

Educação Ambiental Crítica, Educação Popular e Permanência: conceitos fundamentais na ação educativa com os atores da vigília cidadã do PEA-TP

Critical Environmental Education, Popular Education and Permanence: fundamental concepts in the educational action with the actors of the PEA-TP citizen vigil

Educación Ambiental Crítica, Educación Popular y Permanencia: conceptos fundamentales en la acción educativa con los actores de la vigilia ciudadana PEA-TP

Suely Fernandes Coelho Lemos¹
Silvia Alicia Martinez²

Resumo

O artigo objetiva analisar temas fundantes da ação educativa desenvolvida pelo projeto Territórios do Petróleo (PEA-TP), do Programa de Educação Ambiental da Bacia de Campos, com ênfase na permanência dos participantes no projeto. As ações desenvolvidas pelo projeto têm como fundamento teórico e metodológico a Educação Ambiental crítica e a Educação Popular. Nesse sentido, fundamentar e situar a pesquisa nesse campo e compreender os sentidos do termo permanência, num exercício de aproximação de tal conceito às ações educativas do PEA-TP, exigiu pesquisa em profundidade. Para tal, percorremos a pesquisa bibliográfica e documental. O estudo confirma que a perspectiva crítica da Educação Ambiental e os princípios da Educação Popular, adotados por projetos de educação ambiental, como caminhos teóricos-metodológicos, oferecem grande contribuição para uma participação efetiva das pessoas envolvidas na ação educativa dessa natureza. Ao se aproximar mais concretamente das expectativas que constroem sobre as transformações que a ação educativa, nesse campo, pode lhes oportunizar, elas tendem a permanecer nos diálogos. Esse modelo de educação também tem demonstrado ser adequado para a construção de conhecimentos que os qualifiquem e estimulem à permanência na vigília cidadã e no controle social sobre a gestão pública dos recursos produzidos pela exploração de recursos naturais, em especial, no caso deste estudo, os *royalties*.

Palavras-chaves: Educação Ambiental Crítica. Educação Popular. Permanência.

Abstract

The article aims to analyze fundamental themes of the educational action developed by the project Territórios do Petróleo (PEA-TP) of the Campos Basin Environmental Education Program with emphasis on the permanence of participants in the project. The actions developed by the project are theoretically and methodologically based on critical Environmental Education and Popular Education. In this sense, basing and situating the research in this field and understanding the meanings of the term permanence, in an exercise of bringing this concept closer to the educational actions of the PEA-TP, required in-depth research. To this end, we went through the bibliographic and documentary research. The study confirms that the critical perspective of Environmental Education and the principles of Popular Education, adopted by environmental education projects, as theoretical-methodological paths, offer a great contribution to an effective participation of the people involved in the educational action of this nature. When approaching more concretely the expectations that build on the transformations that the educational action, in this field, can give them opportunities, they tend to remain in the dialogues. This education model has also been shown to be adequate for the construction of knowledge that qualifies and encourages them to remain in the citizen's wake and in social control over the public management of resources produced by the exploitation of natural resources, especially, in the case of this study, the *royalties*.

Keywords: Critical Environmental Education. Popular Education. Permanence.

¹ Doutora em Educação (UNESA), Pedagoga/Pesquisadora, Instituto Federal Fluminense, e-mail: sufcoelho@yahoo.com.br

² Doutora em Educação (PUC-Rio), Professora Associada Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem – UENF, e-mail: silviam@uenf.br

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar temas fundamentales de la acción educativa desarrollada por el proyecto Territórios do Petróleo (PEA-TP), del Programa de Educación Ambiental de la Cuenca de Campos, con énfasis en la permanencia de los participantes en el proyecto. Las acciones desarrolladas por el proyecto se fundamentan teórica y metodológicamente en la Educación Ambiental crítica y la Educación Popular. En ese sentido, fundamentar y situar la investigación en este campo y comprender los significados del término permanencia, en un ejercicio de acercamiento de este concepto a las acciones educativas del PEA-TP, requirió una investigación profunda. Para ello, pasamos por la investigación bibliográfica y documental. El estudio confirma que la perspectiva crítica de la Educación Ambiental y los principios de la Educación Popular, adoptados por los proyectos de educación ambiental, como caminos teórico-metodológicos, ofrecen un gran aporte para una participación efectiva de las personas involucradas en la acción educativa de esta naturaleza. Al abordar más concretamente las expectativas que se construyen a partir de las transformaciones que la acción educativa, en este campo, puede brindarles oportunidades, tienden a quedarse en los diálogos. Este modelo de educación también se ha mostrado adecuado para la construcción de conocimientos que capaciten y animen a permanecer en la estela ciudadana y en el control social sobre la gestión pública de los recursos producidos por la explotación de los recursos naturales, especialmente, en el caso de este estudio, las regalías.

Palabras clave: Educación Ambiental Crítica. Educación Popular. Permanencia.

1 Introdução

Conforme estabelecido em seu Plano de Trabalho, o objetivo do Projeto Territórios do Petróleo: *royalties* e vigília cidadã na Bacia de Campos (PEA-TP), pertencente ao Programa de Educação Ambiental na Bacia de Campos (PEA-BC), é “mitigar a desinformação sobre as rendas petrolíferas na região, observada durante o Diagnóstico Participativo (DP) do PEA-BC (2012)” (PEA-TP, 2019, p. 01), por meio de ações educativas com base na educação ambiental (EA) crítica e na educação popular (EP). As ações pedagógicas visam oportunizar formação qualificada para um público específico, com vistas ao exercício cidadão do controle social sobre o uso das rendas petrolíferas (*royalties* e participações especiais) pelo poder público municipal.

A ação pedagógica do PEA-TP é desenvolvida para um conjunto de pessoas que apresentam grande diversidade e que, junto com os socioeducadores, é denominado pelo projeto como “sujeitos da ação educativa (SAEs)” (PEA-TP, 2016, p. 03) e, neste estudo, denominamos de Atores/as da Ação educativa (AAEs). Esses atores/as são pessoas trabalhadoras de comunidades tradicionais (pescadores, agricultores), trabalhadores urbanos, estudantes de diferentes níveis e pessoas idosas. Tais diversidades, dentre outras, o aspecto etário e de escolaridade, suscitam algumas reflexões importantes em relação à ação pedagógica desenvolvida.

Este artigo surge como resultado da etapa inicial do desenvolvimento da pesquisa intitulada *Contribuições das metodologias participativas em projetos da Educação Ambiental e da Educação Popular para a permanência dos sujeitos da vigília cidadã na ação educativa* em andamento no âmbito do PEA-TP³, e que foi motivado a partir da análise dos resultados avaliativos e da observação participante do projeto na fase II (2017-2019). Chamou-nos a atenção a qualidade da frequência dos AAEs (tanto em relação ao número de presenças, quanto da participação nos diálogos educativos) nas reuniões ordinárias em que se desenvolve a ação educadora, bem como nas oficinas, seminários, mesas redondas, encontros microrregionais, entre outros. Esse fato nos remeteu à análise de que, apesar das diferenças de escolaridade, jovens, adultos e idosos frequentam com assiduidade os eventos educativos, demonstrando interesse e participação coletiva. Essa observação nos instigou questionamentos que nos

³ Este artigo é resultado de pesquisa financiada pelo Projeto de Educação Ambiental (PEA) Territórios do Petróleo: *Royalties* e Vigília Cidadã na Bacia de Campos, que é uma medida de mitigação exigida pelo Licenciamento Ambiental Federal, conduzido pelo IBAMA.

levaram ao objetivo geral da pesquisa em curso, que é analisar se as metodologias participativas inspiradas na educação popular utilizadas nas ações educativas do PEA-TP contribuem para a permanência desses AAEs com perfis de escolaridade diferentes, nas ações pedagógicas regulares do projeto.

