REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA
VOLUME 20 (2023) PPGE/UNESA. RIO DE JANEIRO.

https://doi.org/10.5935/2238-1279.20230012

Engajamento de sujeitos com perfil diversificado em ações educativas no campo da educação ambiental crítica: o caso do Projeto Territórios do Petróleo

Engagement of subjects with a diversified profile in educational actions in the field of critical environmental education: the case of the "Territórios do Petróleo" Project

Participación de sujetos con perfil diversificado en acciones educativas en el campo de la educación ambiental crítica: el caso del proyecto Territórios do Petróleo

Suely Fernandes Coelho Lemos
Instituto Federal Fluminense
sufcoelho@yahoo.com.br
https://orcid.org/0000-0001-8255-5736

Silvia Alicia Martinez
Universidade Estadual do Norte Fluminense
silvia-martinez@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9612-6924

RESUMO

O objetivo do artigo é analisar o engajamento de sujeitos com perfil diversificado em ações educativas no campo da Educação Ambiental crítica, não formal, basilada na educação popular. Para este estudo foi realizada uma pesquisa qualitativa, cujos procedimentos foram a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso. Para o estudo de caso realizamos pesquisa documental e a observação participante. O campo da pesquisa foi o projeto Territórios do Petróleo: royalties e vigília cidadã, um dos projetos do Programa de Educação Ambiental da Bacia de Campos (PEA-BC), vinculado ao licenciamento ambiental federal. O foco do projeto é mitigar desinformação e qualificar sujeitos impactados pela exploração do petróleo e gás, para exercerem o controle social sobre o uso dos royalties nos seus municípios. Os dados da pesquisa demonstraram que o perfil diversificado dos sujeitos da ação educativa nesse campo não é um entrave, mas uma potencialidade para o seu engajamento nas ações e objetivos propostos.

Palavras-chave: Engajamento. Diversidade. Educação Ambiental não formal.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the engagement of subjects with a diversified profile in educational actions in the field of critical, non-formal Environmental Education, based on popular education. For this study, qualitative research was carried out, with bibliographic

research procedures and a case study. For the case study, we carried out documentary research and participant observation. The field of research was the "Territórios do Petróleo" (Territories of Petroleum) project: royalties and citizen vigil, one of the Environmental Education Program projects in Campos Basin (PEA-BC), linked to the federal environmental licensing. The project's focus is to mitigate misinformation and qualify individuals impacted by oil and gas exploration to exercise social control over the use of royalties in their municipalities. The research data showed that the diversified profile of the subjects of the educational action in this field is not an obstacle, although a potentiality for their engagement in the proposed actions and objectives.

Keywords: *Engagement. Diversity. Non-formal environmental education.*

RESUMEN

El objetivo del artículo es analisar el compromiso de sujetos con perfil diversificdo em acciones educativas en el campo de la Educación Ambiental crítica, no formal fundamental em la educación popular. Para este estudio fue realizada uma pesquisa cualitativa, cuyos procedimentos fueron a la pesquisa bibliográfico y el estudio de caso realizamos pesquisa documental y la observación participante. El campo de la pesquisa fue el proyecto Territórios del Petróleo: royalties y vigília ciudadana, unos de los proyectos del programa de Educación Ambiental de la cuenca de petróleo de la Bacia de Campos (PEA – BC), vinculado al licenciamento ambiental federal. El foco del proyecto es mitigar desinformación y cualificar sujetos impactados por la exploración del petróleo y gas, para ejercitaren el control social sobre el uso de los royalties em sus municípios. Los dados de la pesquisa demonstraron que perfil diversificado de los sujetos de la acción educativa en ese campo no es un obstáculo, más una potencialidad para el su compromiso en las acciones y objetivos propuestos.

Palabras clave: *Compromiso. Diversidad. Educación Ambiental no formal.*

Introdução

A ação educativa, por sua natureza, se desenvolve na relação entre os sujeitos que dela participam e as informações que são o insumo básico para a produção de conhecimentos. Numa sociedade pautada por situações injustas, consequência de relações de exploração de base capitalista, a conquista de direitos como à educação, ao ambiente saudável e ao trabalho, dentre outros, têm exigido lutas constantes por grupos, em especial, os mais vulnerabilizados.

No campo de direito, sobre o meio ambiente saudável, previsto na Constituição Federal de 1988, é possível encontrar desigualdades e poucas políticas públicas que garantam a justiça socioambiental. Nesse campo existem conflitos gerados pelos impactos causados, por exemplo, por atividades de exploração e extração de recursos naturais; usos indevidos do espaço natural e desrespeito às culturas que dependem de bens naturais para sua sobrevivência.

A educação tem papel inalienável a cumprir nesse debate, tendo em vista sua incidência na vida das pessoas, em especial, nas suas relações individuais e coletivas e com o meio ambiente. Porém, a heterogeneidade das condições e meios de vida são aspectos que obstaculizam a plenitude da ação educativa, afastando pessoas, de modo definitivo ou provisório, de seus percursos educacionais tanto na educação do tipo formal, quanto não formal.

A educação não formal é aquela que, segundo Gohn (2001, p. 7), "aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas" e, em geral, se desenvolve em espaços próprios de movimentos sociais e outros grupos da sociedade, como associações e entidades da sociedade civil. Suas ações pedagógicas no campo da Educação Ambiental (EA), têm como característica o envolvimento de grande diversidade de sujeitos. Tal contexto nos remete a refletir sobre os desafios a serem enfrentados para o engajamento das pessoas com perfil diversificado em ações educativas nesse campo. Embora seja aprofundado no interior deste texto, entendemos por engajamento, o envolvimento, a participação ativa e o empenho das pessoas em ações para as quais se comprometem.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é apresentar uma análise sobre a relação dos denominados Sujeitos da Ação Educativa (SAEs) com perfil diversificado, na perspectiva de seu engajamento nas ações desenvolvidas por um projeto de educação ambiental crítica, do tipo não formal.

Uma busca no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) utilizando os termos "engajamento" e "educação ambiental" identificamos quarenta trabalhos, dos quais nenhum aborda essa relação como objeto de análise. Também foi infrutífera nossa busca a partir dos termos "engajamento", "sujeitos com perfil diversificado" e "educação ambiental crítica". Desse modo, consideramos que o artigo possa contribuir para estudos sobre o engajamento em ações educativas no campo da educação ambiental crítica.

A pesquisa que resultou neste artigo foi de natureza qualitativa, para a qual lançamos mão da pesquisa bibliográfica, por meio da consulta à produção de autores que se dedicam ao estudo dos conceitos em análise. Também realizamos o estudo de caso, quando recorremos à pesquisa documental, consultando Planos de Trabalho, documentos e relatórios produzidos pelo projeto - campo deste estudo - e a observação participante.

