

**PRÁTICAS EDUCATIVAS EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERSPECTIVAS DO  
PROJETO NEA-BC**

**FABIANA DE ARRUDA RESENDE REIS**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL NORTE FLUMINENSE – UENF**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ**

**AGOSTO DE 2025**



**PRÁTICAS EDUCATIVAS EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERSPECTIVAS DO  
PROJETO NEA-BC**

**FABIANA DE ARRUDA RESENDE REIS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais/PPGPS, Linha de Pesquisa 1 – Educação, Cultura, Política e Cidadania, como parte das exigências para obtenção do título de Doutora em Políticas Sociais

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Simonne Teixeira

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Carla Cazelato Ferrari

**UNIVERSIDADE ESTADUAL NORTE FLUMINENSE – UENF  
CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ  
AGOSTO DE 2025**

R375

Reis, Fabiana de Arruda Resende.

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA : PERSPECTIVAS DO PROJETO NEA-BC / Fabiana de Arruda Resende Reis. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2025.

283 f. : il.

Bibliografia: 254 - 266.

Tese (Doutorado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2025.

Orientadora: Simonne Teixeira.

Coorientadora: Carla Cazelato Ferrari.

1. Educação. 2. Educação Ambiental Crítica. 3. Educação Popular. 4. Pandemia de Covid-19. 5. Projeto NEA-BC. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 361.61


# PRÁTICAS EDUCATIVAS EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERSPECTIVAS DO PROJETO NEA-BC

## FABIANA DE ARRUDA RESENDE REIS

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais/PPGPS como parte das exigências para obtenção do título de Doutora em Políticas Sociais


Aprovada em 14/08/2025 Comissão

Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 **CARLOS FREDERICO BERNARDO LOUREIRO**  
Data: 15/08/2025 10:48:31-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Carlos Frederico Bernardo Loureiro (Doutor, Serviço Social) – UFRJ

Documento assinado digitalmente  
 **LEANDRO GARCIA PINHO**  
Data: 15/08/2025 11:45:54-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Leandro Garcia Pinho (Doutor, Ciência da Religião) - UENF

Documento assinado digitalmente  
 **SANDRA RANGEL DE SOUZA MISCALI**  
Data: 17/11/2025 17:33:47-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Sandra Rangel de S. Miscali (Doutora, Política Sociais) – Associação Raízes

Documento assinado digitalmente  
 **MATHEUS THOMAZ DA SILVA**  
Data: 15/08/2025 11:31:43-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Matheus Thomaz da Silva (Doutor, Ciências Ambientais e Conservação) – UFF

Documento assinado digitalmente  
 **SIMONNE TEIXEIRA**  
Data: 15/08/2025 10:42:49-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Simonne Teixeira (Doutora, Políticas Sociais) – UENF (Orientadora)

Documento assinado digitalmente  
 **CARLA CAZELATO FERRARI**  
Data: 18/11/2025 18:27:58-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Carla Cazolato Ferrari (Doutora, Educação) – UENF (Coorientadora)

Quando terminei o meu mestrado, dediquei minha dissertação à família que meu deu a vida e à família que a vida me deu. Hoje, no doutorado, ratifico minha homenagem a todas essas pessoas e acrescento a dedicatória à família que eu própria dei a vida, junto com o meu marido e meus filhos! Vocês foram (e são) minha motivação diária para chegar até aqui!

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, agradeço ao meu marido, Rômulo Reis, e aos meus filhos, Manuela e Pedro Arruda. Sou privilegiada pela existência de vocês, sempre tão compreensivos e motivadores, mesmo quando precisei abdicar de nosso tempo juntos para me dedicar ao trabalho e ao doutorado.

Minha gratidão eterna aos meus pais, Ivan e Sônia Arruda. As palavras de incentivo de vocês sempre me fortaleceram: “Vai lá e faz! Tem que correr atrás mesmo.” Estendo esse agradecimento à Tereza Pereira, pelo cuidado e apoio desde minha infância.

Aos meus irmãos, cunhados, cunhada e aos sobrinhos tão amados, minha gratidão e carinho. São parceiros de vida e fonte diária de motivação.

Ao meu sogro, José Antônio Reis, e à minha sogra, Fátima Resende. Não apenas me acolheram com carinho, como também ofereceram todo o suporte necessário para que eu pudesse conciliar as rotinas de trabalho e estudo. Não há palavras que expressem tamanha gratidão!

Dizem que amigos são a família que escolhemos. E eu tive a sorte de encontrar muitos ao longo da vida. A cada um, meu sincero agradecimento.

Aos orientadores que me acompanharam nessa trajetória, o professor Leandro Pinho e, posteriormente, a professora Simonne Teixeira, minha profunda gratidão. Incluo também a coorientadora Carla Ferrari. Sempre cuidadosos, propositivos e respeitosos, foram fundamentais para a construção desta tese.

À banca de defesa, sobretudo à Sandra Miscali e Frederico Loureiro, que me acompanharam desde a defesa do projeto de pesquisa, passando pela qualificação, contribuíram para os caminhos que culminaram neste trabalho final. Gratidão!

Agradeço ainda à Associação Raízes, instituição que tenho enorme orgulho de fazer parte. Sinto-me honrada pela confiança depositada em meu trabalho e feliz pela oportunidade de conviver com pessoas incríveis que atuam em seus projetos. Não apenas adquiri experiências profissionais valiosas, como também fiz amizades que levarei para toda a vida.

Aos participantes da pesquisa, que gentilmente aceitaram o meu convite e responderam ao extenso questionário, meu muito obrigada! Suas contribuições foram fundamentais para as análises realizadas. Em especial, dedico esta lembrança a

Vinícius Mendes, sujeito da ação educativa de Saquarema, que nos deixou após sua participação nesta pesquisa.

### **Resumo**

A presente tese tem como objetivo central a análise dos impactos da pandemia de covid-19 nas práticas educativas do Projeto Núcleo de Educação Ambiental da Região da Bacia de Campos (NEA-BC), desenvolvido como condicionante do licenciamento ambiental federal para a cadeia produtiva de petróleo e gás da Petrobras. A pesquisa parte do contexto inédito e desafiador da pandemia, que alterou profundamente os modos de vida, os processos educativos e as formas de mobilização social, impondo restrições ao convívio físico e exigindo adaptações rápidas e estruturais em diversos campos da vida. Inserida na Linha de Pesquisa “Educação, Cultura, Política e Cidadania” do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF, a investigação adota uma abordagem interdisciplinar, centrada na educação ambiental crítica e na educação popular como instrumentos formativos para a construção da cidadania e da justiça socioambiental. Com isso, articula políticas sociais, participação popular e controle social em torno da questão ambiental e gestão pública, no contexto dos impactos socioespaciais da indústria do petróleo. A pesquisa toma como objeto as práticas educativas desenvolvidas pelo NEA-BC antes, durante e após o período de isolamento social (2019–2022), buscando compreender de que maneira a pandemia influenciou as ações de formação, mobilização social, organização comunitária e incidência política previstas nos planos de trabalho do projeto. O estudo analisa as adaptações exigidas pelo novo cenário e os efeitos dessas mudanças sobre os processos pedagógicos e organizativos do projeto, considerando a transição para a Linha de Ação C do licenciamento ambiental, voltada ao apoio à democratização dos Planos Diretores Municipais. Para tanto, a metodologia adotada combina abordagens quantitativas e qualitativas. A análise baseia-se em documentos institucionais e técnicos do projeto (planos de trabalho, relatórios, normativas do Ibama), no banco de dados da Associação Raízes (organização executora do NEA-BC) e em questionários aplicados a sujeitos envolvidos diretamente com o projeto: equipe gestora, educadores sociais, assistentes de mobilização e logística, sujeitos da ação educativa e colaboradores da empresa Petrobras. As informações obtidas permitiram avaliar o cumprimento de metas, o tipo de atividades realizadas ou não durante a pandemia, a produção de materiais educativos, as estratégias de mobilização e o grau de incidência política alcançado. O argumento desenvolvido ao longo da tese sustenta que, mesmo diante das adversidades impostas pela pandemia, o projeto NEA-BC conseguiu manter e até fortalecer suas práticas educativas, adaptando-se ao cenário digital e reformulando estratégias pedagógicas e organizativas. Além de revelar os desafios enfrentados, a análise demonstra que o contexto pandêmico abriu espaço para inovações e reflexões profundas sobre a função social da educação ambiental como política pública, seu papel na formação cidadã e sua importância na disputa por justiça ambiental e transformação das realidades locais.

Palavras-chave: Educação; Educação Ambiental Crítica; Educação Popular; Pandemia de Covid-19; Projeto NEA-BC; Políticas Públicas; Licenciamento Ambiental

## **Abstract**

This dissertation aims to analyze the impacts of the COVID-19 pandemic on the educational practices of the Environmental Education Center Project of the Campos Basin Region (NEA-BC), developed as a condition of the federal environmental licensing process for Petrobras's oil and gas production chain. The research stems from the unprecedented and challenging context of the pandemic, which profoundly altered ways of life, educational processes, and forms of social mobilization, imposing restrictions on physical interaction and demanding rapid, structural adaptations across various spheres of life. Inserted in the research line "Education, Culture, Politics, and Citizenship" of the Graduate Program in Social Policies at UENF, the study adopts an interdisciplinary approach, centered on critical environmental education and popular education as formative tools for building citizenship and socio-environmental justice. It articulates social policies, popular participation, and social control around environmental issues and public management in the context of the socio-spatial impacts of the oil industry. The study focuses on the educational practices developed by NEA-BC before, during, and after the period of social isolation (2019–2022), seeking to understand how the pandemic influenced training activities, social mobilization, community organization, and political advocacy foreseen in the project's work plans. It examines the adaptations required by the new scenario and the effects of these changes on the project's pedagogical and organizational processes, especially considering the transition to Line of Action C in environmental licensing, aimed at supporting the democratization of Municipal Master Plans. The methodology combines quantitative and qualitative approaches. The analysis is based on institutional and technical documents (work plans, reports, Ibama regulations), the Raízes Association database (the organization responsible for NEA-BC), and questionnaires applied to project participants: management team, social educators, mobilization and logistics assistants, education participants, and collaborators from Petrobras. The data made it possible to assess goal completion, the type of activities carried out or not during the pandemic, the production of educational materials, mobilization strategies, and the level of political influence achieved. The central argument developed in this dissertation is that, despite the challenges imposed by the pandemic, the NEA-BC project was able to maintain—and even strengthen—its educational practices by adapting to digital formats and rethinking its pedagogical and organizational strategies. Beyond highlighting the difficulties faced, the analysis reveals that the pandemic context created opportunities for innovation and deep reflection on the social role of environmental education as a public policy, its contribution to civic formation, and its importance in the pursuit of environmental justice and transformation of local realities.