A referida pesquisa está prevista para ser realizada em dois anos e, na primeira etapa da ação investigativa, nos dedicamos ao estudo bibliográfico sobre temas centrais e fundantes, que perpassam todo o estudo e que culminaram neste artigo. Assim sendo, o seu objetivo é apresentar uma análise a respeito dos temas fundantes da ação educativa desenvolvida pelo PEA-TP com ênfase na Educação Ambiental crítica, Educação Popular e permanência, afiliação/desfiliação dos AAEs ao projeto.

Para este estudo, portanto, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa em que percorremos a metodologia da pesquisa bibliográfica, a partir de autores cujas produções se dedicam aos temas em análise, e a pesquisa documental, onde buscamos informações e conceitos importantes. Também, a observação participante na fase II do referido projeto, bem como nas ações educativas desenvolvidas já nesta fase III, contribuíram no direcionamento do traçado dos objetivos e encaminhamentos da pesquisa.

Inicialmente, nos detivemos numa apresentação, ainda que breve, do PEA-TP abordando seu foco e objetivos. Para esta apresentação recorreremos aos Planos de Trabalho do PEA-TP bem como à Nota Técnica nº 01/10, da Coordenação Geral de Petróleo e Gás, da Diretoria de Licenciamento Ambiental do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (MMA *et al.*, 2010).

Em seguida, analisamos a EA com destaque para a abordagem crítica. Para essa análise buscamos as produções de: Quintas (2008, 2015), Loureiro (2004, 2015, 2019) Loureiro e Anello (2014), Layrargues (2018), dentre outros; nos estudos sobre EP, nos pautamos em Freire (1979, 1987), Brandão e Assumpção (2009). Por derradeiro, apresentamos, ainda que de modo breve, conceitos de permanência com base em Carmo (2016) e pesquisadores do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (NUCLEAPE) do Instituto Federal Fluminense (IFF), dentre os consultados. Neste tópico, buscamos trazer para a discussão sentidos dados ao termo *permanência* que, por vezes, surge como oposição à expressão *evasão*, largamente utilizada na escola formal, como se os termos *permanência* e *evasão* fossem naturalmente faces de uma mesma moeda.

Além disso, o termo *evasão*, empregado pela escola formal, não parece adequado ao considerarmos que as ações pedagógicas do projeto se desenvolvem no âmbito da educação não formal e que os participantes frequentam as ações educativas de forma voluntária, mobilizados pela necessidade de se qualificar para exercer o papel cidadão de vigília e no controle social do uso dos *royalties* e participações especiais pelos gestores públicos municipais

Nesse sentido, também tentamos buscar uma aproximação entre os termos *evasão* e *desfiliação* ou *desafiliação* cunhado por Robert Castel (1998) em estudos relacionados ao lugar dos indivíduos na sociedade, de acordo com sua relação ou lugar no trabalho e as redes de sociabilidade que a partir dele constroem e que não dizem respeito diretamente à educação, mas que suspeitamos ser uma boa analogia quando se trata da realidade de jovens, adultos e idosos em processos educacionais. O termo *afiliação* também requer posteriores aprofundamentos, mas, neste estudo, tomamos por base o sentido atribuído por Coulon (2017). Portanto, reportamos a realidade apresentada no contexto do PEA-TP, que envolve a filiação, permanência e desfiliação, para, então, elaborarmos uma compreensão do sentido desses termos na educação popular. Essa relação, portanto, não está aqui consignada como conclusão derradeira, mas como um processo de amadurecimento conceitual.

Consideramos, portanto, trazer para esta produção alguns conceitos teóricos e metodológicos presentes no cenário, a partir do qual se estrutura a relação das pessoas jovens, adultas e idosas participantes do PEA-TP para a construção de conhecimentos.

2 O Projeto Territórios do Petróleo: Royalties e Vigília Cidadã

Às empresas exploradoras de recursos naturais é imposto o desenvolvimento de ações de mitigação para a obtenção e cumprimento do licenciamento ambiental, que é um instrumento institucionalizado, regulamentado e acompanhado pelos órgãos responsáveis pela Política Nacional do Meio Ambiente, como disposto na Lei nº 6.938 de 31 de agosto de 1981, como apontam Loureiro e Anello (2014).

O licenciamento ambiental objetiva regular as atividades de exploração que, potencialmente, podem causar danos ao meio socioambiental. Trata-se de

[...] um instrumento de regulação da relação público-privado e da contradição capital-trabalho, atributo exclusivo do Estado, que busca garantir certos padrões de desenvolvimento social e econômico e de proteção ambiental na autorização da execução de um empreendimento que possui potencial impacto, risco ou dano ambiental e socioeconômico (LOUREIRO; ANELLO, 2014, p. 62).

O projeto Territórios do Petróleo (PEA-TP) é um dos projetos do PEA-BC que se enquadra na Linha B, apontada na Nota Técnica Nº 01/10, como uma das linhas estabelecidas para proposição de projeto de educação ambiental exigido “enquanto condicionante de licença” para exploração de recursos naturais. A referida linha trata do “Controle social da aplicação de *royalties* e de participações especiais da produção de petróleo e gás natural” (MMA *et al.*, 2010, p. 05).

De acordo com a citada Nota Técnica, Programa de Educação Ambiental é:

Conjunto de linhas de ação que se articulam a partir de um mesmo referencial teórico-metodológico para a promoção de processos educativos voltados ao desenvolvimento da gestão ambiental compartilhada de caráter regional. O programa promove a articulação de projetos que obedecem a linhas de ações diferentes, mas que são complementares na gestão ambiental de determinada região (MMA *et al.*, 2010, p. 03).

O PEA-TP, conforme a linha de ação em que se insere, tem como missão “apoiar um público diversificado, no acompanhamento, na divulgação e na discussão pública em torno da distribuição e aplicação dos recursos financeiros das participações governamentais (*royalties* e participações especiais) pelo poder público municipal” (MMA *et al.*, 2010, p. 05). Implantado em 2013, o PEA-TP encontra-se atualmente na fase III, iniciada em setembro de 2020. Na fase I, o projeto se propôs a criar Núcleos de Vigília Cidadã (NVCs) em dez municípios do estado do Rio de Janeiro apontados pelo Diagnóstico Participativo (DP) do PEA-BC, realizado no período entre 2006 e 2012, como municípios impactados pela exploração de petróleo e gás.

Os participantes dos NVCs são jovens na faixa etária de catorze a 29 anos, pessoas adultas moradoras urbanas e adultas moradoras de áreas rurais, entre elas comunidades tradicionais (pescadores, quilombolas, assentados e de movimento *Sem Terra* - MST). A diversidade leva em conta, também, diferenças socioeconômicas, de gênero, culturais, incluindo a escolaridade.

Na fase II, buscou-se a consolidação do NVC, dando prosseguimento às ações educativas pautadas na EA crítica, na EP e educação não formal. Na fase III, segundo o Plano de Trabalho, o processo educativo se enraíza de modo a promover:

[...] integração/interação qualificada dos NVC na procura de aumentar o conhecimento e informação sobre as rendas petrolíferas e promover a incidência

política no controle social mediante o acompanhamento na condução da gestão pública de sua aplicação nos municípios de atuação (PEA-TP, 2019, p. 02).

A concepção de vigília cidadã foi apresentada no plano de trabalho da fase I, remetendo a ideia do “*estar acordado*”, a um estado de consciência alerta [...] 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. 08). Portanto, para essa vigília, é necessária a formação qualificada que leve os AAEs à construção de conceitos; conhecimentos sobre legislação; desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicacionais e informacionais; desenvolvimento da capacidade de organização, mobilização e consciência crítica e cidadã.

