Mas nessa pandemia as ações andam um pouco paradas. (CJ-32).

[...] Desde da III CNIJMA to aqui atuando, já quase 11 anos eu acho. Fico estudando, me atualizando sobre as pautas ambientais, porém nesse período não atuamos, as coisas estão estranhas. (CJ-26).

Embora seja notória a compreensão que os integrantes não tenham exclusividade ou frequência nas ações seu compromisso com a questão ambiental perpassa aos seus âmbitos de envolvimento na vida social, acadêmica e profissional. Visto a tentativa de desmobilização dos jovens, percebe-se nas falas que os jovens buscam de alguma forma sempre estarem a par do que acontece nos territórios e nas relações entre si.

A pandemia que assolou o mundo também se contextualiza em meio às falas dos participantes, entendemos que o tempo pandêmico limitou grande parte do movimento e das práticas de resistências que o movimento produzia.

Contudo, o tempo do CJ apenas está em uma gestação ou simplesmente como é expresso por um dos integrantes em modo “*standby*” e neste caminho percebe-se que o histórico de jovens há mais tempo agrupado aos efeitos da pandemia e das tentativas de desmobilização são nítidas. Observamos que o tempo de atuação de alguns integrantes já ultrapassa 10 anos talvez fosse necessária uma renovação do quadro intergeracional.

Desvencilhando-se das concepções a que antes eram atribuídos como parte de um processo formativo único e exclusivo nas realizações das Conferências infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), em processos de conferência na escola, o CJ, ao rompimento político brasileiro a partir de 2013 se viu ameaçado em continuar. Foram às tentativas de rearticulação deste movimento que permitiu a inserção de novos integrantes, entretanto, ao longo do tempo vem se percebendo pouco engajamento e visibilidade para esse grupo de sujeitos que antes eram conhecidos como “verdinhos”.

Durante as conferências Nacionais (CNIJMA) os Coletivos Jovens pelo Meio Ambiente eram identificados com coletes verdes, aos quais os delegados apelidaram carinhosamente esse grupo de jovens como os “verdinhos”. A partir do ano de 2013 os “verdinhos” amadureceram e foram novamente apelidados de “amarelinhos” visto a sua nova roupagem nas identificações dos membros do CJ BRASIL e na IV e V CNIJMA.

Segundo Dayrell (2003) a juventude ganha contornos específicos diante do conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos em diferentes contextos. Sobre isso, Rezende (1989) explica que:

Essa concepção alerta-nos sobre a existência, na realidade dos grupos sociais concretos, de uma pluralidade de juventudes: de cada recorte sociocultural classe social, estrato, etnia, religião, mundo urbano ou rural, gênero, etc.

saltam subcategorias de indivíduos jovens, com características, símbolos, comportamentos, subculturas e sentimentos próprios. (REZENDE, 1989, p. 34).

Cada sujeito pode reinterpretar à sua maneira o que é ‘ser jovem’ de acordo com as relações estabelecidas por meio da formação acadêmica, profissão e classe social. São esses fatores que influenciam diretamente a maneira que vão se inserir no grupo e a forma que vão intervir no meio social em que vivem.

Percebemos que nas intervenções ocorridas pelo CJ durante as conferências da CNIJMA serviram como base para defesa e a garantia de voz, voto, engajamento e militância, assim como, inserção nas pautas geradoras. Com relação à discussão de novas pautas eles citam as seguintes;

[...] Várias, mas, sobretudo (na consolidação para criação) da Agenda 21 nas escolas. (CJ-36).

[...] Educação ambiental. Novos hábitos de vida. Redução de consumo. Formação de lideranças. Jovem educa jovem. Jovem escolhe jovem. Jovem cuida de jovem. Uma geração aprende com a outra. (CJ- 26).

[...] A criação da Rede de Juventude pelo Meio Ambiente, Fortalecimento do Programa Juventude e Meio Ambiente, Ampliação dos Espaço de debate da Juventude Ambientalista. (CJ-32).

A escolha das pautas está entrelaçada aos dois princípios que orientam o CJ até os dias de hoje, sendo reconhecido que o “Jovem Educa Jovem” e que, sobretudo “Jovem Escolhe Jovem”. Sabendo que este primeiro assume claramente o papel de protagonista dos jovens, como sujeitos sociais que atuam e intervêm no momento presente e não num futuro próximo como muitos argumentam.

Compreendo também como integrante deste movimento que as relações dos jovens e das pautas do CJ surgem conforme o tempo e o momento a que cada um está a vivenciando e as problemáticas que vão surgindo em relação ao meio ambiente em caráter local, regional e nacional. Nesse sentido a cada nova repaginada o grupo se fortalece e se permite romper novos contextos, trazendo aspectos da consolidação do seu território a sua mais ampla significância de exploração, não mais de forma tímida, mas coerente com o que aquele momento requisita-se para a sobrevivência das atuais e futuras gerações.

É nessa visão que o processo educacional pode e deve ser construído a partir das experiências dos próprios jovens por intermédio de sua comunidade de aprendizagem, ou seja,

são os próprios jovens os mais indicados para tomarem decisões relativas ao processo de escolhas sem a interferência de indivíduos e/ou organizações do chamado mundo adulto.

Nesse sentido, os benefícios por hora alcançados e interligados ao CJ em meio as CNIJMA após o marco de 2018, possibilitou a inserção de novos contextos e formações que contribuíram significativamente para a atuação e desenvolvimento do CJ e da comunidade na qual ele está inserido. São eles;

[...] Com-Vidas, juventude presente no cenário das políticas pública. (CJ-26).

[...] Formação de lideranças juvenis. Formação de Com-Vidas na escola e desenvolvimento de projetos ambientais. (CJ-26)

[...] Maior integração de jovens ambientalistas, auxiliando na formação futura de cada um, para a vida. (CJ-36)

[...] Uma maior participação e reflexão, dialogando a partir da juventude escolar nas questões socioambientais e justiça climática. (CJ- 32).

Embora partes destas contribuições sejam historicamente ligadas aos primórdios do movimento, como o caso da Com-Vidas, o CJ nunca se afastou dos processos formativos e incentivos dentro das unidades escolares, visto que, o CJ ultrapassa atualmente os limites e fronteiras que prendem o envolvimento e o empoderamento de jovens e adultos em transformarem seus espaços de convivência comunitária para proteger o meio ambiente.

Cabe salientar que os princípios do CJ não pressupõem o isolamento dos jovens no seu “próprio universo-mundo”, mas ressalta a relevância do diálogo e da parceria entre eles na transição para o chamado “mundo adulto”. Contudo, não se pretende que essa ruptura como paradigmas tradicionais conduza a um distanciamento dos jovens do outros sujeitos e das organizações sociais e territoriais a que são permeados, mas que contribua para a construção de um processo de interação e de parceria.

Nessa lógica, surge o diálogo entre as pessoas e as organizações de diferentes gerações e vivências, reconhecendo que “Uma Geração Aprende com a Outra”, ressignificando sua atuação social e a causa à qual ela se remete dentro de um processo histórico.

Estes novos sujeitos/participantes trazem para o campo das ideias e das vivências locais novas ideias, conhecimentos, percepções e vivências que inovam esse processo. Já a presença dos integrantes que fazem parte do grupo e possuem um acúmulo de experiências é fundamental para que os novos integrantes se sintam parte de todo o processo.

Essas percepções que as partes formam para a construção do conhecimento de forma colaborativa e coletiva possibilitaram que o CJ trouxesse para a comunidade

[...] integração entre jovens e adultos, fortalecer [endo] o envolvimento com as redes de educação ambiental, ligados a REBEA e etc.. (CJ-36).

[...] Ações direcionadas a longo, médio e curto prazo. (CJ-26).

[...] Olhar as questões ambientais com a visão dos jovens. (CJ- 29.)

[...] Para mim me trouxe consciência sobre quem sou e como posso ajudar”. (CJ-22)

O impacto das relações e o envolvimento dos jovens se modificam conforme vão aprofundando suas relações e convicções sobre um futuro possível, esses movimentos que experimentam proporcionam um grande despertar de possibilidades e vivências diárias no seu território.

As contribuições dos integrantes do Coletivo Jovem permitem a renovação do sujeito por meio de a uma nova experiência em sociedade resultando em transformações que dão condições basilares para romper com tudo aquilo que o censo comum compreende sobre o uso dos meios naturais e os processos de trabalho.

As contribuições para a comunidade e as relações dos jovens acontecem como forma de empoderamento a nível individual e coletivo reconhecendo que o ser humano possui vários medos, porém o maior deles é o medo de errar e ser apontado, excluído e marginalizado por causa desse erro.

É medo de ser julgado pode comprometer novas iniciativas. É fundamental entender que a evolução individual e coletiva traz como uma das consequências o erro, que de acordo com as obras do autor Paulo Freire deve ser utilizado como base para o recomeço e não como fundamento para a punição. Segundo Kaluana Upiara (2019, *on line*) “a iniciativa tem que vir do indivíduo e, na força de vontade interna que ele tem de acreditar, que é possível mudar o modelo da sociedade, e que ele pode contribuir para esta mudança”.

Na concepção de Kaluana Upiara (2019, *on line*) o “errar é como cair quando a gente aprende a andar”, e isto é necessário para que ocorra a aprendizagem. O ato de errar não deve ser sinônimo de vergonha, mas de ressignificação onde o indivíduo aprende com a própria sensibilidade a se autocorrigir para conviver em comunidade de forma harmoniosa.

Nos últimos anos a sociedade vem sofrendo grandes influências de cunho social, cultural, econômico, de injustiças climáticas e ambientais entre outras. Compreendemos que

se não houver nenhuma mudança estrutural, em breve, a crise climática, ambiental e social poderá levar ao colapso da civilização humana e de outras formas de vida (fauna e flora).

Embasamos o comentário acima no recente relatório publicado pelo Centro Nacional do Clima da Austrália que de forma detalhada traz nos escritos todas essas considerações (SPRATT; DUNLOP, 2019). Por já ter lido esse documento associado as suas experiências no grupo um dos integrantes do CJ pontua que:

Os jovens têm um papel relevante na busca dessas novas possibilidades e que todos os processos de conscientização e sensibilização podem ser um possível caminho que levam a mudança de hábitos e por consequência a prática na defesa ambiental e social em cada localidade (CJ-36).

Também é relevante ressaltar que as drásticas alterações climáticas resultantes das ações perpetradas pela sociedade industrial na pós-modernidade contribuem diretamente para a catástrofe climática, desencadeando fluxos migratórios. Sabe-se que “o colapso será sentido por todos”, mas “de forma escala e justiça desigual” (SANTOS et al., 2019, p. 3).

Essa desigualdade em relação aos impactos dos eventos extremos é reconhecida como uma questão de Justiça Climática. Diante desse cenário os integrantes do CJ por meio das interlocuções revelaram que percebem ano após ano que as mudanças climáticas estão ocorrendo de maneira brusca onde ocorrem

[...] chuvas fora de período, alteração constante entre climas num mesmo dia. (CJ-26).

[...] Chuvas atrasadas, calor excessivo etc. (CJ- 36).

[...] Distribuição do período de chuva. Ampliação de secas. (CJ-26).

[...] Aumento de temperatura, diminuição do período de chuva. (CJ-32).

Todas essas mudanças assim como as desigualdades sociais e ambientais parte da ideia central de que a crise climática é mais do que um problema de cunho ambiental, trata-se de um problema de direitos humanos também, reconhecendo que a preservação da vida é um pressuposto inevitável ao próprio desenvolvimento humano ecologicamente sadio e harmonioso.

Dessa forma, ao pensarmos processos formativos com educadores ambientais é fundamental adotarmos a premissa de que as consequências do caos climático para os grupos

sociais em situação de vulnerabilidade é um problema situado no âmbito dos direitos humanos (SATO, 2020).

O entendimento de Justiça Climática é um desdobramento da Justiça Ambiental, trata-se de pensar sobre a desigualdade dos impactos climáticos e sobre a vulnerabilidade dos grupos sociais com menor poder econômico e político. Por sua vez, o movimento por Justiça Climática, como assim foi denominado, parte do princípio de que embora a crise climática afete a todos “a intensidade desses impactos e a capacidade dos indivíduos e dos grupos sociais em lidar com as consequências de tais mudanças são diferenciadas” (MILANEZ; FONSECA, 2011, p. 88).

Para os integrantes do Coletivo Jovem de Meio Ambiente, as crises e desigualdades sociais ocorrem em decorrência dos

[...] meios de produção e da sociedade que não pensa seu consumo e busca alternativas para sua relação com o meio ambiente. (CJ-32).

[...] Seres humanos sem escrúpulos que voltam a visão do existir para o lucro exacerbado e o desenvolvimento do capital, utilizando a natureza até o seu esgotamento. (CJ-36).

[...] Descasos do Governo Federal. Atualmente representado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro, antes dele Michel Temer e por aí vai. (CJ-22).