O estudo de caso teve como recorte espacial o Projeto Territórios do Petróleo: royalties e vigília cidadã (TP), um dos projetos do Programa de Educação Ambiental da

Bacia de Campos (PEA-BC), desenvolvido em parceria entre Petrobras, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf) e gestionada pela Fundação Norte Fluminense de Desenvolvimento Regional (Fundenor). A realização do projeto é uma medida de mitigação exigida pelo Licenciamento Ambiental Federal, conduzido pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama). Os dados coletados foram analisados por meio da Análise de Conteúdos.

Foi considerado, para a pesquisa, o período em que as ações foram realizadas de forma remota (2020-2022), tendo em vista o isolamento social exigido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como medida sanitária por causa da pandemia do novo coronavírus e suas variantes em circulação no mundo.

Em sua estrutura, o artigo inicialmente aborda o percurso metodológico adotado pelas pesquisadoras de modo a conduzir as reflexões que se pretendeu suscitar, nessa abordagem, faz alusão ao projeto TP, campo do estudo de caso. Na sequência aborda algumas considerações sobre a Educação Ambiental crítica desenvolvida no campo da educação não formal e apresenta aspectos da educação popular que contribuem para a ação educativa do projeto; em seguida analisa o perfil dos SAEs em projetos educacionais do tipo não formal na esfera da EA. Uma reflexão sobre o conceito de engajamento e sua importância para o alcance dos objetivos da ação pedagógica no campo da EA crítica, não formal, constitui outro tópico e, por fim, apresentamos a discussão e os resultados.

Percurso metodológico

Como adiantado brevemente, a pesquisa que resultou neste artigo é de natureza qualitativa e se situa no campo da teoria crítica, cujo sentido, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 139), "[...] diz respeito à ênfase na análise das condições de regulação social, desigualdade e poder". Sobre a teoria crítica, os autores ainda dizem que:

> A abordagem crítica é essencialmente relacional: procura-se investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas.

Uma característica da pesquisa qualitativa que justifica a nossa escolha metodológica é que esse tipo de pesquisa admite o uso de vários métodos, e que estes nem sempre são previstos à priori, tendo em vista que, segundo Alves-Mazzotti e

Gewandsznajder (2004, p. 147), "a realidade é múltipla, socialmente construída em uma dada situação e, portanto, não se pode apreender seu significado se, de modo arbitrário e precoce, a aprisionarmos em dimensões e categorias". Importante destacar que os dados quantitativos aqui apresentados foram produzidos pelo projeto TP, são fruto da pesquisa documental, e visam contribuir com a análise.

A pesquisa bibliográfica foi um procedimento que permitiu construir os argumentos apresentados com base em estudos e leituras de autores que colaboram com o tema, tais como: Quintas (2008) e Loureiro (2002, 2015), cujas produções estão no campo da EA crítica; Gohn (2001, 2009, 2018, 2020) que aborda o campo da educação não formal e dos movimentos sociais; Freire (1979, 1987), cuja reflexão está na esfera da educação popular; Silva (2006), Bobbio (1997), Trowler (2010) e Costa; Corte Vitória (2017), que colaboram com os estudos sobre o conceito de engajamento e Alves Mazzotti; Gewandsznajder (2004), que tratam da pesquisa no campo da Teoria Crítica e da pesquisa qualitativa.

Adotamos o estudo de caso que, segundo Yin (2002, p. 27), "[...] contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos", porque ele favorece a compreensão de "fenômenos sociais complexos", por essa razão e por considerar que não se trata de um método restritivo, mas que possibilita ao pesquisador ajustar seu percurso metodológico na direção de seus objetivos, é que justificamos nossa escolha.

No estudo de caso recorremos a análise de documentos produzidos pelo próprio projeto, em especial: a) os planos de trabalho; b) O document denominado "Quem Somos" - produzido pelo projeto TP e que retrata o perfil dos sujeitos envolvidos, e c) a matriz de Incidências – elaborada pelo projeto e que demonstra o levantamento feito em todos os núcleos de ação do projeto para acompanhar os resultados das ações práticas, na direção ao alcance de seu objetivo.

A observação participante teve sua importância, pois os dados por ela produzidos, muito contribuem para melhor percepção da realidade. Esse método promove bons resultados em pesquisas no campo educacional, em especial, no campo da educação não formal.

Tendo em vista a importância e o lugar da pesquisa no projeto TP; a valorização e o impacto dos seus resultados na proposição das ações educativas, os seus sujeitos se dispõem, livremente, a participar dos estudos e pesquisas, consentindo e contribuindo

com as investigações. Ainda assim, em respeito ao preceito ético da pesquisa, resguardamos suas identidades, não nomeando e nem especificando pessoas quando das análises produzidas pela observação.

O campo da pesquisa - o projeto de EA Territórios do Petróleo: royalties e vigília cidadã na Bacia de Campos (TP), é um dos projetos do PEA-BC. O TP, como já mencionado, é um projeto de mitigação para atender ao licenciamento ambiental federal imposto às empresas exploradoras de recursos naturais, neste caso, a exploração de petróleo e gás na BC. O referido projeto está inserido na linha de ação B, definida pela Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA Nº 01/10. A citada Nota Técnica orienta, entre outros, a "elaboração dos projetos de educação ambiental de um programa regional exigido enquanto condicionante de licença". (IBAMA, 2010, p. 5).

O projeto, estruturado em fases, com finalidades e metodologias específicas, porém com um mesmo foco, tem como objetivo mais geral, conforme consta nos planos de trabalho da fase I:

> Promover a discussão pública dos processos de distribuição e aplicação dos recursos financeiros provenientes das participações governamentais (royalties e participações especiais) desenvolvendo, mediante a interrelação dos grupos afetados e segmentos representativos da sociedade civil, estratégias e ações de educação ambiental que os auxiliem por meio do conhecimento e as tecnologias a efetivar o direito ao acesso às informações sobre os royalties na esfera do poder público municipal, qualificando-os e alargando as formas democráticas de participação no controle social dessas receitas. (PEA-TP, 2013, p. 5).

Na fase I foram criados os Núcleos de Vigília Cidadã (NVCs). Esses núcleos estão presentes em dez municípios do estado do Rio de Janeiro que recebem recursos dos royalties e participação especial e que, segundo o Diagnóstico Participativo do PEA-BC (2012), sofrem impactos pela exploração e produção do petróleo e gás natural. Os municípios abrangidos pelo TP são: Armação dos Búzios, Arraial do Cabo, Cabo Frio, Rio das Ostras, Casimiro de Abreu, Carapebus, Quissamã, Macaé, Campos dos Goytacazes e São João da Barra.

Os NVCs são constituídos de público diversificado, cujas características de perfil incluem diferenças etárias (jovens a partir dos 14 anos, adultos e idosos), de gênero, de etnia, escolaridade, condição socioeconômica. Esses sujeitos residem em áreas urbanas ou em comunidades tradicionais (pescadores, agricultores, assentados, quilombolas, etc.) e sofrem impactos provocados pela exploração de petróleo e gás. Essa característica tão

diversa dos SAEs do TP representa grande desafio para a ação educativa, mas também imensa potencialidade.