**Keywords:** Education; Critical Environmental Education; Popular Education; Covid-19 Pandemic; NEA-BC Project; Public Policies; Environmental Licensing.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais características das Teorias Não Críticas da Educação.....	23
Quadro 2 – Principais características das Teorias Crítico-Reprodutivistas da Educação .....	24
Quadro 3 – Tendências Pedagógicas Liberais.....	28
Quadro 4 – Tendências Pedagógicas Progressistas.....	30
Quadro 5 - Principais diferenças entre Educação Formal, Não Formal e Informal...	34
Quadro 6 - Blocos político-pedagógicos da EA.....	64
Quadro 7 - Principais diretrizes da PNEA.....	65
Quadro 8 - Níveis da Participação Cidadã.....	77
Quadro 9 - Principais elementos da Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA nº 01/10...	88
Quadro 10 - Plano de trabalho da fase I do projeto NEA-BC.....	91
Quadro 11 - Principais elementos da Instrução Normativa CGPEG/DILIC/IBAMA Nº 02/12.....	94
Quadro 12 - Principais atividades executadas na fase I do projeto NEA-BC.....	97
Quadro 13 - Plano de trabalho da fase II do projeto NEA-BC.....	99
Quadro 14- : Plano de trabalho fase III do projeto NEA-BC.....	104
Quadro 15- Equipe do NEA-BC na fase III.....	107
Quadro 16- Ações planejadas pelo PPP.....	113
Quadro 17 - Processos educativos da Associação NEA-BC.....	117
Quadro 18 - Plano de trabalho fase IV do projeto NEA-BC.....	125
Quadro 19 - Plano de trabalho fase V do projeto NEA-BC.....	129
Quadro 20 - Síntese da Metodologia.....	132
Quadro 21 - Indicadores de pesquisa.....	132
Quadro 22 - Resultados do último semestre da III fase – plano de trabalho do NEA- BC.....	135
Quadro 23 - Empecilhos à participação na atividades on-line.....	144
Quadro 24 - Resultados de execução do Ano I – plano de trabalho da IV fase do projeto NEA-BC.....	154
Quadro 25 - Resultados de execução do Ano II – plano de trabalho da IV fase do projeto NEA-BC.....	160
Quadro 26 - Resultados de execução do Ano III – plano de trabalho da IV fase do projeto NEA-BC.....	178
Quadro 27 - Quantitativo de respondentes por função.....	204

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Despesas totais/valores pagos - orçamento público federal para enfrentamento à covid-19.....	49
Gráfico 2 - Despesas prioritárias do orçamento da União: Ministério x programa orçamentário (2020) .....	50
Gráfico 3 - Despesas prioritárias do orçamento da União: Ministério x programa orçamentário (2021) .....	51
Gráfico 4 - Despesas prioritárias do orçamento da União: Ministério x programa orçamentário (2022) .....	51
Gráfico 5 - Orçamento total da União x Ministério da Educação (2020 – 2022) .....	54
Gráfico 6 - Evolução da destinação de recursos para o Ministério da Educação (2020 – 2022) .....	54
Gráfico 7 - Atividades executadas x metas do PT (anos I e II) – fortalecimento da Associação .....	165
Gráfico 8 - Atividades executadas x metas do PT (anos I e II) – fortalecimento dos Núcleos .....	167
Gráfico 9 - Mobilização social (anos I e II) – Nº de novos participantes e Nº de atividades de comunicação .....	167
Gráfico 10 - Atividades formativas (anos I e II) .....	169
Gráfico 11 - Atividades formativas (anos I e II) .....	170
Gráfico 12 - Atividades de controle social (anos I e II) .....	173
Gráfico 13 - Propostas de políticas públicas apresentadas, aprovadas e executadas (anos I e II) .....	174
Gráfico 14 - Percentual do cumprimento de metas globais do plano de trabalho (anos I, II e III) .....	186
Gráfico 15 - Percentual do cumprimento de metas do objetivo 1 do plano de trabalho (anos I, II e III) .....	187
Gráfico 16 - Cumprimento de metas anuais por atividade do objetivo 1 (anos I, II e III) .....	187
Gráfico 17 – Percentual do cumprimento de metas do objetivo 2 do plano de trabalho (anos I, II e III) .....	189
Gráfico 18 – Cumprimento de metas anuais do objetivo 2 do plano de trabalho (anos I, II e III) .....	190

Gráfico 19 – Percentual do cumprimento de metas do objetivo 3 do plano de trabalho (anos I, II e III) .....	192
Gráfico 20 – Cumprimento de metas anuais do objetivo 3 do plano de trabalho (anos I, II e III) .....	192
Gráfico 21 – Percentual do cumprimento de metas do objetivo 4 do plano de trabalho (anos I, II e III) .....	194
Gráfico 22 – Cumprimento de metas anuais do objetivo 4 do plano de trabalho (anos I, II e III) .....	195
Gráfico 23 – Comparativo de metas de propostas de incidência política (anos I, II e III) .....	197
Gráfico 24 – Percentuais de aprovação e execução das propostas apresentadas (anos I, II e III) .....	198
Gráfico 25 - Atividades realizadas da fase III (out./15 a fev./20) e na fase IV (mar./20 a dez/22) .....	199
Gráfico 26 – Percentuais de aprovação e execução das propostas apresentadas (fases III e IV) .....	201
Gráfico 27 – Porcentagem de respondentes por função .....	205
Gráfico 28 – Estratégias de mobilização social antes da pandemia .....	212
Gráfico 29 – Estratégias de mobilização social durante a pandemia.....	214
Gráfico 30 – Manutenção dos Grupos Gestores Locais organizados durante a pandemia .....	219
Gráfico 31 – Mudanças na organização comunitária dos grupos durante a pandemia.....	219
Gráfico 32 – Atividades executadas no plano de trabalho durante a pandemia .....	226
Gráfico 33 – Percepção de mudanças na elaboração de materiais didáticos e de comunicação .....	235
Gráfico 34 – Identificação de redução na participação social .....	239

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Princípios e valores da Associação .....	83
Figura 2 – Missão, visão e objetivos estratégicos da Associação e projeto NEA-BC .....	84
Figura 3 – Concepção estrutural do NEA-BC na primeira fase .....	86
Figura 4 – Planejamento estratégico da Associação NEA-BC (2013-2017) .....	101
Figura 5 – Princípios e valores da Associação – revisão do planejamento estratégico (2013-2017) .....	102
Figura 6 – Marco referencial da Metodologia para elaboração do PPP da Associação .....	111
Figura 7 – Educação Popular – Paulo Freire .....	112
Figura 8 – Complexo Temático – PPP da Associação NEA-BC .....	114
Figura 9 – Etapas do método da educação popular .....	116
Figura 10 – Processos educacionais da associação .....	116
Figura 11 – Metodologia da problematização adotada pela associação .....	120
Figura 12 – Planejamento estratégico da Associação Raízes (2018) .....	122
Figura 13 – Princípios e valores da Associação Raízes (2018) .....	122
Figura 14 – Logotipos do projeto NEA-BC e da associação (2008 a 2025) .....	123
Figura 15 – Cartilha produzida na III fase do projeto NEA-BC .....	141
Figura 16 – Eixos propostos para a EaD pelo Plano de Ação – Comunicação .....	142
Figura 17 – Lives executadas pelo projeto NEA-BC: Educação Ambiental e Papel do Executivo e Legislativo .....	150
Figura 18 – Materiais de educomunicação produzidos pela equipe do projeto NEA-BC .....	152
Figura 19 – Divulgações sobre o orçamento público nas mídias sociais do projeto NEA-BC .....	153
Figura 20 – Manual de retorno às atividades presenciais .....	176

## LISTA DE SIGLAS

**AM** – Agente Multiplicador

**AML** – Assistente de Mobilização e Logística

**ANP** – Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis

**APA** – Área de Proteção Ambiental

**APEA** – Avaliação de Projeto de Educação Ambiental

**BNDES** – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CONAMA** – Conselho Nacional do Meio Ambiente

**CONED** – Comissão Nacional de Educação para o Desenvolvimento Sustentável

**EAC** – Educação Ambiental Crítica

**EA** – Educação Ambiental

**EIA** – Estudo de Impacto Ambiental

**FURG** – Universidade Federal do Rio Grande

**GGL** – Grupo Gestor Local

**SAE** – Sujeito da Ação Educativa

**IBAMA** – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

**ICMBio** – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade

**MMA** – Ministério do Meio Ambiente

**MPEA** – Monitoramento de Projetos de Educação Ambiental

**NEA-BC** – Núcleo de Educação Ambiental da Bacia de Campos

**ONG** – Organização Não Governamental

**PCM** – Plano de Comunicação e Mobilização

**PEA** – Projeto de Educação Ambiental

**PEAC** – Projeto de Educação Ambiental Crítica

**PETROBRAS** – Petróleo Brasileiro S.A.

**PNLA** – Política Nacional de Licenciamento Ambiental

**PNMA** – Política Nacional do Meio Ambiente

**PNEA** - Política Nacional do Educação Ambiental

**SBPC** – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

**SEMA** – Secretaria de Estado de Meio Ambiente

**SISNAMA** – Sistema Nacional do Meio Ambiente

**SNUC** – Sistema Nacional de Unidades de Conservação

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1: DISCUSSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO</b> .....	17
<b>1.1 O papel da Educação e as tendências pedagógicas</b> .....	17
<b>1.2 A educação não formal</b> .....	33
<b>1.3 Os caminhos da educação no Brasil e o papel do Estado nas políticas educacionais: uma breve contextualização histórica</b> .....	39
<b>1.4 Linhas gerais acerca da política pública de educação para o enfrentamento à pandemia</b> .....	48
<b>CAPÍTULO 2 – O MEIO AMBIENTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITOS E POLÍTICAS PÚBLICAS</b> .....	56
<b>2.1 O Meio Ambiente e a Educação Ambiental: uma discussão antiga que é muito atual</b> .....	56
<b>2.2 A Política de Educação Ambiental no Licenciamento Federal de Petróleo e Gás: as diretrizes político-pedagógicas para realização dos PEA</b> .....	71
<b>CAPÍTULO 3 - O PROJETO NEA-BC: 16 ANOS DE ATUAÇÃO COM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO LICENCIAMENTO</b> .....	80
<b>3.1 A história do projeto NEA-BC</b> .....	80
<b>3.1.1 Como tudo começou!</b> .....	81
<b>3.1.2 A primeira fase (2009 a 2012) –implementação do NEA-BC em 13 municípios</b> .....	84
<b>3.1.2.1 Nota Técnica Nº 01/2010 e Instrução Normativa Nº 02/2012 - CGPEG/DILIC/IBAMA</b> .....	88
<b>3.1.3 A segunda fase (2012 a 2015) – foco na organização comunitária</b> .....	98
<b>3.1.4 A terceira fase (2015 a 2020) – o fortalecimento da Associação e a elaboração do PPP</b> .....	102
<b>3.1.4.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Associação</b> .....	109
<b>3.1.4.2 – De Associação NEA-BC a Associação Raízes</b> .....	121
<b>3.1.5 A quarta fase (2020 a 2024) – mudança de linha de ação e pandemia de covid-19</b> .....	124
<b>3.1.6 A quinta e última fase (2024 a 2026) – fim de um ciclo de 16 anos de atuação e preparação para os próximos passos</b> .....	127
<b>CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....	131
<b>4.1 – A metodologia</b> .....	131
<b>4.2 – O que os resultados revelam: dados secundários</b> .....	134
<b>4.2.1 – A execução do plano de trabalho do projeto NEA-BC antes da pandemia</b> .....	134
<b>4.2.2– Nova fase de execução em meio à pandemia de covid-19</b> .....	141

4.2.3 – De volta às sedes: o retorno às atividades presenciais.....	176
4.2.4– Antes e depois da covid-19: os resultados do projeto NEA-BC198	
4.3 – Dados primários: o olhar de quem vivenciou a pandemia.....	202
4.3.1 – Perfil dos participantes da pesquisa .....	204
4.3.2 – Expectativas quando o projeto interrompeu as atividades presenciais.....	206
4.3.3 - Principais desafios e potencialidades enfrentados na execução do projeto durante o período pandêmico.....	208
4.3.4 –Mobilização social: mudança de estratégias durante a pandemia .....	212
4.3.5 – Organização comunitária.....	218
4.3.6 – A execução do plano de trabalho do projeto NEA-BC em meio à pandemia .....	223
4.3.7 – Materiais didáticos .....	235
4.3.8 – Intervenção social: os desafios de participação da sociedade civil na gestão pública e as inovações no período pandêmico .....	238
4.3.9 – O retorno à modalidade presencial: convívio e cafezinho, sim! Abraços, ainda não!.....	244
CONCLUSÕES.....	250
REFERÊNCIAS .....	254
Apêndice 1 – Parecer consubstanciado do CEP .....	267
Apêndice 2 – Questionário de pesquisa (dados primários).....	272

## INTRODUÇÃO

A tese de doutorado que aqui se apresenta é resultado de uma pesquisa que surgiu mediante indagações acerca de um momento complexo, nunca vivenciado pela sociedade mundial, a pandemia de covid-19. Quando o projeto de doutoramento foi escrito, em 2020, o mundo perpassava pelo auge de contágio do coronavírus, havia muitas incertezas sobre o presente e o futuro. Foi nesse contexto que surgiu a iniciativa de analisar as práticas educativas em projetos de educação ambiental em tempos de pandemia, a partir das perspectivas do PEA Núcleo de Educação Ambiental da Região da Bacia de Campos (NEA-BC), condicionante de licenças ambientais para produção e exploração de petróleo e gás da empresa Petrobras na Região da Bacia de Campos, do qual faço parte como membro da equipe executora, pela Associação Raízes.

