

Panorama da educação popular no Brasil e os movimentos sociais: inspirações freireanas e contribuições à práxis da Educação Ambiental Crítica

Rodrigo da Costa Caetano¹, Silvia Alicia Martínez,² Michelle Nascimento Weissmann da Silva³

Resumo

Educação popular e Educação Ambiental Crítica não são sinônimos. No entanto, apresentam similitudes associadas às práxis pedagógicas, visando à transformação social na perspectiva freireana. Também estão abertas às trocas de conhecimentos e ao desenvolvimento das comunidades a partir da problematização e do protagonismo para a emancipação. A nossa principal motivação é trazer para reflexão a relação da educação popular com os movimentos sociais, aludindo às concepções e temáticas relevantes, além de levantarmos contribuições à Educação Ambiental Crítica no contexto da gestão pública. A metodologia do trabalho conta com a dialética e a abordagem qualitativa, conferindo o tom para a pesquisa bibliográfica a ser complementada por experiências do projeto *Territórios do Petróleo*. Há contrapontos à ordem social que vigora no modelo de desenvolvimento pautado no capitalismo, bem como apontamentos quanto às ações pedagógicas e à politização dos sujeitos da ação educativa em prol da superação de limites.

Palavras-chave

Educação. Projeto. Participação. Sociedade.

¹ Doutor em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil; professor associado da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: profrodrigo@uenf.br.

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil; estágio pós-doutoral na Universidade de Lisboa, Portugal; professora associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Rio de Janeiro, Brasil; líder do Grupo de Pesquisa Educação, Sociedade e Região (UENF). E-mail: silviam@uenf.br.

³ Mestranda em Políticas Sociais na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: michelletp.fase3@gmail.com.

Overview of popular education in Brazil and the social movements: freirean inspiration and contributions to the practice of Critical Environmental Education

Rodrigo da Costa Caetano⁴, Silvia Alicia Martínez,⁵ Michelle Nascimento Weissmann da Silva⁶

Abstract

Popular education and Critical Environmental Education are not synonyms. However, they present similarities associated with pedagogical praxis, aiming at social transformation from the freirean perspective. They are also open to the exchange of knowledge and community development based on problematization and on the protagonism for emancipation. Our main motivation is to bring to reflection the relationship of popular education with social movements, alluding to relevant concepts and themes, in addition to raising contributions to Critical Environmental Education in the context of public management. The methodology of the work relies on a dialectic and qualitative approach, setting the tone for the bibliographical research to be complemented by experiences from the *Territórios do Petróleo* project. There are counterpoints to the social order that prevails in the development model based on capitalism, as well as notes regarding pedagogical actions and the politicization of the subjects of educational action in favor of overcoming limits.

Keywords

Education. Project. Participation. Society.

⁴ PhD in Geography, Fluminense Federal University, Rio de Janeiro, Brazil; associate professor at the North Fluminense State University Darcy Ribeiro, Rio de Janeiro, Brazil. E-mail: profrodrigo@uenf.br.

⁵ PhD in Education, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro, Brazil; post-doctoral internship at the University of Lisbon, Portugal; associate professor at the North Fluminense State University Darcy Ribeiro, Rio de Janeiro, Brazil; leader of the Education, Society and Region Research Group (UENF). E-mail: silviam@uenf.br.

⁶ Master degree student in Social Policies, North Fluminense State University Darcy Ribeiro, Rio de Janeiro, Brazil. E-mail: michelletp.fase3@gmail.com.

Introdução

A educação popular não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado. (BRANDÃO, 2012, p. 98).

A educação popular (EP) e as metodologias participativas relacionadas apresentam especificidades a depender da proposta de política pública/social e de projeto de pesquisa/extensão, por exemplo. Um olhar sobre a histórica experiência da América Latina na EP (in)formal e de seus povos mais vulneráveis, seja pelo processo de colonização ou pelas desigualdades inerentes ao desenvolvimento capitalista dirigido por determinados estados, torna-se imprescindível para a compreensão dos contextos e das lutas dos movimentos sociais, ainda que, conforme Brandão (2012, p. 106), não haja linearidade quanto à educação para as classes populares na América Latina.