Os NVCs criados no final da fase I do projeto se consolidaram durante o desenvolvimento das ações da fase II, quando conhecimentos sobre royalties e participações especiais, licenciamento ambiental, impactos socioambientais, orçamento público, dentre outros foram construídos

Para a fase III consta no plano de trabalho, dentre os objetivos pedagógicos:

> I. Desenvolver ações que permitam aos sujeitos da ação educativa conhecer o processo político e legal de elaboração e execução do orçamento público municipal;
> II. Pôr em prática ações que permitam aos sujeitos da ação educativa conhecer as fontes das rendas petrolíferas municipais, compreender as vinculações legais que condicionam sua aplicação e rastrear sua destinação via elaboração e execução do orçamento municipal;
> III. Conferir protagonismo aos sujeitos da ação educativa na construção e/ou manuseio de ferramentas destinadas a disseminar conhecimentos sobre rendas petrolíferas e orçamento público municipal [...].

O caminho escolhido para o cumprimento de tais objetivos e propósitos é o da educação popular cuja ação pedagógica se desenvolve nas "reuniões ordinárias" – que são encontros quinzenais para o desenvolvimento da ação educativa; "reuniões comunitárias" – realizadas nas comunidades próprias dos membros, ou aquelas cartografadas por eles como impactadas pela exploração de petróleo e gás e nas "oficinas de vigília cidadã" – desenvolvidas por microrregiões abrangidas pelo projeto, quando se busca "estimular a troca de experiências entre os saberes e as práticas regionais dos membros dos NVC". (PEA-TP, 2019, p. 10).

A ação educativa do projeto se pauta na educação ambiental na sua vertente crítica que, segundo o Guia de Educação Ambiental produzido pelo Instituto Estadual do Ambiente (Inea, 2014, p. 22), é uma concepção de educação ambiental que "visa transformar a sociedade em um ambiente de democracia plena, base das suas ideias e práticas". Essa vertente da EA, bem como os caminhos metodológicos ancorados nos princípios da educação popular, orientam a ação educativa do projeto TP despertando a visão crítica dos sujeitos envolvidos para a realidade socioambiental e estimulando a participação social, a intervenção na realidade, por meio do controle social.

A intenção do projeto, como também mencionado, é diminuir a desinformação e produzir conhecimentos sobre rendas petrolíferas: sua origem, distribuição e a gestão do seu uso, de modo a preparar e fortalecer a participação social dos SAEs, qualificando-os para o exercício do controle social e para a vigília cidadã (VC).

Sobre o sentido de VC, recorremos ao Plano de Trabalho da fase I do projeto (2013) onde encontramos a seguinte definição de estar acordado, "estado de consciência alerta", que só é possível quando os sujeitos têm o "domínio da informação necessária para promover a vigilância cidadã sobre a gestão municipal da renda petrolífera na BC". (PEA-BC, 2013, p. 8). A VC, entendida desse modo, conforme consta no referido Plano de Trabalho, "visa propiciar um agir comunicativo que sustente uma mediação eficaz entre a esfera pública e os segmentos da sociedade considerados sujeitos da ação educativa". (PEA-TP, 2013, p. 8).

A VC, neste sentido, também pressupõe ação interventiva e participação social. As competências para essas ações são construídas na prática educativa, quando são priorizadas problematizações e diálogos constantes entre os SAEs e suas realidades socioambientais – que são multidimensionais e complexas. As ações pedagógicas desenvolvidas nos diferentes espaços de interação e de produção do conhecimento visam preparar os sujeitos para práticas sociais, que incluem, por exemplo, a participação em fóruns qualificados de diálogo e reivindicações; de mediação de conflitos socioambientais e de representatividade de coletivos da sociedade.

A Educação Ambiental crítica no campo da educação não formal e educação popular

A EA se configura como uma preocupação e necessidade iminente de intervenção política para a sustentabilidade da vida no planeta. Ela está prevista na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), no seu Art. 225, parágrafo 1°, inciso VI, ao definir que é obrigação do Estado "promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente" (BRASIL, 1988). Pela importância dada ao meio ambiente, essa Constituição, coloca o Estado, segundo Canotilho (1995, p. 22), como "Estado Ambiental" e, sobre isso, diz que: "além de ser um Estado de Direito, um Estado Democrático e um Estado Social, deve também modelar-se como Estado Ambiental". Portanto, em um "Estado Ambiental", democrático e

de direito, a EA parece carecer de maior visibilidade tanto nos currículos escolares no campo da educação formal, como em outros espaços educativos, e de convivência social.

Nas escolas formais, o tema meio ambiente constava nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicado nos anos de 1997, como tema transversal a ser trabalhado nas 1ª a 4ª séries e, em 1998, para a 5ª a 8ª séries (como eram então denominadas). Infelizmente, nos últimos anos, mais especificamente a partir dos anos de 2017, a atenção com a EA sofreu grande declínio, haja vista que, atualmente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) perdeu ainda mais sua identidade e seu espaço no currículo da educação formal. Andrade e Piccinini (2017, p. 2), a esse respeito, assim analisam:

> [...] notamos que a EA, que tinha status de tema transversal – Meio Ambiente –, passa a ser reconhecida de forma apenas difusa nos eixos de formação, cujo eixo - Intervenção no mundo natural e social – passa a ser a aproximação possível com o que se compreendia como espaço da EA no currículo escolar.

No entanto, a escola não é o único espaço em que se aborda a educação ambiental. No campo da educação não formal, ações educativas são contempladas por programas e projetos, principalmente, numa perspectiva socioambiental. É de conhecimento dos educadores que a educação, de modo geral, é permeada por posições ideológicas. Isso não é uma exceção na EA, nela há correntes fortemente marcadas por diferentes interesses. A forma como é entendido o ensino sobre o meio ambiente, assim como suas práticas pedagógicas, demonstram sua vinculação ou indiferença aos aspectos sociais, na maioria das vezes, conflituosos, que envolvem esse campo.

As correntes de pensamento que permeiam essa educação e impactam em suas práticas são as que priorizam aspectos comportamentais – conservadora e comportamentalista, e as que suscitam reflexões profundas sobre os contextos sociais e de interesses particulares que envolvem esse campo – crítica. A EA crítica se fundamenta em princípios libertadores que não apenas associam a ação humana sobre a vida e o ambiente, mas se ocupa também e, principalmente, de aspectos tais como o direito de todas as pessoas ao ambiente saudável, sem discriminação e exploração de grupos que vivem vulnerabilizados pela consequência dos usos e abusos do meio ambiente.

Portanto, cada uma dessas correntes apresenta visões próprias que conduzem à ação pedagógica. A esse respeito, diz Liotti (2015, p. 3573):

> os saberes e representações sobre esta educação, orientam as práticas de planejamento curricular [do professor] na escola sob a perspectiva do desenvolvimento da concepção de escola como espaço educador sustentável [...].