Todos os fatores citados acima desencadeiam um aglomerado de implicações negativas em relação à degradação do meio ambiente, associado ao desmonte de políticas públicas ambientais que está sendo feito pelo atual Governo Federal que continuamente incentiva a devastação da natureza e dos recursos naturais em nome do desenvolvimento do capital, da sociedade.

Enquanto o desenvolvimento anda rapidamente, populações vulneráveis são diretamente atingidas tais como;

[...] os mais pobres, os povos da floresta, os povos das águas e os que vivem da terra e dela tiram seu sustento. (CJ-32).

[...] Os trabalhadores rurais pelas secas prolongadas. Moradores de áreas de risco quando há grandes volumes de chuvas concentradas. (CJ- 26).

[...] Os mais pobres que vivem em áreas já degradadas. (CJ-36).

O que se torna fácil ser observado é que a degradação provocada por esses e outrem retornam de maneira imprevisível afetando a toda a sociedade. Porém de acordo com o relato dos integrantes do CJ a compreensão que ricos e pobres são atingidos de forma igualitária pelas mudanças ocorridas no clima é utopia.

[...] Os menos favorecidos com certeza são os com menor poder aquisitivo. Já é impossível beber água pura sem pagar por ela valores exorbitantes. O acesso estão cada vez mais difícil. (CJ-36).

[...] todos são atingidos pela mundas no clima mais os mais pobres sofrem mais por suas condições sociais e a realidade onde estão inseridos. (CJ-32).

Podemos observar que as populações pobres dos países em desenvolvimento em especial as do hemisfério Sul do planeta; pessoas negras, pobres dos países do norte e os migrantes são grupos que estão mais suscetíveis aos impactos e (trans) formações desiguais ao colapso e justiça climática (ACSELRAD, 2010; ACSELRAD et al., 2009; ACSELRAD; HERCULANO, PÁDUA, 2004).

Mediante as falas dos integrantes do Coletivo Jovem de Meio Ambiente e a interpretação fazem quanto ao seu território que ocorre cotidianamente a busca por caminhos que possam frear a degradação do meio ambiente de maneira urgente e requerem uma participação crítica/reflexiva e a contribuição cidadã de toda a sociedade.

Somente a partir dessa tomada de decisão onde as questões ambientais apareçam em primeiro plano que se conceberá a Justiça Climática como garantia e direito de que todos os grupos sociais de forma equitativa para usufruir da natureza, sem que os grupos humanos excluídos socialmente e em situação de vulnerabilidade sejam injustamente mais afetados pelas consequências da crise climática (MILANEZ; FONSECA, 2011).

Observa-se que alguns fatores como a disponibilidade de água, as secas prolongadas, as enchentes e os desmoronamentos de terras são eventos que provocam a irrupção das injustiças climáticas. Diante do caos estabelecido um número significativa da população em situação de vulnerabilidade é obrigada a migrarem para outros lugares gerando ondas de “refugiados ambientais do clima”.

Essas pessoas quando que partem para outras regiões são obrigadas pelas adversidades a abandonar sua cultura, seu contexto social, humano, seus hábitos de vida e suas interações com o meio. Todas essas implicações negativas contribuem diretamente para o aumento dos problemas e dilemas sociais, culturais e econômicos nas grandes cidades (MARENCO, 2008).

De acordo com os dados produzidos nas interlocuções com os jovens a situação de vulnerabilidade e/ou risco social é marcado por distintos significados e expressões quando se trata em si de vulnerabilidade devido a uma forte relação de domínio e poder sobre alguns grupos e populações específicas por estarem ausentes dos espaços e contextos da esfera políticas formais e do debate público presente na mídia e nas redes sociais. Porto (2011) explica que o conceito de vulnerabilidade é definido de acordo com os

interesses políticos e econômicos que expressam disputas entre diferentes sentidos e valores relacionados, por exemplo, aos significados da natureza, vida e morte; ao acesso, uso e distribuição dos recursos naturais; aos investimentos econômicos e formas de distribuição entre os benefícios e os danos destes investimentos; as políticas públicas e práticas institucionais; enfim, ao próprio modelo e sentido de desenvolvimento humano e social. (PORTO, 2011 p. 47).

As relações e Mudanças do Clima não ocorrem uniformemente em todo o planeta. Nobre (2011) pondera que com urgência cada lugar precisa estar atento as suas características para então entender como os impactos atingirão seu território e afetarão suas estruturas.

Nessa concepção, a Justiça Climática chama atenção para o fato de que o mundo globalizado no qual estamos inseridos e cheio de complexidades esses processos de alterações climáticas geram consigo efeitos sociais desiguais e injustos perante as sociedades em geral, seja globalmente como internamente a cada país (de fora para dentro), a intensidade e a capacidade dos indivíduos em lidar com os impactos são distintas e múltiplas (ACSELRAD et al, 2009 apud RAMMÊ, 2012).

Os integrantes do CJ pontuam que as temáticas de Educação Ambiental e Justiça Climática sempre foram abordadas em suas ações e formações.

[...] sempre discutimos nas ações de educação ambiental sobre justiça ambiental de maneira ampla. Sobre a forma de acesso aos bens ambientais. Muitas vezes a discussão é indireta. Mas o carácter da classe sempre está presente nas discussões. (CJ-26).

[...] a partir das atividades que levam conhecimento das mudanças ambientais e climáticas e como elas podem afetar a vidas das pessoas principalmente os que vivem diretamente da terra. (CJ-32).

[...] através de reuniões e conversas didática nas formações do próprio Coletivo Jovem de Meio Ambiente, sempre foi algo mais interno do que externo. (CJ-22).

[...] já foram, sim. Mas é preciso reciclar as informações, pois muitas coisas já mudaram e continuam mudando diariamente. (CJ-36).

Esses resultados corroboram com outros estudos que mostraram que a participação dessa população específica no Coletivo de Jovens pelo Meio Ambiente lhes possibilita um engajamento capaz de fazer transformações na sociedade e na comunidade que estão inseridos (ALBUQUERQUE, 2013). Porém é fundamental compreender que para haver transformação é necessário ser motivado de maneira individual intrínseco ao comportamento destes em suas interações com o meio (HERNANDEZ et al., 2009).

Mesmo tendo uma natureza individual essa motivação é orientada para os outros. As participações, movimentações, ações e formações perpassam os contextos sociais quando esses sujeitos compreendem a relevância da sua participação e sentem que de alguma maneira capacitados para contribuir para um ideal de (trans) formar seu local de vida e o mundo em um lugar melhor (SILVEIRA, 2006).

A participação e engajamento em ações ambientais englobam desde a consciência dos jovens sobre o seu ambiente local e global até uma visão política em relação ao ambiente a que pertencem. Também são abordadas a tentativa de diminuição do racismo ambiental e as desigualdades e riscos sociais a qual a sua comunidade território enfrentam (SANTOS, 2008).

Essa participação (trans) formam os jovens fazendo com que esses se tornem mais críticos e autocríticos aos seus processos formativos e de transmissão de informações e conteúdo (PEIXOTO, 2011). Nesse processo de engajamento coletivo o sentimento de ser uma pessoa melhor passa a estar associado com o aumento de consciência das problemáticas socioambientais e do papel dos jovens diante destes cenários.

Informamos que a participação nos movimentos e coletivos socioambientais permite aos jovens (15 a 29 anos) participar da esfera pública independente da esfera de governo, tendo o apoio de seus pares e se tornando mais forte e visível. O que atende as suas necessidades e complexidades de inserção, participação e de visibilidade sendo tanto para um espaço de afirmação do jovem quanto para um importante rito de passagem para a vida adulta (CARVALHO, 2007).

Entendemos que o interesse pelas causas ambientais é construído a partir de experiências vividas e exercido nas atividades individuais e grupais para a preservação do meio ambiental, social, cultural e territorial onde o comportamento pró-ambiental sofre influências contextuais que podem facilitar ou dificultar a sua realização e (trans) formação (MOGHIMEHAR; HALPENNY, 2016; PRADHANANGA, 2015).

A participação dos jovens no Coletivo Jovem de Meio Ambiente tem diferentes motivações, no início prevalece à curiosidade, o interesse em participar de algo, ser parte de um grupo de jovens e aprender coisas novas. Entendemos que mesmo com mudanças nos

estilos de participação social os jovens ainda buscam espaços para exercer a sua cidadania, a autonomia e o protagonismo.

Percebe-se a partir do CJ que os coletivos socioambientais são novos espaços sociais que despertam o interesse dos jovens. Todavia, com o passar dos anos de participação no grupo às motivações e significados dessa experiência mudam. O que prevalece nos jovens entrevistados são os sentimentos de conquista e empoderamento que foram enraizados por meio de lutas e resistências que perpassaram o tempo.

As participações sociais em causas ambientais aumentaram com o passar dos anos, assim como a preocupação entorno da passagem dos cargos que ocupam no movimento e do conhecimento que adquiriram uma forma de dar continuidade ao legado das conquistas relacionadas às questões socioambientais em seu território.

Um dos pontos de culminância desse estudo é revelar a importância do Coletivo Jovem de Meio Ambiente que se encontram mergulhado em um processo de resistência rompendo barreiras para além dos aspectos do processo das conferências infanto-juvenil pelo meio ambiente (CNIJMA) e da vinculação institucionalizada do Órgão Gestor.

O CJ por meio de seus membros tem buscado adentrar em aspectos que contribuam com o desenvolvimento de atividades que levem em consideração a importância de mudanças de hábitos para o convívio em sociedade e o fortalecimento desse coletivo para uma atuação crítica, possibilitando que os jovens adquiram a capacidade de se posicionar diante dos problemas sociais contribuindo de forma significativa para a construção de uma sociedade mais justa com equilíbrio ecológico tendo como foco a proteção de todas as formas de vida do planeta.

5 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL E JUSTIÇA CLIMÁTICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA ZONA URBANA DO MUNICÍPIO DE TERNOS - MATO GROSSO DO SUL

5.1 O Papel da Formação em Educação Ambiental e Justiça Climática

O papel da formação de professores em Educação Ambiental e Justiça Climática têm avançado como campo de pesquisa nos mais diferentes espaços da sociedade. Compreendemos pelo estudo da bibliografia que há exemplo da legislação a Educação Ambiental se inclui na formação básica inicial do docente por intermédio da regulação de políticas públicas, como por exemplo; a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCN-EA).

Layrargues (2006) é um dos autores que discute a questão da Educação Ambiental e em Justiça Climática como uma prática pedagógica a que se desenha especificamente na alteração ou manutenção das relações sociais historicamente construídas e refletem se a EA está reproduzindo ou transformando as condições sociais tal qual se encontram atualmente, ou seja, se ela reproduz os valores, os princípios e as relações sociais capitalistas, ou se contribui para o processo de transformação da realidade socioambiental.

O autor afirma que nos espaços centrais do sistema capitalista a concepção de EA e Justiça Climática que se tornou hegemônica é aquela que tem como tarefa prioritária a promoção de mudanças no comportamento.

Segundo Morin (1999) para essas transformações ocorram seria necessário uma reforma do pensamento, uma revolução transformadora nas bases estruturais do próprio pensamento do ser como aporte da educação para a reversão da crise ambiental. Todas essas mudanças gerariam um posicionamento crítico para além da sua abrangência visto a dimensão político-ideológica dos paradigmas, dilemas e mudanças sociais que deveriam estar mais presente entorno das discussões de Educação Ambiental e Justiça Climática.

Já Loureiro (2004) ressalta que as mudanças necessárias devem ocorrer na estrutura da própria sociedade e no modelo de desenvolvimento social que os sujeitos estão mergulhados.

As indagações sobre qual é o modelo ideal de Educação Ambiental e/ou Justiça Climática que nos emancipa e discute o papel da formação refletida em conjunto com questões da própria formação do educador ambiental, onde se tem como objetivo trabalhar significados de uma formação comprometida com a superação de relações socioambientais desiguais, percebendo a educação como forma de intervenção no mundo ainda é indefinido em muitos espaços sociais.

É notório observar que desde a década de 1980 a educação ambiental passou a ser um dos instrumentais da Política Nacional de Meio Ambiente por meio da Lei nº 9795, de 27 de abril do ano de 1999, juntamente com a consolidação em 1998 da promulgação da Constituição Federal Brasileira, que no Art. 225 faz a seguinte determinação;

do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e a todos têm direito ao Meio Ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”; [cabendo ao Poder Público] “Promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. (BRASIL, 1988).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro do ano de 1996, estabelece em no Art. 36, inciso I que;

A Educação Ambiental será considerada na concepção dos conteúdos curriculares de todos os níveis de ensino, sem constituir disciplina específica, implicando desenvolvimento de hábitos e atitudes sadios de conservação ambiental e respeito a natureza, a partir do cotidiano da vida da escola e da sociedade. (BRASIL, 1996).

É possível considerar as suas diferenciações e aspectos de impacto na educação básica que no âmbito de ensino desenvolve a compreensão de que nas fases do ensino fundamental são propostos os objetivos de sensibilização em relação aos problemas e potencialidades ambientais.