No presente artigo⁷, não propomos uma digressão dualista da educação para a reprodução frente à transformação social, muito embora corrobore ao balizamento dos propósitos da EP na contemporaneidade. O principal objetivo é apresentar a perspectiva teórica sobre o tema e assim trazer à reflexão a relação intrínseca da EP para com os movimentos sociais, mormente rurais, a partir do debate/diálogo pertinente às definições encontradas em publicações de autores relevantes que tratam da respectiva temática.

Nesse sentido, levantaremos contribuições à Educação Ambiental Crítica e aos desígnios do Projeto de Educação Ambiental (PEA), *Territórios do Petróleo (TP): Royalties e Vigília Cidadã na Bacia de Campos*⁸, que vem se empenhando no desenvolvimento de ações junto à população vulnerável quanto aos impactos da indústria de petróleo e gás em 10 municípios da Bacia de Campos⁹, por meio da consecução dos Núcleos de Vigília Cidadã (NVCs¹⁰) e de reuniões comunitárias periódicas na sua terceira fase de execução.

⁷ “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” (Texto padrão às publicações vinculadas ao PEA-TP).

⁸ O PEA-TP foi estruturado com base no que determina a Linha de Ação B da Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA Nº 01/10 (BRASIL, 2010) e foi organizado em fases de dois anos, encontrando-se no desenvolvimento da fase III (2020-2022).

⁹ Os municípios de atuação do projeto são: Arraial do Cabo, Cabo Frio, Armação dos Búzios, Casimiro de Abreu, Rio das Ostras, Macaé, Carapebus, Quissamã, Campos dos Goytacazes e São João da Barra.

¹⁰ Os NVCs foram implantados nas sedes municipais do projeto e seus membros se reúnem regularmente, tendo na metodologia a previsão de “cultivar estratégias cognitivas cooperadas e promover ações coletivas de reconhecimento da realidade dos impactos da indústria do petróleo na escala local com o objetivo de ajudar os

Rev. Ed. Popular, Uberlândia, Edição Especial, p. 132-147, set. 2021.

O percurso metodológico escolhido é *a priori* dialético, de abordagem qualitativa e tem como base material a pesquisa bibliográfica, além de certas experiências do PEA-TP. Analisando-se o conteúdo pertinente às temáticas consentâneas com a relação entre a EP e os Movimentos Sociais, há preponderância teórica nas discussões e nos resultados que se encontram articulados nas duas partes que compõem o desenvolvimento do trabalho.

Para o cumprimento da nossa missão, então, começaremos com uma seção mais conceitual, ao estilo “revisão bibliográfica”, na qual trabalharemos o surgimento e as concepções de EP à luz dos seus ideários. Na segunda parte do texto levantaremos algumas convergências entre o movimento social, mormente rural, a EP e a Educação Ambiental Crítica.

Educação popular: noções e concepções

A temática da EP, mesmo que no campo teórico, envolve a predisposição de levantar um debate acerca do modelo de desenvolvimento de país da ou para a sociedade que vem sendo conduzido pelo Estado sem romper definitivamente com o *status quo* ou ao menos empoderar a grande parcela da população mais vulnerável frente às desigualdades (re)produzidas pelo capital.

Para Holliday (2005, p. 242), apesar de não se constituir como uma concepção educacional com categorias sistematizadas, a EP tem como perspectiva a “construção de um novo paradigma educacional, que se opõe a um modelo de educação autoritário, de reprodução, predominantemente escolarizado e que desassocia a teoria da prática”. Por outro lado, menciona que a sua concepção educacional se baseia

em *princípios políticos* que apostam na construção de relações de poder equitativas e justas nos diferentes âmbitos da vida e em uma *pedagogia crítica e criadora*, que busca o desenvolvimento pleno de todas as capacidades humanas: cognitivas, psicomotoras, emocionais, intelectuais e valorativa. (HOLLIDAY, 2005, p. 242).

Frente à restauração conservadora na América Latina, Holliday (2020, p. 9) trata dos desafios da EP em prol da construção de “espacios de relación solidarios, autónomos, críticos, capaces de formular argumentos y movilizar convicciones que representen esos nuevos imaginarios con los que podemos generar acciones transformadoras”. Na sequência, o autor (2021) faz uma espécie de chamamento ao fortalecimento das políticas públicas, tendo dentre

sujeitos da ação educativa a mediar suas necessidades, conflitos e demandas com o poder público municipal” (GANTOS, 2016, p. 32).

os seus exemplos as questões ambiental, orçamentária e financeira, o que nos remete a alguns propósitos fulcrais do PEA-TP.