Segundo Quintas (2008, p. 90) "[...] a crise ambiental não é meramente ambiental, é uma crise civilizatória, que exige que se reinvente o mundo para que ele seja sustentável", pelo qual defende uma EA trabalhada na sua vertente crítica. Também Loureiro (2015, p. 161-162) pactua da mesma visão e, Segundo o autor,

> os saberes e representações sobre esta educação, orientam as práticas de planejamento curricular [do professor] na escola sob a perspectiva do desenvolvimento da concepção de escola como espaço educador sustentável [...].

Essas preocupações estão muito presentes na realidade dos SAEs não formal, em especial àqueles que vivem em condições precárias de vida tais como: falta de saneamento básico; moradias localizadas em locais de risco; dificuldade em relação ao deslocamento pela falta do transporte público; difícil acesso à saúde, à educação e à segurança.

A educação não formal, por seu turno, é aquela que de acordo com Gohn (2001) se realiza fora da escola. Geralmente, ela se desenvolve em espaços sociais e entre pessoas para as quais direitos foram negados. Embora ela não tenha um sistema legal e normativo que delimite sua ação, tal como obrigatoriedade de frequência, período de matrícula etc., ela possui objetivos bem definidos e características metodológicas particulares. Suas ações costumam ser conduzidas por princípios da educação popular.

Segundo Gohn (2001, p. 98), a ação pedagógica adotada pela educação não formal "gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que os cerca, por meio da participação em atividades grupais". Esse argumento da autora sobre o potencial de conscientização que a ação educativa não formal promove, encontra respaldo nas ideias de Freire (1979, p. 26). Segundo o teórico e educador, a conscientização

> consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

Já o campo da EA crítica do tipo não formal, busca na educação popular seus fundamentos metodológicos. Esse modelo de educação tem, no Brasil, Paulo Freire como principal representante desde 1961. Seu trabalho com a classe popular analfabeta e seu método de alfabetização extrapolaram a simples técnica. Alicerçada nos fundamentos de uma educação libertadora, defende um trabalho de conscientização, por meio da problematização e profundos diálogos sobre a realidade vivida pelos educandos. Nesse processo dialogal, a valorização das diferentes leituras de mundo, também foi condição para a transformação da realidade opressora a que estão submetidos aqueles que vivem processos de exclusão social.

Por essa razão, os projetos do PEA-BC se alicerçam nesse modelo de educação e buscam na educação popular seu farol. Dentre os pojetos do programa que trabalham numa abordagem crítica está o TP - objeto sobre o qual nos debruçamos em nossa pesquisa.

O empoderamento e a autonomia dos grupos envolvidos ocorre por meio de uma educação socioambiental que os conscientize e capacite para os enfrentamentos dos conflitos, encorajando-os para incidências práticas junto ao poder público municipal na luta pela garantia de direitos sobre o uso dos royalties e participações especiais.

A tomada de consciência é o passo seminal para a "vigíla cidadã" - um conceito fortemente presente no projeto, campo da pesquisa. Segundo Gantos (2013, p.8), a metodologia da vigília cidadã "[...] visa propiciar um agir comunicativo que sustente uma mediação eficaz entre a esfera pública e os segmentos da sociedade considerados sujeitos da ação educativa". No entanto, o aguçar da escuta para perceber as razões que geram os conflitos e intervir de forma qualificada, exige uma ação educativa crítica e conscientizadora, que recebe grande contribuição da educação popular.

O projeto TP traçou sua metodologia baseado no percurso metodológico apontado pela educação popular. Seu foco está em promover a autonomia dos SAEs, por meio de um processo dialético de ação-reflexão-ação problematizadora da realidade; qualificar a linguagem e construir conhecimentos em bases científicas necessários à produção dos argumentos para o enfrentamento dos conflitos. A ação educativa, nesse sentido, ocorre numa relação de horizontalidade em que todas as formas de conhecimento e experiências produzem o agir refletido, favorecem o protagonismo dos sujeitos para que sejam eles próprios a falarem por si. Esse caminho pedagógico, pode ser mais efetivo quanto mais promover, o engajamento dos sujeitos em ações interventivas na realidade.

Fiel a esses fundamentos, a produção do conhecimento não resulta da mera transmissão; os conhecimentos e os sujeitos não estão em posições hierarquizadas, mas são oportunidades de trocas e de crescimento coletivo. Nesse modelo de educação, de acordo com Freire (1987, p. 31),

> Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento.

Assim concebida, a ação educativa é ato politico e seu desenvolvimento pressupõe o engajamento de todas as pessoas envolvidas. Ela deve ser produzida, segundo Freire (1987, p. 30), como uma "ação cultural" para a Liberdade, por isso mesmo, ação com eles". O protagonismo de todos os SAEs ocorre na medida em que a problematização e os diálogos são favorecidos e franqueados de forma ética, mediada por caminhos metodológicos que oportunizem a reflexão crítica e a participação de todas as pessoas. Para Freire (1987, p. 47),

> [...] não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homem, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade.

Portanto, nesse diálogo não se admitem imposições de verdades, mas o reconhecimento de que saberes são construídos em espaços diversos, em relações múltiplas e que são elas a contribuir para o engajamento dos SAEs nas ações pedagógicas e nas intervenções práticas na realidade.

Os sujeitos da ação educativa em projetos da educação ambiental crítica no campo da educação não formal

Inicialmente consideramos definir o que chamamos neste artigo de sujeitos. O termo sujeito, analisado pela gramática da língua portuguesa, é entendido comoaquele que pratica ou sofre uma ação. Em termos epistemológicos e, até mesmo ontológico, reflexões da Filosofia, da Psicologia e da Sociologia, dentre outras, contribuem para a construção de sentidos do ser sujeito.

Em Sartre, por exemplo, temos que o ser humano é um ser composto por corpo e consciência e esta compõe a parte subjetiva do ser, que não se constrói a partir do conhecimento da realidade na perspectiva freireana aqui já citada, mas que antecede a ele. Essa consciência, considerada por ele (2009, p. 127) como subjetiva, seria então relacional, "em si" – focada no objeto e "para-si", ou seja, "[...] o ser que se determina a existir na medida em que não pode coincidir consigo mesmo". Segundo Maheirie (2002, s/p) "O para-si é o tipo de ser que é para si mesmo, ou seja, é um tipo de ser que estabelece sentidos, significados para o mundo e também para si mesmo".

Porém, este sujeito não está isolado no mundo e, talvez, seja nessa relação que ele objetiva, por vezes, de forma subjetiva, a realidade. Para Maheirie (2002, s/p), "o sujeito, a partir das relações que vivencia no mundo, produz significações", essas são produzidas considerando-se questões complexas como, por exemplo, a cultura e as representações sociais (RS) que constroem diante da necessidade de responder, de modo cognitivo e psicossocial, aos fenômenos novos que lhes impactam. Sobre RS, é em Moscovici (2012, p. 28) que buscamos estreitar nosso entendimento sobre esse campo teórico-metodológico de investigação no campo psicossocial. Segundo o teórico:

> [...] a representação social é um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças aos quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem em um grupo ou relação quotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação.