A partir das relações, observações e análises dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas pesquisadas em relações as diretrizes básicas curriculares, se percebeu que nas séries iniciais os professores recorrem às atividades como uma resposta às necessidades e características psicológicas da infância e as questões ambientais cumprindo um papel

fundamental permitindo a ação orientada dos alunos desafiando-os a imaginar, deliberar, sentir e descobrir algumas inter-relações simples entre fenômenos naturais e sociais.

Os procedimentos das atividades não se impõem pela natureza do conteúdo, mas provêm dos motivos e interesses do educando, da sua capacidade de investigar, descobrir e compreender o mundo que o rodeia. Já por outro lado, nas premissas das séries finais, no ensino por áreas do conhecimento e de caráter transversal é possível avançar a discussão na concretização de projetos integrados e adequados à construção de uma concepção mais complexa das questões ambientais.

Para além das aprendizagens e formação nas bases sólidas da educação e de suas diretrizes percebemos que no ensino médio as percepções já foram iniciadas e assim poderão avançar em projetos de intervenção socioambiental comunitário com ações responsáveis e participativas. Consideramos que o educando que se insere no campo teórico/prático com ações conduzidas por seus professores contribuem para o processo de transformação da sociedade.

Baseados nos documentos legais que discutimos anteriormente, verificamos que as finalidades da Política Nacional de Educação Ambiental servem de base para as ações a serem desenvolvidas pela comunidade, sendo essas desenhadas a partir de contextos e imersões. Reconhecendo que essas em si serão de;

- a) Permanente preocupação com a situação ambiental na zona rural e urbana e a busca do entendimento sobre os fatores que interferem nessa situação sob os aspectos econômicos, social, político e ecológico;
- b) Aquisição do conhecimento, do valor, da atitude, do compromisso e da habilidade necessários à proteção e melhoria do meio ambiente.
- c) Criação de novos padrões de conduta orientados para a preservação e melhoria da qualidade do meio ambiente.

Identificamos que o processo de formação em Educação Ambiental e Justiça Climática ocorrem durante todo o processo educacional, exigindo a participação ativa dos professores para que a aprendizagem dos alunos aconteça de maneira intensa. Todo esse processo de construção do conhecimento implica em tarefa didático-pedagógica constante.

Com base nos autores que compõem o estudo e o conhecimento adquirido no campo empírico é possível compreender que cabe ao professor e demais pessoas interligadas ao ensino possibilitar a aquisição de conhecimentos relativos ao ambiente, tendo em vista a realidade local, territorial, regional, nacional e internacional.

Dias (1992) em seu livro sobre educação ambiental intitulado; “o Brasil não tem uma política para a chamada Educação Ambiental”, contribui de maneira intensa para a compreensão dos vários processos educacionais e sociais sobre a transversalidade com a relação à formação em EA e Justiça Climática.

Compreendemos que a Educação Ambiental é de algum modo um ato político que desempenha um caráter emancipatório e transformador contribuindo para a construção de um modelo civilizatório crítico/reflexivo baseado na sustentabilidade da vida de todos os seres envolvidos (SORRENTINO, 2006; LAYRARGUES, 2004; SATO, 2003; LOUREIRO, 2003; BRASIL, 1992).

Consideramos que as ações de formação nesse âmbito (área), sobretudo para o ensino escolarizado urbano, devem ser entendidas como um processo coletivo, dialógico, prático e também reflexivo. Para Guimarães (2004, p. 53) a formação em EA e Justiça Climática é em tese um “processo de aprendizagem permanente que deve propiciar o debate, a reflexão e a auto (trans) formação dos sujeitos, baseado no respeito a todas as formas de vida, sejam eles da fauna ou da flora em geral”. Já para Tristão (2009) os

processos de formação em Educação ambiental [e justiça climática] devem ser entendidos como uma rede de contextos que, desde a formação inicial, estendendo-se à vivência, à atuação profissional, à participação em cursos, grupos e eventos, são compreendidos como espaços/tempos de formação. (TRISTÃO, 2009, p. 6).

Partindo dessa premissa, para o autor, a essência da aprendizagem em Educação Ambiental e Justiça Climática são processos de ensino que devem ocorrer de forma permanente e contínua, uma formação voltada principalmente

para a emoção, e não apenas para a racionalidade cognitiva e instrumental, o conhecimento não deve ser reduzido à reflexão, sem considerar a prática socioambiental, a unidimensionalidade, em detrimento da multidimensionalidade, a objetividade com ênfase no individualismo, em detrimento da formação da subjetividade, da ação coletiva e/ou da inserção política. (TRISTÃO, 2009, p. 6).

Fica evidenciado que a formação crítica em EA e Justiça Climática em suas estruturas potencializam ambientes e espaços de/para socialização e trocas de vivências, experiências e experimentações, assim como de saberes que contribuem para (re) pensarmos de forma mais abrangente e coletiva a nossa prática educadora socioambiental e territorial, bem como as nossas emoções e sentimentos. Objetivando também a formação subjetiva para a luta pela

inserção/implementação de políticas que contribuem para o movimento em defesa dos grupos sociais economicamente desfavorecidos às consequências dos eventos climáticos extremos.

Podemos após essas considerações compreender que o papel na formação em EA e justiça climática se consolidam por intermédio do professor, um dos protagonistas das mudanças educativas propostas que tem como um dos objetivos evidenciar a necessidade de repensar as práticas de elaboração da formação e currículo educacional em relação à temática.

A formação acima referida deverá esta aberta à possibilidade de (trans) formação de suas perspectivas tradicionais, a fundamental que todos aqueles que são/estão envolvidos com a educação compreendam que o processo educativo no mundo contemporâneo não deve permanecer isolado no interior escola de modo que os conhecimentos adquiridos pelos alunos possam ser repassados para a comunidade na qual a escola está inserida contribuindo de maneira significativa para solucionar a problemáticas locais.

Para Borges (2013) “a educação é atualmente um processo permanente e dinâmico que se realiza ao longo da vida do sujeito e que exige competências e responsabilidades sociais em permanente transformação” (BORGES, 2013, *on line*). Desta forma, a inserção da Educação Ambiental e das discussões em Justiça Climática na formação e no currículo escolar deve acontecer de forma transversal ou por intermédio do PPP, de projetos, ações e/ou atividades que atinjam a escola e a comunidade.

Atualmente vivemos em uma sociedade denominada por autores como Castells (1999) e Santaella (2007) como da informação e comunicação e que uma parcela significativa desses sujeitos sociais vive conectados em rede 24 horas por dia. Entretanto há uma grande diferença entre países e regiões de um mesmo país, de uma escola rural para uma urbana da mesma cidade.

Sabemos que a cada avanço tecnológico milhares de milhões de pessoas são cotidianamente excluídas. As distinções já existentes desse novo mundo contemporâneo implicam a necessidade de um processo de educação continuada dos sujeitos e consolidação de maneira global.

Essa mesma sociedade que incluem e exclui por meio de seus avanços científicos e tecnológicos pela mudança cultural no modo de ser e viver descarta diariamente toneladas de lixo de toda natureza no meio ambiente. Para frear essas ações e/ou pelo menos reduzir os impactos negativos é fundamental que ocorra uma formação voltada para a consciência de que o descarte de lixo cotidiano sem responsabilidade social interfere diretamente no curso natural do meio ambiente.

A Formação em Educação Ambiental e Justiça Climática nessa sociedade emergente e tecnológica visam contribuir para amenizar a crise civilizatória global a partir da construção de novos paradigmas na ciência, na sociedade, na educação e na ética entre outros, desafiando os sujeitos sociais a percorrerem novos caminhos para a apropriação de conhecimentos pertinentes para práticas cotidianas mais coerentes. Entendemos que a Educação Ambiental necessita ser consolidada para além dos espaços educativos e formativos tradicionais “não só ao longo de toda a nossa vida, senão durante a extensão de cada dia” (POZO, 1996, np).

Segundo Medina (2000) na sociedade contemporânea

nossas necessidades de aprendizagem não só estão relacionadas ao âmbito profissional, dedicamo-nos a adquirir conhecimentos culturalmente relevantes para nossa inserção social. Esta inserção apresenta hoje, no mínimo, duas vertentes fundamentais: convertermo-nos em cidadãos críticos e participativos na nossa realidade mais próxima, como nossa escola, nosso município, nosso estado, nosso país e, ao mesmo tempo, assumirmos a nossa responsabilidade como cidadãos do mundo. (MEDINA, 2000, np).

Diante do cenário apresentado a formação em EA e Justiça Climática devem ser planejadas para além das estratégias didáticas e métodos de ensino por meio de conteúdos compreensíveis que estimulem a trilhar novos caminhos promovendo o desenvolvimento cognitivo e emocional para o exercício prático da cidadania.

Unir a Educação à vida associá-la a objetivos concretos, estabelecer uma correlação estreita com a Sociedade, e inventar ou redescobrir uma Educação em estreita relação com o Ambiente. É neste sentido que se devem buscar novos caminhos. [...] Aprender a pensar em forma livre e crítica, a amar o mundo e fazê-lo mais humano, a realizar-se mediante o trabalho criador pode ser o caminho para a construção da sociedade do futuro. Para isto, será necessário que se cumpra na realidade a possibilidade de igualdade de acesso educacional. A igualdade de oportunidades para aquisição do conhecimento historicamente acumulado é condição *sine qua non* da realização de outras novas modalidades em educação. (MEDINA, 1994, np).

Essas necessidades provocam o professor a desenvolver a capacidade de criar estratégias e métodos que possibilite ensinar e avaliar de forma qualitativa os alunos com relação à EA e Justiça Climática por meio de situações concretas elevando a necessidade de propiciar a organização participativa, interdisciplinar e transversal relacionando os problemas ambientais e climáticos ao conteúdo das diversas disciplinas inseridas no currículo escolar.

Entretanto para que o professor entenda os novos contornos da formação escolar voltados para EA e Justiça Climática é necessária que seja ofertada formação continuada pelas instâncias educacionais superiores (Secretarias de Educação).

De modo esquemático, poderíamos sintetizar as dimensões do processo de capacitação dos professores para Educação Ambiental como a inter-relação dinâmica das dimensões pessoais e éticas com a dimensão sócio-ambiental e a profissional. (MEDINA, 2000, p. 33).

Observamos que para que ocorra a formação dos alunos em Educação Ambiental e a Justiça Climática é necessário que o professor compreenda o seu papel no processo de planejamento educativo, no processo de ensino/aprendizagem no qual o eixo central esteja constituído pelo aprendizado significativo do educando e não pela acumulação de conteúdos ensinados.

Entendemos que há uma necessidade real de ser ofertada uma formação escolar que desenvolva habilidades e competências para que os alunos sejam multiplicadores dos conhecimentos adquiridos de forma aprofundada em Educação Ambiental e Justiça Climática no meio social em que vivem.

5.2 A Educação no Território Urbano em Terenos – MS

Segundo os autores Bezerra (2017) e Sanabria (2012) a origem de Terenos/MS tem início no ano de 1914, que embora seu nome seja oriundo de um povo indígena poucas foram suas influências na territorialização.

Conforme estimativa do IBGE (2021) o município possui aproximadamente 22.721 habitantes, a maioria residente na zona rural. Terenos é o segundo município com maior número de assentamentos regularizados no Estado de Mato Grosso do Sul, somando mais de 21 assentamentos rurais, ficando atrás apenas da cidade de Sidrolândia - MS.

No Campo da Educação verifica-se que o município possui em sua rede o quantitativo de 13 unidades educacionais. A zona urbana possui; 2 Centros de Educação Infantil (CEINF Santa Ana e CEINF Victor Glagau), 2 Escolas Estaduais (EE Antônio Valares e EE Eduardo Perez) e 2 escolas municipais (EM Álvaro Lopes e EM Rosa Idalina Braga Barbosa).

Já a zona rural possui as seguintes escolas; EM Antônio Sandim de Rezende, EM Jamic Polo Extensões; EM Vilma Fátima de Assis Barreto, EM Salustiano da Motta, EM

Campo Verde e EM Isabel de Campos Widal Rodrigues. Na região distrital de Indubrasil a EE Antônio Nogueira da Fonseca.

A educação tem um relevante papel na construção da cidadania e no reconhecimento dos direitos sociais por despertar nos alunos o interesse pela compreensão da sua cidade enquanto território e as transformações que podem ser alcançadas pelo engajamento coletivo para a resolução de problemáticas e a não aceitação da banalização de situações de injustiça social (BUZZAR; RIBEIRO; MARTIN, 2020).

A Constituição Federal Brasileira, no seu Art. 205 estabelece que,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento das pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Para embasar a citação acima nos embasamos em Paulo Freire quando o autor utiliza como referência para mudar a realidade vivida uma educação que liberte e ensine os sujeitos a ler o mundo que os cerca para poder transformá-lo (FREIRE, 1967).