Ao dar lume à “emergência” da EP na América Latina, Caldart (2012, p. 281) traz as históricas experiências de enfrentamento ao capital e à dominação, mencionando a pedagogia socialista, a teoria freireana, a Teologia da Libertação, o novo sindicalismo e os Centros de Educação e Promoção Popular. A EP apresenta como características ser contra hegemônica e se pautar na resistência, tendo como formação o movimento por direitos, a luta e a vivência organizativa (PALUDO, 2012). Paludo (2015) entende que a educação popular

é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital. (PALUDO, 2015, p. 220).

A EP tem origem na resposta latino-americana à exploração e às relações de dominação sofridas pelo modelo de colonização ou pela ordem burguesa, que provocaram percalços ao desenvolvimento social. É compreendida como uma concepção de educação em prol da construção de outra ordem societária frente ao capital. (PALUDO, 2015). No Brasil, reagiu aos períodos em que as iniciativas centravam-se extremamente no Estado, tendo o viés da emancipação dos oprimidos e de transformação social dos excluídos, valorizando os seus conhecimentos no trabalho com a realidade vivida pelos sujeitos. Os movimentos sociais e os intelectuais orgânicos representam os dois principais campos de sua composição contemporânea, que tangem, respectivamente, à organização das lutas populares e à estruturação teórico-conceitual utilizada na difusão do discurso político-ideológico.

A EP brasileira se formou nos moldes aqui destacados: “com os Movimentos de Educação de Base e Cultura Popular no final dos anos de 1950 e início de 1960” (GOHN, 2015, p. 37.705). Seu paradigma síntese se reporta ao método de Paulo Freire, centrado na consciência e tendo como base o diálogo (GOHN, 2015).

Para Brandão (2012, p. 81-82), “ao contrário do que tipologias costumam apontar aqui e ali, a educação popular não é uma variante ou um desdobramento da educação de adultos”; ela “emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação” (p. 82). Conforme Gadotti explica (2012, p. 14),

A educação popular como uma concepção geral da educação, via de regra, se opôs à educação de adultos impulsionada pelo Estado, e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova

epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

Nos anos de 1960 no Brasil, segundo Brandão (2012, p. 95):

Pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela “ensina” vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular.

O movimento popular dinamiza a EP, sendo “um domínio de convergência de práticas sociais que têm a ver, especificamente, com a questão do conhecimento” (BRANDÃO, 2012, p. 101). É a apropriação e a construção do saber pelas classes populares e “realiza-se independentemente da presença do educador erudito” (p. 101).

O autor (2012, p. 15) propõe explorar quatro sentidos da EP: “1) como a educação da comunidade primitiva anterior à divisão social do saber; 2) como a educação do ensino público; 3) como a educação das classes populares; 4) como a educação da sociedade igualitária”. Menciona, ainda, a participação do povo como presença e poder, bem como a sua dimensão política, realizando-se “a partir da reflexão sobre a prática de movimentos sociais e movimentos populares [...] as pessoas trocam experiências, recebem informações, criticam ações e situações, aprendem e se instrumentalizam” (BRANDÃO, 2012, p. 98).

Garcés (2006, p. 77), sobre a EP, afirma que “a partir dos anos 1960, relaciona-se com as contribuições que uma nova forma de educar (libertadora ou problematizadora, em sentido freireano) podia pôr em prática para favorecer o protagonismo histórico dos oprimidos”.

Conforme Paludo (2012, p. 282), entre 1945 e 1964, três orientações pedagógicas se confrontavam, representando diferentes projetos para o Brasil, a saber: “a pedagogia tradicional, a pedagogia da Escola Nova e a concepção de educação popular, com forte influência da teoria de Paulo Freire”. Entrementes, a EP se consolidou com a luta dos movimentos sociais populares e assim é simbolizada, estabelecendo-se “o vínculo entre educação e política, educação e classe social, educação e conhecimento, educação e cultura, educação e ética, e entre educação e projeto de sociedade” (PALUDO, 2012, p. 282).

A relação com os movimentos sociais, não obstante a crise socialista, abriu a possibilidade de leituras e perspectivas, potencializando os coletivos populares e suas ações para o protagonismo na mudança social e o desenvolvimento da historicidade dos respectivos sujeitos (GARCÉS, 2006). Nesse sentido, para Garcés (2006, p. 89) a EP “deve ser concebida

como um componente das dinâmicas dos movimentos sociais, componente que colabora nos processos de autoconsciência individual e coletiva”.