A pesquisa está articulada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais/PPGPS, mais especificamente à Linha de Pesquisa 1 – Educação, Cultura, Política e Cidadania, considerando sua abordagem interdisciplinar, com foco nas práticas educativas de um projeto de educação ambiental para a análise de políticas educacionais, sobretudo a educação ambiental na gestão ambiental pública, relacionadas à mitigação de impactos socioambientais decorrentes dos processos de exploração e produção de gás e petróleo no país, de acordo com as diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999; 2002) e do Licenciamento Ambiental Federal (Ibama, 2010; 2012).

Em consonância com as diretrizes do programa, pautado na interdisciplinaridade, o intuito foi relacionar as políticas sociais à cidadania, por meio da pesquisa em educação, não somente como um instrumento de acesso a bens ou serviços, mas como um mecanismo de construção formativa para uma sociedade justa, pela capacidade de transformação a partir do campo de práticas, conhecimentos e serviços das políticas sociais (Fleury, 2003).

O PEA NEA-BC é executado por uma instituição do terceiro setor, de direitos privados sem fins lucrativos, a Associação Raízes, no fomento à mobilização social e à organização comunitária para ação coletiva, com foco na participação e no controle social para a incidência política, ou seja, na proposição de políticas públicas para transformação das realidades e dos sujeitos.

Atualmente, o projeto NEA-BC está em sua quinta fase de execução e tem atuação em 17 municípios – 13 no estado do Rio de Janeiro (São Francisco de Itabapoana, Campos dos Goytacazes, São João da Barra, Carapebus Quissamã, Macaé, Rio das Ostras, Casimiro de Abreu, Cabo Frio, Armação dos Búzios, Arraial do Cabo, Araruama e Saquarema) e quatro no estado do Espírito Santo (Marataízes, Presidente Kennedy, Piúma e Itapemirim). Nas quatro primeiras fases (2009 a 2024)<sup>1</sup>, seu escopo de atuação se dava apenas no estado do Rio de Janeiro, nos 13 municípios supracitados, e são estes os que compõem o recorte espacial da pesquisa, dado o recorte temporal de 2019 a 2022 (antes, durante e após o isolamento social ocasionado pela pandemia).

Em 2019 foi quando surgiu o coronavírus, impactando o mundo todo com a sua elevada contaminação e letalidade, impondo às pessoas a necessidade de um distanciamento social nunca visto. Estas palavras carregam uma certa melancolia, uma espécie de drama da vida social. Mas, não há exagero nessa descrição, facilmente evidenciada por qualquer pessoa que tenha vivenciado a pandemia de covid-19.

Em dezembro de 2019, surgia, na China, o primeiro caso de uma doença respiratória causada por um vírus ainda desconhecido. Inicialmente, acreditava-se ser um problema local. No entanto, os casos de covid-19 foram aumentando exponencialmente e apresentando uma acelerada disseminação geográfica. Em março de 2020, os efeitos da contaminação já podiam ser identificados na Europa e nas Américas. O que parecia ser uma epidemia, em poucos meses, tornou-se uma pandemia. Quando foi constatado que a sociedade estava, de fato, vivendo uma pandemia, diferentes reações puderam ser observadas, desde uma extrema negação e minimização do mal até um medo colossal. Medidas como isolamento, distanciamento social e uso de máscaras foram indicadas como tentativa de conter a pandemia que vinha nos assolando. (Costa e Morgado, 2023, p.25)

O início da década de 2020, em virtude da covid-19, foi marcada pela alteração das realidades dos sujeitos, dos meios de trabalho e dos processos educativos, mediante medidas de prevenção voltadas para o isolamento social dados os riscos de contaminação e a alta letalidade da doença pelo coronavírus, fazendo com que toda a sociedade precisasse adaptar o seu próprio cotidiano (uso de máscaras, distanciamento social, atividades realizadas remotamente, entre outras).

O cenário gerado acometeu mais de 100 países e territórios nos cinco continentes. Essa pandemia representou um dos maiores desafios globais do século XXI até agora, pois trata-se de um vírus que alcançou proporções alarmantes,

---

<sup>1</sup> Fase I – 2009 a 2012; fase II – 2012 a 2015; fase III – 2015 a 2020; fase IV – 2020 a 2024.

expondo problemas estruturais e assistenciais da saúde [e não somente da saúde, mas de outros campos como educação, economia, política etc.] no mundo e, especialmente, no Brasil (Brito *et al.*, 2020). Neste contexto, alterou as realidades dos sujeitos, os meios de trabalho e os processos educativos.

Foram dois anos de pandemia declarada pela Organização Mundial da Saúde. Entramos em estado de emergência em 2020 e, somente em abril de 2022, foi assinada pelo Ministério da Saúde a Portaria Nº 913<sup>2</sup>, que declarou o fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), em virtude da covid-19, entrando em vigor no mês de maio do mesmo ano (Brasil, 2022).

Santos (2021) nos chama a atenção para o fato de que grande o marco histórico do século XXI ser a pandemia da covid-19. O autor atribui ao coronavírus a hipercontemporaneidade e, por isso, a impossibilidade de nos entendermos atualmente sem entender o novo vírus. As suas análises denotam a importância de se refletir os múltiplos elementos da pandemia, os cenários anteriores ao fenômeno e os futuros possíveis para as sociedades.

O coronavírus é nosso contemporâneo no sentido mais profundo do termo. Não o é apenas por ocorrer no mesmo tempo linear em que ocorrem as nossas vidas (simultaneidade). É nosso contemporâneo porque partilha conosco as contradições do nosso tempo, os passados que não passaram e os futuros que virão ou não (Santos, 2021, p.41).

No cenário de tantas dúvidas, inquietações e medos, o que a população tinha de convicção era que o mundo não podia parar. Diante do inesperado, era preciso se adaptar e conseqüentemente reestruturar as formas de pensar e de agir (CoMêni, 2023). O momento acarretou uma série de mudanças no cotidiano, nos meios de trabalho, estudos e tantos outros. A população mundial precisou se adequar e se reestruturar para enfrentar os desafios. Neste cenário, o autor destaca a transposição das barreiras impostas pelo distanciamento social para continuidade da vida, viabilizadas por meio das tecnologias, sobretudo a internet, importantes para estabelecer laços que de certa forma substituíram o contato físico. (CoMêni, 2023)

Conforme retrata Júnior (2020), passamos a receber alertas sobre os cuidados que precisávamos tomar quando saíamos de casa e quando ficávamos nela. Nos tempos pandêmicos, até mesmo dirigir-se a estabelecimentos comerciais passou a ser considerado por nós um evento complexo, quase ritualístico, com álcool em gel e uso de máscara, que se diferenciavam de várias formas. Houve, desde então,

---

<sup>2</sup>Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/PRT/Portaria-913-22-MS.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria-913-22-MS.htm).

mudanças em nosso comportamento em todos os lugares que frequentávamos, pois tornou-se necessário manter distância mínima entre as pessoas. E no retorno para nossas residências, era indispensável nos higienizar, assim como todas as vestimentas e objetos utilizados em contato com o ambiente externo.

Os dados oficiais comprovam a realidade do Brasil: em julho de 2025 somam-se 39.284.757 de casos confirmados da doença, com total acumulado de 716.311 óbitos. O estado do Rio Janeiro, recorte espacial desta pesquisa, totaliza 2.991.457 casos de covid, com 78.415 óbitos<sup>3</sup>.

Os indicadores nacionais são elevados, com o pior cenário até meados de 2021. Os dados publicados pelo Ministério da Saúde demonstram que a média móvel de óbitos por covid-19 no Brasil teve queda a partir do mês de junho de 2021, em prol da vacinação. De acordo com os dados oficiais, no mês de fevereiro de 2022 a letalidade da doença regrediu para 2,5% da população<sup>4</sup>.

Para o enfrentamento da crise sanitária que se instaurou no Brasil [e no mundo], foram necessários investimentos por parte do governo federal, estados e municípios. Os dados orçamentários da União, disponíveis no Painel do Orçamento Federal, indicam que o país gastou R\$ 666,2 bilhões no combate à covid-19 no período entre 2020 e 2022 (Brasil, 2023). No entanto, esse período foi marcado por uma postura controversa do governo federal, então liderado por Jair Bolsonaro, cujo posicionamento político negacionista em relação à gravidade da pandemia influenciou diretamente a condução das políticas públicas de enfrentamento à crise. Houve descoordenação nacional, atrasos na aquisição de vacinas, desestímulo ao uso de máscaras e ao distanciamento social, além da promoção de tratamentos ineficazes (Lotta *et al.*, 2021; Hallal, 2021; Vasconcelos *et al.*, 2021). Esse contexto político impactou a eficácia das ações de enfrentamento à pandemia, gerando maior sobrecarga aos entes subnacionais e à sociedade civil organizada.

A partir do distanciamento social, a maioria das instituições de educação do país passaram a atuar na modalidade virtual e seus profissionais em trabalho remoto. O processo de ensino e aprendizagem passou a ser realizado de forma não presencial. Além disso, as novas modalidades de ensino, predominantemente on-line (sem excluir aqui as tele aulas, o ensino via rádio ou quaisquer outras estratégias de

---

<sup>3</sup> Dados atualizados em 03/07/2025, disponibilizados pelo Painel Coronavírus do Governo Federal: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 03 de jul. de 2025.

<sup>4</sup> Dados atualizados em 01/02/2022, disponibilizados pelo Painel Coronavírus do Governo Federal: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 02 de fev. de 2022.

educação adotadas neste período), evidenciaram as desigualdades sociais, pois o acesso a bens e serviços é historicamente bastante diferenciado no Brasil. Nem todos possuíam equipamentos, internet, domínio sobre a tecnologia e nem eram (ou são) familiarizados com o ensino à distância.

Ao analisar o contexto para os profissionais da educação formal, alunos e toda a comunidade escolar no período pandêmico, que de certa forma, resguardadas as especificidades de cada uma, há algumas similaridades com o contexto vivenciado por profissionais e sujeitos da ação educativa da educação não formal (como no caso dos PEAs), a realidade é que todos precisaram se adequar, a partir de práticas educativas on-line e atividades com metodologias adaptadas à realidade virtual, quando possível.

Leppos e Garay (2023) pontuam o fato de a pandemia ter modificado não apenas o trabalho dos profissionais da educação, mas de todos aqueles que compõem a camada social, cada um, em seu contexto, teve que se reinventar de maneira célere. À medida que as escolas em todo o mundo se viam forçadas a fechar suas portas e as salas de aula cediam lugar ao ensino remoto, o cenário educacional passou por uma transformação radical e acelerada que desafiou a forma como ensinamos e aprendemos [resguardadas as especificidades, essa afirmação também se aplica à Associação Raízes e ao universo do projeto NEA-BC no período pandêmico].