Informamos que as escolas localizadas na zona urbana do município de Terrenos possuem dinâmicas e públicos distintos e suas concepções se apresentam imersas nas especificidades da comunidade; cultura, vivências e experiências.

Não há um registro oficial quanto ao início da educação no perímetro urbano, mas é possível contextualizar por meio das histórias dos anciões, ricas fontes de saber, que as duas primeiras escolas municipais localizadas no território foram a Escola Municipal Álvaro Lopes e a Escola Municipal Idalina Braga Barbosa.

A Escola Municipal Álvaro Lopes foi inaugurada no dia 8 de fevereiro do ano de 1988 e recebeu esse nome como uma forma de homenagem ao senhor Álvaro Lopes, um antigo morador, comerciante e ex-prefeito do município.

Segundo o relato dos anciões o local que a comunidade e a escola estão situadas eram terras particulares do senhor Álvaro Lopes, um homem com visão futurista, acreditava que o desenvolvimento do município também estava relacionado com a educação.

Conforme os dados coletados, essa escola no ano de 2020 atendeu aproximadamente 870 alunos matriculados no ensino fundamental I e II. Uma escola que preza pelos princípios da igualdade de oportunidade para todos os alunos.

Com relação à educação ambiental, foi a partir da gestão da professora Ana Maria Martins Duim, no ano de 2008, que a história da escola nos aspectos da conscientização do meio ambiente se fixou.

A escola desenvolvia no contraturno várias atividades curriculares e de suporte social como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Durante a participação nas atividades um dos alunos encontrou misturado aos vários livros da biblioteca quatro cartilhas com as seguintes temáticas; o ar, a água, a terra e o fogo; passo a passo para a escola + Educomunicação e como formar COM-VIDA. Essas cartilhas apresentavam de maneira didático/pedagógica alternativas para cuidar do Brasil.

Essa escola foi a primeira a impulsionar a construção do pensamento ambiental no município fomentando o engajamento de crianças, adolescentes e jovens para a construção do presente e do futuro. Igualmente informamos que por meio do incentivo da diretora Ana Maria que foi criada a primeira Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola/ COM-VIDA. Anos depois nasce o Coletivo Jovem de Meio Ambiente.

Figura 1 - Localização da EM Álvaro Lopes



Fonte: elaborado pelo autor por meio do *Google Earth* no dia 24 de setembro de 2021.

Atualmente o Coletivo Jovem de Meio Ambiente não faz mais parte da Escola Álvaro Lopes, mas reconhece que seu surgimento se deu a partir da curiosidade daqueles estudantes da antiga 9ª série, suporte da direção e do corpo docentes dessa instituição.

Já a Escola Municipal Rosa Idalina Braga Barbosa é mais nova no contexto urbano. Segundo a direção essa instituição apresenta um olhar consciente para o passado e suas

origens e que por intermédio da percepção de (re) conhecer todo o legado adquirido que sustentam sua trajetória pedagógica desenvolvem práticas que mobilizam movimentos constantes de reflexão na busca de uma educação inovadora com uma base consciente de proteção ambiental.

A escola foi fundada por volta do ano de 2006, com a ofertada da educação infantil em nível de extensão da Escola Municipal Álvaro Lopes. Essa escola funcionava no prédio localizado na Rua Dom Aquino (na Antiga Biblioteca Municipal).

No dia 8 de Agosto do ano de 2006, a escola ganhou um novo espaço no centro do município e nova denominação Centro de Educação Infantil. A escola também apresentou mudanças significativas no processo de ensino/aprendizagem firmando suas práticas pedagógicas entorno da busca de mecanismos de adaptação para receber alunos portadores de deficiência. A inclusão era pauta principal da atual administração, uma forma de atenuar as desigualdades sociais.

Figura 2 - Localização da EM Rosa Idalina Braga Barbosa



Fonte: elaborado pelo autor por meio do *Google Earth* no dia 24 de setembro de 2021.

O principal objetivo da criação do CEI conforme aponta o seu PPP era receber alunos de 04 e 05 anos de idade. O desenvolvimento das atividades da escola trouxe fortes impactos ao desenvolvimento educacional no município, como consequência no ano 2007 a instituição iniciou as aulas com as turmas superlotadas, surgindo no ano de 2008 à necessidade de mudar de espaço para ampliação do número de turmas disponibilizadas.

No ano seguinte a escola começou a funcionar em um prédio alugado de uma antiga escola particular desativada denominada Alicerce, situado na Vila Ferreira. A escola funcionou nesse espaço até dezembro de 2012.

No ano de 2013 iniciou-se um novo ciclo, com nova administração o CEI começou o ano funcionando em um espaço maior por meio da Lei municipal nº 1.157/2015, de 17 de novembro de 2015 e passa a ser denominado de Escola Municipal Rosa Idalina Braga Barboza.

A escola recebeu este nome em homenagem a Senhora Rosa Idalina que se dedicou à educação durante anos de sua vida, desenvolvendo suas funções na Creche Santa Ana cuidando dos bebês que era sua paixão. Trabalhou no berçário de 28 de Fevereiro de 1994 a 2011, deixando um legado inesquecível pela sua dedicação e carinho com as crianças pequenas.

Foi a partir da deliberação do CEE/MS 11.163, em novembro do ano de 2017, que foi autorizado o funcionamento da educação infantil e ensino fundamental na Escola Municipal Rosa Idalina Braga Barboza pelo prazo de 03 anos.

Embora a escola estivesse autorizada a atender alunos da educação infantil e do ensino fundamental, nos primeiros anos ela priorizou a educação infantil nos níveis I e II. Atualmente a Escola Municipal está localizada na Rua Joviniano de Oliveira Melo, nº 85, Vila Antônio Valadares, no Município de Terenos - MS.

Chega mais uma estação, já não se sabe se é inverno ou verão, as estações estão diferentes, o frio virou calor, o calor acelerou o desfolhar das árvores, ficou tudo seco, o vento que corta o rosto e racha o beijo, a primavera foi esperada, os ipês floriram, mas logo murcharam, e aqui a estação está diferente, será por causa da pandemia ou da gente? fica a pergunta de como estamos e o que estamos fazendo e plantando.

A pequena narrativa introduz o novo momento a que vivemos! O Tempo e o mundo se modificaram ou se adaptaram como forma de resistência ou sobrevivência? Só sabemos que o mundo geme de dor pelas ações e causas humanas que não é apenas uma, são múltiplas.

Passaremos agora aos dados coletados com os professores e gestores. Como citamos anteriormente na metodologia, os professores foram denominados na pesquisa com nomes de árvores nativas e os gestores de aves típicas da região do Pantanal Sul-mato-grossense.

Durante as entrevistas ficou compreensível que todos os participantes possuem uma forte ligação com o seu território uma vez que todos os participantes nasceram em cidades do estado de Mato Grosso do Sul tais como; Campo Grande, Terenos, Anastácio, Batayporã e

Guia Lopes da Laguna. A média geral de tempo de residência e vida no Município de Terenos é de 36 anos aproximadamente.

O Maior percentual de participantes da pesquisa foi da Escola Municipal Álvaro Lopes com 64,3% dos entrevistados. Já 35,7% dos entrevistados restantes trabalham na Escola Municipal Rosa Idalina Braga Barbosa. A justificativa para alto número quantitativo de entrevistados é que a primeira apresenta no seu quadro profissional um número maior de docentes.

Adentrando agora os objetivos da pesquisa, questionou-se quanto à formação na área da Educação Ambiental. Obtivemos como resposta que 92,9% dos entrevistados não possuem nenhum tipo de formação na área de EA e/ou Justiça Climática. Os participantes alegaram que essa formação não é uma exigência para ministrar aulas na rede de ensino urbana do Município.

Já 7,1% dos entrevistados responderam que possuem algum tipo de formação relacionado à EA, justificando que por não haver uma vaga para ministrarem aulas nas escolas urbanas são lotados também em escolas rurais ou do campo, para atender a s demandas buscaram formações continuadas baseadas nos currículos e na realidade do chão onde a escola esta inserida.

Segundo Moretto et al (2021) tal baixa na formação pode ser derivada e/ou estar justificada por intermédio de

várias dificuldades [que] podem surgir quando queremos trabalhar de uma maneira interdisciplinar, muitos apontam como obstáculo a formação fragmentada, linear e descontextualizada dos profissionais que trabalham na educação, além das condições de trabalho a que estão submetidos, como organização de grades curriculares, falta da manutenção dos equipamentos, falta de motivação própria, entre tantos outros fatores. Ensinar de maneira interdisciplinar é um desafio, primeiramente, por desconstruir o papel do professor transmissor do conteúdo, o professor deve ser reflexivo, colaborativo, atuar como mediador da troca de ideias e conhecimentos entre os alunos. (MORETTO et al., 2021, p. 293).

Tais dificuldades podem estar ligadas a múltiplos aspectos e condições, mas também podem estar referenciadas pelo fato que “ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Os desafios das mudanças das normativas educacionais, bem como, das mutações ocorridas em sociedade exigem que o professor reflita cotidianamente sobre suas práticas pedagógicas, motivando o aluno a não ser só um expectador dos acontecimentos, mas que

participe ativamente das transformações ocorridas. Assim o processo de ensino trará um novo sentido à prática permitindo contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor (NÓVOA; FINGER, 2010; MENDES, 2013; NOGUEIRA; PAVANELLO; OLIVEIRA, 2014). Diante do atual cenário social

o professor deve saber modificar, motivar o seu futuro educando pra que esse conheça o valor da sua importância em contribuir para a sustentabilidade do planeta e a capacidade dele de poder transformar e criar novos horizontes para si mesmo e para o entorno aonde vive. O professor é o mediador de seus alunos e facilitador de um novo saber. (MEYER, 2011, p. 20-21).

Dos 14 entrevistados apenas 02 participaram de algum tipo de formação complementar ou continuada em Educação Ambiental e/ou Justiça Climática nos últimos anos. Considerando que esses docentes ministram disciplinas em escola do campo e que por sua vez estas escolas ofertam formação continuada especifica em temáticas como meio ambiente e/ou sustentabilidade.

Segundo Thomaz (2006) apesar das políticas públicas se basearem em promover a Educação Ambiental em todos os níveis educacionais, a sua aplicação e desenvolvimento no nível superior contribui pouco no processo de ensino-aprendizagem na formação real do professor.

Questionamos se no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola municipal Álvaro Lopes havia alguma diretriz que contemplasse o desenvolvimento de atividades relacionadas à Educação Ambiental e/ou Justiça Climática. Dentre os participantes, 50% responderam que o PPP da escola que trabalham não abordava questões sobre o meio ambiente.

35,7% não tem conhecimento se o documento contempla as atividades mencionadas e apenas 14,3% informaram que no PPP da instituição que atuam contempla de forma direta e indireta atividades ou ações relacionadas à Educação ambiental e/ou Justiça Climática.

Ficamos reflexivos com a resposta de 35,7% dos entrevistados que disseram que não tem conhecimento sobre as questões ambientais que pautam o PPP, pois isso indica que eles não leram o documento que direciona todas as ações didático/pedagógica da escola que trabalham.

Abro um parêntese nesta questão para informar que a Escola Municipal Rosa Idalina Braga Barbosa permitiu o acesso ao PPP via *email*. Por outro lado, foi solicitada a direção da Escola Municipal Álvaro Lopes o acesso ao PPP, mas não foi autorizado. A gestão da escola justificou que não enviou o PPP por o documento esta desatualizado podendo haver nele equívocos cometidos pela antiga gestão escolar (2017-2020).

Retomando a discussão, observou-se que de fato o PPP da EM Rosa Idalina Braga Barbosa apresentar de forma direta e indireta a menção quanto aos aspectos, atividades e/ou ações entorno da Educação Ambiental a partir de seus valores, princípios e crenças que norteiam os comportamentos, atitudes e decisões. Todos esses fatores fomentam atividades voltadas para a

sustentabilidade: [que] é a busca pelo equilíbrio entre o suprimento das necessidades humanas e preservação dos recursos naturais, não comprometendo as próximas gerações, refere-se ao princípio da busca pelo equilíbrio entre a disponibilidade dos recursos naturais e a exploração deles por parte da sociedade. (PPP, 2020, p. 3).

Neste campo de análise se observa que mesmo não sendo diretamente ligada a EA e/ou justiça climática a escola possui perspectivas singulares de avançar na formação de seus alunos sobre essas temáticas. Ofertando uma educação para “[...] afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013).

A EM Rosa Idalina Braga Barbosa possui em sua configuração pedagógica a educação infantil parte da Educação Básica. A Lei Federal nº 9394/96, em seu Art. 22, apresenta as finalidades dos aspectos que favorecem o desenvolvimento do educando assegurando-lhe a formação escolar indispensável para o exercício da cidadania, fortalecendo os caminhos para prosseguirem nos estudos.