Os ideais freireanos de EP foram essenciais à organização política dos movimentos sociais e das classes populares nas décadas seguintes (1970-1980), ampliando-se sobremaneira a partir da década de 1990, incluindo a temática ambiental (GOHN, 2015).

A EP no Brasil tem como marco histórico, a partir da práxis pedagógica emancipatória com indissociabilidade ação-reflexão, o enfrentamento do analfabetismo e as missões religiosas educativas, ganhando maiores proporções como formação profissional pelo Estado e significado de transformação social sem limitações institucionais com os movimentos populares, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Na atualidade, para além do trabalho dos movimentos sociais e sindicatos, dentre outras iniciativas, a EP deveria ser uma política permanente de Estado voltada para o livre exercício da cidadania.

No final do primeiro mandato da então presidente Dilma Rousseff (2011-2014) publicou-se o *Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas*, no qual logo na introdução se reconhece que: “antes de inserir-se em espaços institucionais, consolidou-se como uma ferramenta forjada no campo da organização e das lutas populares no Brasil, responsável por muitos avanços e conquistas em nossa história” (BRASIL, 2014, p. 7). O documento também reconhece seus momentos históricos, dos quais destacamos a referência às “práticas educativas numa concepção emancipatória e que se vinculam a um projeto de sociedade em disputa na defesa da transformação da realidade em curso” (BRASIL, 2014, p. 27). A EP, portanto, não se restringe à qualificação para o mercado e à (defesa da) escola pública, tendo em vista a experiência dos movimentos sociais e a luta por um projeto alternativo ao capitalismo (BRASIL, 2014).

Anos antes, Ribeiro (2010), mesmo considerando que não há delimitação conceitual acerca da EP, aponta a reação contra o Neoliberalismo que impacta o estado do bem-estar social e propõe uma caracterização referente à classe social.

Nesse sentido, a militância e o ativismo social de cidadãos se fazem presentes no combate às diferentes formas de dominação, assim como o posicionamento de autores combativos à hegemonia das elites e críticos do estado capitalista. Sob os postulados da pedagogia socialista na crítica à ordem social vigente, Krupskaya (2017¹¹) e Pistrak (1925¹²-2018) são inspiradores para o movimento social rural e à luta pela Educação do Campo,

¹¹ Segundo o prefácio de Luiz Carlos Freitas, a obra apresenta 24 textos selecionados de Krupskaya. Observando o sumário percebemos que foram publicados entre 1899 e 1938. Portanto, 2017 é o ano da edição do livro utilizado para este artigo.

¹² Na nota editorial do livro, 1925 é a referência da publicação para esta edição de 2018.

suscitando a reflexão sobre os paradigmas da educação quanto à auto-organização e ao trabalho, bem como o envolvimento ativo dos mais jovens em projetos.

A educação para o MST pauta-se em fundamentos socialistas e humanistas, no “trabalho como princípio educativo” (D’AGOSTINI, 2011, p. 166), ou seja, “o trabalho como uma de suas matrizes formadoras” (RITERR; GREIN; SOLDA, 2015, p. 133).

A EP coaduna melhor com essa vertente crítica de educação frente àquela caracterizada pela reprodução social, insurge por meio dos trabalhadores e movimentos sociais na América Latina devido às lutas populares e de classes, numa perspectiva marxista, com a finalidade da organização coletiva por direitos e pela transformação social (PALUDO, 2012). Ela é fundamental para o conhecimento de processos formativos do movimento social rural, especialmente do MST, assim como para a compreensão do desenvolvimento de assentamentos e das suas organicidades. Na escola do MST, por exemplo, há “preocupação com o cultivo da identidade histórica do Movimento e de seus sujeitos” (CALDART, 2012, p. 269).

Engendrada pelos movimentos sociais populares, a EP liberta, emancipa e tem sua autonomia diante do Estado e demais instituições. Na projeção pelos movimentos sociais rurais, em especial o MST, relaciona-se à Educação do Campo e à luta pela Reforma Agrária (RIBEIRO, 2010). Enfim, a EP “é uma corrente de pensamento, uma maneira intencional de fazer educação a partir dos interesses dos meios populares e um modo de contribuir para os processos de transformação social” (CELENDES; MARIÑO, 2006, p. 13).