Essas significações podem ser do sujeito individual, mas também do coletivo. Lago (1996, p.18), sobre a relação do sujeito com o outro, entende esse sujeito como "um ser que, no convívio com outros sujeitos, constrói a consciência da realidade física e social como também a consciência de si como sujeito, individualizando-se na medida em que se diferencia dos outros sujeitos".

Sem pretender adentrar na discussão epistêmica e ontológica do ser, buscamos delinear o sentido que nos apropriamos para o termo sujeito e não outro, tendo em vista que, segundo Spink (2011, p. 17),

> Sujeito é nomenclatura ao léu semântico, pois ora é sinônimo de assujeitamento, de ser passivo diante de processos sociais impositivos; ora é sinônimo de possibilidade de subjetivação, de ter consciência de si (itálico nosso).

Este segundo sentido atribuído ao sujeito, em itálico, é aquele que mais se aproxima da visão que a educação não formal, fundamentada nos princípios da educação popular, demonstra ter das pessoas que participam de seus processos pedagógicos. Nesses espaços educativos são considerados sujeitos todas as pessoas envolvidas na ação.

Sobre os sujeitos que, de modo geral, participam de projetos e programas da EA crítica, do tipo não formal, temos uma diversidade de perfil. Segundo Gohn (2020, p. 12), "nos processos não formais, a educação volta-se para a formação de cidadãos (as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s)". A autora entende que, "tanto na sociedade civil como na sociedade política" existe uma grande variedade de pessoas que encontram na educação não formal um espaço para "construção da cidadania e dos direitos dos indivíduos" (GHON, 2020, p. 13), e assevera que:

> Uma gama variada de experiências associativas é considerada relevante no processo participativo tais como grupos de jovens, de idosos, de moradores de bairros etc. Os entes principais que compõem os processos participativos são vistos como 'sujeitos sociais' - não se trata, portanto de indivíduos isolados e nem de indivíduos membro de uma dada classe social (GOHN, 2018, p. 71).

Trazendo essa discussão para o campo desta análise, há que se pensar que, em um projeto de EA crítica cujo foco é qualificar pessoas impactadas negativamente pelos efeitos da exploração do petróleo e gás, para que possam enfrentar os conflitos socioambientais a que são submetidas e levá-las ao exercício do controle social sobre o uso dos recursos financeiros indenizatórios por tal exploração – os royalties e participações especiais – pelo poder público (PEA-TP, 2013), o que se espera é que a ação educativa produza protagonismo e autonomia dos sujeitos em suas práticas e/ou incidências junto às instituições e aos espaços de poder, por meio do exercício da "vigília cidadã" e do controle social. Tal intento, exige dessa ação educativa considerar a diversidade desses sujeitos, reconhecer seus saberes e suas visões de mundo, as RS que construíram sobre os royalties.

A expressão SAEs, no caso do estudo, é endereçada àqueles que, à medida que vão tomando consciência – no sentido freireano – da sua realidade e ao seu direito de nela intervir, ganham, por meio da ação educativa, instrumental cognitivo, organizativo, comunicativo e psicossocial para o enfrentamento dos conflitos socioambientais, dentre outros de natureza social, fortalecendo o lugar de protagonismo, empoderamento e ação.

Porém o termo sujeito, nessa perspectiva, não se aplica apenas aos educandos, mas a todas as pessoas envolvidas, dentre elas os socioeducadores. Estes também guardam em si muita diversidade de perfil. Essas diferenças contribuem para o favorecimento dos diálogos e da compreensão das realidades presentes nesse encontro humano. Dentre as diferenças presentes entre os socioeducadores podemos apontar os variados campos da formação como extremamente valiosos para construções interdisciplinares.

Nessa relação, o conhecimento não é fruto da pura transmissão, mas resulta da troca, do aprofundamento coletivo dos sujeitos envolvidos. Desse modo, nesse lugar, todas as pessoas são sujeitos da aprendizagem. Em suas mediações, nas problematizações e nos diálogos produzidos, constroem e consolidam conhecimentos de forma coletiva.

Engajamento na ação educativa no campo da EA crítica, não formal

A criação de um conceito exige longo tempo de dedicação e o tempo estabelecido para tal intento nos pareceu restrito, por essa razão analisaremos alguns conceitos de engajamento presentes em estudos que tratam do termo, buscando relacionar sua importância para a efetividade da ação educativa no campo da EA crítica do tipo não formal.

A tarefa de buscar um conceito único que revele o sentido que buscamos para o engajamento em ações educativas no campo da EA crítica, não formal, não é simples. Por essa razão passaremos a apresentar algumas reflexões sobre os conceitos de engajamento com ênfase naquele que melhor se aproxima do significado de ser sujeito de um projeto de EA e que possa traduzir o modo como eles se envolvem em projetos educacionais nesse campo e, principalmente, nas ações práticas para a "vigília cidadã" e o controle social.

Engajar-se, de acordo com Silva (2006, p. 198), "é assumir uma posição no mundo, é tomar partido e assumir os riscos inerentes a essa atitude. [...] o engajamento pressupõe escolher um dos lados em disputa". Nessa perspectiva ele exige responsabilidades. Sobre isso, Bobbio (1997, p. 100) defende que: "[...] importa não que o homem de cultura se engaje ou não se engaje, mas por que coisa se engaja ou não se engaja, assumindo todas as responsabilidades da sua escolha e das conseqüências que dela derivam".

Esse sentido do engajamento conduz, portanto, à ideia de comprometimento e empenho com alguma causa. Portanto, engajamento está associado ao comportamento, à

atitude e às motivações que conduzem indivíduos a se empenharem e permanecerem enredados em alguma ação.

Tanto no campo educacional como nas incidências práticas ou intervenções na realidade vivida, o engajamento exige envolvimento. As motivações para o engajamento podem ser intrínsecas, quando o sujeito engajado traz para a ação motivos pessoais e interesses próprios para estar nela envolvido; ou extrínsecas, quando ele percebe vantagens ou recompensas diante de sua participação na ação.

Costa e Côrte Vitória (2017, p. 2262), quando se referem ao sentido do engajamento no campo da educação, o analisam como um "processo multidimensional", que envolve "as dimensões afetiva, comportamental e cognitiva dos indivíduos que, quando mobilizadas conjuntamente, permitem o envolvimento efetivo".

Considerando, pois, que engajamento é fruto de motivações de diferentes naturezas, pode-se intuir que ele aconteça a partir de interesses e objetivos que as pessoas trazem para a ação, possivelmente frutos de suas trajetórias de vida. O indivíduo engajado exerce protagonismo no seu processo de envolvimento. Esse protagonismo se amplia à medida que permanece o engajamento.

Trowler (2010) apresenta três dimensões do engajamento: o comportamental, que pode ser observado na frequência às ações, envolvimento nas atividades, dedicação e foco nos objetivos; o emocional, traduzido nas relações de afetividade e sentimento de pertença; e o cognitivo, quando se percebe investimentos cognitivos por parte do sujeito engajado buscando, por vezes, superar os prognósticos e requisitos exigidos. Em ações educativas no campo da educação não formal, essas dimensões sustentam a participação das pessoas, as empoderam em suas lutas e as fortalecem para o agir interventivo na realidade que as oprime.