A escola oferta uma educação embasada pelos direitos assegurados na LDB nº 9394/96, que por sua vez estão diretamente alinhados à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2017). E, também as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todas essas diretrizes educacionais se inter-relacionam e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da educação básica.

Compreendemos que questões relacionadas ao meio ambiente ainda são pouco discutidas durante todo o curso da educação básica. O máximo que vemos nas escolas é o desenvolvimento de pequenos projetos quando está próximo ao Dia da Árvore, mudanças de estação ou quando o município que escola está inserida passa por frequentes falta de fornecimento de água. Pautas pontuais, sem continuidade.

Segundo Sato et al (2017) a abertura do diálogo sobre o meio ambiente pela escola reflete diretamente em um debate mais amplo na comunidade, despertando o interesse para a mudança de hábitos cotidianos que culminam com a preservação da natureza.

a discussão acerca do meio ambiente também abrange as questões humanas. Se uma etnia indígena é deslocada de sua área de direito por pressão do agronegócio, temos aí um problema socioambiental. Se a um grupo quilombola é vetado o direito de habitar a terra garantida por lei, eis uma pendência socioambiental. Se a cultura de povos ribeirinhos é atentada de alguma forma, o meio ambiente exige uma resolução sustentável. Nesses casos, conservar o meio ambiente é militar em prol das minorias, das populações mais vulneráveis. (SATO; MOREIRA; LUIZ, 2017, p. 285).

Os alunos presentes nos bancos escolares são integrantes da sociedade, se as práticas pedagógicas dos professores estiverem alicerçadas na realidade vivida por eles à aprendizagem ocorrerá de maneira significativa, e assim, esse estudante poderá ser um multiplicar desses saberes nos mais diferentes espaços sociais,

As competências gerais previstas a partir da BNCC e no PPP da EM Rosa Idalina Braga Barbosa estão alicerçadas a partir de duas competências iniciais;

-Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;

-Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético e em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (PPP, 2020, p. 8).

Perguntamos aos docentes se eles desenvolviam atividades relacionadas ao meio ambiente. 71,4% informaram que não e 28,6% falaram que procuram incluir em suas pautas, mas não é uma constante. O PPP da escola traz diretrizes relevantes para serem trabalhadas pelos docentes, porém o resultado da pesquisa demonstra que as diretrizes que o documento norteia ficam somente no papel poucas ações são realizadas nessa escola.

A educação é uma das mais poderosas ferramentas utilizadas para construção de novos conceitos e conseqüente mudança de hábitos. Porém, a simples transmissão de informação não produz efeitos significativos aos discentes. Há que existir uma participação coletiva, crítica, para que mude a consciência que foi criada de forma equivocada durante anos de formação escolar e familiar. [...] os educadores não possuem, em decorrência de falhas na formação curricular, competências necessárias à melhor utilização da Educação Ambiental em sala de aula, para lidar com o tema de maneira interdisciplinar e trazendo o ambiente local para a realidade dos alunos. O Ensino Médio, por exemplo, tem visado apenas o vestibular e se esquece da

formação do cidadão crítico e responsável pelas ações em sociedade”. (DIMAS; NOVAES; AVELAR, 2021, p. 509).

Com relação aos 28,6% dos professores que responderam de forma afirmativa, perguntamos a eles de que maneira trabalhavam as questões ambientais em suas práticas pedagógicas. Eles responderam:

[...] Desenvolvemos as aulas baseadas na importância da Reciclagem para a preservação do meio ambiente com questões relacionadas com a poluição do solo, do ar e da água entre outras. (BOCAIUVA).

[...] Montamos uma horta, plantamos vegetais, arvores e criamos jardins, essas são umas das atividades que realizamos, as crianças gostam. (MARMELADA).

[...] Na maioria das nossas aulas de ciências falamos sobre a Educação Ambiental, mas não me aprofundo nessa temática, falamos mais sobre a conscientização do consumo e a importância da água para vida das pessoas e do planeta. (ACURI).

Os professores desenvolvem em suas práticas pedagógicas atividades variadas que vão da relevância da reciclagem de materiais diversos, a preservação do meio ambiente até a montagem de hortas e jardins.

Durante as entrevistas ficou evidenciado que os professores que desenvolvem práticas pedagógicas relacionadas à EA optam por esse caminho apenas para o cumprimento das bases de ensino (planejamento e material didático) previsto naquela disciplina, ou pelo simples fato de ser uma área e/ou subárea considerada do estudo e relação com a natureza. Não se percebeu durante as entrevistas a compressão dos professores para além de sua disciplina, como de uma formação cidadã para o futuro.

Questionados sobre tais perspectivas e atitudes, os professores justificaram que atualmente são muito cobrados pela aplicabilidade do conteúdo didático e que embora considerem a temática ambiental uma preocupação de todas as disciplinas, no ensino urbano, isso não é compreendido como uma formação e uma preocupação necessária, e que isso nada contribui para a construção de uma pessoa apta ao mercado de trabalho, capaz de prover o seu sustento e a gerar sua própria renda.

Para tais postulações utilizo-me de como a educação ambiental é relatada por Quintas (2008) e Carrasco (2013) que contemplam uma visão mais ampla de sua aplicabilidade, explicando que:

A Educação Ambiental deve proporcionar as condições para o desenvolvimento das capacidades necessárias; para que grupos sociais, em diferentes contextos socioambientais do país, intervenham de modo qualificado tanto na gestão do uso dos recursos ambientais quanto na concepção e aplicação de decisões que afetam a qualidade do ambiente, seja físico-natural ou construído, ou seja, educação ambiental como instrumento de participação e controle social na gestão ambiental pública (QUINTAS, 2008, p. 13).

Na escola a Educação Ambiental deve ser ministrada de forma lúdica e amplamente debatida devida seu grau de importância, para a compreensão e entendimento da complexidade do meio ambiente e suas contribuições para com a sobrevivência dos seres vivos. Nesses diálogos deve-se manter uma interligação de interesses e valores que inicialmente conserve o contexto de vida na terra, ou seja, seres vivos em constante interação e respeito mútuo (CARRASCO, 2013).

a importância da educação ambiental na atualidade traz em si a responsabilidade da composição de costumes que devem ser expostos de forma a proporcionar aos educadores, aos ambientalistas e a sociedade de modo geral, uma análise reflexiva de processos para solucionar impactos e riscos significativos ao meio ambiente, buscando solucionar problemas por meio da melhor tecnologia viável, tendo o compromisso com a melhoria contínua. Assim, de modo geral compromete a todos (JACOBI; BESEN, 2011, p. 136).

Perguntamos aos participantes qual a compreensão deles sobre a temática mudanças climáticas. Eles responderam:

[...] Elas se referem a alterações no clima que acontecem em todo o planeta e aí se incluem a temperatura, a intensidade das chuvas e eventos climáticos extremos, como furacões e ondas de calor. (FIGUEIRA).

[...] Onde as várias mudanças de clima ocorrem, como por exemplo: numa semana está frio e na outra está calor. (JATOBÁ).

[...] A devastação da natureza e o aquecimento global tudo está contribuindo para mudanças climáticas, poluição. (JENIPAPO).

[...] O ser humano ouve sobre este tema desde o princípio, mas quando adolescente e face de adulto a grade maioria faz vista grossa, no que a pessoa poderia estar fazendo para ajudar, ele ajuda a atrapalhar e depois fica reclamando. (SERIEMA).

Segundo Raizer (2011) a problemática da mudança climática impõe à sociedade, aos indivíduos, à ciência um duplo desafio, esses sujeitos desenham que inicialmente o primeiro

busca como formas de referências para compreender esse fenômeno e seus impactos entorno do meio ambiente, da economia e da qualidade de vida; e sobre tudo, o segundo, pela busca de soluções e o desenvolvimento de medidas e ações concretas a curto, médio e longo prazo que visem a mitigar seus efeitos.

Diante do contexto apresentado, destacamos um estudo realizado pelo Painel Brasileiro de Mudanças Climáticas (PBMC) publicado em 2013, que retrata uma estimativa a partir do que discute Raizer (2011) quanto aos aspectos de mudanças ainda a vir a existir em curto, médio e longo prazo. Segundo o PBMC (2013) no cerrado e no Pantanal existente no território do estado de Mato Grosso do Sul onde está inserido o território do município de Terenos.

O cerrado terá aumento de 1°C na temperatura superficial com diminuição percentual entre 10% a 20% da chuva durante as próximas três décadas (até 2040). Em meados do século (2041-2070) estima-se aumento entre 3° a 3,5°C da temperatura do ar e redução entre 20% e 35% da chuva. No final do século (2071-2100) o aumento de temperatura atinge valores entre 5° e 5,5°C e a diminuição da chuva é mais crítica, entre 35% e 45%. Acentuação das variações sazonais. O Pantanal Terá aumento de 1°C na temperatura e diminuição entre 5% e 15% nos padrões de chuva até 2040, mantendo a tendência de redução das chuvas para valores entre 10% e 25% e aumento de 2,5° a 3°C da temperatura em meados do século (2041-2070). No final do século (2071-2100) predominam condições de aquecimento intenso (entre 3,5° e 4,5°C) com diminuição acentuada dos padrões de chuva de 35% a 45%. (PBMC, 2013, p. 22).

Isso significa que as respostas dos entrevistados se correlacionam com as mudanças e adaptações climáticas a qual a terra está a se ressignificar como resistência aos efeitos provocados pela ação humana e que por sua vez estabeleceram dentro das camadas populacionais mais desfavorecidas economicamente os impactos negativos das mudanças, definindo assim um alto grau de exposição aos riscos ambientais destas pessoas (MILANEZ e FONSECA, 2011).

Perguntamos qual a percepção dos entrevistados sobre o clima na região. Eles responderam;

[...] muito seco, muita fumaça está prejudicando o clima. (ARARA AZUL).

[...] está mais quente, não temos mais um tempo longo de chuvas, o frio está mais curto, as secas estão cada vez mais se prolongado. (CARANDÁ).

[...] Frente frias mais prolongadas. (IPÊ BRANCO).

[...] Mudanças climáticas, como o próprio termo indica, referem-se a mudanças no clima que estão ocorrendo em todo o planeta e que apresentam efeitos que já podem ser vistos em várias de suas partes. Extinção de várias espécies, derretimento das geleiras e aumento do nível do mar são apenas algumas das consequências desencadeadas pelo aumento da temperatura global. (FIGUEIRA).

Nos últimos anos o cerrado e o Pantanal têm sofrido mudanças climáticas bruscas, os rios estão secando, as altas temperaturas associadas às queimadas e os fortes ventos têm destruído a vegetação predominante no Pantanal, como implicação negativa temos a morte de várias espécies de bichos como jacarés, tamanduás, cobras, roedores e diversos pássaros. Nesse sentido, podemos compreender que.

o aquecimento global vem ocorrendo num ritmo cada vez mais acelerado. Além do aumento das temperaturas médias globais do ar e dos oceanos, verifica-se o derretimento generalizado de neve e gelo e a elevação do nível médio global do mar. (IPCC, 2007, p. 8).

Embasados pelos estudos de Marengo (2009, p. 409) podemos afirmar que “há evidências de que o clima da terra está sofrendo uma transformação dramática em razão das atividades humanas”.

Igualmente, informamos que analisando os dados dos relatórios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento conseguimos observar que se o aumento da degradação do meio ambiente persistir vários territórios entorno do globo sofrerão ainda mais com escassez de chuvas e conseqüentemente com a falta de água potável, alto índice de elevação da temperatura, eventos climáticos extremos e derretimento das calotas polares entre outros (PNUD, 2010).

O CAMINHO ADIANTE

Como nunca antes na história, o destino comum nos conclama a buscar um novo começo. Tal renovação é a promessa dos princípios da Carta da Terra. Para cumprir esta promessa, temos que nos comprometer a adotar e promover os valores e objetivos da Carta.

Isto requer uma mudança na mente e no coração.

Requer um novo sentido de interdependência global e de responsabilidade universal. Devemos desenvolver e aplicar com imaginação a visão de um modo de vida sustentável aos níveis local, nacional, regional e global. Nossa diversidade cultural é uma herança preciosa, e diferentes culturas encontrarão suas próprias e distintas formas de realizar esta visão. Devemos aprofundar e expandir o diálogo global gerado pela Carta da Terra, porque temos muito que aprender a partir da busca iminente e conjunta por verdade e sabedoria.

A vida muitas vezes envolve tensões entre valores importantes. Isto pode significar escolhas difíceis. Porém, necessitamos encontrar caminhos para harmonizar a diversidade com a unidade, o exercício da liberdade com o bem comum, objetivos de curto prazo com metas de longo prazo. Todo indivíduo, família, organização e comunidade têm um papel vital a desempenhar. As artes, as ciências, as religiões, as instituições educativas, os meios de comunicação, as empresas, as organizações não-governamentais e os governos são todos chamados a oferecer uma liderança criativa. A parceria entre governo, sociedade civil e empresas é essencial para uma governabilidade efetiva.