Uma de suas expressões de representatividade é a organicidade, que se manifesta territorialmente, principalmente nas ações de um coletivo, revelando o engajamento e a coesão dos sujeitos, bem como a potencialidade de seus feitos.

Movimento social (rural) e a educação popular: organicidade, dialogicidade e metodologias

A organicidade no movimento social rural envolve a participação e a integração dos membros de uma comunidade para solução dos problemas cotidianos, somando esforços e/ou ampliando as condições para o alcance de um objetivo. Em relação ao projeto *Territórios do Petróleo*, como exercício de tal organicidade e da perspectiva freireana junto às comunidades, também expressa nas metodologias participativas, há tendência do aumento do controle social

municipal e da mitigação da desinformação acerca das rendas petrolíferas, isto é, *royalties* e participações especiais.

Retomando algumas considerações do item anterior, quando se discorre sobre EP no Brasil, geralmente o método Paulo Freire é aludido e seguido na perspectiva de atuação, tendo em comum a prática da dialogicidade na relação mediada entre os sujeitos e nas propostas de metodologia participativa.

A educação passa pela comunicação e isso já foi destacado por Freire (1968¹³-2015) no final da década de 1960, numa práxis dialógica que envolve ação e reflexão, ao tratar da extensão junto aos camponeses e de seus conhecimentos. No contexto, certa recusa ou desconfiança ao diálogo pelos camponeses se explica pela condição histórica, na qual o latifúndio com bases coloniais representava uma estrutura social hierárquica e produzia um efeito “antidialógico” para o autor, o que não favorecia a experiência da participação popular. A ruptura da barreira acontece pela problematização do conhecimento, organizando o pensamento à medida que o educador e o educando interagem (FREIRE, 2015).

Quanto às metodologias de trabalho, de acordo com Gohn (2015, p. 37709):

Destacam-se: o sociodrama, o teatro de comédias e pantomimas, jogos de papéis, dinâmicas grupais; produção de audiovisuais, vídeos populares, cartazes, cartilhas, leituras coletivas de textos, etc., num jeito novo e livre de “fazer política” no cotidiano questionando a ordem dominante.

A metodologia é problematizadora e se insere nos coletivos organizados, sendo utilizada em prol de soluções nas décadas de 1970/80 para demandas sociais gerais e na década de 1990 para reivindicações mais específicas. Assim, na década de 1990 preponderou a Educação Popular sob a condução dos educadores em seus projetos, do Estado a partir das políticas públicas e dos organismos financiadores internacionais. (GOHN, 2015).

Para o novo milênio a participação social institucionalizada vem atuando em diferentes esferas do poder público por meio do chamado “associativismo civil” com muitos projetos de mobilização social, conferências e sensibilização para determinadas causas. A Educação Popular está sendo desenvolvida, principalmente, nas associações civis com projetos sociais, redes de cooperação, a maioria em processos institucionalizados que não se pautam na crítica da ordem vigente. (GOHN, 2015). “Modelos institucionais e hegemônicos de educação para o povo são sempre e irrevogavelmente uma pedagogia do outro”, adverte Brandão (2012, p. 111).

¹³ O prefácio e a introdução da obra (2015, na 17ª edição) utilizada para o artigo fazem referência ao ano de 1968, abril e junho, respectivamente.

Compreendemos, portanto, que a EP nos movimentos sociais nos remete às origens mais genuínas relacionadas aos seus propósitos. Nesse sentido, a aproximação e a inspiração em suas metodologias e organicidades podem contribuir sobremaneira com projetos de Educação Ambiental Crítica, ainda mais se tratando de um que tem como parte do escopo a participação e o controle social, como o PEA-TP.

Em entrevista (BRASIL, 2015, p. 06), Quintas menciona “educação popular crítica, com referencial marxista” e prossegue:

A Educação na Gestão Ambiental Pública, assumindo a heterogeneidade do meio social, busca o desenvolvimento de capacidades para a intervenção coletiva, organizada e qualificada de grupos sociais específicos na gestão do uso dos recursos naturais, nas decisões que afetam a qualidade ambiental e na proposição, fortalecimento e redirecionamento de política públicas para que se atinja a sustentabilidade em suas múltiplas dimensões. E não apenas a sustentabilidade ecológica, como querem alguns setores do ambientalismo.