A ação pedagógica com tamanho desafio se constrói por meio das ações educativas problematizadoras, no diálogo e no respeito às realidades das pessoas envolvidas. As práticas educativas que objetivam o fortalecimento e empoderamento de grupos sociais vulneráveis para a participação e o protagonismo no controle social sobre o uso das rendas petrolíferas, no caso da BC, se desenvolvem por meio da EA na visão crítica e na educação popular.

3 A Educação Ambiental Crítica para o exercício do controle social no PEA-TP

O Meio Ambiente, como denominado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), Art. 225, está incluído no conjunto de direitos a serem garantidos a todas as pessoas de modo *ecologicamente equilibrado*, sendo dever do poder público e de toda a sociedade “defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. Segundo o mesmo documento legal, ao poder público, conforme estabelecido no citado Art. 225, parágrafo 1º, Inciso VI, cabe “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988, s.p.).

A EA é um campo do conhecimento que integra a relação dos seres humanos com a natureza e objetiva formar a consciência para a atenção com as situações que ameaçam o direito ao ambiente saudável e equilibrado (finitude dos recursos naturais, exploração irresponsável, degradação, má distribuição de recursos advindos da exploração de recursos naturais, entre outros) e promover ações de preservação e cuidado com a vida.

Como todo processo educacional, a EA precisa ser permanente e não está imune às diferentes disputas ideológicas e de poder coexistentes na sociedade e que envolve a educação em todos os seus níveis e modalidades. Ela compõe currículos escolares da escola formal e também é tema de ações educativas em projetos e programas do licenciamento ambiental federal para exploração de recursos naturais.

Nas escolas formais, a disciplina era tratada como tema transversal, norteadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Atualmente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), algumas áreas de conhecimento perderam espaço e, de acordo com Andrade e Piccinini (2017),

Partindo do currículo em vigência, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996b), 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 (ANDRADE; PICCININI, 2017, p. 02).

As concepções de EA, assim como suas abordagens pedagógicas foram construídas historicamente e, segundo Liotti (2015), “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” (LIOTTI, 2015, p. 3573). Nesse sentido, reafirmamos que ela não se diferencia de outros campos de

conhecimento, sendo este também permeado por diferentes concepções e formas de abordagens as quais são conduzidas por ideologias e práticas reveladoras de interesses socioeconômicos, políticos e culturais.

Segundo Loureiro (2015),

[...] em uma abordagem estritamente histórica da educação ambiental afirmamos que a sua característica básica é colocar racionalmente sob questão toda verdade socialmente apresentada, afirmada e legitimada e refutar todo e qualquer pensamento que dissocia sociedade de natureza. Isso impõe também como questão, entre outras, o estatuto da ciência e seus vínculos com as ideologias, a função de dominação do Estado, a ‘naturalização’ dos mecanismos de expropriação e de preconceitos e o processo de instrumentalização das relações sociais (LOUREIRO, 2015, p. 161-162).

Sem querer enveredar pelo histórico da EA no Brasil, destacamos dois marcos sociais que, no nosso entender, foram significativos: a ECO 92, que ocorreu no Rio de Janeiro, a já apontada CF/1988 e os documentos dela derivados que estimulam a presença da EA nos currículos escolares. Sobre a necessidade da inclusão da EA em sua perspectiva crítica nos currículos escolares, Dickmann e Liotti (2020) argumentam que as preocupações impostas à sociedade, em especial na segunda metade do século XX, impõem atenção especial para essa educação e afirmam que:

A complexidade da crise socioambiental ganhou concretude na vida cotidiana e está relacionada com o desenvolvimento de uma crise civilizatória mundial sem precedentes na história da humanidade e, diferentemente, de todas as demais experiências humanas vividas anteriormente, o que incita a necessidade de indagarmos e refletirmos sobre um conjunto de riscos e ameaças que podem agravar situações adversas nas quais estamos inseridos (DICKMANN; LIOTTI, 2020, p. 12).

Crise, esta, que vem se aprofundando com o descaso com ações devastadoras que produzem destruição e asseveram a pobreza.

As críticas à visão conservadora da EA vieram ampliando os estudos sobre seus efeitos na mudança do comportamento da sociedade. Reigota (2012, p. 500) argumenta que “no atual contexto, é difícil falar em Educação Ambiental no singular, [pois,] são muitas as educações ambientais existentes, com diferentes referenciais teóricos e políticos, muitos deles antagônicos e mesmo adversários”. Neste estudo, adotamos como referencial os modelos de EA conservadora e crítica.

A primeira, com características comportamentalistas, se restringe meramente ao repasse de informações com destaque para os aspectos biológicos e ecológicos, desconsiderando os de natureza política, econômica, cultural e social; objetiva, principalmente, mudanças individuais (menor gasto de água, lixo no lixo etc.). De acordo com Quintas (2015, p. 90), a vertente crítica defende que “a crise ambiental não é meramente ambiental, é uma crise civilizatória, que exige que se reinvente o mundo para que ele seja sustentável”. Nessa perspectiva, essa abordagem educacional questiona o modelo de sociedade em que vivemos e sua responsabilidade com aspectos mais profundos, tais como os modos de produção, de conservação, de exploração do ambiente natural que é de todos.

A visão crítica da EA leva em consideração, portanto, as nuances sociais, políticas, econômicas e culturais como inseparáveis, constituindo um todo. Esses aspectos, na relação dos seres humanos com o ambiente, estão na base das ações que, por vezes, geram situações de desigualdade e de exclusão de direitos sociais que precisam ser superadas e, nesse aspecto, a EA crítica parece ser aquela que pode contribuir para um processo de transformação e de valorização da vida com justiça social.

A EA que atende ao que está estabelecido tanto na CF/1988 como na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), contida no Decreto nº 4.281/02, citados por Quintas (2008), é aquela que oportuniza

[...] 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. 37).

Portanto, a EA crítica deve ser tecida em um contexto educativo de valorização das pessoas nela envolvidas, suas realidades, por vezes conflituosas, marcadas por interesses de poder que causam profundas desigualdades e vulnerabilidades. Segundo Layrargues (2018, p. 29), a EA crítica é aquela que se coloca, definitivamente, como *anticapitalista*. Para o teórico, “o debate político-pedagógico da educação Ambiental Crítica necessariamente passa pela revelação e exposição daquilo que é oculto, para recuperar o sentido profundo do ‘empoderamento’: o poder subversivo necessário à transformação social”. A ação educativa tem, assim, a finalidade de transformar informações em conhecimentos, possibilitando diálogos entre os saberes e as cotidianidades - dos grupos envolvidos em conflitos socioambientais - com a ciência, de modo a produzir nesses grupos visões críticas de sua situação de subalternidade aos interesses capitalistas e incentivar ações coletivas capazes de enfrentar tais conflitos, preparando-os para o controle social e participação interventiva na gestão pública de recursos advindos de tais explorações.

Loureiro (2019) analisa os desafios impostos à educação ambiental crítica nestes tempos atuais em que

[...] a escala de produção neoextrativista no Brasil, ancorada na violência no campo e na intensificação no uso dos recursos naturais, é pouco diversificada, centralizada e controlada por um número reduzido de famílias, levando a desigualdades e injustiças ambientais e a uma política de extermínio de povos tradicionais (LOUREIRO, 2019, p. 83).

A partir disso defende a necessidade de se criar

[...] um diálogo de saberes e conhecimentos científicos caracterizado pela elaboração de um saber independente dos discursos dominantes, pela valorização dos saberes tradicionais e das práticas dos trabalhadores que estão pressionados pela escassez de trabalho assalariado e pela precarização das condições de trabalho (LOUREIRO, 2019, p. 83).

Assim, a prática do diálogo deve considerar as realidades socioambientais conflituosas de modo a favorecer a construção de “uma compreensão complexa e integrada do ambiente em suas diferentes escalas (local, regional, nacional e global)” (LOUREIRO, 2004, p. 133). Desse modo, fica enaltecido o sentido de coletividade, de comunidade e de territorialidade entendidos como espaços de lutas e de poder.