As autoras afirmam que além das mudanças físicas e logísticas, a pandemia também provocou um intenso debate público e uma série de discursos que moldaram a forma como enfrentamos a educação em tempos de crise. Os efeitos da pandemia na educação produziram diversos sentidos, em sua maioria, negativos, prejudicando o trabalho do educador em sistema de *home office* (Leppos e Garay, 2023)

Ao mesmo tempo que um conhecimento pedagógico estava se constituindo pelos profissionais da Educação, suas práticas educativas passaram a ser objeto de investigação por pesquisadores. Emergiu um novo campo de pesquisa: a educação no contexto pandêmico e é aqui que essa pesquisa se encaixa. Inclusive, sem negligenciar os impactos negativos e as dificuldades enfrentadas no período, cabe um adendo ao observar que a realização desse doutoramento não somente teve como objetivo analisar realização de práticas educativas no âmbito da educação não formal

em tempos de pandemia, como também foi viabilizada justamente pela realidade de aulas on-line<sup>5</sup>.

Sobre os múltiplos impactos da pandemia, sobretudo no que tange aos aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais, Honorato e Nery (2020) afirma que

A Covid-19 (Novo Coronavírus) é uma doença em escala global, uma pandemia reconhecida pela OMS. Ela evidenciou a forte crise da saúde pública, da produção econômica, da desigualdade social, da mutação ecológica, da escolarização, da subjetividade humana, dos valores da vida diante da morte. Contudo, sobre a produção científica, circula-se que a pandemia e os seus efeitos são enfrentados pelas Ciências Prioritárias voltadas à saúde biológica, quantificação da vida e desenvolvimento de tecnologias para a cura dos males. Aqui não se nega a condição biológica da Covid-19, nem se contesta a eficácia científica para sua erradicação com a invenção de vacina e de medicamentos a serem produzidos em larga escala. **Mas compreende-se que os efeitos da pandemia são múltiplos na vida social, econômica, política, cultural e educacional** (Honorato; Nery, 2020, p.1 e 2) [Grifos meus]

Do ponto de vista econômico, a pandemia desencadeou uma recessão global com a aceleração do desemprego e queda de renda média da população à estrutura necessária para a adaptação se reflete a partir das desigualdades, refletindo na distribuição desigual de recursos tecnológicos. Contudo, a transição para o ensino remoto também revelou oportunidades. O uso de tecnologias educacionais inovadoras, antes não experienciadas (ou pouco experienciadas) no cotidiano das práticas educativas proporcionou a oportunidade de experimentação, novos conhecimentos e metodologias. A democratização do acesso ao conhecimento, por meio de plataformas virtuais, ampliou o alcance educacional a públicos marginalizados, enfatizando a importância de explorar soluções inclusivas no pós-pandêmico (Gonçalves, 2023).

Todas essas considerações nos levam a concluir que mesmo com todos os desafios e impactos da crise sanitária, da transição do modelo presencial para o on-line, não apenas evidenciou fragilidades e adversidades, mas também permitiu uma série de reflexões sobre as políticas públicas e reformulação de estratégias, sobretudo a de educação.

---

<sup>5</sup> Mais especificamente, a possibilidade de participação de forma remota às aulas para cumprimento dos créditos das disciplinas exigidas na grande do programa de pós-graduação foi fundamental para realização do doutorado, tendo em vista o vínculo empregatício e a necessidade de conciliar a carga horária de trabalho com o doutoramento.

Falando mais especificamente do projeto NEA-BC, durante o período pandêmico, PEA havia iniciado a sua quarta fase de execução (2020-2024), permeada por diferenças significativas em relação às três fases anteriores: a mudança de atuação para uma nova Linha de Ação, a Linha C, nunca desenvolvida por um projeto condicionante do licenciamento ambiental federal, conforme diretrizes da Nota Técnica Nº 01/2010 CGPEG/DILIC/Ibama. A referida linha de ação tem como foco o apoio à democratização, à discussão pública e à fiscalização do cumprimento das diretrizes de Planos Diretores municipais (Ibama, 2010). Dessa forma, o plano de trabalho do projeto recebeu em seu escopo atividades com objetivo de promover maior articulação entre o controle social e os impactos da indústria do petróleo e gás natural, sobretudo no uso e ocupação do solo e nas questões socioespaciais. O cenário demandava capacitação da equipe e dos sujeitos da ação educativa.

O período era complexo pela realidade imposta pela pandemia somada às adaptações de execução em uma nova linha de ação. A realização de um projeto de educação ambiental condicionante do licenciamento ambiental federal, regulamentado por políticas públicas ambientais e normativas do Ibama, trouxe desafios à prática pedagógica e influenciou as relações que se estabeleceram nos momentos de realização dos processos educativos previstos no plano de trabalho, sejam de cunho diagnóstico, formativo ou interventivo. Trata-se de um projeto de educação que tem como premissa trabalhar a educação ambiental crítica na gestão ambiental pública, visando a transformação social e superação das injustiças socioambientais, a partir do método da educação popular, pautado na ação-reflexão entre educadores e educandos, por meio da práxis educativa<sup>6</sup> no âmbito da educação não formal.

### **Os objetivos, questões de pesquisa e metodologia – a configuração estrutural da tese**

Dados os pontos retratados até aqui, o objetivo geral da tese é analisar os impactos da pandemia de covid-19 à execução de práticas educativas do projeto NEA-BC na mobilização social e na organização comunitária para fomento ao controle

---

<sup>6</sup> A práxis é a atividade teórico-prática, na qual esses dois aspectos (teoria e prática) são considerados em conjunto, como parte de uma mesma unidade. É reflexão e ação do homem no mundo para transformá-lo (Freire, 2011).

social e à incidência política, visando a intervenção e a justiça socioambiental. Como objetivos específicos, foram identificadas as práticas educativas do PEA previstas e aprovadas antes do período da pandemia; mapeadas as práticas educativas e as estratégias de mobilização e organização comunitária durante a pandemia, para, então, analisar os impactos da pandemia para as práticas educativas e os resultados do PEA.

A pesquisa foi realizada por meio de um panorama analítico que englobou a pesquisa do tipo exploratória, com abordagem quanti-qualitativa, considerando o recorte temporal entre os anos de 2019 e 2022.

A abordagem quantitativa foi embasada na coleta, organização e análise de dados numéricos, obtidas a partir de documentos do projeto NEA-BC e pelo questionário aplicado com pessoas que vivenciaram a execução do PEA antes, durante e depois do isolamento social ocasionado pela pandemia (apêndice 2), com o objetivo de identificar os resultados de cumprimento de metas do plano de trabalho, as atividades realizadas e as não realizadas durante a pandemia. A abordagem qualitativa teve foco no conteúdo dos documentos analisados, no contexto histórico e percepções dos sujeitos participantes da pesquisa, que embasaram os diferentes significados apresentados pelas categorias de um projeto de mitigação dos impactos da indústria de petróleo e gás na Região da Bacia de Campos em tempos pandêmicos.

Para tanto, englobou a análise de planos de trabalho do NEA-BC, relatórios de atividades executadas, documentos estratégicos, normativas do órgão ambiental, banco de dados da Associação Raízes e do projeto, estatutos e atas institucionais, além de relatórios anuais dos convênios firmados com a empresa Petrobras, subsidiados pelos dados do Sistema de Monitoramento e Avaliação (M&A) do projeto.

Os referidos documentos deram subsídios à análise documental em relação ao histórico do NEA-BC e da instituição que o executa, a associação, os resultados do projeto a partir das metas estipuladas em seus planos de trabalho, por meio de atividades planejadas e executadas, além das novas atividades para enfrentar o período pandêmico. A aferição contou com indicadores como: número de participantes do projeto antes, durante e depois da pandemia; número de atividades; tipos de atividades realizadas (mobilização e organização comunitária, diagnósticas, formativas e interventivas); atividades não executadas e novas atividades; número de materiais didáticos produzidos; tipos dos materiais; número de propostas de

intervenção política apresentadas; número de propostas aprovadas; e número de propostas executadas.

Além dos dados secundários, também foram coletados dados primários, por meio da aplicação de questionário com 27 pessoas que vivenciaram a atuação do projeto durante o período pandêmico: equipe e sujeitos da ação educativa, além de colaboradores da empresa concedente.

Ao longo do percurso metodológico foram respondidas as seguintes questões:

- ✓ Quais eram as práticas educativas do projeto de educação ambiental antes da pandemia da covid-19?
- ✓ Quais práticas educativas, estratégias de mobilização e organização comunitária o PEA realizou a partir do momento da pandemia?
- ✓ Em que medida a pandemia afetou os processos educativos do PEA, a mobilização social e as ações coletivas com a comunidade, para intervenção social?

A tese está estruturada em quatro capítulos que exploram o campo teórico da educação, da educação ambiental crítica, o histórico das políticas públicas educacionais e ambientais no Brasil e o estudo do projeto NEA-BC, desde sua origem até os desafios enfrentados no contexto da pandemia de covid-19. No decorrer dos capítulos, foram analisadas as permanências e transformações do projeto ao longo do tempo, com especial atenção à educação não formal e ao papel do Estado na promoção da justiça socioambiental.

O primeiro capítulo, em que se discute os fundamentos teóricos e histórico-políticos da educação e da ambiental crítica, foi organizado a partir de autores como Paulo Freire (1967; 2005; 2011; 2013; 2015; 2016); Aranha (2006; 2006); Libâneo (2005; 2013); Luckesi (1990); Saviani (1999; 2005); Alexandre (2012); Sorrentino *et.al.* (2005); Gohn (2006; 2019); Gadotti (2005); Nagle (2001); Vidal (2013); Dallabrida (2008); e Melo (2012). Nele, são apresentadas algumas concepções de educação como prática política, mediada pelas relações sociais e contextos históricos. A educação é entendida como instrumento de emancipação e transformação, especialmente em sua vertente crítica, em oposição a modelos tecnicistas e conservadores. As discussões perpassam também pelas tendências pedagógicas e suas implicações na prática educativa. A educação ambiental crítica é apresentada como campo interdisciplinar, ético e participativo, voltado à superação das desigualdades socioambientais e à promoção da justiça ambiental. O capítulo também

distingue a educação não formal da educação formal e informal. A educação não formal, na qual se insere o projeto NEA-BC, é caracterizada por sua intencionalidade, flexibilidade e compromisso com a formação cidadã, o empoderamento dos sujeitos e a transformação social.

O capítulo 2, “A Educação Ambiental como política pública frente à crise socioambiental”, discute a educação ambiental como resposta à crise ecológica global, cujas raízes estão atreladas ao modelo capitalista de exploração da natureza e exclusão social. A educação ambiental é abordada como política pública estratégica, com papel fundamental na promoção da sustentabilidade, da cidadania e da justiça socioambiental.

O capítulo revisita autores como Carson (1962); Quintas (2008); e Loureiro (2004; 2005), assim como os marcos internacionais e nacionais da institucionalização da EA: as conferências de Estocolmo (1972), Belgrado (1975) e Tbilisi (1977), no plano global; e, no Brasil, a criação da SEMA (1973), do SISNAMA, da Política Nacional de Meio Ambiente (1981), da Constituição Federal de 1988 e da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), regulamentada pelo Decreto nº 4.281/2002.

A PNEA reconhece a EA como processo permanente, interdisciplinar e participativo, integrando os âmbitos formal e não formal, e articulando diferentes setores sociais. A política prevê o envolvimento de ONGs, universidades, escolas, empresas e movimentos sociais. Neste contexto se apresenta o projeto NEA-BC.

A crise climática global e suas implicações sociais, econômicas, ambientais e políticas têm mobilizado cientistas e instituições ao longo das últimas décadas. As publicações do (IPCC, 2023), alertando para o agravamento do aquecimento global e seus efeitos sobre ecossistemas e populações humanas, têm sido acompanhadas por iniciativas da OMS (2024), da ONU (1972) e do PNUMA (1977), que reconhecem os impactos das mudanças climáticas na saúde e no cotidiano das populações. Carson (1962), em sua obra precursora, já denunciava os efeitos do modelo de desenvolvimento sobre os sistemas naturais, assim como o Clube de Roma (1972) alertava para os limites do crescimento baseado na exploração intensiva de recursos.