Para construir uma comunidade global sustentável, as nações do mundo devem renovar seu compromisso com as Nações Unidas, cumprir com suas obrigações respeitando os acordos internacionais existentes e apoiar a implementação dos princípios da Carta da Terra com um instrumento internacional legalmente unificador quanto ao ambiente e ao desenvolvimento.

Que o nosso tempo seja lembrado pelo despertar de uma nova reverência face à vida, pelo compromisso firme de alcançar a sustentabilidade, a intensificação da luta pela justiça e pela paz, e a alegre celebração da vida.

(Carta da Terra, 2000).

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há décadas, vários pesquisadores e outros atores sociais vêm discutindo a necessidade da humanidade mudar a forma irresponsável que se relaciona com o meio ambiente, um possível caminho para diminuir a degradação da natureza em prol da subsistência das atuais e futuras gerações.

Compreendemos por meio da pesquisa bibliográfica que houveram grandes avanços com relação à implementação de políticas públicas de Educação Ambiental no Brasil entre os anos de 2004 a 2013 e que a participação ativa da população foi fundamental para que todas essas conquistas fossem alcançadas.

Entre os anos de 2014 a 2016, numa outra perspectiva, percebemos que as políticas públicas pouco se consolidaram entorno da Educação Ambiental, ainda que as mudanças climáticas já afetassem de maneira severa todos os ecossistemas da natureza de maneira global.

Porém, o início da perda de tudo aquilo que se consolidou ocorreu entre as gestões de 2003 a 2013. O desmonte propriamente dito se concretiza no ano de 2016, seguido pelo Golpe de Estado que resultou na retirada do poder a então presidenta da República do Brasil Dilma Housseff que posteriormente foi substituída pelo vice-presidente Michel Temer.

No governo do presidente Michel Temer o debate sobre a Educação Ambiental dentro das escolas públicas diminuíram. Como implicação negativa as conferências locais e nacionais começaram a perder suas bases de operacionalizações, os movimentos populares foram enfraquecendo, entrando novamente em um contexto de discussão sobre política ambiental de forma transversal rasa onde preservação ambiental e desenvolvimento social não caminhavam juntos.

A V CNIJMA pela primeira vez foi realizada fora da capital federal demonstrando que mesmo havendo rompimento e falta de incentivo do Governo Federal no período de 2015 a 2018, a juventude ambientalista oriundas de escolas públicas municipais e estaduais

buscavam novas possibilidades de forma independente de ultrapassar os obstáculos presente visando à troca de experiências para a formação de uma geração preocupada com o amanhã e para que o amanhã houvesse seria necessário buscar subsídios para diminuir as desigualdades sociais que estão diretamente ligadas às causas ambientais.

Já do ano de 2019 até os dias atuais, depois de vários desmontes de políticas públicas de proteção do meio ambiente o que nos restou foi à saúde dos movimentos sociais que tinham como principal objetivo contribuir para a construção de um Brasil onde a educação é fundamental para o desenvolvido econômico de maneira sustentável, visto sermos detentores de 05 Biomas e diversas faunas. Temos em nosso seio a floresta amazônica considerada o pulmão do mundo.

A transição do Governo Federal em 2019 marcou os anos subsequentes pela omissão e negligência implicando na morte de milhares de animais da fauna e da flora brasileira. A retirada dos marcos temporais dos povos indígenas e a diminuição da fiscalização pelos órgãos competentes tais como; o IBAMA, a FUNAI, o ICMBio entre outros. Estamos a nível mundial vivendo uma era sem volta e a conta começou a chegar com a crise hídrica e a seca no Pantanal Sul-mato-grossense são alguns efeitos do aquecimento global.

Com relação ao processo de formação e as ações do Coletivo Jovem de Meio Ambiente (CJ) afirmamos que foram importantes para a consolidação do movimento e disseminação de conhecimentos que despertassem na sociedade a preocupação com o meio ambiente por meio da Educação Ambiental e Justiça Climática nas escolas públicas do Brasil. No município de Terenos/MS, as ações desses coletivos resultaram em um processo histórico onde a preservação da natureza está diretamente ligada a manutenção da vida.

Atualmente, o CJ resiste em seu contexto e em seu território, buscando novas possibilidades e habilidades para continuar atuando no município de Terrenos, uma vez que seus processos formativos deixaram de permear apenas o campo escolar, atingiram a maturidade e hoje estão espalhados em diversos campos e âmbitos profissionais chegando também à universidade.

O CJ tem como propósito de alcançar novos espaços e públicos que possam agregar ao movimento juvenil novos conhecimentos como forma de resistência para impedir o desmonte das políticas públicas ambientais e dar novos rumos para a comunidade local e/ou a sociedade de maneira geral.

Igualmente, informamos que de acordo com os dados coletados na pesquisa de campo é possível afirmar que a Educação Ambiental e a da Justiça Climática são temáticas abordadas de maneira superficial nas escolas pesquisadas situadas no município de Terrenos, o que é

inadmissível. Pois é na escola que as crianças e os jovens por meio da educação formal adquirem os conhecimentos pertinentes para fazer a leitura do mundo que os cercam de maneira crítica e reflexiva para o exercício da cidadania.

Durante as entrevistas compreendemos que todos os participantes da pesquisa tem noção sobre os impactos causados pela degradação da natureza ao meio ambiente implicando negativamente nas mudanças climáticas.

Outrossim, informamos que apenas dois docentes possuem formação em Educação Ambiental. Acreditamos que a falta de formação continuada e da leitura do PPP da escola seja um dos principais motivos para que uma parcela significativa dos professores não aborde de forma aprofundada questões relacionadas à preservação do meio ambiente.

Já a análise realizada no Projeto Político Pedagógicos de uma das escolas que foi campo empírico do estudo continha estratégias e ações para que os docentes trabalhassem atividades relacionadas com o meio ambiente, porém entendemos por meio das falas dos professores que a educação formal urbana disponibilizada nas escolas pesquisadas se atenta basicamente para a formação profissional, para mundo do trabalho, não havendo em sua transversalidade a discussão com o presente e o futuro, que esta diretamente interligada com a preservação do meio ambiente.

Por fim, nos diálogos realizados ficou evidente que todos sabem que as mudanças climáticas existem, mas que por não serem diretamente impactados estes omitem a preocupação de hoje se discutir sobre a temática em sala de aula durante o curso do ano letivo. As pautas relacionadas à Educação ambiental ficam apenas no campo comemorativo e/ou para sensibilização algumas datas pontuais como o dia da árvore e da água.

Esperamos que a presente dissertação seja base para outros estudos e sua leitura possa de alguma forma contribuir com a comunidade escolar, acadêmica, com a sociedade de maneira geral.

Encontro-me feliz por ter chegado até aqui e ansioso para iniciar o próximo ciclo.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri; HERCULANO, Selene; PÁDUA, José Augusto. **Justiça Ambiental e Cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Ford, 2004.

ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campelo; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é Justiça Ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/350e3yD>. Acesso em: 20 ago. 2020.

AGUILAR-LUZÓN, Maria Carmem; CALVO-SALGUERO, Antônia; SALINAS, José Maria. Beliefs and environmental behavior: The moderating effect of emotional intelligence. **Scandinavian Journal of Psychology**, n. 55, p. 619-629, 2014. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25274540/>. Acesso em: 27 ago. 2020.

AZANHA, Gilberto. Sustentabilidade nas sociedades indígenas brasileiras. In.: **Revista TELLUS**, Ano 5, n. 8/9, p. 11-28, Abri/Out, 2005. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/sjop.12160>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BALDI, Cezar Augusto; BRAGATO, Fernanda Frizzo; MALDONADO-TORRES, Nelson. **A revolução das ciências sociais por Aníbal Quijano**. [Entrevista concedida a] Wagner Fernandes de Azevedo. *Revista Ihu*. 2018. Disponível em <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/579682-a-revolucao-das-ciencias-sociais-por-anibal-quijano-entrevista-com-cesar-baldi-fernanda-bragato-e-nelson-maldonado-torres> Acesso em: 07 de Ago. 2021.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117, ago, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 de Ago. 2021.

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização Reflexiva: Política, tradição e estética na ordem social moderna**. Trad.: Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1997.

BERTOLDO, Raquel; CASTRO, Paula; S. BOUSFIELD, Andrea Bárbara. Pro-environmental beliefs and behaviours: two levels of response to environmental social norms. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 45, n. 3, p. 437-448, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80529820009.pdf>. Acesso em: 17 de Ago. 2021.

BHABHA, Homi K. **A iminência das poéticas**. [Entrevista concedida a] Luis Pérez-Oramas. Folha de São Paulo. 2012. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/1186685-filosofo-homi-bhabha-ve-forca-de-regionalismos-na-arte-global.shtml>. Acesso em: 07 de Ago. 2021.

_____. **O pós-colonial e o pós-moderno**. A questão da agência. In: O local da cultura. 2 ed. Belo Horizonte: UFMG. 2013

BIROLI, Maria Izabel de Azevedo Marques. Geração Ambientalista, o Devir da História:

Jovens, Política e Meio Ambiente. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. XXXIV. In: **XI Anais do encontro dos grupos de pesquisa em comunicação. XI**, Recife, 2011. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2857-1.pdf>. Acesso em: 18 set. 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, p. 111-146. 1994.

BORGES, Ana Carina. **O papel do Professor na Educação Ambiental**. Educação Ambiental. 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Ed. Popular**, Ed. UFU, Uberlândia, v. 6, n.1, p. 51-62, 2007. Disponível EM: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 23 set. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, p. 227-243, 2006. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt06-5171-int.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 nov. 2019.

_____. **Carta da terra**. 1992. Disponível em: <http://www.cartadaterrabrasil.com.br/>. Acesso em: 08 de Ago. 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2019.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Tratado de Educação Ambiental e Responsabilidade Global**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho das organizações não-governamentais. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <https://bit.ly/3gMZZe3>. Acesso em: 27 maio 2019.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionaispdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2019.

_____. Lei Federal n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Coleção de Leis da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=50EE32BD99AF52EB7D5DB8E7E03AE765.node1?codteor=634068&filename=LegislacaoCitada+-PL+4692/2009. Acesso em: 23 mar. 2019.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Educação Ambiental por um Brasil Sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos.** Ministério do Meio Ambiente – MM Ministério da Educação - MEC. Brasília, DF: MMA, 2018.

_____. **Programa nacional de educação ambiental - ProNEA** / Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. - 3. ed - Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

_____. **Programa nacional de educação ambiental - ProNEA** / Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. - 4. ed - Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2014.

CAMPOS, Camila Bolzan de. POL, Enric. As crenças ambientais de trabalhadores provenientes de empresa certificada por SGA podem prever comportamentos pró-ambientais fora da empresa? **Estudos de Psicologia**, n. 15, v. 2, p. 678-4669, mai/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/fw7kTqh9MQVQqXG5VyYsVrm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2019.

CARRASCO, Pablo Garcia. Educação ambiental e sustentabilidade. SIMPÓSIO MULTIDISCIPLINAR: JUVENTUDE E MODERNIDADE. **Anais do XVIII Simpósio Multidisciplinar da USJT**, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.usjt.br/prppg/simposio/2013/arquivos/pdf/anais-simposio-2013.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CARRINGTON, D. Why the Guardian is changing the language it uses about the environment. **The Guardian**, London. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3jzhnoy>. Acesso em: 27 mai. 2019.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Subjetividade e sujeito ecológico: contribuições da psicologia social para a educação ambiental.** In: Educação ambiental: fundamentos, práticas e desafios. 1 ed. Itajai (SC) : Editora da UNIVALI, v. 1, p. 29-36, 2007.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CASCINO, Fabio. **Educação Ambiental: princípios, história, formação de professores.** 2ª ed. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2000.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. In: LANDER, Edgardo (org.). **La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2000. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. São Paulo. **História**, v. 30, n. 1, p. 349- 371, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/his/a/j9CyCym5St8xmR4pn9HtcvD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2021.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Blumenau: Letras Contemporâneas, 2010. p. 7-85.

CINTRÓN-MOSCOSO, F. Cultivating Youth Proenvironmental Development: A critical Ecological Approach. **Ecopsychology**. V. 2, n. 1, p. 33-40, 2010.

COELHO, J.A.P.M.; GOUVEIA, V.V.; MILFONT, T.L. **Valores humanos como explicadores de atitudes ambientais e intenção de comportamento pró-ambiental**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.11, n.1, p.199-207, jan/abr, 2006.

COLLADO, Silvia; CORRALIZA, José A.; SORREL, Miguel A.; EVANS, Gary W. Spanish versión of the Children's Ecological Behavior (CEB) Scale. **Psicothema**, v. 27, n. 1, p. 82-87, 2015. Disponível em: <http://www.psicothema.com/pdf/4239.pdf>. Acesso em: 20 de abr. 2020.

CORRAL-VERDUGO, Victor; TAPIA-FOLLEN, César.; ORTIZ-VALDEZ, Anais; FRAJOSING, Blanca. Las Virtudes de la humanidad, justicia y moderación y su relación con la conducta sustentable. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 45, n. 3, p. 361-372, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80529820003.pdf>. Acesso em: 22 de mar. 2020.