Esses temas compõem um todo que é a realidade dos grupos sociais na sua relação de disputas nos seus lugares de vida, tendo o ambiente socioambiental como contexto. É nessa inteireza que o PEA-TP, por meio da EA crítica, planeja e constrói, coletivamente, sua ação pedagógica, libertadora por natureza e inspirada, principalmente, na EP, que tem Paulo Freire como principal representante.

4 A Educação Popular e sua contribuição para projetos de Educação Ambiental em especial no PEA-TP

O projeto educacional do PEA-TP se desenvolve, como já revelado, na EA crítica, ancorado nos princípios e fundamentos da EP. Trata-se de um projeto cujas ações educativas correspondem às da educação no contexto não formal, agregando pessoas jovens, adultos e idosas com perfis diferenciados, conforme já mencionado, unidos por experiências e vivências enredadas em um tema comum que é o uso, pelo poder público municipal, dos recursos oriundos das rendas petrolíferas (*royalties* e participações especiais).

A ação educativa ocupa o centro do projeto, que objetiva mitigar desinformação sobre rendas petrolíferas e outros temas periféricos, necessários para preparar os AAEs para a participação efetiva na gestão pública e o controle social sobre o uso adequado e necessário desses recursos pelos municípios.

A EP é uma vertente da educação que, diferente da educação formal (aquela desenvolvida nas escolas e instituições oficiais de ensino), no contexto do licenciamento ambiental tem se apresentado como espaço para uma educação que tem sua centralidade na realidade vivida, na valorização das pessoas envolvidas na aprendizagem enquanto seres humanos possuidores de saberes e ativos participantes na construção do conhecimento. Essas pessoas se reúnem e se conectam em torno de questões para elas centrais e seus enfrentamentos. Segundo Brandão (2009), esse modelo de educação traz em seu histórico “resistência e oposição ao *status quo*” (BRANDÃO, 2009, p. 09).

O movimento de EP, segundo Freire (1979, p. 16) “foi uma das numerosas formas de mobilização de massas adotadas no Brasil”, num país marcado por grandes desigualdades e forte submissão das classes mais empobrecidas. Quando de sua origem no Brasil, no início dos anos de 1960, era expressivo o número de pessoas analfabetas e a educação popular teve forte envolvimento com a alfabetização de adultos. Porém, isto não é, segundo Brandão e Assumpção (2009, p. 27), o que melhor define o surgimento da educação popular no Brasil, para os autores “a educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares por meio da educação”. Ela está presente, principalmente, nos movimentos da sociedade civil, programas e projetos sociais e tem sido motivada por contingências políticas.

Ainda sobre o nascedouro do movimento de educação popular no Brasil, os autores destacam que este

Surgiu como um movimento de educadores, que trouxeram, para o seu âmbito de atuação profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou *cultura popular* e se considerou como uma base simbólico-ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares para uma luta de classes dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigente (BRANDÃO; ASSUMPCÃO, 2009, p. 27- 8).

Concebido, desde sua origem, como um modelo educacional crítico e contra-hegemônico, se apresentou, segundo Paludo (2015), como “um campo de conhecimento e como prática educativa” (PALUDO, 2015, p. 220), que compunha espaços de luta e resistência. Segundo o autor, como tal, se constituiu, sobretudo, “em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra-hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida. Construída nos processos de luta e resistência das classes populares” (PALUDO, 2015, p. 220).

A cada ciclo do capitalismo, as relações se reconfiguram e imprimem outras demandas sociais impulsionadas por outros tipos, ainda mais severos, de dominação, alienação e subordinação econômica, cultural e política, produzindo isolamentos e exclusão. Nesse sentido, segundo a autora, a EP encontra-se em meio a debates a respeito de sua “ressignificação,

reconceitualização e refundamentação” (PALUDO, 2015, p. 228), tendo em vista que o contexto atual do modelo econômico, político e ideológico vigente no país conferiu nova regulação da vida social alinhada às exigências do capital.

Gohn (2017, p. 28) diz que “no novo contexto, o método de Paulo Freire continuou a ser uma referência, pois contém muitos dos princípios delineados nas reformulações da Educação Popular: ele destaca a cultura e a dialogicidade do ato educativo”. Porém, destaca que

Entretanto, sua utilização, a partir dos anos 90, ocorreu menos pela sua dimensão política - participante – que deu espaço aos movimentos populares e aos militantes de facções político-partidárias, nos anos 70 - 80, para realizarem um trabalho “de base”, gerador de consciências críticas no sentido pleno da transformação social, contestador da ordem social vigente – e mais pela sua dimensão de ‘empowerment’ dos indivíduos e grupos de uma comunidade (GOHN, 2017, p. 28).

Esse argumento da autora, em nossa reflexão, indica que a EP amplia seu campo temático para além da necessidade de alfabetizar pessoas jovens, adultas e idosas e se insere em outros âmbitos de discussão sobre temas diversos e amplos, mas de forte incidência sobre as questões sociais e culturais apontadas pela realidade vivida, em especial, pelas classes mais vulneráveis, dentre elas as questões socioambientais.

Diferente das vertentes liberais da educação – em cuja essência metodológica está a reprodução de conhecimentos, valorização do aspecto meritocrático na aprendizagem, a memorização, a disseminação de valores de submissão e reprodução da sociedade de classes que, em última instância, compreende que o papel da escola é formar para o mercado de trabalho – a EP se pauta nas teorias críticas, principalmente na abordagem libertadora, em que as pessoas envolvidas nos processos de educação, homens e mulheres, são motivadas às leituras e reflexões mais autônomas sobre a realidade do seu tempo, de modo a capturá-la em sua inteireza e transformá-la de modo coletivo e participativo.

Desse modo, a EP prevê em seu percurso metodológico a leitura de mundo, promovendo o encontro do agir e do refletir sobre ele; a problematização da realidade que deve ocorrer num processo dialético, com vistas ao transformar e à construção de um processo educativo libertador, numa relação de horizontalidade. Esse percurso se funda no reconhecimento de que a realidade é diversa e apresenta movimentos profundos de disputas e de exclusão; na crença de que o conhecimento produzido deve resultar na autonomia das pessoas envolvidas; que a transformação social só ocorrerá pelo reconhecimento do lugar que os indivíduos ou grupos sociais ocupam no contexto de uma sociedade de classes e que o diálogo entre saberes da cultura e o conhecimento tornam as ações interventivas na realidade mais qualificada.

Segundo Freire (1987, p. 31), num modelo libertador e humanizador de educação, “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”. Nesse pensar, o ato educativo se constrói coletivamente, sem hierarquizações; ele se define como ato político e, como tal, só se desenvolve com a participação de todos os AAEs, numa ação que em nada se realiza por meio da doação ou transferência dos saberes de um líder, ou de um educador, ou de um cientista para os educandos que os recebem passivamente, por vezes de forma alheia, sem relacionar os conhecimentos a eles expostos com a realidade que vivem. Ao contrário, ela deve ser produzida entre todos como uma “ação cultural’ para a liberdade, por isso mesmo, ação com eles” (FREIRE, 1987, p. 30).

Essa vertente da educação, envolvida com processos de libertação das opressões vividas em relação ao poder econômico, político, cultural e educacional, tem por princípio a ação com o outro; o problematizar com ele a partir da realidade, que os grupos sociais vão se fortalecendo

e empoderando para a “autolibertação [...] [pois,] ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de um feita pelos outros” (FREIRE, 1987, p. 30).

A problematização se dá por meio do diálogo, que é próprio dos seres humanos uma vez que a característica que os diferencia dos outros seres é a sua capacidade racional, cognitiva, criativa, crítica, laboral, comunicacional e investigativa. Os seres humanos são seres que, quando usam de sua reflexão, são capazes de (re)agir às situações adversas, (re)criar caminhos e transformar realidades, se não a realidade estrutural, mas a vivida. Essas transformações envolvem e não ocorrem sem lutas permanentes por direitos, refletidas em conquistas a médio ou longo prazo, mas que significativas para a qualidade de suas vidas.