No Brasil, autores como Rufino e Crispin (2015), Quintas (2008) e Loureiro (2004; 2005) apontam a importância da educação ambiental crítica frente aos desafios socioambientais contemporâneos, defendendo uma formação voltada à justiça social, à transformação das práticas e à construção de sociedades sustentáveis. Mesmo com

o avanço de políticas públicas – como a Lei nº 6.938/1981, a Constituição Federal (1988), a criação do IBAMA (1989) e o Plano Nacional sobre Mudança do Clima (2024) – os desafios de implementação e articulação com a educação permanecem significativos. A crítica à apropriação superficial de autores como (Freire; Gadotti, *apud* Loureiro, 2005) reforça a necessidade de coerência entre os referenciais teóricos adotados e as práticas educativas desenvolvidas. Duas abordagens da EA são contrastadas: uma conservadora/comportamentalista, que despolitiza as causas estruturais da crise ambiental; e outra crítica/emancipatória, que defende o protagonismo popular, a transformação das relações sociedade-natureza e a justiça socioambiental Loureiro (2005).

O capítulo também analisa os dispositivos normativos que orientam os PEAs no âmbito do licenciamento ambiental federal, como a Nota Técnica nº 01/2010 e a Instrução Normativa nº 02/2012 do Ibama, destacando o papel da pedagogia Freireana, a partir do método da educação popular na condução dos projetos. O NEA-BC é apresentado como um exemplo concreto de como essas diretrizes podem ser operacionalizadas de forma crítica e transformadora.

O terceiro capítulo analisa o percurso do projeto NEA-BC, desde sua criação em 2009 até sua consolidação como referência em educação ambiental não formal na região da Bacia de Campos. A pesquisa considera o NEA-BC como uma prática educativa construída historicamente, vinculada às diretrizes do licenciamento ambiental federal e aos princípios da educação popular.

Em sua primeira fase (2009 a 2012), teve como foco a mobilização social e a formação cidadã, mesmo sem uma normativa específica do Ibama para PEAs no licenciamento marítimo à época. Foram criadas bases locais denominadas “NÓS” em 13 municípios, com estrutura física para viabilizar a organização comunitária. O público-alvo foi diversificado, incluindo escolas, movimentos sociais, órgãos públicos e o Ministério Público. Entre as ações destacam-se: o Programa de Formação e Desenvolvimento de Lideranças I (Pró-Lideranças I), oficinas, visitas técnicas e audiências públicas; o fortalecimento do controle social; e a estruturação da associação como organização de base comunitária para execução do projeto. Em 2010, foi publicada a Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA Nº 01/2010 (Ibama, 2010), com diretrizes para a elaboração, execução e divulgação dos programas de educação ambiental desenvolvidos em âmbito regional, por bacia de produção de petróleo e gás.

Na segunda fase (2012 a 2015), com a publicação da Instrução Normativa nº 02/2012 do Ibama, que “estabelece as bases técnicas para programas de educação ambiental apresentados como medidas mitigadoras ou compensatórias, em cumprimento às condicionantes das licenças ambientais emitidas pelo Ibama” (Ibama, 2012), o projeto passou a integrar formalmente as normativas, fazendo parte da Linha A de ação, voltada à organização comunitária. As ações aprofundaram-se na consolidação dos NOs e no desenvolvimento de lideranças comunitárias, com destaque para o Pró-Lideranças II, com foco em gestão pública, orçamento, comunicação e *advocacy*; grupos de estudo, intercâmbios e formações regionais; mapeamento e análise das políticas públicas municipais; produção de propostas de intervenção; e reorganização institucional com planejamento estratégico para 2013 - 2017.

A terceira fase (2015 a 2020) concentrou-se na consolidação da autonomia da Associação Raízes e no fortalecimento dos Núcleos Operacionais (NOs). A equipe foi ampliada com contratação direta de coordenação de educação, advogada e educadores sociais, findando a necessidade de consultorias externas. As principais ações foram: a ampliação da infraestrutura e acervo dos NOs; elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Associação; desenvolvimento do Pró-Lideranças III; implantação de um Plano de Monitoramento e Avaliação (M&A); valorização dos saberes locais e da formação continuada dos educadores.

O PPP da Associação Raízes, elaborado entre 2015 e 2017, orienta conceitual, metodológica e operacionalmente as ações educativas do projeto. Inspirado na pedagogia Freireana e em autores como Vasconcellos, Padilha e Gadotti, o PPP adota um modelo dialógico e participativo, contrário às práticas autoritárias e tecnicistas. O documento tem como base três eixos, o conceitual - valores, ética e visão coletiva; o situacional - diagnóstico da realidade local; e o operacional - planejamento das estratégias e ações da instituição. Tem como objetivos centrais: a promoção da educação ambiental crítica e popular; a valorização dos saberes locais e do protagonismo comunitário; o desenvolvimento de metodologias participativas e emancipadoras; e a atuação em espaços de controle social e políticas públicas.

A metodologia educacional do NEA-BC baseia-se nos princípios da educação popular: investigação, tematização e problematização da realidade. Os processos pedagógicos são cíclicos e articulam diagnósticos, formações e intervenções em políticas públicas. Os relatórios de monitoramento indicam crescimento qualitativo das

ações e ampliação da incidência política dos participantes, fortalecendo a educação ambiental como instrumento de transformação territorial e justiça social.

A quarta fase do projeto NEA-BC foi desenvolvida entre março de 2020 e fevereiro de 2024, por meio de convênio firmado entre a Associação Raízes e a Petrobras – UN-Rio, em decorrência da transição da gestão do projeto para a Unidade de Negócios da Bacia de Campos (UN-BC). Alinhada ao Programa de Educação Ambiental da Bacia de Campos (PEA-BC), teve como objetivo geral mitigar os impactos socioambientais da cadeia produtiva do petróleo e gás natural, por meio do fortalecimento da organização comunitária e da gestão socioespacial participativa.

Com base na Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA 001/10, o projeto passou a atuar prioritariamente na Linha C, voltada à democratização e fiscalização de políticas públicas sobre uso e ocupação do solo. Sua elaboração ocorreu de forma participativa, por meio de oficinas com Grupos Gestores Locais (GGLs), associados e equipe técnica.

A pandemia de covid-19 representou um marco significativo nesta fase, exigindo adaptações metodológicas que possibilitaram a continuidade das atividades. As ações foram reorganizadas com base em um plano de comunicação emergencial, em ferramentas digitais, encontros remotos e produção de materiais audiovisuais, assegurando a formação crítica dos sujeitos e o diálogo com o poder público mesmo durante o isolamento social.

As atividades foram organizadas em quatro eixos principais: fortalecimento institucional da Associação Raízes, com capacitações, instrumentos de gestão e comunicação; fortalecimento dos Núcleos Operacionais para acesso à comunidade; construção e disseminação de conhecimentos sobre os impactos da indústria petrolífera, com formações, grupos de estudo, grupos de trabalho e intercâmbios para troca de experiências; participação ativa na gestão ambiental, por meio de monitoramentos, propostas de incidência política e presença em espaços de controle social.

A quinta e última fase do projeto NEA-BC, em execução entre 2024 e 2026, não entra no recorte temporal da pesquisa, contudo, o período marca o encerramento de um ciclo de 16 anos de atuação voltado à mitigação dos impactos socioespaciais da indústria do petróleo e gás e se tornou oportuno deixar seu registro histórico. No momento em que o projeto de pesquisa de doutorado foi escrito (2020), não tinha a dimensão de finitude do projeto NEA-BC. O Ibama regulamentou o Plano

Macrorregional de Gestão de Impactos Sinérgicos das Atividades Marítimas de Produção e Escoamento de Petróleo e Gás Natural (Plano Macro), regulamentado pela Instrução Normativa nº 14, de 12 de maio de 2023, contudo, o cenário era ainda incerto sobre os próximos passos do projeto, uma vez que os programas delineados para o eixo de intervenção do Plano, dos quais os participantes dos PEAs atuariam, não estavam definidos. Esse fato explica o porquê de inicialmente a IV fase ter sido prevista para quatro anos e com a ampliação para quatro municípios do Espírito Santo. Contudo, teve seu cronograma reduzido para dois anos, em razão da reestruturação da política de licenciamento ambiental federal pelo Ibama.

A construção do plano de trabalho manteve a metodologia participativa característica do projeto, por meio de oficinas de planejamento e adaptação com os Grupos Gestores Locais, equipe e associados. O objetivo geral é contribuir com a mitigação dos impactos da cadeia produtiva do petróleo por meio da participação comunitária na gestão socioespacial, com metas diferenciadas por etapas e regiões, considerando as especificidades de atuação no Rio de Janeiro (os 13 municípios têm atuação consolidada ao longo dos anos de execução do projeto) e Espírito Santo, em fase de implementação.

Assim, a V fase se estrutura em três etapas: continuidade das ações nos municípios do Rio de Janeiro; implantação do projeto nos municípios capixabas; e ações transversais que abrangem ambos os estados, como o fortalecimento institucional da Associação Raízes, a execução do Pró-Lideranças e a colaboração com o Eixo 4 do Plano Macro, mais especificamente com o Planeja+, no qual a construção metodológica foi assumida pela equipe do laboratório MARÉSS da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no âmbito do PARMIS, como mitigação dos impactos da empresa Trident Energy do Brasil Ltda. para o sistema de produção, coleta e escoamento de petróleo e gás natural.

Ao final deste ciclo, membros da equipe da Associação Raízes<sup>7</sup> e os sujeitos da ação educativa do projeto NEA-BC serão incorporados ao Planeja+, um dos eixos do Plano Macro, voltado ao planejamento participativo de políticas públicas nos estados do RJ, ES e SP, com o intuito de reduzir a dependência das rendas petrolíferas e mitigar os impactos do crescimento urbano desordenado provocado por essa indústria.

---

<sup>7</sup> Além da Associação Raízes e do projeto NEA-BC, serão incorporados membros das equipes e sujeitos da ação educativas dos PEAs Rendas do Petróleo e Territórios do Petróleo

Corroborando com a metodologia de pesquisa, que combinou análise documental (fontes secundárias) — como relatórios, planos de trabalho, atas, estatutos e legislações — e coleta de dados primários por meio da aplicação de questionários on-line com perguntas abertas e fechadas, o capítulo 4 traz os resultados da tese.

A análise dos dados envolveu a criação de indicadores específicos, com categorização conforme seis dimensões temáticas: questões gerais sobre o período pandêmico; mobilização social; organização comunitária; atividades educativas; materiais didáticos e de comunicação; e intervenção política.

Além disso, a metodologia respeitou todas as diretrizes éticas previstas para pesquisas com seres humanos, incluindo a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 7.503.395) e o cumprimento da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018). Os dados foram tratados com rigor científico, garantindo sigilo e uso exclusivo para fins acadêmicos.

Essa combinação metodológica permitiu à pesquisa compreender com profundidade os efeitos da pandemia sobre os processos educativos do NEA-BC, ao mesmo tempo em que evidenciou as estratégias adaptativas e inovadoras desenvolvidas para manter o protagonismo comunitário e a incidência política nos territórios envolvidos.

Enfim, a presente pesquisa reveste-se de significativa relevância por abordar os impactos da pandemia de covid-19 nas práticas educativas de um projeto de educação ambiental no contexto do licenciamento ambiental federal – o projeto NEA-BC –, especialmente diante de um cenário sem precedentes vivenciado pela sociedade mundial. O estudo foi motivado pelas incertezas, tensões e transformações geradas pela crise sanitária iniciada em 2020, que exigiu adaptações profundas nos meios de vida, nas formas de trabalho, nas relações sociais e, de maneira particular, nos processos educativos.