O engajamento de sujeitos envolvidos em ações educativas pode ser observado a partir de dois elementos: o tempo e esforço que dedicam à construção de conhecimentos, o que pressupõe estar comprometido com as ações e com os objetivos da ação educativa. Cofferri et al. (2020, p. 257) acreditam que "independentemente do campo de estudo, o termo remete ao 'envolvimento' e/ou 'compromisso'". No campo da EA crítica em espaços não formais, o compromisso com a ação educativa não se limita apenas à frequência aos encontros educativos, mas em preparar os sujeitos, a partir de processos de "conscientização", na perspectiva de Paulo Freire (1979), e de diálogos com a realidade problematizada e analisada de modo reflexivo, para a intervenção nos espaços públicos de

direito e no controle social da gestão pública. O engajamento pressupõe, pois, participação efetiva e os sujeitos que permanecem engajados tendem a ser mais motivados e frequentes aos processos educativos e aos encontros para discussão e planejamento de ações práticas e nas incidências políticas.

Discussão e resultados

Os estudos e pesquisas realizadas em torno do objetivo de analisar o engajamento de sujeitos com perfil diversificado em ações da EA crítica no campo da educação não formal, cuja abordagem busca fundamentos na educação popular, nos remeteu à discussão e à análise que passamos a apresentar.

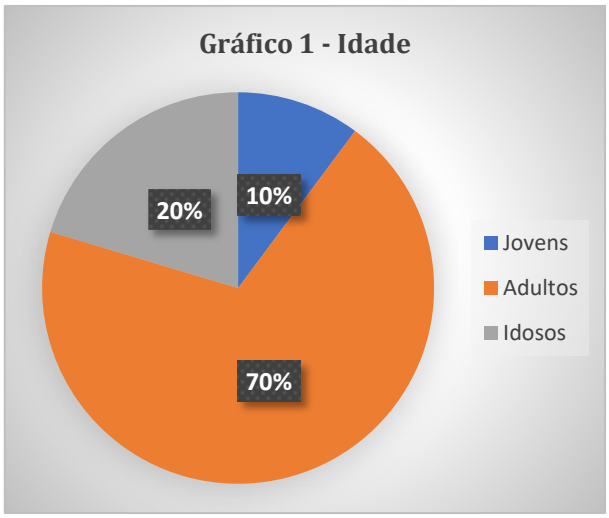
Nos documentos "Quem Somos" produzidos pelo TP em cada fase do projeto e como já adiantado na introdução deste escrito, está retratada a grande diversidade dos membros. Nesta análise, tomamos como parâmetro o "Quem Somos" construído na fase III do projeto, quando as ações educativas foram desenvolvidas de forma remota. Esse recorte temporal da pesquisa, se justifica tendo em vista os desafios que foram necessários superar para a manutenção do engajamento de pessoas com perfil tão diverso nas ações pedagógicas no campo da EA crítica, não formal.

Em comparação com a fase II do projeto, concluída em 2019, o total de participantes nos dez NVCs, nessa fase, foi menor. Naquela fase II eram 150 participantes e, nesta foram 108 pessoas. Atribuímos essa diminuição no número de participantes à dificuldade que alguns SAEs tiveram com a pandemia e o isolamento social, incluindo a dificuldade de manejo e acesso aos recursos tecnológicos necessários para as ações remotas.

Dentre os membros dos NVCs da fase III, 34 são do sexo masculino e 74 do sexo feminino. Esse dado demonstra que a participação feminina tem ganhado maior expressão em ações educacionais e movimentos sociais. Sobre o protagonismo das mulheres e maior participação em projetos sociais, Gohn (2009, p. 39) afirma que: "[...] Elas são a maioria, mas elas são invisíveis: enquanto mulheres e enquanto relação de gênero". A autora, analisa ainda que as mulheres "[...] têm construído, nas últimas décadas, o maior movimento social que se tem notícia - o movimento de colocar a sociedade em ação".

Outros dados que apresentam a diversidade dos SAEs do projeto são aqueles relacionados à idade e à cor/raça. Conforme é possível analisar nos gráficos 1 e 2 abaixo:

Gráfico 1 – Idade dos participantes do projeto TP na fase III

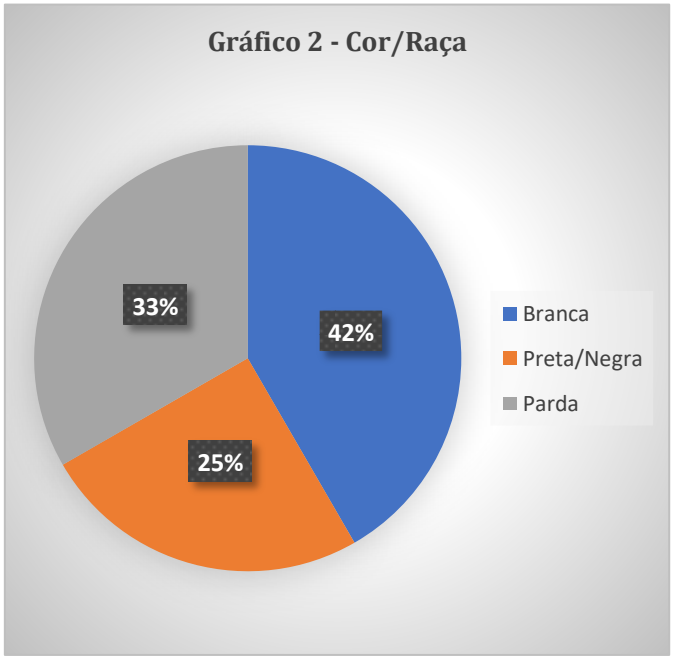


Fonte: "Quem Somos" (PEA-TP, 2022).

Podemos observar que em relação à idade, a maioria dos participantes é adulto, os idosos compõem 20% dos participantes e apenas 10% são jovens. Interessante informar que a idade mínima para participar do projeto é 14 anos e que consideramos aqui como jovens as pessoas com até 25 anos de idade. Alguns desses jovens já vinham desde crianças acompanhando seus pais no projeto e revelam, em seus depoimentos em reuniões e eventos produzidos pelo TP, que essa participação muito tem contribuído para seu desempenho escolar e até escolha profissional em curso superior.

Essa diferença etária nas ações do TP tem se mostrado produtiva nas trocas de conhecimentos e vivências entre os sujeitos; a sagacidade dos jovens em relação às tecnologias da comunicação e informação e as experiências dos mais adultos e idosos em relação ao histórico de lutas, compartilhados, agregam muita positividade ao processo interpessoal e ao alcance dos objetivos.

Gráfico 2 – Cor/raça dos participantes do projeto TP na fase III



Fonte: "Quem Somos" (PEA-TP, 2022).