O diálogo necessário ao processo educacional é aquele capaz de levar os AAes ao movimento, à participação, à transformação de si e do seu meio social, coletivamente; é o produto da reflexão apresentado pela filosofia, ou seja: é radical, uma vez que busca as raízes do problema, dos fatos ou da opressão; é rigorosa pois considera as possíveis verdades e se realiza por meio de métodos com rigor, e é de conjunto, no sentido que analisa o problema dentro do contexto maior no qual a realidade se produz e sobre a qual as (re)ações interferem.

O diálogo é, certamente, a ação que interliga as pessoas, suas ideias, seus desejos, seus *quefazeres*. Freire (1987, p. 44) disse que: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Ao dizer isso, no entanto, o teórico não exclui o valor do silêncio reflexivo, aquele necessário para que o pensamento, no tempo de cada pessoa envolvida no diálogo, necessita para melhor compreender e interagir.

Também exortamos que, para o diálogo necessário ao crescimento, aquele produtor de conhecimento, não cabe a imposição de verdades. Ele só produzirá os efeitos educativos desejados se em sua base estiver o respeito e a aceitação do outro que é, que pensa e que, por vezes, possui experiências e vivências diversas. Ele exige abertura e contribuição; participação e não submissão. 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”. Esse modelo de educação que se fundamenta na problematização, no diálogo e no reconhecimento da realidade do mundo com quem permanentemente nos relacionamos se baseia no exercício da conscientização.

Sobre a conscientização como elemento fundamental para que a EP alcance seus propósitos, Gadotti (1998, p. 306) disse que: “o paradigma da educação popular, inspirado originalmente no trabalho de Paulo Freire nos anos 60, encontrava na conscientização sua categoria fundamental”. Isso pode ser confirmado na obra “Prática da Liberdade”, em que Freire (1979, p. 25) defendeu que “a educação como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”. A partir dessa afirmação, o autor, sobre conscientização, asseverou que:

A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens [...] é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (FREIRE, 1979, p. 26).

Os conhecimentos construídos nos movimentos e ações populares devem, desse modo, levar à tomada de consciência sobre as relações de poder, das situações que oprimem e vulnerabilizam para, então, ocorrerem mobilizações capazes de transformar as situações que marginalizam e desconsideram direitos sociais, por meio de uma participação coletiva.

A tomada da consciência de situações que oprimem e suprimem direitos sociais, geram temas que, problematizados por meio do diálogo na ação educativa, exigem das pessoas envolvidas organização e disciplina, inicialmente propostas e firmadas em consenso após discussão dos envolvidos. O fato de a EP inserir-se no campo da educação não formal não

significa dizer que nesse modelo de educação não existam objetivos, propósitos, métodos, finalidades, logística e organização a serem observados. Sobre a necessidade da organização, Gadotti (1998, p. 306), analisando o caminhar da EP, destacou que “a prática e a reflexão sobre a prática levaram a incorporar outra categoria não menos importante: a da organização. Afinal, não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar”.

De acordo com Brandão e Assumpção (2009, p. 28), “O lugar estratégico que funda a educação popular é o dos movimentos e centros de cultura popular: movimentos de cultura popular, centros populares de cultura, movimentos de educação de base, ação popular”. O PEA-TP, como projeto educativo, se alinha nesse modelo não formal de educação, em que programas e projetos de EA crítica vêm pautando suas ações. A dinâmica da EP, seus princípios, sua organização, seus métodos, seus objetivos e a valorização dos AAEs em suas diversidades, têm se mostrado motivadora para a participação e permanência de seus educandos.

No PEA-TP o processo pedagógico considera, em seu fim último, que é por meio da construção coletiva do conhecimento que a humanização das pessoas se produz e aprofunda. As informações transformadas em conhecimento empoderam e dão voz aos AAEs. A EA crítica e a EP são, portanto, âncoras que sustentam as opções metodológicas, os diálogos coletivos, o respeito aos saberes e vivências na formação para a ação social cidadã, participação nos espaços públicos de decisão, acesso às informações, habilidades comunicacionais para o exercício do controle social.

5 A permanência em processos de educação popular para jovens, adultos e idosos

Carmo, Oliveira e Almeida (2018) explicam que os temas evasão e permanência estão presentes nos debates e desafios da educação formal, em especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Por essa razão, é possível encontrar produções sobre evasão escolar e permanência nesse modelo de educação. Analisando o tema, Carmo, Oliveira e Almeida (2018) identificaram que os estudos dedicados à evasão são em número sensivelmente maiores que os referentes à permanência. Os estudos realizados pelos pesquisadores concluíram que há uma “abissal diferença quantitativa entre as publicações sobre a permanência e a evasão escolar” (CARMO; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2018, p.40). Os pesquisadores apontam que, no período compreendido entre 1996 e 2017, as publicações sobre evasão foram em número 3.342, enquanto nas que estudam a permanência, o quantitativo não passou de 128.

Ao analisar 94 produções presentes no banco de dissertações e teses da CAPES, publicadas no período entre 2010 e 2019, em cujos títulos estava o termo permanência, percebemos que todas se dedicaram ao estudo da permanência no contexto da educação formal, algumas fazendo a associação entre acesso, permanência e evasão. Dentre os trabalhos, os assuntos mais explorados foram: EJA; Educação Profissional; Ensino Superior e Profissão Docente, dentre outros em menor número. Quando o estudo se encaminhou para os trabalhos que registram o termo permanência na educação popular, encontramos apenas um trabalho intitulado *Do quilombo à Universidade: trajetórias, relatos representações e desafios de estudantes quilombolas da Universidade Federal do Pará - Campus Belém quanto à permanência*, de autoria de Laís Rodrigues Campos, publicado em 2016, no entanto, a dissertação se enquadra no campo da permanência na universidade, portanto na educação formal.

Na pesquisa que propomos, e em especial neste artigo, ao refletirmos sobre o termo permanência e seu possível significado no PEA-TP entendemos que este estudo poderá contribuir para projetos educacionais da EA crítica, construídos com base na EP.

Dentre os membros dos NVCs existe grande diversidade e o aspecto escolaridade é o que aqui destacamos por entender ser este um elemento desafiador para os AAEs, mas que, em avaliação realizada no final da fase II do projeto, demonstrou ser, também, uma grande potencialidade, em especial nas trocas de experiências e saberes, e no crescimento coletivo dos núcleos. No conjunto de atores e atrizes da ação educativa estão aqueles e aquelas que, segundo Oliveira (1999, p. 01) possuem características e representações individuais e sociais sobre o direito à educação que, possivelmente, os remete ao seguinte lugar social: “a condição de ‘não-crianças’, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais”.

Poderíamos pensar, de modo hipotético, que interesses diferentes podem tornar este ou aquele modelo educacional mais ou menos atraente; mais ou menos significativo, o que incide sobre a frequência e a permanência. Entre os indivíduos que participam de projetos educacionais da educação não formal, é provável que também exista uma variedade de expectativas. Porém, o que a maioria dos estudantes, em especial os mais jovens e adultos, deseja da escola formal é a obtenção do diploma que lhes dará acesso ao mercado de trabalho, ou que melhore suas condições laborais. Nesse caso, o percurso para alcançá-lo, por vezes, parece longo e difícil, enquanto em movimentos e ações educativas, com base na EP, o que se almeja é a transformação de uma realidade social concreta e presente, que, geralmente, os subjuga e exclui. Nesse caso, é possível que a aproximação com as necessidades que oprimem, e a urgência de que sejam atendidas, instiguem a permanência nos diálogos.