Porto-Gonçalves (2006) nos revela que o movimento social traz em si uma nova ordem que se contrapõe ao pensamento conservador, promotor de discursos que estigmatizam os sujeitos contestadores que buscam outras relações. O autor é considerado inspirador tanto para os movimentos sociais quanto para a Educação Ambiental Crítica na busca de outros paradigmas, tendo como base os povos tradicionais e as lutas populares. Contudo, afirma que “é preciso ir além da crítica aos paradigmas enquanto sistemas de idéias” (PORTO-GONÇALVES, 2002, p. 277).

Prosseguindo com a questão ambiental sob um viés crítico, Binsztok (2002) escreve um capítulo, intitulado *Principais escolas (vertentes) da (des)ordem ambiental*, no qual a escola do “Desenvolvimentismo Controlado” chama atenção por não romper com o paradigma vigente, mas se pautar na mitigação dos efeitos por meio de instrumentos de Estado e, segundo o autor, “congrega o maior número de pesquisadores no Brasil” (BINSZTOK, 2002, p. 206).

Retornando com Porto-Gonçalves (2002), o intelectual menciona as práticas institucionalizadas e propõe a aproximação com outras matrizes de racionalidade, com os movimentos sociais, para mudar a ordem. “São os movimentos sociais que nos mostram caminhos possíveis a partir das situações vividas, concretas, solo fértil para construção de utopias” (p. 281).

Loureiro (2007, p. 165) aponta, dentre os elementos relevantes à abordagem emancipatória na educação ambiental: “fortalecer a ação de educadores ambientais em movimentos sociais e nos grupos em maior estado de vulnerabilidade socioambiental”.

A ligação da EP com a Educação Ambiental Crítica se dá tanto pelo viés freireano quanto pela projeção das práxis pedagógicas a partir da organização das atividades educativas com metodologias participativas em prol da transformação da sociedade e da emancipação dos sujeitos. Em ambas, durante o processo de mediação da aprendizagem mútua, ainda que com a participação da universidade, há politização do, ou no, debate com a(s) comunidade(s) e aproximação para com os ideais dos movimentos sociais.

Como nos ensina Brandão (2012), a EP envolve um processo de circulação na comunidade e deve considerar os saberes dos seus sujeitos e a reapropriação popular de conhecimentos eruditos. No entanto, esclarece: “há trocas, conflitos, alianças e resistências” (BRANDÃO, 2012, p. 34). Chegando ao final do seu livro, o autor apresenta tendências, dentre as quais destacamos a sua realização “como um trabalho pedagógico de convergência entre educadores e movimentos populares, detendo esses últimos a razão da prática” (BRANDÃO, 2012, p. 101).

No PEA-TP podemos considerar a associação entre Educação Ambiental Crítica e EP na construção das metodologias participativas, com trocas e mediação de conflitos, melhorando a incidência do controle social a partir das ações pedagógicas com os Núcleos de Vigília Cidadã (NVC) e nas reuniões com as comunidades.

Nas atividades do PEA-TP, que usualmente começam com alguma dinâmica introdutória ou de acolhimento¹⁴, o cotidiano dos sujeitos é buscado para a melhor problematização da realidade. Dentre as metodologias participativas e problematizadoras da realidade utilizadas na sua trajetória, destacamos aqui o teatro (fase I) inspirado em Augusto Boal, e a Cartografia Social (fase II), inspirada em Ana Clara Torres Ribeiro.

O contexto social é fundamental para que os passos rumo à transformação partam do próprio mundo dos sujeitos, enquanto elemento que favorece a compreensão das demandas e perpassa pela dialogicidade entre os membros dos NVC e da organicidade das comunidades. O educador/pesquisador, então, se posiciona e também aprende com os sujeitos da ação educativa. Lembrando Freire (2015, p. 104), educador e educando são “sujeitos cognoscentes”.