Ao analisar um projeto que atua na mitigação dos impactos socioambientais da indústria do petróleo e gás na Região da Bacia de Campos, a pesquisa insere-se no campo das políticas públicas socioambientais e educacionais, alinhando-se à perspectiva crítica da educação ambiental e à educação popular como práticas emancipatórias e transformadoras. A pertinência da investigação também se fundamenta no ineditismo da experiência: a quarta fase do projeto NEA-BC, iniciada em 2020, coincidiu com o período mais crítico da pandemia, ao mesmo tempo em que

introduziu um novo escopo de atuação – a Linha de Ação C da Nota Técnica 01/2010 do Ibama – voltada à democratização e fiscalização dos planos diretores municipais.

Nesse contexto, a pesquisa contribui para a compreensão dos desafios e estratégias de adaptação adotadas pela equipe e pelos sujeitos da ação educativa, em um momento em que o distanciamento social e as medidas de prevenção sanitária impactaram diretamente as formas tradicionais de mobilização comunitária e formação socioambiental. A análise permitiu refletir sobre a resiliência das práticas educativas e a capacidade de reconfiguração metodológica em cenários de crise, além de fornecer subsídios para o aprimoramento das políticas públicas de educação ambiental no âmbito do licenciamento federal.

A relevância social da pesquisa também se expressa no momento histórico em que está inserida. Os dados oficiais mostram a gravidade da pandemia no Brasil, com mais de 700 mil mortes e profundas implicações nas condições de vida, especialmente nos territórios periféricos e ambientalmente vulneráveis. Com base em uma abordagem interdisciplinar, que articula educação, políticas sociais, cidadania e justiça socioambiental, a pesquisa oferece uma contribuição relevante à produção de conhecimento sobre os limites e possibilidades das práticas educativas em tempos de crise, além de apontar caminhos para o fortalecimento da participação social e do controle democrático nas políticas públicas socioespaciais.

Focar em um projeto executado por uma organização do terceiro setor com atuação em 17 municípios e trajetória consolidada de 16 anos, a pesquisa nos permite ampliar o entendimento sobre a atuação de iniciativas condicionantes de licenciamento ambiental como instrumentos de formação crítica e incidência política, especialmente no enfrentamento das desigualdades e na construção de alternativas para uma sociedade mais justa e sustentável.

Diante da complexidade dos temas abordados — pandemia, educação, educação ambiental crítica, educação não formal, controle social e justiça socioambiental —, esta tese faz um convite aos leitores para acompanhar uma análise que entrelaça vivências, práticas educativas e processos de transformação social em um contexto de crise global. A estrutura da pesquisa foi organizada em capítulos que dialogam entre si, buscando oferecer não apenas uma compreensão sobre os impactos da pandemia nas ações do projeto NEA-BC, mas também pistas para pensar a educação ambiental como instrumento de resiliência, transformação e incidência política. Não há proposta apenas de um olhar sobre o passado recente, mas uma

provocação ao futuro: como seguir construindo políticas públicas ambientalmente justas, socialmente participativas e educativamente emancipadoras? Que caminhos a experiência do NEA-BC nos aponta? O convite, portanto, é para uma leitura crítica, sensível e comprometida com a transformação das realidades socioambientais que nos atravessam.

## **CAPÍTULO 1: DISCUSSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO**

### **1.1 O papel da Educação e as tendências pedagógicas**

A educação tem papel central para essa pesquisa, uma vez que as discussões teórico-metodológicas no campo da educação e as tendências pedagógicas influenciaram as diretrizes da educação ambiental no licenciamento ambiental federal de petróleo e gás.

Já dizia Paulo Freire “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2017, p. 95). O próprio autor define a educação como um ato político, ressaltando que ela não existe fora das sociedades humanas, assim como não há homem vazio (Freire, 1983). Para ele, a educação não é neutra, mais sim denotada por sua qualidade de ser política, pois toda prática educativa requer previamente a existência de sujeitos que se educam mutuamente, o que ensina (e aprende ao mesmo tempo) e o que aprende (e também ensina) e isso denota o seu cunho gnosiológico, ou seja, a sua correlação com a filosofia. A educação também preconiza a existência de objetos e conteúdos, envolve métodos, técnicas e materiais; implica, segundo o autor, em objetivos, sonhos, ideais e utopias, considerando o seu caráter diretivo (Freire, 2016).

A reflexão teórico conceitual que se pretende considera o caráter político da educação. Discorrer sobre o tema torna-se relevante quando o objeto da pesquisa perpassa pela análise de práticas educativas realizadas por um projeto de educação ambiental condicionante de licenciamento ambiental federal. A educação ambiental está contida do campo da educação e por isso a importância de se entender algumas teorias que orientam o conhecimento e que influenciam as diretrizes político-pedagógicas da educação ambiental crítica, premissa dos projetos de educação ambiental condicionante do licenciamento ambiental federal.

O estreitamento das relações entre educação e educação ambiental é oriundo das formas que a humanidade, historicamente, vem lidando com a relação com a natureza, e redimensionado a visão pedagógica e as práticas educativas de forma mais integradora, democrática e abrangente (Alexandre, 2012). Para tanto, é preciso refletir sobre determinados aspectos que perpassam outros campos, outras ciências, no sentido de propiciar um olhar mais holístico sobre a realidade da qual fazemos parte, reflexo de contextos históricos e sociais. E essa discussão não se encerra em si e não há objetivo de esgotar o tema, nem realizar um estudo exaustivo e abrangente sobre a questão, mas trazer alguns apontamentos e problematizar pontos relevantes para este trabalho de pesquisa.

As práticas educativas são definidas como um conjunto de estratégias, de ações e métodos aplicados no processo de ensino e aprendizagem, com base em princípios pedagógicos, valores culturais e objetivos educacionais. Essas práticas podem ocorrer em diferentes espaços — formais, não formais e informais — e são influenciadas por contextos sociais, históricos, políticos e culturais. De acordo com Libâneo (1994), as práticas educativas são formas concretas de realizar o processo educativo, ligadas às concepções de homem, sociedade e conhecimento. Elas não se restringem ao espaço escolar, pois envolvem diferentes dimensões da vida social e comunitária. Já para Nóvoa (1992), tais práticas englobam não apenas o ato de ensinar, mas também a construção da identidade docente e a constante reflexão sobre a ação pedagógica, destacando o papel do professor como sujeito ativo no processo formativo. Freire (1996), por sua vez, enfatiza que toda prática educativa é política, e que ensinar exige consciência crítica, diálogo e compromisso com a emancipação dos sujeitos. Assim, práticas educativas libertadoras são aquelas que primam em promover a autonomia, a participação e a transformação social.

Gauthier *et al.* (1998), também aborda o tema, e problematiza o fato de que as práticas educativas eficazes são aquelas que articulam teoria e prática, valorizando o saber docente e a experiência profissional no cotidiano escolar.

Ao ponderar sobre o conceito de práticas educativas, Leppos e Garay (2023) as definem com intencionalidade de ação social, como parte da vida e da sociedade.

A prática educativa acontece articulada ao processo de educação, do formar-se um ser social, e acompanha a sua trajetória enquanto desenvolvimento de seres humanos. Em outras palavras, a prática educativa é ação social intencional, é parte integrante da vida, do crescimento da sociedade. Quando surge a escola, se institucionaliza a educação formal, democratiza-se o acesso a ela, instituem-se legislações, currículos, modos de organização do tempo escolar...e com isso, originam-se as práticas pedagógicas e, por conseguinte, as práticas

docentes. Assim, a prática educativa, a prática pedagógica e a prática docente estão interconectadas, mas caracterizadas por diferentes objetivos educativos. (Leppos e Garay, 2023, p.1)

Essa discussão apresenta o seu grau de relevância considerando que as práticas educativas do PEA no contexto do licenciamento ambiental federal têm como premissa serem mecanismos de transformação social, com a finalidade de superação (ou ao menos mitigação) das injustiças socioambientais, das desigualdades sociais e da apropriação capitalista em relação à natureza e à humanidade. As práticas educativas, no contexto do projeto NEA-BC, assumem uma dimensão político-pedagógica articulada à educação ambiental crítica, sendo entendidas como processos formativos desenvolvidos no tempo, atravessados por múltiplas determinações sociais, históricas e ambientais.

A realidade em que vivemos denota exclusão e degradação ambiental socializada com uma maioria submetida, que não se dissocia de uma apropriação privada dos benefícios materiais [acrescento aqui os culturais, sociais e políticos] gerados. Dessa forma, compete à educação ambiental “fomentar processos que impliquem o aumento do poder das maiorias hoje submetidas, de sua capacidade de autogestão e o fortalecimento de sua resistência à dominação capitalista de sua vida (trabalho) e de seus espaços (ambiente).” (Sorrentino *et al.*, 2005, p. 287)

Enquanto ferramenta de transformação, a educação ambiental tem como premissa educar para a cidadania, por meio de ações políticas, em prol da coletividade. E antes de dialogarmos sobre o conceito de educação ambiental, suas vertentes e premissas, torna-se necessário compreender o próprio sentido de educação, suas intercessões com outros campos da ciência, as tendências pedagógicas e os contextos sócio-políticos, econômicos e culturais que a influenciaram no decorrer do tempo. Neste sentido, há concordância com Aranha, ao afirmar que “a educação não pode ser compreendida à margem da história (...) não é um processo neutro, mas se acha comprometida com a economia e política de seu tempo” (Aranha, 2006, p.33).

Em sua ampla discussão conceitual, a educação é tida como instrumento de manutenção de valores e modos de vivência ou de transformação social, a partir da reflexão sobre a sociedade na qual está inserida.

Conforme retrata Luckesi (1990),

A educação é um típico ‘que-fazer’ humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se

manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Assim sendo, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem seus caminhos. A sociedade dentro da qual ela está deve possuir alguns valores norteadores de suas práticas (Luckesi, 1990, p. 30-31).

Aranha (2006) ressalta que “a educação não é a simples transmissão da herança dos antepassados para as novas gerações, mas o processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho” (Aranha, 2006, p.31). A autora trabalha em consonância com a definição dada por Libâneo, na qual pontua que

Em *sentido amplo*, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem **socialmente**; neste sentido, a prática educativa existe em uma grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana. Em **sentido restrito**, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberativa e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais (Libâneo, 2013, p.15). [grifos do autor]

Outras ciências contribuíram para a construção da pedagogia, como a história, a sociologia, a psicologia e a economia. De forma sucinta e um tanto quanto generalista, a psicologia, por suas diversas vertentes, se mostrou importante no sentido de conhecer bem o educando, com avaliação sobre o potencial de aprendizagem e o seu grau de dificuldade, experiências no campo comportamental, a psicanálise e análise histórica e cultural. A sociologia trouxe para a pedagogia a análise social da educação, entendendo que a escola (e não somente ela) se compõe como um grupo social e traz consigo amplas complexidades. Por sua vez, a economia possibilitou analisar a educação por meio da conjuntura econômica, sobretudo quando se olha para as diferentes realidades de países (ou regiões) desenvolvidos e subdesenvolvidos. Mais adiante, quando forem abordados os elementos históricos da educação no Brasil, poderemos refletir melhor sobre a influência de modelos econômicos nas políticas de educação.

E, por falar em história, esta ciência tem notória importância para a pedagogia, no sentido de olhar para o passado, não somente para descobrir e descrevê-lo, mas para analisá-lo e propor projetos de mudança para o presente e o futuro. Ainda que tardiamente (mais precisamente no século XIX), os historiadores manifestaram interesse pela história que tratasse propriamente da educação. No Brasil,

especificamente, a inquietação por uma história da educação foi ainda mais tardia, na segunda metade do século XX. (Saviani, 2007)

Mas, ao trabalhar com diferentes campos para refletir sobre a educação, não podemos sobrepor a importância de um sobre o outro. Aranha (2006) nos chama atenção para a importância de outras ciências para a pedagogia, mas também reflete sobre a necessidade de superação de sua concepção enquanto “filha” de outra ciência.