Durante dois anos de observação e participação nas ações educativas do PEA-TP (2017-2019), uma realidade diferente daquela vivenciada na educação formal nos foi apresentada. Percebemos que a frequência e a participação dos AAEs têm sido satisfatórias. Esse fato nos levou a refletir que, talvez, os princípios e as metodologias da EP adotados pelo projeto, dentre outros fatores, podem ser responsáveis pela permanência, e que outros sentidos possam ser atribuídos aos termos evasão e permanência quando se trata desse modelo educacional.

Embora as produções com a temática permanência tenham se mostrado em menor número que as que tratam da evasão, ao buscarmos conceitos sobre permanência constatamos que são ricas as contribuições dos gramáticos e filósofos. Sobre a construção do conceito, o filósofo Silvio Gallo (2012, p. 155) analisa que: “Se os conceitos não estão prontos, sua criação demanda muita energia, tempo e dedicação. Os conceitos não são criados do nada, mas são frutos de um intenso trabalho do pensamento”. Portanto, neste artigo, não nos limitamos aos significados linguísticos, nem ousamos construir um conceito novo, mas, julgamos pertinentes algumas contribuições de autores que se dedicaram ao estudo do termo e seus sentidos.

Observamos que parece existir uma interessante relação entre permanecer e a ação do tempo sobre ela e, desse modo, só há que se falar sobre permanência na relação com a duração temporal, ainda que em estágios diferentes. Nesse modo de pensar, permanência é acolhida pelo sinônimo de persistir, e o como se persiste interfere nas possíveis mudanças que podem ocorrer na vida de uma pessoa ou grupos de pessoas. Nesse último caso, quando também se considera a simultaneidade do tempo que permanecem juntas, numa mesma ação ou situação. Kant (2001), na obra “A crítica da Razão Pura” afirma que “A mudança que se opera não se refere ao tempo em si, mas só aos fenômenos do tempo”; o filósofo disse ainda que “a mudança é, pois, um modo de existir que resulta num outro modo de existir, do mesmo objeto” (KANT, 2001, p. 91).

Ainda numa análise de cunho filosófico, Reis (2016, p. 74) assevera que: “De modo geral, pode-se dizer que a permanência é, portanto, duração e transformação; é o ato de durar no tempo, mas sob outro modo de existência”. Na esteira dessa reflexão, a autora complementa que: “A permanência traz, assim, uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um”.

Essa relação entre o ato de permanecer e as possíveis mudanças ou transformações, de diferentes naturezas, que a ação educativa objetiva, nos parece dar sentido ao que observamos em termos de permanência dos AAEs do PEA-TP. Esses atores e atrizes educacionais se reúnem num processo pedagógico inscrito no licenciamento ambiental, cujo foco está na ação transformadora da realidade por meio da participação e do controle social sobre o uso dos *royalties* e participações especiais na exploração do petróleo e gás na BC. Todos, apesar das diversidades de seus perfis, apresentam necessidades comuns pelas quais precisam lutar. Porém, parece existir a consciência de que essa luta exige qualificação que os prepare para o enfrentamento ativo na conquista de bens sociais.

A possibilidade de mudança de uma realidade que oprime e subtrai condições dignas e saudáveis de vida é um importante elemento de motivação para a participação frequente nos encontros ordinários de efetiva ação pedagógica de indivíduos que se descobrem ou se reconhecem como lesados em seus direitos sociais. A EP oferece um agir pedagógico baseado numa *práxis* educativa que estimula o protagonismo dos AAEs, na escuta, na problematização e no diálogo coletivo que promove. Nela se valoriza o processo dialético de (re)construção que só acontece com a permanente participação dessas pessoas.

Nesse sentido, a acolhida, o respeito à diferença e, principalmente, ao tempo com que cada um constrói seu conhecimento, difere da sistemática que aprisiona e, por vezes, constrange os estudantes jovens, adultos e idosos da escola formal. O compartilhamento e a solidariedade em torno *do que e de como* se aprende são fundamentais nas ações educativas desenvolvidas pelos socioeducadores do PEA-TP. As regras conjuntamente traçadas em todos os encontros educativos denominadas no PEA-TP de *Regras de Convivência*, de pronto, estabelecem e asseguram a valorização dos saberes, o foco no debate e a atenção participativa diante das novas informações ou novos conhecimentos que se deseja, de modo coletivo e participativo, construir.

É possível que esses elementos citados sejam muito positivos e despertem a querência, a necessidade e o estímulo para que os AAEs permaneçam no projeto. A consciência de que são necessários e fundamentais o conhecimento, a informação e a ação em grupo para qualificar a participação em fóruns de discussão e outros eventos de controle social, também são relevantes estímulos à permanência.

Outro aspecto dessa reflexão, que consideramos necessário citar, refere-se a compreender que o sentido de permanência – no âmbito das ações educativas na EP – não está diretamente relacionado à aferição das faltas que um ou outro participante possa apresentar nos encontros e eventos educativos, e sim, no sentido de pertença ao grupo que demonstram, pois não se afastam por longo período de tempo, tampouco se autoexcluem do Núcleo, ao contrário, costumam valorizar os encontros, estimulam os companheiros e incentivam o ingresso de novos membros.

Um fato interessante que destacamos, e que nos motiva a pensar nesse sentido de permanência, refere-se a que o projeto se desenvolve em fases. Neste momento, está na fase III. Os intervalos entre as fases variam de tempo, pois dependem de logísticas e trâmites para o reinício de cada fase, que costumam ser breves e muito bem planejados. Nesses períodos de interregno, no entanto, é comum alguns NVCs permanecerem se reunindo e discutindo as questões relacionadas ao seu município de forma espontânea, porém, não menos responsável e qualificada. Esse fato, a nosso ver, demonstra o vínculo que criam entre si e com o projeto.

6 A *desafiliação* ou *desfiliação* no processo educacional: aproximações do conceito com a educação e análise desse processo na educação formal e na educação popular

Neste artigo, como já reiteramos, não é nossa intenção aprofundar o termo *evasão*, antes, intentamos aproximar, ousadamente, o termo *desafiliação* ou *desfiliação* usado por Robert Castel no seu trabalho intitulado *Les Métamorphoses de la Question Sociale*, divulgado no

Brasil a partir de 1998, com o objetivo de ensejar uma reflexão relativa àqueles AAEs que se desfiliam da escola regular por razões postas em sua vida e no seu cotidiano, e aos caminhos percorridos pela ação educativa do PEA-TP, no sentido de motivar a permanência. Lembramos que este estudo é de natureza bibliográfica e, portanto, intenta aprofundar entendimentos sobre o tema, de modo a buscar possibilidades dessa aproximação que, acreditamos, contribua para análises nesse campo. Como fruto de estudo bibliográfico, ele se apoia em produções de autores que dialogam com o conceito.

O trabalho de Robert Castel, cuja centralidade temática está na relação do indivíduo com o trabalho e o modo como se relaciona em sociedade a partir desse lugar, nos pareceu ter uma possível relação com o movimento de permanecer ou se afastar. Segundo o autor, a “análise de uma relação com o trabalho veio ocupar um lugar cada vez mais importante” (CASTEL, 1998, p. 23), assim, ao nos referirmos às pessoas cujos perfis são de pessoas jovens e adultas, essa relação com o trabalho é de grande relevância e exerce grande força em suas decisões e atitudes.