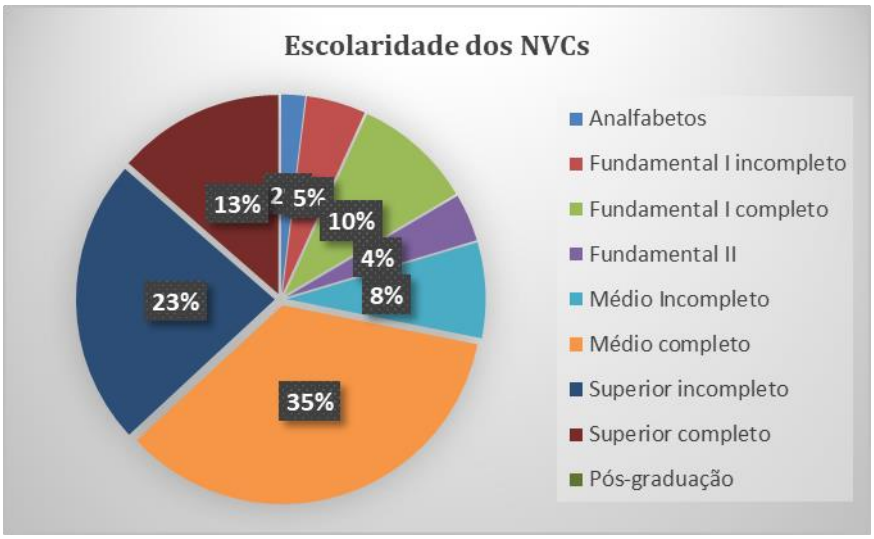
Sobre a cor/raça, é possível constatar que a maioria das pessoas que participam do projeto não se define branca. Esse aspecto da diversidade dos SAEs em projetos no campo da EA do tipo não formal, aliado a outros dados de perfil, confirmam que dentre as camadas da sociedade que mais sofrem impactos socioambientais estão, em sua maioria, as pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade, dentre elas as pessoas não brancas, principalmente as pardas e pretas. Porém, essa diversidade também tem demonstrado sua potencialidade na ação educativa do projeto TP tendo em vista que, segundo Loureiro (2002, p. 69):

> A Educação Ambiental é uma práxis educativa e social, que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais, individuais e coletivos no ambiente.

Os valores e a cultura do coletivo negro presente no projeto contribuem de forma significativa para a ação educativa, tendo em vista que dentre outros, ele enriquece a ação com suas experiências em participação em movimentos sociais próprios.

Outro dado de perfil que consideramos valioso para este estudo é o relacionado à escolaridade. Neste aspecto, as diferenças são bastante desafiadoras, porém tem demonstrado alto grau de potencialidades para a ação educativa e de crescimento dos NVCs. O gráfico 3 abaixo representa os dados:

Gráfico 3 – Escolaridade dos sujeitos dos NVCs



Fonte: "Quem Somos" (PEA-TP, 2022).

Consideramos particularmente interessante que, apesar dos diferentes níveis de escolaridade, o engajamento e a participação não têm sido comprometidos. Em nossa análise entendemos que alguns fatores contribuem para isso tais como: a habilidade dos socioeducadores na condução do processo pedagógico, nas escolhas pelas metodologias, o respeito e valorização dos saberes demonstrados nos diálogos, a motivação dos SAEs no desejo de conhecer e poder intervir em situações concretas de sua realidade, a afetividade com que são acolhidos, seus interesses em relação às lutas que enfrentam em seu cotidiano e suas experiências em outros espaços também não formais de aprendizagem. Concordamos com Gonh (2009, p. 42) quando assevera que:

> Sujeito é nomenclatura ao léu semântico, pois ora é sinônimo de assujeitamento, de ser passivo diante de processos sociais impositivos; ora é sinônimo de possibilidade de subjetivação, de ter consciência de si (itálico nosso a educação não formal é uma ferramenta importante no processo de formação e construção da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade. Entretanto, quando ela é acionada em processos sociais

> desenvolvidos junto a comunidades carentes socioeconomicamente, ela possibilita processos de inclusão social no resgate da riqueza cultural daquelas pessoas, expresso na diversidade de práticas, valores e experiências anteriores.

Nesses projetos, o acolhimento dos sujeitos faz parte do processo de inclusão social e os temas neles abordados dialogam mais efetivamente com sua realidade. A autora (2009, p. 35) exemplifica, em seus argumentos, que alguns temas se enquadram nesse contexto, são eles os relacionados a "gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc".

Neste ponto destacamos o período das ações remotas, quando os desafios foram então maiores. Algumas medidas foram tomadas com o objetivo de viabilizarar a participação de todos os SAEs e, para isso, foram disponibilizados aparelhos celular com acesso ao wi-fi. Além disso, intensa mobilização foi realizada com informações, orientações e acompanhamento para que o engajamento nas ações fosse possível. Ainda assim, as diferenças no perfil das pessoas, tornou a ação educativa complexa, principalmente para aqueles sujeitos que possuem fragilidades em relação à leitura em decorrência da baixa escolaridade. Os socioeducadores, por sua vez, buscaram tornar a ação pedagógica atraente e produtiva, buscando metodologias participativas, dinâmicas e recursos em plataformas digitais que tornaram possível o desenvolvimento das ações.

Importante destacar que um fator que favoreceu o engajamento dos sujeitos com baixa escolaridade foi a participação dessas pessoas em outras práticas e movimentos sociais. Por suas vivências e escutas, costumam ter muito a contribuir com as problematizações e com os diálogos sobre temas em debate. Para eles, os caminhos da educação popular pareceu se adequar e favorecer sua aprendizagem.

Nesses casos, também costumamos observar a efetividade da teoria de Vygotsky. O teórico apregoa que no desenvolvimento humano a maior capacidade para a solução de problemas pode ser facilitada nas relações de "[...] colaboração com companheiros mais capazes" (VYGOTSKY, 1984, p. 97). Essa colaboração, de acordo com nossa análise, contribuiu para o alcance dos objetivos no período remoto, tendo em vista que por um lado, a solidariedade entre os SAEs impactou muito positivamente o processo de inclusão de todos e todas e, por outro, os socioeducadores em sua ação mobilizadora, buscaram facilitar o acesso de todas as pessoas.

Como mencionado, o engajamento dos SAEs em movimentos e práticas sociais é um fator importante para as ações educativas no campo da EA crítica do tipo não formal. Também este aspecto foi selecionado em nossa análise do documento "Quem Somos". Dentre os membros dos NVCs, 41,7% participam de outros projetos do PEA-BC e, do total de membros dos núcleos, 38,9% participam de forma efetiva de movimentos sociais, sindicatos, associação de bairros, movimentos rurais e urbanos etc. Esses sujeitos engajados em movimentos sociais, por vezes, intercambiam informações e interesses de um e de outro grupo, provocam debates sobre diferentes realidades, se interessam por informações e contribuem para a construção de conhecimentos qualificados.

Recuperando as dimensões comportamental, emocional e cognitiva para o engajamento defendidas por Trowler (2010) e aqui já citadas, observamos que engajamento, assim dimensionado, de fato revela o grau de envolvimento da maioria dos SAEs com as ações educativas do projeto. Esses membros apresentaram muito boa frequência no tempo das reuniões remotas e, atualmente, ao retornarem aos encontros presenciais, continuam frequentes, com boa participação nas discussões, exposições e debates.