Inicialmente, a preocupação com a linguagem preponderava na prática da EP do PEA-TP. Hodierno, com a observação participante e o aprendizado constante da equipe, edificou-se

¹⁴ Citamos tal dinâmica sem a pretensão de tecer comparações com as místicas utilizadas nos movimentos sociais rurais. Essa mística é entendida como manifestação de uma experiência com simbologias e expressões da cultura que provocam sentimentos; a sua prática remete à realização conjunta de uma transformação; é agregadora, impulsionadora e animadora, além de contribuir com a esperança e a organização para a luta (BOGO, 2012).

uma visão mais abrangente do processo. O trabalho envolve várias dimensões, da (inter)institucional à rotina dos sujeitos. Precisamos realizar pesquisas e dar conta do reconhecimento da atmosfera que circunda os anseios dos participantes do projeto e suas comunidades. Na pesquisa participante, segundo Brandão (2006, p. 40), deve-se converter a relação sujeito-objeto em sujeito-sujeito e exercer a “ação social popular”, integrada e dinâmica.

A participação popular deve se dar, preferencialmente, através de todo o processo de investigação-educação-ação. De uma maneira crescente, de uma para outras experiências, as equipes responsáveis pela realização de pesquisas participativas devem incorporar e integrar agentes assessores e agentes populares. O ideal será que em momentos posteriores exista uma participação culturalmente diferenciada, mas social e politicamente equivalente e igualada, mesmo que entre pessoas e grupos provenientes de tradições diferentes, quanto aos conteúdos e aos processos de criação social de conhecimentos.

O compromisso político e ideológico do/da investigador(a) é com os setores populares e com as suas causas sociais. (BRANDÃO, 2006, p. 41).

As pesquisas em projeto que envolve Educação Popular e Educação Ambiental Crítica geralmente portam uma vertente investigativa-participativa; “em nome da humanização da vida social, que os conhecimentos de uma pesquisa participante devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa emancipatória de saber popular” (BRANDÃO, 2006, p. 42).

O PEA-TP passou por etapas de sensibilização e mobilização à participação, resultando na formação e na consolidação dos NVC por meio da estruturação de coletivos representativos em 10 municípios da Bacia de Campos e de um conjunto de oficinas desenvolvidas para preparação ao controle social qualificado.

Apesar de apresentar um público diversificado, o referido projeto tem uma relação direta com a mitigação de impactos decorrentes da indústria de petróleo e gás que incidem bem mais nas estratificações socioeconômicas vulneráveis - aquelas populações que mais sofrem com a crise estrutural do capital e necessitam lutar politicamente por direitos fundamentais. Por esse prisma, a metodologia e o escopo do projeto são consentâneos à raiz freireana. Em diálogo, Paulo Freire responde ao pedido de Adriano Nogueira quanto à definição sobre EP e as primeiras palavras são as seguintes: “Entendo a educação popular

como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica” (FREIRE; NOGUEIRA, 1988¹⁵-2014, p. 33).

As ações pedagógicas no PEA-TP são pensadas e elaboradas tendo como base o perfil dos grupos envolvidos com vistas a contribuir com a apropriação, por parte dos participantes, de temas importantes para a participação qualificada nos espaços de decisão. E ainda, elucidando os problemas e conflitos vivenciados de forma que sejam capazes de construir caminhos e condições para melhoria de suas vidas.

Considerações finais

Um(a) educador(a) popular, em qualquer tempo, lugar e projeto, tentará adaptar os conhecimentos técnico-científicos e dialogar com os saberes das comunidades. Decerto, na Educação Ambiental Crítica não é diferente: a horizontalidade nas relações corrobora à dialogicidade e à organicidade entre os sujeitos, sejam eles os membros dos Núcleos de Vigília Cidadã ou os coordenadores e pesquisadores do PEA-TP.

As atividades pautadas na horizontalidade dos saberes e afinadas aos princípios da EP, como práxis pedagógicas do PEA-TP, têm contribuído para o envolvimento dos grupos vulneráveis e historicamente excluídos dos espaços decisórios. Do mesmo modo, têm despertado a compreensão da importância dos processos coletivos, como forma de enfrentamento aos problemas e danos vivenciados, além de colaborar para a participação cidadã qualificada em diferentes esferas.

As aproximações de “mão-dupla” da EP com as experiências dos movimentos sociais, das metodologias à superação dos limites institucionais, trazem muitas contribuições ao exercício da Educação Ambiental Crítica na gestão pública, e coadunam com as perspectivas freireanas de protagonismo e emancipação reverberadas em prol do ideal de transformação social, pois os enlutados com esse modelo de desenvolvimento desigual precisam reagir politicamente diante da ordem vigente.