Ao pedagogo cabe equilibrar as diversas contribuições teóricas que enriquecem sua teoria e lhe dão vigor e objetividade (...). O risco dos “ismos” [psicologismo, sociologismo, historicismo etc.] só será evitado se a educação for o ponto de partida e de chegada dessas análises. Explicando: o ponto de partida da pedagogia é sempre um problema apresentado pela realidade educacional. Busca-se, em seguida, a contribuição das ciências auxiliares da educação, para só então atingir o ponto de chegada, que é, de novo, a realidade educacional. Assim, não se deve perder de vista a especificidade da pedagogia como teoria distinta daquelas ciências, não rejeitando, ao mesmo tempo, sua contribuição (Aranha, 2006, p.37-38).

Ao dialogar sobre a pedagogia, Saviani (2005) agrupa as concepções da educação em duas grandes tendências: uma composta por concepções pedagógicas que priorizam a teoria sobre a prática, centradas na “teoria do ensino”, e a outra que, de forma inversa, subordinam a teoria, de forma a dissolvê-la na prática, enfatizando as “teorias da aprendizagem”. Para o autor, na primeira tendência se encontram as diversas modalidades da pedagogia tradicional, em que a questão problema se denota pelo anseio em se criar métodos de ensino, como que uma busca pela resposta de “como se ensinar”; na segunda tendência, na pedagogia nova, a questão muda de foco e passa a perpassar em “como aprender”.

As **concepções tradicionais** (...) desembocavam sempre numa teoria do ensino. Pautando-se pela centralidade da instrução (formação intelectual) pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja **tarefa é transmitir os conhecimentos** acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os **conteúdos que lhes são transmitidos** (Saviani, 2005, p. 2). [Grifos meus]

Dessa forma, o viés das concepções tradicionais não preconiza a troca de conhecimentos e a construção mútua de saberes, mas transmissão de conhecimentos, de forma que o educador é o detentor do conhecimento e aos educandos compete a assimilação dos conteúdos.

Já nas correntes pedagógicas renovadoras, o método se encontra centrado no aprendizado e não na teoria. O próprio Saviani (2005) pondera, ao analisar essas correntes, que o educando tem papel central no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a escola se apresenta como um espaço aberto à iniciativa dos alunos e

o professor cumpre o papel de acompanhar e auxiliar os educandos em seu próprio processo de aprendizagem, para construção de conhecimentos. A Escola Nova foi hegemônica nesse modelo durante a primeira metade do século XX e, mais tarde, a partir de críticas ao modelo, outras versões surgiram, sobretudo na segunda metade do século em questão, das quais o construtivismo se tornou a mais difundida dentre elas.

O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade. Tais pedagogias configuram-se como uma **teoria da educação que estabelece o primado da prática sobre a teoria**. A prática determina a teoria. (...) isto é, de prescrever regras e diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo aos enunciados que vierem a **emergir da própria atividade prática desenvolvidas pelos alunos com o acompanhamento do professor** (Saviani, 2005, p. 2). [Grifos meus]

Saviani (1999) utiliza o conceito de marginalidade e este está diretamente ligado à sua interpretação crítico-social da educação. Para o autor, a marginalidade não é apenas uma condição individual ou um "desvio social", mas um produto estrutural das desigualdades sociais, especialmente nas sociedades capitalistas. Ele critica abordagens pedagógicas que tratam os "marginais" como sujeitos a serem integrados, como se estivessem à parte do sistema. Mas, pelo contrário, "Os marginalizados não estão fora da sociedade, mas sim inseridos nela de maneira subordinada e desvantajosa." (Saviani, 1999, p. 10). Assim, conforme afirma o autor, a educação voltada à superação da marginalidade precisa romper com o modelo de adaptação ou compensação (típico das pedagogias liberal-tradicionais e tecnicistas), e assumir uma função política, comprometida com a transformação social e a emancipação dos sujeitos.

Ao considerar a questão da marginalidade, há dois grupos de teorias da educação – o grupo das **não críticas**, nas quais menciona a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista; e o das **crítico-reprodutivistas**, que englobam a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, a teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE) e teoria da escola dualista. (Saviani, 1999). Ao dividir os dois grupos, o autor considera que no primeiro as teorias entendem a educação como instrumento de superação da marginalidade ou de equalização social, ou seja, são teorias que concebem a função educacional como necessária para correção do desvio [a marginalidade], no sentido de corrigir as

injustiças e tornar a sociedade com mais justiça social – a ação da educação sobre a sociedade; já o segundo, considera não ser possível compreender a educação se não for por suas condicionantes sociais. Dessa forma, para este grupo, há dependência da educação em relação à sociedade e o que torna estas teorias reprodutivistas se dá por considerarem a função da educação como reprodução da sociedade. Saviani considera as teorias deste segundo grupo como instrumento de discriminação social, ou seja, como um fator de marginalização.

Visando compreender as análises do autor, vejamos nos Quadros 1 e 2 os principais pontos levantados por Saviani acerca do tema.

Quadro 1: Principais características das Teorias Não Críticas da Educação

<b>Teorias Não-Críticas</b>	
Entendem a educação como instrumento de superação da marginalidade ou de equalização social - educação para reforçar laços sociais, realizar a coesão e integrar os indivíduos no corpo social, para superação da marginalidade	
<b>Pedagogia Tradicional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ A <b>educação é direito</b> de todos e <b>dever do Estado</b>";</li> <li>✚ Interesses da burguesia em uma sociedade democrática - transformar os súditos em cidadãos, por meio da educação;</li> <li>✚ A <b>causa da marginalidade é a ignorância</b>;</li> <li>✚ Pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica;</li> <li>✚ <b>Centralização no professor</b> - instrução e transmissão de conhecimentos;</li> <li>✚ <b>Papel dos alunos</b> - assimilação de conhecimentos;</li> <li>✚ <b>Questão central:</b> aprender;</li> <li>✚ <b>Considerações:</b> não alcançou a universalização - nem todos conseguiram ingressar e mesmo os que ingressavam, nem sempre eram bem-sucedidos;</li> </ul>
<b>Pedagogia Nova</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Crítica à pedagogia tradicional - movimento de reforma, Escolanovismo;</li> <li>✚ A <b>marginalidade deixa de ser vista como falta de conhecimento</b>; o <b>marginalizado é o rejeitado</b> e não, propriamente, o ignorante;</li> <li>✚ O <b>eixo da questão pedagógica passa a ser o sentimento</b> e não o intelecto - do aspecto lógico para o psicológico; de conteúdos cognitivos para métodos de aprendizagem;</li> <li>✚ <b>Centralidade no aluno</b> e não no professor; <b>do esforço para o interesse</b>; espontaneidade ao invés de disciplina; da quantidade para qualidade; de diretismo para não diretismo;</li> <li>✚ Pedagogia de inspiração experimental com muitas contribuições da biologia e da psicologia: agrupamento de alunos de acordo com as suas áreas de interesse;</li> <li>✚ Professor como estimulador e orientador da aprendizagem - a iniciativa principal deveria vir do aluno; trabalhos com pequenos grupos de alunos, permeados pelas <b>relações interpessoais e em ambientes estimulantes, com materiais didáticos, bibliotecas</b>, entre outros;</li> <li>✚ <b>Questão central:</b> o importante não é aprender, mas <b>aprender a aprender</b>;</li> <li>✚ A escola deixaria de ser um lugar sombrio, silencioso e disciplinado para um ambiente alegre, barulhento, movimentado e cheio de cores;</li> <li>✚ <b>Considerações:</b> requer alto valor econômico para sua implementação, por isso, denotou-se por um caráter excludente à maioria da população, portanto, fortalecendo a marginalidade.</li> </ul>

<p><b>Pedagogia Tecnicista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Pressuposto de <b>neutralidade científica, racionalidade, eficiência e produtividade</b> - processo educativo objetivo e operacional;</li> <li>✚ Educação com organização racional para minimizar as interferências subjetivas, que seriam empecilhos para sua eficiência; <b>mecanização do processo pedagógico</b>;</li> <li>✚ Propostas pedagógicas: enfoque sistêmico, microensino, tele ensino, instrução programada, máquinas de ensinar; especialização de funções e ensino de técnicos;</li> <li>✚ O <b>elemento principal é a organização dos meios</b>: professor e alunos com papéis secundários, apenas de execução do processo pedagógico planejado, coordenado e sob controle especialistas, supostamente neutros, habilitados, subjetivos e imparciais;</li> <li>✚ A marginalidade está na incompetência (em termos técnicos), improdutividade e ineficácia;</li> <li>✚ <b>Questão central</b>: o importante não é aprender, nem aprender a aprender, mas <b>aprender a fazer</b>;</li> <li>✚ Inspiração filosófica Neopositivista e o método funcionalista;</li> <li>✚ <b>Considerações</b>: excesso de burocratização e fragmentação do ato pedagógico; transposição do modelo fabril para a escola; aumento da marginalização, com elevado número de repetência e evasão.</li> </ul>
--	---

Fonte: Elaboração própria (2025), com base em Saviani (1999)

Quadro 2: Principais características das Teorias Crítico-Reprodutivistas da Educação

<b>Teorias Crítico-Reprodutivistas</b> Compreendem a educação a partir de suas condicionantes sociais; são reprodutivistas porque consideram a função da educação como reprodução da sociedade em que está inserida, ou seja, essas teorias não contém uma proposta pedagógica, o seu foco é explicar o funcionamento da escola como ela está constituída	
<p><b>Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Teoria desenvolvida na obra de Bourdieu e Passeron (1975) – <i>A Reprodução</i>;</li> <li>✚ A <b>educação não é analisada como fato social</b>, mas como a “explicitação das condições lógicas de possibilidade de toda e qualquer educação para toda e qualquer sociedade para toda e qualquer época ou lugar (Saviani, 1999, p.28);</li> <li>✚ <b>Questão central</b>: teoria geral da violência simbólica, que se aplica ao sistema de ensino: violência material (dominação econômica) equivale à violência simbólica (dominação cultural) de grupos dominantes a grupos dominados;</li> <li>✚ <b>Sistema de ensino</b> – trabalho pedagógico primário (familiar) e secundário (institucionalizado - escola);</li> <li>✚ <b>Função da educação</b>: reprodução das desigualdades sociais;</li> <li>✚ <b>Os marginalizados são grupos ou classes de dominados – socialmente</b> pela falta de capital econômico (força material) <b>e culturalmente</b> por não ter capital cultural (força simbólica);</li> <li>✚ <b>Considerações</b>: a educação reforça a marginalidade – ações pedagógicas dominadas de maneiras ou conhecimentos (as ações pedagógicas dominantes definem valor de mercado ou simbólico).</li> </ul>

<p><b>Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Teoria desenvolvida na obra Althusser (s/d);</li> <li>✚ A ideologia se materializa em aparelhos do Estado; a <b>escola se constitui como instrumento de reprodução das relações de produção do capitalismo</b> – relação de explorados com exploradores e de exploradores com explorados (os que não conseguem avançar no sistema escolar ficam submetidos à condição de explorados, em contraposição aos que chegam ao topo da escolarização;</li> <li>✚ <b>Questão central:</b> a marginalização se dá pela expropriação da classe trabalhadora pelos capitalistas;</li> <li>✚ <b>Considerações:</b> o papel da escola é perpetuar os interesses da burguesia.</li> </ul>
<p><b>Teoria da Escola Dualista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Teoria desenvolvida por Baldeot e Establet (1971);</li> <li>✚ A escola não é unitária, nem unificadora, mas dividida em duas grandes redes que correspondem à duas classes do sistema capitalista: a burguesia e o proletariado;</li> <li>✚ Retoma o conceito de Althusser de Aparelho Ideológico de Estado: contribui para a formação da força de trabalho e para garantia dos interesses da burguesia;</li> <li>✚ <b>Questão central:</b> a missão da escola é <b>impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado</b> e as lutas revolucionárias; A escola qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual;</li> <li>✚ <b>Considerações:</b> a escola não é um instrumento de equalização social, mas um fator de marginalização – os trabalhadores são convertidos a marginais tanto em relação A cultura burguesa como em relação à ideologia do proletariado;</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria (2025), com base em Saviani (1999)

A compreensão das diferentes concepções teóricas sobre a educação abordadas na obra de Saviani (1999) ponderam sobre os limites e possibilidades do papel da escola diante das desigualdades sociais, especialmente no que tange à questão da marginalidade<sup>8</sup>.