DALLA-NORA, Giseli. Sato, Michèle. Pontes nas Securas das Águas: Reflexões sobre as Mudanças Climáticas e Justiça Climática em Comunidades Quilombolas. **Ciência Geográfica - Bauru - Ano XXIII**, v. XXIII, n. 1, Jan/Dez. 2019. Disponível em: https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIII_1/agb_xxiii_1_web/agb_xxiii_1-04.pdf. Acesso em: 27 de mar. 2020.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; Michèle Kérisit. **O delineamento de pesquisa qualitativa**. In: POUPART. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9 ed. São Paulo: Gaia, 2013.

DIMAS, Matheus de Souza; NOVAES, Ana Maria Pires; AVELAR, Kátia Eliane Santos. O ensino da educação ambiental: desafios e perspectivas. **Revbea**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 501-512, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10914>. Acesso em: 28 out. 2021.

DINIZ, Nilo Sérgio de Melo; MARANHÃO, Renata Rozendo. **Educação ambiental, participação e gestão hídrica**. In: *Política de águas e Educação Ambiental: processos dialógicos e formativos em planejamento e gestão de recursos hídricos / Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Recursos Hídricos e Ambiente Urbano; (org.). Franklin de Paula Júnior e Suraya Modaeli. - Brasília: MMA, 2011.*

DINIZ, R. F.; PINHEIRO, J. Q. Cuidado ambiental em tempos de sustentabilidade:

relação de compromisso pró-ecológico e orientação de futuro. **APA PsycInfo**. v. 45, n. 3, p. 387-394, jul/set. 2014. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2015-00555-012>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pósdesenvolvimento? In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur-Sur. p. 63-79.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Minas Gerais: Editora UFJF, 2010.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscara Brancas**. Rio de Janeiro. Editora Fator, 2015.

FERNANDEZ, C.F.B.; RODRIGUES, D.C.B.; NUNES, M.B.de A; TELES, M.A.P. Política Pública, Juventude e Sustentabilidade. **Argumentum**, Vitória (ES), v. 6, n. 2, p. 201-217, 2014.

FISHBEIN, M; AJZEN, I. **Belief**, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research. MA; Addison-Wesley. 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam São Paulo: Autores Associados**. 1989.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodológica nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2ª Edição, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 9-13.

GIFFORD, Robert. The Dragons of inaction: Psychological barriers that limit climate change mitigation. **American Psychologist**, v. 66, n. 4, p. 290-302, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254734365_The_Dragons_of_Inaction_Psychological_Barriers_That_Limit_Climate_Change_Mitigation_and_Adaptation. Acesso em: 29 out. 2021.

GIFFORD, Robert; NILSSON, Andreas. Personal and social factors that influence pro-environmental concern and behavior: a review. **International Journal of Psychology**, v. 49, n. 3, p. 141-157, 2014. Disponível em: <https://web.uvic.ca/~esplab/sites/default/files/Gifford%20%26%20Nilsson%202014.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

GONÇALVES, P.M.C. “**Anticorpos de Gaia no Encontro das Águas**”: Trajetórias de aprendizagem de jovens na trilha do ambientalismo. 2010. 197p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

GOROSTIAGA, J. S. Xabier. En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo, desafíos y retos para la Universidad en Latino América y el Caribe, em La Piragua. **Revista de derecho Público**, 47, n. 1, 1999. Disponível em: <https://revista-estudios.revistas.deusto.es/article/view/644>. Acesso em: 23 out. 2020.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. 1. ed. Campinas: Papirus, 1995.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus. 2004.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental no consenso um embate** / Environmental education in a clash consensus. Campinas, SP; Papirus; 2000. 94p.

GUIMARÃES, Mauro; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. Outras epistemologias em Educação Ambiental: o que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, RS, edição especial, p. 50- 67, jul. 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília, DF: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HERNÁNDEZ, Bernardo; TABERNERO, Carmem; SUÁREZ, Ernesto. Psychosocial motivations and self-regulation processes that activate environmentally responsible behavior. In: VALENTIN, J.; GAMEZ, L. (orgs). *Environmental Psychology: New Developments*. **Nova Science Publishers**, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281654922_Psychosocial_motivations_and_self-regulation_processes_that_activate_environmentally_responsible_behavior. Acesso em: 20 no. 2021.

HOLLIDAY, Oscar Jará. Ressignifiquemos as Propostas e Práticas de Educação Popular Perante os Desafios Históricos Contemporâneos. In: **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas** / Pedro Pontual, Timothy Ireland (organizadores). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

HURTADO, Carlos Nunez. Contribuições para o Debate Latino-Americano sobre a Vigência e a Projeção da Educação Popular. In: **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas** / Pedro Pontual, Timothy Ireland (organizadores). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Indígenas. Estudo especiais. O Brasil Indígena. 2020. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos/especiais-3/o-brasil-indigena.html>. Acesso em: 5 mar. 2020.

JACOBI, Pedro Roberto; BESEN, Gina Rizpah. Gestão de resíduos sólidos em São Paulo: desafios da sustentabilidade. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 25, n. 71, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142011000100010&script=sci_arttext . Acesso em: 15 dez. 2021.

KALUANA UPIARA. **O que é Sustentabilidade**. 2019. Kaluana Inovação e Integração. Acessado em 17 de setembro de 2021. Disponível em: https://kaluana.org.br/o-que-e-sustentabilidade/?gclid=Cj0KCQjwnJaKBhDgARIsAHmvz6d7dq5oWvAZciDuZC5ZJrW0x_oJ3QapIHzyMsfKFOPTwflm0ygnln8aAkNUEALw_wcB. Acesso em: 15 dez. 2021.

KAPLAN, S. Human Nature and Environmentally Responsible Behavior. **Journal of Social Issues**, v. 56, n. 3, p. 491-508, 2000. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.470.7147&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.

KERKMAN, D. D. International Orientation, Cultural Values, and pro-environmental Attitudes: A Brief Progress Report. *Bulletin of People. Environmental Studies*, n. 42, p 20-23, 2015.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (org.). **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente (MMA), 2004.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELOS, T. **Geografia da infância**: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan/jun. 2006. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf. Acesso em: 17 dez. 2021.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico**: uma abordagem política. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

LUCA, Andréa Quirino de; LACAZZI, Suzy Maria; SORRETINO, Marcos. Um olhar político para a educação ambiental do Programa Nacional De Educação Ambiental (ProNEA). **Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade**, n. 22, v. 1, p. 151-174, Jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8646074>. Acesso em: 11 dez. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser**: contribuciones al desarrollo de un concepto. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167, 2007.

MARENCO, José A. Vulnerabilidade, impactos e adaptação à mudança do clima no semiárido do Brasil. **Parcerias Estratégicas**, n. 27, v. 13, dez. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2QNtimp>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MARIUTTI, Eduardo Barros. **Considerações sobre a perspectiva do Sistema-Mundo**. *Novos Estudos*. São Paulo, CEBRAP, n. 69, Jul. 2004, p. 89-103.

MATTOS, CLG. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 49-83.

MEDINA, N. M. **Elementos para a introdução da dimensão ambiental na educação escolar** - 1.º Grau. In: BRASIL. Ministério do Ambiente e da Amazônia Legal. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. *Amazônia*: uma proposta interdisciplinar de educação ambiental. Documentos metodológicos. Brasília: IBAMA, 1994.

MEDINA, N. M. **Materiales de Educación Ambiental II**. Coletânea de Arculos. Lima: Universidade Marcelino Champagnat/Escuela de Postgrado, 2000.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, mai/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16957>. Acesso em: 19 ago. 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete PRONEA (Programa Nacional de Educação Ambiental). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/pronea-programa-nacional-de-educacao-ambiental/>. Acesso em: 09 ago. 2021.

MEYER, Andrew. Does education increase pro-environmental behavior? Evidence from Europe. **Ecological Economics**, v. 116, p. 108-121, 2015. Disponível em: https://econpapers.repec.org/article/eeeecolec/v_3a116_3ay_3a2015_3ai_3ac_3ap_3a108-121.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. 2ª Edição, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p.302.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais**-projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidade. **La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

MIGNOLO, Walter. Prefacio a la edición castellana e Introducción. In: Local Histories/Global Design. **Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking**. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MILANEZ, Bruno; FONSECA, Igor Ferraz. Justiça Climática e eventos climáticos extremos: uma Análise da percepção social no Brasil. **Revista Terceiro Incluído**, v. 1, n. 2, p. 82-100, jul/dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/17842>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MINAYO, M. C. S. A utilização do método qualitativo para a avaliação de programas de saúde. Prefácio. In R. O. Campos, J. P. Furtado; E. Passos, R. Benevides. (Orgs.). **Pesquisa avaliativa em saúde mental: desenho participativo e efeitos da narratividade**. São Paulo. 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 14. Ed. - São Paulo: Hucitec, 2014.

MORETTO, R.; LIMA, J.; GUIDORZI, M.; AFFONSO, H. Formação de Professores e Educação Ambiental: desafios e conquistas no contexto imposto pela Pandemia de Covid-

19. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, n. 3, p. 291-308, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12126>. Acesso em: 19 nov. 2021.

NASCIMENTO, Elisângela Castedo Maria do. “**Saberes Indígenas e Educação Ambiental**”: Aprendendo com os Terena da Aldeia Lagoinha no Município de Aquidauana - Mato Grosso do Sul. 2021. 216f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2021.

NOBRE, C. A. (Org.) et al. **Vulnerabilidades das megacidades brasileiras às mudanças climáticas**: região metropolitana de São Paulo: relatório final. São José dos Campos, SP: INPE, p. 192. 2011. 192p.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 17 nov. 2021.

PAINEL INTERGOVERNAMENTAL DE MUDANÇAS CLIMÁTICAS- PICC. **Mudança do Clima 2007**: a Base das Ciências Físicas. Sumário para os Formuladores de Políticas e Contribuição do Grupo de Trabalho I para o Quarto Relatório de Avaliação do Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima. 2007. Disponível em: http://www.mct.gov.br/upd_blob/0015/15130.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.

PATO, C.M.L. “**Comportamento Ecológico**”: relações com valores pessoais e crenças ambientais. Brasília, 2004. 164f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

PBMC. Contribuição do Grupo de Trabalho 1 ao Primeiro Relatório de Avaliação Nacional do Painel Brasileiro de Mudanças Climáticas. **Sumario Executivo GT-I**. Rio de Janeiro. 2013. Disponível em: http://www.pbmc.coppe.ufrj.br/documentos/MCTI_PBMC_Sumario%20Executivo%204_Finalizado.pdf. Acesso em: 28 set. 2021.

PEIXOTO, Leandro Antônio Gráss. “**O engajamento ecológico como possibilidade de formação da politicidade dos jovens**”. 2011. 114f. Dissertação (mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

PERONDI, M. “**Narrativas de jovens**”: experiências de participação social e sentidos atribuídos às suas vidas. 2013. 232f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, RJ., 2013.

PIGA, Talita Ravagnã; MANSANO, Sonia Regina Vargas. Dimensões Políticas da Ação Ambiental: Um Estudo de Caso. **Desenvolvimento em Questão**, v. 14, n. 36, p. 294-319, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/421>. Acesso em: 18 de Ago. de 2021.

PIMENTEL, Álamo. **O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação** / organizado por Débora Alves Feitosa... [et al.]. - Cruz das Almas, BA : UFRB, 2016.

PORTO, Marcelo Firpo de Souza. Complexidade, processos de vulnerabilização e justiça

ambiental: um ensaio de epistemologia política. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 93, p. 31-58, jun. 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/133>. Acesso em: 12 set. 2021.

POZO, Juan. **Aprendices y maestros**. Madrid: Alianza, 1996.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

QUINTAS, J. S. **Salto para o futuro**, 2008.

RAIZER, Leandro. Anthony Giddens e as políticas da mudança climática. **Sociologias**. 2011, v. 13, n. 26, p. 364-369, maio, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222011000100014>. Acesso em: 23 nov. 2021.

RAMMÊ, R. S. **Da justiça ambiental aos direitos e deveres ecológicos: conjecturas políticas filosóficas para uma nova ordem jurídico-ecológica**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012. 203p.

ROKEACH, M. **Beliefs Attitudes and Values**. San Francisco: Josey-Bass. 1972.

ROSA, D.C.C.B.; ROAZZI, A.; HIGUCHI, M.I.G. PSICAMB- Perfil de afinidade ecológica: um estudo sobre os indicadores da postura perante a natureza. **Psico**, Porto Alegre, v. 46, n. 1 p. 139-149, jan/mar, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/17415>. Acesso em: 29 nov. 2021.