Referências

BINSZTOK, J. Principais vertentes (escolas) da (des)ordem ambiental. *In: Território Territórios/Programa de Pós-Graduação em Geografia-PPGEO-UFF/AGB - Niterói. 2002. p. 197-210.*

¹⁵ Ao final da apresentação do livro (2014 - 13ª edição, p. 15), realizada por Clodovis Boff, consta o ano de 1988. Já no final do prefácio para a 3ª edição (p. 22), elaborado por Carlos Rodrigues Brandão, o ano de referência é 1989.

BOGO, A. Mística. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 473-477.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In*: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2006. p. 17-54.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA Nº 01/10**. Diretrizes para a elaboração, execução e divulgação dos programas de educação ambiental desenvolvidos regionalmente, nos processos de licenciamento ambiental dos empreendimentos marítimos de exploração e produção de petróleo e gás, 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: 11 jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMbio). **Educação Ambiental na Gestão Pública: uma entrevista com José Quintas**. Série Coleciona. 13. ed. Brasília-DF, 2015. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/Jos%c3%a9-Quintas_entrevista_portal_coleciona.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã/SNAS/SG. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília-DF, 2014. Disponível em: http://www.forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/marco_de_referencia_da_educacao_popular.pdf. Acesso em: 4 nov. 2020.

CALDART, R. S. O MST e a ocupação da escola. *In*: CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 225-317.

CELENDES, L.; MARIÑO, G. **Educação não-formal e educação popular: para uma pedagogia do diálogo cultural**. Tradução de Thiago Gambi. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

D'AGOSTINI, A. A importância e a necessidade da teoria para a construção da escola do MST. *In*: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (org.). **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 161-182.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Diálogos**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez. 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>. Acesso em: 20 out. 2020

GANTOS, M. C. Territórios do petróleo: uma experiência de educação ambiental no âmbito do licenciamento ambiental de petróleo e gás no Brasil. *In*: GANTOS, M. C. (coord.). **A Caravana Territórios do Petróleo**: ressignificando a educação ambiental na Bacia de Campos. Campos dos Goytacazes-RJ: EdUENF, 2016. p. 25-38.

GARCÉS, M. Educação popular e movimentos sociais. *In*: BRASIL. **Educação popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. PONTUAL, P.; IRELAND, T. (org.). Brasília: MEC, UNESCO, 2006. p. 77-89. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/vol4americalatina.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

GOHN, M. da G. A relação entre a educação popular e os movimentos sociais na construção de sujeitos coletivos. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO –EDUCERE, 12., 2015. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 37.704-37.719. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18577_7958.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

HOLLIDAY, O. J. Resignifiquemos as propostas e práticas de educação popular perante os desafios históricos contemporâneos. *In*: BRASIL. **Educação popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília-DF: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005. p. 239-245. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000372.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

HOLLIDAY, O. J. Desafíos para la educación popular en América Latina hoy. **Interface (Botucatu)**, v. 24, 2020. p. 1-10. Doi: 10.1590/interface.200151. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v24/1807-5762-icse-24-e200151.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

KRUPSKAYA, N. K. Sobre a questão do trabalho socialmente necessário da escola. *In*: FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (org.). **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 131-135.

LOUREIRO, C. F. B. Emancipação. *In*: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Departamento de Educação Ambiental. **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(res) ambientais e coletivos educadores. v. 2. Brasília, 2007. p. 159-169. Disponível em: <http://ava.icmbio.gov.br/mod/data/view.php?d=17&rid=2028&filter=1>. Acesso em 21 out. 2020.

PALUDO, C. Educação popular. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 282-287.

PALUDO, C. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219 - 238, maio-ago., 2015. Doi: 10.1590/CC0101-32622015723770. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00219.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico para os estudos de conflitos e movimentos sociais na América Latina. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Três Lagoas, v. 1, n. 3, ano 3, p. 5-26, maio 2006. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/RevAGB/article/view/1344>. Acesso em: 23 out. 2020.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A invenção de novas geografias. *In*: **Território Territórios**/Programa de Pós-Graduação em Geografia-PPGEO-UFF/AGB. Niterói, 2002. p. 257-284.

RIBEIRO, M. Sujeitos sociais e educação popular. *In*: RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 27-72.

RITERR, J; GREIN, M. I.; SOLDA, M. A questão do trabalho na Escola Itinerante. *In*: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para transformação da escola 3**: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaio sobre complexos de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 133-142.

Submetido em 29 de junho de 2021.
Aprovado em 19 de julho de 2021.