Outro aspecto do engajamento que merece consideração, e que encontramos presente no TP, tendo em vista sua natureza e objetivos, é o envolvimento dos SAEs em outros âmbitos, como o político e o cívico. Esse envolvimento reflete, de forma significativa, na atuação de projetos dessa natureza, tanto como produto da ação educativa por ele desenvolvida, como no alargamento de campos de sua inserção nas comunidades e na mobilização de pessoas que possam representar e levar informações qualificadas para grupos impactados.

Sobre o engajamento dos SAEs em ações de incidência prática junto ao poder público de seus municípios, foi o Mapa de Incidências quem revelou a participação desses sujeitos em ações dentre as quais: o ingresso em conselhos; participação em conferências, audiências públicas, seções na Câmara dos Vereadores; abaixo-assinados; solicitação de informações no Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC). Importante destacar que essas ações são produto da ação educativa e, também, foram desenvolvidas no período de isolamento social.

Considerações Finais

Este artigo é fruto de pesquisa qualitativa desenvolvida por meio do estudo de caso no projeto Territórios do Petróleo: royalties e vigília cidadã do Programa de Educação Ambiental da Bacia de Campos. A ênfase do estudo está na ação pedagógica do projeto, construída no campo da EA crítica, não formal e basilada nos princípios da educação popular. O que pretendemos analisar foi o engajamento de sujeitos com perfil diversificado nas ações educativas nesse campo, diversidade essa que tem sido alvo da atenção dos socioeducadores.

Aprofundados os conceitos de engajamento e de sujeito, com base na literatura, foi possível aproximá-los da visão adotada pelo projeto TP em seus Planos de Trabalho e nas ações educativas empreendidas no campo da EA crítica, não formal. Também contribuiu para a definição dos sentidos com que esses termos são abordados neste artigo.

A respeito da diversidade dos sujeitos, aspecto desafiador para processos educacionais de modo geral, na EA crítica do tipo não formal e, no caso do projeto TP, de acordo com os dados levantados e analisados, demonstrou ser, também, fator que potencializa e favorece o crescimento dos SAEs, tendo em vista que suas diferentes vivências e experiências, bem como suas participações em outros espaços de discussão e lutas sociais, são reconhecidas e valorizadas.

Essas diferenças enriquecem os diálogos necessários e presentes nas narrativas dos sujeitos em debates sobre temas como os conflitos socioambientais e outros que com ele interdisciplinarizam. Desse modo, promovem o empoderamento desses grupos sociais para enfrentamentos em sua realidade. O estudo demonstrou que perfil diversificado não impede o engajamento dos SAEs em ações educativas no campo da educação não formal, nem nas incidências práticas em sua realidade. No projeto TP, ele não tem impedido o alcance dos objetivos de qualificá-los para a vigília cidadã e o controle social. Portanto, a diversidade, ao contrário de ser obstáculo para a ação educativa no campo da EA crítica não formal, demonstra contribuir para a efetividade das ações, com destaque para o incentivo à participação em outros espaços de aprendizagem e de discussões sobre direitos sociais.

Em nossas considerações finais apontamos alguns indicadores, frutos da análise, que atestam que perfil diversificado dos SAEs não impede o engajamento nas ações educativas em programas e projetos da EA crítica do tipo não formal, dentre eles citamos: a) os diálogos, que são enriquecidos pelas vivências e percepções da realidade em torno de mesmos objetivos; b) a afetividade entre eles, a qual demonstra alta performance emocional e espírito de solidariedade; c) a valorização atribuída por eles às informações e aos temas apresentados e a dedicação com que trocam e constroem saberes e conhecimentos necessários às suas lutas cotidianas; d) a participação em outros projetos do PEA-BC, bem como em outros movimentos sociais e espaços de liderança e) o encontro de interesses individuais e coletivos. Por último, mas não menos importante, é necessário reconhecer o protagonismo e empenho da equipe de socioeducadores e gestores nas ações de mobilização, mediação e acompanhamento da ação, a valorização dos espaços/tempo da formação continuada da equipe e a estrutura pedagógica e de logística para que seja possível o alcance dos objetivos.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa**.** Câmara Brasileira do Livro, São Paulo/SP. 2 ed. 2004.

ANDRADE, M.C P. de; PICCININI, C. L. Educação Ambiental na Base Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. IX EPEA- **Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**. Juiz de Fora: MG, de 13 a 16 de agosto de 2017.

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder**: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito público do ambiente**. Coimbra: Faculdade de Direito de Coimbra, 1995

COFFERRI, Fernanda Fátima, et al. Engajamento acadêmico: percepções de estudantes de uma universidade pública brasileira. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 34, set/dez. 2020.

COSTA, Priscila Trarbach.; CÔRTE VITÓRIA, Maria Inês. **Engajamento acadêmico**: apostes para os processos de avaliação da educação superior. Educere Congresso Nacional De Educação, 13. Curitiba/PR: Universidade Católica do Paraná, 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire (tradução de Kátia de Mello e silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra). São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
GANTOS, Marcelo Carlos. Plano de Trabalho do Projeto Territórios do Petróleo: *Royalties* e Vigília Cidadã na Bacia de Campos, fase I, novembro de 2013.

GANTOS, Marcelo Carlos (org.). **Experiências e reflexões sobre a vigília cidadã para o controle social dos royalties**. Campos dos Goytacazes/RJ: EdUENF, 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e Cultura Política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 2 ed., São Paulo, Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do coronavirus. **Revista Humanidades e Inovação** v. 7, n. 7, 2020.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais**. 12º ed. São Paulo: Loyola, 2018.

IBAMA. Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA Nº 01/10.

INEA. **Educação ambiental**: conceitos e práticas na gestão ambiental pública/Instituto Estadual do Ambiente**.** Rio de Janeiro: INEA, 2014.

LAGO, Mara. C. de S. Modos de vida e identidade: sujeitos no processo de urbanização da Ilha de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC. 1996.

LIOTTI, L. C. A educação ambiental e o currículo escolar: as diferentes concepções de E.A. que orientam as práticas escolares. In: **EDUCERE**, 12, Congresso. Curitiba: Educere, 2015. p. 3572-3583.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental e Movimentos Sociais na Construção da Cidadania Ecológica e Planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. e CASTRO, R. S. de. **Educação Ambiental**: **repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental e Epistemologia. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient**. E-ISSN 1517-1256, v. 32, n 2, p. 159-176, jul./dez. 2015.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações,** v. 7, n. 13. São Paulo, jun. 2002.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

Revisores de línguas e ABNT: *Laize Jessica Kertzendorff*
Resumo em inglês: *Ana Paula Castro*
Resumo em espanhol: *Marília Fernandes Coelho de Souza*

Submetido em xx/xx/20xx **Aprovado em xx/xx/20xx**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)