RUFINO, Bianca; CRISPIM, Cristina. **Breve Resgate Histórico da Educação Ambiental no Brasil e no Mundo**. VI Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental, Porto Alegre/RS, p. 1-6. 2015. Disponível em: <https://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2015/VII-069.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SANDER, C. **Juventude e participação: um processo pedagógico**. In: III Congresso Internacional de Pedagogia Social. São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092010000100004&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 11 ago. 2021.

SANTOS, Aparecida de Souza dos. “**Escola Pantaneira Santana**”, no município de Aquidauana, em Mato grosso do Sul: uma educação na perspectiva ambiental? 2021. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2021.

SANTOS, D.; SATO, M.; GOMES, G.; MARTINE, R. Colapso climático no olho do furacão. In: WERNER, I.; SATO, M., SANTOS, D. (orgs). **Relatório Estadual n.º 5 do Fórum de Direitos Humanos e da Terra (FDHT)**. Cuiabá: FDHT, 2019.

SARRIERA, J.C; XIMENES, V; BEDIN, L; RODRIGUES, A.L; SCHUTZ, F. F; Montserrat, C; Silva, C. L. Bem-estar pessoal de pais e filhos e seus valores aspirados. **Aletheia**, n. 37, p. 91-104, 2012.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2003.

SATO, M. et al. **Os condenados da pandemia**. Cuiabá: GPEA, UFMT & Ed. Sustentável, 2020.

SATO, Michèle. **Cartografia do imaginário no mundo da pesquisa**. In: ABÍLIO, Francisco (Org.). Educação ambiental para o semiárido. João Pessoa: UFPB, 2011, p. 539-569.

SNJ - Secretaria Nacional da Juventude. **Agenda Juventude Brasil - Pesquisa Nacional sobre Perfil e Opinião dos Jovens Brasileiros 2013**. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República/ Participatório - Observatório Participativo da Juventude, 2013.

SORRENTINO, M. Do diversionismo cotidiano às Políticas Públicas Nacionais e Internacionais voltadas a enfrentar as Mudanças Climáticas: a formação do educador ambiental popular. In: **Medidas Extratécnicas**. Ambientalmente Sustentável, ano I, n. 1-2, p. 49-68, jun/dez., 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3jC6VMY>. Acesso em: 28 ago. 2020.

SORRENTINO, Marcos et al. Educação Ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005. Disponível em: [a10v31n2.pdf](https://scielo.br/a10v31n2.pdf) (scielo.br). Acesso em: 08 de agosto de 2021.

SORRENTINO, Marcos. et al. **Educação Ambiental como política pública**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

SOUZA, C.; PAIVA, I.L. **Faces da Juventude brasileira: entre o ideal e o real**. Estudos de Psicologia, v. 17, n. 3, set-dez, p. 353-360, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WMXKtTbHxzVcgFmRybWtKrr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SPRATT, D.; DUNLOP, I. **Existential climate-related security risk: A scenario approach**. Melbourne, Australia: Breakthrough - National Centre for Climate Restoration, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2GeYKrv>. Acesso em: 10 jun. 2020.

THOMAZ, Clélio Estevão. “**Educação Ambiental na Formação Inicial de Professores**”. 2006. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Campinas. Campinas, SP, 2006.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TRISTÃO, M. A Educação ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas. In: I Anppas. **Anais Grupo de trabalho Educação Ambiental**, Indaiatuba, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3lH8iMc>. Acesso em: 23 out. 2017.

TURAGA, R.M.; HOWARTH, R.B.; BORSUK, M.E. Pro-environmental Behavior: Rational choice meets moral motivation. **Annals of the New York Academy of Sciences**. n. 1185, v.

24, p. 211-224, jan. 2010. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20146771/>. Acesso em: 18 dez. 2021.

UNESCO-UNEP **International strategy for action in the field of environmental education and training for the 1990s**. Paris: UNESCO e Nairobi. 1987.

VEIGA-NETO, A. **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação** / Marisa Vorraber (Org.). 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VESELINOVSKA, S. S; PETROVSKA, S; ZIVANOVIC, J. How to help children understand and respect nature? **Procedia Social and Behavioral Sciences**, n.2, p. 2244-2247, dez. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233728659_How_to_help_children_understand_and_respect_nature. Acesso em: 19 dez. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e Decolonialidade do Poder um Pensamento e Posicionamento "Outro" a partir da Diferença Colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**. v. 5, n. 1, Jan/Jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 29 out. 2020.

WALSH, Catherine. (2009). Interculturalidade, Crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 12-43. 2009.

WINDHORST, E.; WILLIAMS, A. **Growing Up, Naturally: The Mental Health Legacy of Early Nature Affiliation**. **Ecopsychology**, v.7, n. 3, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280717589_Growing_Up_Naturally_The_Mental_Health_Legacy_of_Early_Nature_Affiliation. Acesso em: 19 set. 2021.

8. APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM INTEGRANTES DO COLETIVO JOVEM DE MEIO AMBIENTE – CJ TERENOS

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Onde você nasceu? _____
4. Mora onde? _____
5. A quanto tempo? _____
6. Se é de outra região porque veio para cá? _____
7. Escolaridade _____ Curso _____
8. Profissão: _____
9. Você vive com quem? _____
10. Você faz parte do Coletivo Jovem (CJ) de Meio Ambiente em Terenos? _____
11. Como conheceu a proposta do Coletivo Jovem de Meio Ambiente? _____
12. A quanto tempo você está participando do CJ em Terenos? _____
13. Você participou da criação do CJ em Terenos? _____
14. Em que escola você estudava quando você entrou no CJ? _____
15. Você participou de alguma Conferência Infanto Juvenil para o Meio Ambiente no Município em Terenos? _____ Em que ano(s)? _____
16. Quais atividades foram desenvolvidas durante a(s) Conferência(s) Municipal Infanto Juvenil para o Meio Ambiente no Município em Terenos?

17. Você foi delegado (a) de alguma etapa das conferências Infanto Juvenil para o Meio Ambiente (municipal, estadual e nacional)? Quais? _____
18. Como foi sua experiência como delegado (a) da Conferência Infanto Juvenil pelo Meio Ambiente? _____
19. Quais as propostas defendidas pelo CJ de Terenos nas conferências que você participou?

20. Quais os benefícios que as Conferências Infanto Juvenil para o Meio Ambiente realizadas até 2018 trouxe para a comunidade em Terenos?

21. Como é o funcionamento atual do CJ de Terenos? _____
22. Como o CJ de Terenos define atualmente suas propostas e estratégias de trabalho?

23. O Coletivo Jovem de Meio Ambiente de Terenos desenvolve atividades de Educação Ambiental? Quais? _____
24. Quais as atividades de Educação Ambiental desenvolvidas pelo CJ no município de Terenos pelo CJ você já participou? _____
25. Quais outras atividades o Coletivo Jovem de Meio Ambiente de Terenos desenvolve?

26. Quais os benefícios que o Coletivo Jovem de Meio Ambiente trouxe para a comunidade em Terenos? _____
27. As ações do Coletivo Jovem de Meio Ambiente de Terenos podem contribuir para a

- diminuição das desigualdades sociais na região? _____
28. Em alguma escola em Terenos existe Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA)? _____
29. Quais as atividades desenvolvidas pela Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA) você conhece? _____
30. Qual a relação do CJ de Terenos com a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA)? _____
31. Você acha que o clima está mudando na região de Terenos?

32. O que você tem percebido de diferente no clima na região de Terenos?

33. Quem você considera que são os responsáveis pelas mudanças no clima nessa região?

34. Quem você considera que são os mais atingidos pelas mudanças no clima nessa região?

35. Você acha que ricos e pobres são atingidos de forma igualitária pelas mudanças no clima nessa região? _____
36. O que você conhece sobre mudanças climáticas? _____
37. Você já ouviu falar em Educação Ambiental e justiça climática?

38. O tema Educação Ambiental e justiça climática é abordado nas ações de desenvolvidas pelo CJ no município de Terenos? _____
39. Quais as ações de Educação Ambiental e Justiça Climática o CJ de Terenos vem desenvolvendo? _____
40. Que outras informações você considera importante e não foi perguntado ainda?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM GESTORES E PROFESSORES (AS) DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS URBANAS DO MUNICÍPIO DE TRENOS

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Onde você nasceu? _____
4. Mora onde? _____
5. A quanto tempo? _____
6. Se é de outra região porque veio para cá? _____
7. Escolaridade: _____ Curso: _____
8. Profissão: _____
9. Estado Civil? _____
10. Trabalha onde? _____
11. Qual o seu cargo? () Gestor/a () Professor/a
12. A quanto tempo está nesse cargo? _____
13. A quanto tempo trabalha nessa escola? _____
14. Você possui alguma formação na área de Educação Ambiental? () Sim () Não
15. Quais formações você participou e em que ano? _____
16. Quem ofereceu as formações _____
17. Que conteúdos foram abordados nessas formações? _____
18. O Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa escola contempla o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental? () Sim () Não _____
19. Que atividades estão previstas no PPP da escola? _____
20. Essa escola desenvolve atividades de formação continuada em Educação Ambiental para professores/as? _____
21. Quais atividades e em que anos elas foram ofertadas? _____
22. Você desenvolve atividades de Educação Ambiental em suas aulas? () Sim () Não
23. Quais atividades de Educação Ambiental você desenvolve em suas aulas? _____
24. Você já ouviu falar em mudanças climáticas? () Sim () Não _____
25. O que você sabe sobre mudanças climáticas? _____
26. Você acha que o clima está mudando na região de Trensos? _____
27. O que você tem percebido de diferente no clima na região de Trensos? _____
28. Quem você considera que são os responsáveis pelas mudanças no clima nessa região? _____
29. Quem você considera que são os mais atingidos pelas mudanças no clima nessa região? _____
30. Você acha que ricos e pobres são atingidos de forma igualitária pelas mudanças no clima nessa região? _____
31. Você já ouviu falar em Educação Ambiental e Justiça Climática? () Sim () Não
32. O tema Educação Ambiental e Justiça Climática é abordado nas ações de desenvolvidas nessa escola? _____
33. Quais as atividades de Educação Ambiental e Justiça Climática são desenvolvidas nessa escola? _____

34. Você desenvolve atividades de Educação Ambiental e Justiça Climática em suas aulas nessa escola? () Sim () Não
35. Quais atividades de Educação Ambiental e Justiça Climática você desenvolve em suas aulas? _____
36. Essa escola participou das Conferências Infância Juvenil para o Meio Ambiente?
Quais: _____
37. Nessa escola foi criado Coletivo Jovem de Meio Ambiente (CJ)? () Sim () Não
38. Como conheceu a proposta do Coletivo Jovem de Meio Ambiente?

39. O Coletivo Jovem de Meio Ambiente (CJ) criado a partir dessa escola ainda continua atuante? () Sim () Não
40. Quais atividades o Coletivo Jovem de Meio Ambiente (CJ) vem desenvolvendo?
41. Quais os benefícios que o Coletivo Jovem de Meio Ambiente trouxe para a comunidade em Ternos? _____
42. Nessa escola existe Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA)?
() Sim () Não
43. Quais as atividades desenvolvidas pela Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA) nessa escola você conhece? _____
44. Que outras informações você considera importante e não foi perguntado ainda?

APÊNDICE C

APRESENTAÇÃO DE PESQUISA - PLATAFORMA SURVIO

CONVITE ESPECIAL

Olá, desejo que todos estejam bem!

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância com esse convite, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento. Será bem rapidinho, desde já agradeço por contribuir.

DADOS DA PESQUISA

Título do Projeto: Educação Ambiental e Justiça Climática no Município de Terenos - Mato Grosso do Sul, MS.

Contexto do Desenvolvimento: Dissertação de Mestrado.

Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena - L3

Pesquisador Responsável: Rodrigo da Silva Bezerra

Instituição/Departamento: Universidade Católica Dom Bosco - UCDB / Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UCDB.

E-mail para Contato: rsb.silves@gmail.com | silva.rodriigo@ufms.br | ra858615@ucdb.br

Telefone para Contato: (67) 9 9673-6033

Local da Coleta dos Dados: Terenos - Mato Grosso do Sul.

APÊNDICE D

CARTA DE ACEITE/SIGILO E PRIVACIDADE

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins único e exclusivamente acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos), onde os pesquisadores se comprometem em manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. Além disso, **os participantes terão direito ao acesso dos resultados e serão convidados para a socialização dos mesmos ao término da pesquisa.**

Você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. **Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária.** No entanto, há garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, ou poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, telefone (67) 3312-3597, e-mail: ppge@ucdb.br Horário de Atendimento ao Público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 17h00. Em caso de persistência de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Rodrigo da Silva Bezerra, Pesquisador Responsável através do telefone/WhatsApp: (67) 9 9673-6033 e-mail: rsb.silves@gmail.com | silva.rodriigo@ufms.br | ra858615@ucdb.br .

ACEITE

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente e de acordo com o exposto acima, ao responder e enviar o roteiro de entrevista, você declara automaticamente que aceita participar desta pesquisa como voluntário, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas.

Agradecemos sua colaboração!