Em algumas produções, como a de Miguel (2015) e Brandão (2002), dentre outros, o termo está associado, também, a empobrecimento, vulnerabilidade e precarização do indivíduo. Eles se baseiam em Castel (1998, p. 24) quando afirma que: “existe uma forte correlação entre o lugar ocupado na divisão social do trabalho e a participação nas redes de sociabilidade e nos sistemas que cobrem um indivíduo diante dos acasos da existência”. Por seu turno, Brandão, em sua obra *Conceitos e coisas: Robert Castel, a “desfiliação” e a pobreza urbana no Brasil*, destaca que “a condição de trabalhador assalariado deixou de ser sinônimo de ‘pauperismo’ (como fora até o século XIX francês), para representar a própria possibilidade de integração dos indivíduos à vida social” (BRANDÃO, 2002, p. 142). Desse modo, estar no trabalho formal significa, também, dar ao indivíduo a condição de pertencimento a uma classe ou a um grupo social, além disso, permite que esteja filiado a uma rede de relações que define sua vida social.

Considerando esse pensamento, diferente da exclusão, na desfiliação, a situação de desemprego não apenas subtrai a condição de sustento, mas coloca o indivíduo numa condição de *isolamento relacional*, tendo em vista que, de acordo com Miguel (2015, s.p.) “O conceito de desfiliação apresentado por Castel, em oposição ao conceito de exclusão social, pretende demonstrar a tendência ao enfraquecimento, ou a ruptura dos laços sociais que ligam o indivíduo à sociedade”. Analisando as premissas de Castel, Hita e Duccini (2008) consideram frágil o conceito de exclusão para se referir à profunda dimensão existente entre os níveis de pobreza. As autoras analisam que:

Por acentuar a conexão de sentido que se estabelece entre uma situação presente, na qual se está, e uma situação de origem, da qual se veio, a noção de desafiliação, proposta por Castel, ofereceria uma forma mais proveitosa de tratar as diferentes situações de vulnerabilidade vividas e enfrentadas pelos sujeitos, articulando aspectos diacrônicos e sincrônicos de variadas situações de exclusão pelas quais os sujeitos podem passar (HITA; DUCCINI, 2008, p. 185).

Em suas discussões, Hita e Duccini (2008, p. 185) argumentam, sobre a questão da pobreza, que: “tal como explorada por Castel (1997), representa justamente um esforço analítico para abordar a questão da pobreza sob o ângulo das dinâmicas societárias e seus impactos no que toca ao desencadeamento, potenciação, modulação ou reversão das tendências de exclusão”. Desse modo, a situação de desafiliação é indicativa de maior vulnerabilidade. O próprio Castel, ao abordar o que ele classifica como “quatro zonas” de níveis de marginalidade, destaca que, dentre elas, está aquela que ele prefere “chamar de zona de desfiliação para marcar nitidamente a amplitude do duplo processo de desligamento: ausência de trabalho e isolamento relacional” (CASTEL, 1997, p. 23).

Em sua obra, Castel (1997, 1998) mostra o trabalho entendido como instituição social, já que se realiza a partir de pessoas numa relação de interação, como, por exemplo, seres humanos entre si; seres humanos-produção; seres humanos-tecnologia, mediados por conhecimentos de várias naturezas e pelas relações sociais de trabalho; justamente esse, foi o lugar de análise do autor quando trata de sua relação com a situação objetiva e subjetiva dos indivíduos em sua existência em sociedade. Foi possível entender que o processo de acesso e permanência no emprego ou numa relação formal com o trabalho oportuniza redes de relações sociais que determinam o lugar dos indivíduos e a condição de sua existência no mundo. Assim como, o rompimento com esse lugar pode causar uma negação do indivíduo, desfilado pela sociedade que o desampara e o vulnerabiliza em níveis profundos de aceitação, tornando-o invisível em relação aos direitos sociais.

Foi necessário apresentarmos esses excertos e concepções, a fim de introduzirmos a síntese que nos ocorreu como caminho para favorecer a compreensão do uso do termo desafiliação ou desfiliação no contexto da Educação. A Educação, por meio de suas instituições formais e não formais, de suas ideologias e sua ação sobre os seres humanos, também é uma instituição que, de acordo com seu modelo ideológico e princípios fundamentais, pode reproduzir e, por vezes, potencializar as hierarquias de poder, as divisões de classes e a injusta realidade social; ou estabelecer um diálogo mediado pela realidade, mas enfiada nos conhecimentos sustentados pela ciência para ensinar transformações individuais, coletivas e de estruturas de poder.

Também ela apresenta níveis de inclusão – aqui, entendidos como o estado de aceitação do outro ou das regras às quais um indivíduo precisa se submeter para ocupar determinado espaço, no caso, o educacional/educativo – e níveis de exclusão. Esses níveis de exclusão que podem se desvelar num afastamento temporal e pontual da vida escolar, ou culminarem naquela instância que vulnerabiliza e rompe com a possibilidade do uso desse direito e todas as consequências que, com isso, afetam a vida social. É assim que entendemos a desafiliação da escola e das relações sociais que nela se constroem, apoiados na perspectiva de Castel (1997), quando trata das relações de trabalho. Ou seja, ousamos extrapolar as concepções de Castel para o contexto educacional.

A situação dos estudantes jovens e adultos e idosos, estereotipados como os evadidos, se aproxima, em realidade, mais do sentido que o termo desafiliação incorpora na análise feita por Castel em relação, não apenas à perda de um lugar institucionalizado e de direito, mas de toda a rede de sociabilidade que ela oferece. Embora sejam muitas as causas elencadas que levam pessoas com esse perfil a se afastarem de processos formativos da educação formal, não consideramos que o termo evasão descreva, na íntegra, a situação desses indivíduos. Antes, evasão e evadidos são termos que sugerem uma certa culpabilização, como se esses indivíduos por sua livre deliberação, fossem responsáveis por renunciarem ao direito à educação. Porém, quando analisamos com maior profundidade a realidade, encontramos situações em que esses jovens, adultos e idosos, na verdade, viveram profunda situação de desafiliação.

Esses argumentos foram necessários para avançarmos na observação e na aproximação que intentamos realizar de que, se a frequência e permanência nas ações educativas no PEA-TP desenvolvidas com base na EA crítica e na EP têm sido satisfatórias, por outro lado revelam que o movimento que produz a desafiliação ou desfiliação no processo educativo formal, no PEA-TP com base na EP parece ser discreto ou inexistente. Se considerarmos que a desafiliação se produz por rupturas, muitas vezes irreversíveis, temos que reconhecer que tal não é a realidade vivida no PEA-TP, pois, conforme já explicamos, mesmo que ausências ocorram, os canais de comunicação e o sentimento de pertencer, em geral, não são rompidos. Na maioria das vezes, as faltas ocorrem devido a situações temporárias de vida que, no momento em que são contornadas, permitem que os AAEs voltem a exercer uma participação ativa nos projetos.

O que observamos no PEA-TP, ao contrário, é um esforço e movimento de filiação, isso porque acreditamos que a permanência e a filiação são elementos centrais da coesão social em torno dos interesses e/ou necessidades dos grupos sociais. A filiação, assim entendida, envolve participação, cooperação, trocas culturais, descoberta de valores que agregam para a efetividade da ação de controle social. Coulon (2017, p. 1247) revela que utilizou o termo afiliação num artigo produzido no ano de 1985, no qual vinculou filiação ao “processo pelo qual alguém adquire estatuto social novo”. No caso do PEA-TP, esse estatuto se legitima *par e passo* com os conhecimentos que são construídos coletivamente e que os afilia, como concebe Coulon, no momento em que “descobrem e aprendem a utilização dos numerosos códigos, institucionais e intelectuais, que são indispensáveis” para a ação do controle social sobre a gestão pública dos *royalties*.

Os próximos passos da pesquisa que iniciamos nesta fase III do projeto PEA-TP, oportunizarão dialogar com a realidade desses termos (afiliação e desfiliação) para, adiante, analisarmos os fatores que contribuem para a permanência dos membros dos NVCs com diferentes perfis de escolaridade e, de modo particular, observarmos a interferência do uso de metodologias participativas no movimento de permanecer.

7 Conclusão

Neste artigo, buscamos realizar um estudo bibliográfico a fim de aprofundar conceitos importantes que fundamentam a ação educativa desenvolvida pelo PEA-TP, um projeto de mitigação exigido pelo licenciamento ambiental federal, conduzido pelo Ibama. A ação pedagógica socioeducadora desenvolvida considera os objetivos, o foco e as finalidades do projeto, conforme delineamos no decorrer da argumentação.

Esse aprofundamento sinaliza nosso interesse em compreender e contribuir com estudos que são realizados no campo da educação ambiental crítica e com outros PEAs que tenham a ação educativa pautada nos princípios da Educação Popular, alinhada com o objetivo de desenvolver uma educação que seja crítica, que promova a conscientização dos grupos sociais a respeito dos problemas da realidade socioambiental em que estão imersos e possam levá-los a buscar conhecimento necessário para nela intervir. O percurso didático apontado pela EP parece apresentar grande contribuição para que os AAEs permaneçam nos projetos, tanto com boa frequência quanto com valiosa participação na problematização e nos diálogos necessários à construção de sínteses e de conhecimentos que os qualifiquem para a ação no controle social, no caso do PEA-TP sobre o uso das receitas petrolíferas (*royalties* e participações especiais) pelo poder público local.

A observação em nossa trajetória na educação aponta como é desafiador o tema permanência na ação educativa entre pessoas jovens, adultas e idosas, com perfis diversificados de escolaridade, muito embora essa característica do projeto tenha se apresentado como potencialidade para o desenvolvimento coletivo dos AAEs. Buscamos, pois, por meio dos estudos bibliográficos, melhor compreender esse conceito, bem como ousar possível aproximação com o termo desfiliação ou desfiliação, cunhado por Robert Castell, por considerar que o termo evasão não corresponde exatamente à realidade que vem sendo descrita em senso comum, inclusive, sobre o sentido por vezes atribuído a esse termo.

Nosso objetivo consistiu em mostrar que os motivos da evasão, da desfiliação, podem ser bem mais profundos e que, talvez, os caminhos metodológicos da EA crítica e da EP apresentem uma realidade diferente e mais inclusiva. Realidade que, em sua essência, envolve o respeito às diversidades, à identificação com situações reais adversas e que precisam ser transformadas, além da consciência de que o conhecimento e a ação coletiva são indispensáveis para o controle e a transformação social.

Referência

ANDRADE, M.C P. de; PICCININI, C. L. Educação Ambiental na Base Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. In: EPEA- ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 9., 2017, Juiz de Fora. *Anais...* Juiz de Fora: UFJF/UFF/USP, 2017. p. 1-13. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0091.pdf. Acesso em 5 dez. 2022.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. *Cultura Rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO, A. A. Conceitos e coisas: Robert Castel, a “desfiliação” e a pobreza urbana no Brasil. *Revista Emancipação*, Ponta Grossa, v. 2, n.1, p. 141-157, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 4 dez. 2022.

CAMPOS, L. *Do Quilombo à Universidade: trajetórias, relatos, representações e desafios de estudantes quilombolas da Universidade Federal do Pará quanto à permanência*. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/LaIs.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022

CARMO, G. T. do (Org.). *Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva*. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

CARMO, G. T do; OLIVEIRA, G. E.; ALMEIDA, G. M. M. Da inquietação sobre a abissal diferença quantitativa entre as publicações sobre a permanência e a evasão escolar. In: CARMO, G. T. do (Org.). *Dos estudos da evasão para os da permanência e do êxito escolar: um giro paradigmático*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018, p. 19-44.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTEL, R. A. Dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a “desafiliação”. *Caderno CRH*, Salvador, [s.v.], n. 26-27, p. 19-40, jan./dez. 1997.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017.

DICKMANN, I.; LIOTTI, L. C. (Orgs.). *Educação ambiental crítica: experiências e vivências*. Chapecó: Livrologia, 2020.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 2. ed, São Paulo: Cortez. 1998.

GALLO, S. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GOHN, M. da G. Retrospectiva sobre a Educação Popular e os Movimentos Sociais no Brasil. *Movimento Revista de Educação*, Niterói, Ano 4, [s.v.], n 7, p.10-32, jul./dez. 2017.

HITA, M. G.; DUCCINI, L. Exclusão Social, Desafiliação e Inclusão Social no Estudo de Redes Sociais de Famílias Pobres Soteropolitanas. In: *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social: Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI*. Bogotá: Clacso, 2008, p 181-212

KANT, I. *A crítica da razão pura*. 5ed. Tradução de Manuela Pinto e Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

LAYRARGUES, P. P. Educação Ambiental nas Sociedades Capitalistas. *Novamérica*, Rio de Janeiro, [s.v.], n. 157, p. 24-30, jan./mar. 2018.

LIOTTI, Luciane C. Educação Ambiental e o Currículo Escolar: as diferentes concepções de E.A. que orientam as práticas escolares. In: XII Congresso Nacional de Educação, III, Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente e IX Encontro Nacional sobre Atendimento Hospitalar, 2015, EDUCERE/SIRSSE/SIPD/ENAEH. XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE (26-29 OUT - 2015). Curitiba: Editora Champagnat - email: editora.champagnat@pucpr.br, 2015. p. 3572-3583.

LOUREIRO. C. F. B. *Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

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

LOUREIRO, C.F.B. Questões ontológicas e metodológicas da educação ambiental crítica no capitalismo contemporâneo *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* Rio Grande, v. 36, n. 1, p. 79-95, jan./abr. 2019. E-ISSN 1517-1256

LOUREIRO, C. F. B; ANELLO, L. F. S. de. Educação ambiental no licenciamento: aspectos teóricos-metodológicos para uma prática crítica. In: PEDRINI, A. de G. e SAITO, C. H. (Orgs.). *Paradigmas metodológicos em educação ambiental*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 60-70.

MIGUEL, R. As reflexões de Robert Castel sobre os conceitos de “risco” e “vulnerabilidade social”. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 7., 2015. São Luís. *Anais...* São Luís: UFMA, 2015. Disponível em <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/anais-joinpp-2015.html>. Acesso em 04 de junho de 2022.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Diretoria de Licenciamento Ambiental. Coordenação Geral de Petróleo e Gás. Nota Técnica n. 01, de 2010. Brasília: MMA/IBAMA/DILIC/CGPEG, 2010.

Disponível em: <http://www.ibama.gov.br/phocadownload/licenciamento/petroleo-e-gas/notas-tecnicas/5-2010-01-nota-tecnica-programas-de-educacao-ambiental.pdf>. Acesso em 4 dez. 2022.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 12, set.- dez., 1999.

PALUDO, C. Educação Popular como Resistência e Emancipação Humana. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago. 2015.

PEA-TP. Plano de Trabalho da Fase I – *Projeto Territórios do Petróleo: Royalties e Vigília Cidadã na Bacia de Campos*, nov. 2013.

PEA-TP. Plano de Trabalho da Fase I – *Projeto Territórios do Petróleo: Royalties e Vigília Cidadã na Bacia de Campos*, nov. 2016.

PEA-TP. Plano de Trabalho da Fase I – *Projeto Territórios do Petróleo: Royalties e Vigília Cidadã na Bacia de Campos*, nov. 2019.

QUINTAS, J. Educação no Processo de Gestão Ambiental. *Revista Salto Para o Futuro*, Brasília, Ano 18, [s.v.], n. 1, p. 30 - 40, mar. 2008.

QUINTAS, J. Educação Ambiental na Gestão Pública: uma entrevista com José Quintas. [Entrevista concedida ao Ministério do Meio Ambiente]. *Fichário de Educação Ambiental*, v.1, n.13, p. 83- 91, maio, 2015.

REIGOTA, M. A Educação Ambiental: a emergência de um campo científico. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 499-520, maio/ago. 2012.

REIS, D.B. O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: CARMO, G. T do (Org.). *Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.