Conforme o Quadro 1, as teorias não críticas concebem a educação como um instrumento de integração social e de superação da marginalidade, com base na crença de que o acesso à instrução e à qualificação possibilita a ascensão individual e a equidade social. São elas: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista.

A Pedagogia Tradicional entende a marginalidade como resultado da ignorância. A educação, nesse modelo, é centrada na figura do professor como transmissor de conhecimentos sistematizados, baseando-se em uma pedagogia de

<sup>8</sup> Conceito utilizado por Saviani (1999).

inspiração filosófica, voltada à formação do intelecto pela lógica e pela disciplina. Embora defendesse o direito universal à educação, a pedagogia tradicional não atingiu a efetiva universalização do ensino, mantendo-se excludente para grande parte da população.

Já a Pedagogia Nova se constituiu como reação ao modelo tradicional, deslocando o eixo da educação do conteúdo para o aluno. Inspirada pelas ciências experimentais, especialmente a psicologia e a biologia, prioriza os sentimentos, os interesses e a espontaneidade dos educandos. A marginalidade, nesse contexto, não decorre da ignorância, mas da rejeição social. Contudo, apesar do discurso humanista e renovador, essa pedagogia se mostrou elitista em sua aplicação, pois exigia condições materiais elevadas, limitando-se, na prática, às classes mais favorecidas.

A Pedagogia Tecnicista, por sua vez, propõe uma educação racional, eficiente e objetiva, baseada em pressupostos científicos e na organização funcional do processo de ensino. A marginalidade, nesse modelo, é associada à incompetência técnica e à improdutividade. Essa concepção acentuou a fragmentação do trabalho pedagógico e promoveu a transposição do modelo fabril para a escola, resultando em altos índices de evasão e repetência.

Em contraposição a essas abordagens, emergem as teorias crítico-reprodutivistas (Quadro 2), que não elaboram propostas pedagógicas, mas buscam explicar o papel da escola na reprodução das estruturas sociais, revelando como o sistema educacional contribui para a manutenção das desigualdades e para a perpetuação da marginalidade.

A teoria da violência simbólica, desenvolvida por Bourdieu e Passeron (1975), sustenta que a escola legitima o domínio cultural da classe dominante, impondo seu *habitus* como universal. A marginalidade, nesse contexto, é expressão da desigualdade de capitais — econômico e simbólico — entre grupos sociais, sendo a educação um dos principais mecanismos de reprodução dessa hierarquia.

A partir da perspectiva marxista, Althusser (1985) propõe a escola como um dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), cuja função é garantir a reprodução das relações de produção capitalistas por meio da inculcação da ideologia dominante. Nesse sentido, a escola atua como instrumento de submissão da classe trabalhadora, perpetuando a marginalização por meio da ideologia.

Já a teoria da escola dualista, formulada por Baldelot e Establet (1971), argumenta que o sistema escolar não é homogêneo, mas dividido em dois circuitos:

um voltado à formação das elites e outro à qualificação da força de trabalho proletária. Essa estrutura dual impede a emancipação ideológica das classes subalternas, reforçando tanto a marginalização cultural quanto a exploração econômica.

Essas teorias crítico-reprodutivistas, apesar de não proporem alternativas pedagógicas transformadoras, oferecem uma leitura fundamental da função social da escola, ao desvelarem os mecanismos pelos quais a educação contribui para a consolidação das desigualdades sociais. (Saviani, 1999). No entanto, como pontua o autor, o limite dessas abordagens reside no seu caráter descritivo e, por vezes, determinista, o que dificulta a elaboração de práticas educativas emancipadoras.

Diante disso, Saviani propõe a superação dessa dicotomia por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, que articula análise crítica da realidade com prática pedagógica intencionalmente orientada à transformação social. Ao reconhecer o papel da escola tanto na reprodução quanto na possibilidade de ruptura com a lógica da exclusão, essa pedagogia busca uma ação educativa efetivamente comprometida com a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados. Como afirma, “O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (Saviani, 1999, p.42).

Falar em **Teoria Crítica da educação** é falar de uma pedagogia revolucionária, em que, segundo o autor, é considerar a difusão de conteúdos vivos e atualizados.

A **pedagogia revolucionária é crítica**. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como faz a concepção crítico-reprodutivista que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que **a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade**. Neste sentido, ainda que elemento determinado não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (Saviani, 1999, p.75). [Grifos meus]

A educação, neste caso, é “uma atividade mediadora no seio da prática social global” (...) tomada como ponto de partida e ponto de chegada na caracterização dos momentos de ensino” (Saviani, 1999 p. 83 *apud* Saviani, 1980).

Luckesi (1990) também aborda o campo da educação e as tendências pedagógicas. Considera, pois, três tendências (mais marcantes) que produziram teorias ao longo do tempo. Presume-se por elas entendimentos distintos sobre o sentido da educação na sociedade, o que ele define como “educação para **redenção**;

educação como **reprodução**; e educação como um meio de **transformação** da sociedade” (Luckesi, 1990, p. 37) [grifos do autor].

As três tendências de que retrata o autor são: a **pedagogia filosófica**, que aborda a essencialidade do tempo, com base em modelos ideais da humanidade, de forma universalizada, com objetivo de entender o seu sentido; a **pedagogia positivista**, que traz em sua diretriz a imparcialidade do pesquisador em prol da ciência e da racionalidade; e a **pedagogia dialética** (conhecida também como a pedagogia crítico-emancipatória), que, como o próprio nome indica, tem como diretriz as reflexões científicas a respeito da educação e o diálogo, assim como práticas educativas que visam a emancipação dos sujeitos. Para tanto, definiu as tendências pedagógicas em liberais e progressistas, conforme os Quadros 3 e 4.

Quadro 3: Tendências Pedagógicas Liberais

<b>Pedagogia Liberal</b>	
<p>Não possui sentido de avanço ou democracia, mas sim de predominância da liberdade e do individualismo da sociedade - é própria da sociedade que defende o capitalismo e as classes sociais. A educação (e a escola) têm por finalidade preparar as pessoas para desempenhar papéis sociais, de acordo com suas aptidões individuais, adaptando-se a valores e normas vigentes</p>	
<b>Tendência Liberal Tradicional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ <b>Acentua-se o ensino humanístico, de cultura geral;</b></li> <li>✚ <b>Papel da escola:</b> preparação intelectual e moral dos alunos - o compromisso se resume à cultura, pois os problemas sociais são de competência da sociedade;</li> <li>✚ <b>Conteúdos de ensino:</b> conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas - preparação para a vida, separados das experiências dos alunos e das realidades sociais;</li> <li>✚ <b>Métodos:</b> exposição verbal da matéria; repetição de conceitos e memorização;</li> <li>✚ <b>Papel do professor:</b> centralidade e autoridade do professor - predomina-se a palavra do professor, das regras impostas e do intelectualismo;</li> <li>✚ <b>Papel do aluno:</b> atingir, por esforço próprio, sua realização enquanto pessoa; a capacidade da criança é idêntica à do adulto;</li> <li>✚ <b>Questão central:</b> os conteúdos, a didática e a relação educador-educando não têm relação com o cotidiano do aluno, tampouco com as realidades sociais;</li> <li>✚ <b>Considerações:</b> intelectualista e enciclopédica; aprendizagem é receptiva e mecânica, decorrente de treino; recorre frequentemente à coação.</li> </ul>

<p><b>Tendência Liberal Renovada Progressista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Defesa da concepção de <b>autoaprendizagem</b>, a partir da <b>prática</b> - o conhecimento resulta da ação a partir de interesses e necessidades;</li> <li>✚ <b>Papel da escola:</b> adequar as necessidades individuais ao meio social - organizar a vida pela adaptação do comportamento;</li> <li>✚ <b>Conteúdos de ensino:</b> estabelecidos a partir das experiências dos sujeitos e desafios cognitivos mais do que aos conteúdos organizados racionalmente - é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber em si: "<b>aprender a aprender</b>";</li> <li>✚ <b>Métodos:</b> aprender fazendo - método ativo, geralmente em grupos;</li> <li>✚ <b>Papel do professor:</b> não há lugar privilegiado - auxílio ao desenvolvimento livre e espontâneo do aluno;</li> <li>✚ <b>Papel do aluno:</b> a disciplina advém da solidariedade em grupo, da participação e do respeito às regras do grupo, mas a descoberta é pessoal;</li> <li>✚ <b>Questão central:</b> ambiente é o meio estimulador, aprender é uma atividade de descoberta, de autoaprendizagem; foco em problemas e na disponibilidade e interesse do aluno em solucioná-los;</li> <li>✚ <b>Considerações:</b> apesar de muito difundido, sobretudo em cursos de licenciatura, sua aplicação é reduzida por falta de condições objetivas e pela influência de práticas da pedagogia tradicional.</li> </ul>
<p><b>Tendência Liberal Renovada Não-diretiva</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Orientada para <b>objetivos de autorrealização e desenvolvimento pessoal</b>, assim como as relações interpessoais;</li> <li>✚ <b>Papel da escola:</b> formação de atitudes, maior preocupação com problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais;</li> <li>✚ <b>Conteúdos de ensino:</b> aqueles que favorecem o desenvolvimento das relações e da comunicação e não a transmissão de conteúdos;</li> <li>✚ <b>Métodos:</b> esforço do professor para desenvolver um estilo próprio de facilitar a aprendizagem do aluno - técnicas de sensibilização para exposição de sentimentos sem exposição ou ameaça, com foco no melhor relacionamento interpessoal;</li> <li>✚ <b>Papel do professor:</b> especialista em relações humanas, com o mínimo de intervenções;</li> <li>✚ <b>Papel do aluno:</b> centralidade no educando para formação de personalidade;</li> <li>✚ <b>Questão central:</b> o foco é favorecer ao sujeito o autodesenvolvimento e a realização pessoal; os procedimentos didáticos, as matérias, as aulas e os livros têm pouca importância;</li> <li>✚ <b>Considerações:</b> apesar de influenciar um número expressivo de educadores e orientadores educacionais, o foco desta tendência está mais voltado à psicologia do que à educação. O resultado de uma boa educação se assemelha ao resultado de uma boa terapia.</li> </ul>

<b>Tecnicista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ A educação visa a <b>preparação de "recursos humanos", formação de mão-de-obra para a indústria</b>, a fim de desenvolver a economia por meio do tecnicismo - produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho;</li> <li>✚ <b>Papel da escola:</b> modeladora do comportamento humano - aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, considerados úteis para sistema produtivos, típico do sistema capitalista;</li> <li>✚ <b>Conteúdos de ensino:</b> informações, princípios científicos e leis reduzidas ao conhecimento observável e mensurável, voltados para a ciência objetiva e não subjetiva, organizado em módulos sistêmicos de ensino;</li> <li>✚ <b>Métodos:</b> procedimentos e técnicas voltadas para a transmissão e recepção de informações - instrumentalização e controle do ensino: tecnologia educacional;</li> <li>✚ <b>Papel do professor:</b> administra as condições de transmissão da matéria - elo entre a verdade científica e o aluno;</li> <li>✚ <b>Papel do aluno:</b> indivíduo responsivo, não participa da elaboração do programa educacional; a relação com o professor se resume às questões técnicas;</li> <li>✚ <b>Questão central:</b> aprender é uma questão de modificação de desempenho - o ensino é um processo de que visa condicionar, reforçar respostas que se pretende obter; controle do comportamento individual com foco nos objetivos estabelecidos, voltados para adequar o sistema educacional à política econômica dos regimes militares;</li> <li>✚ <b>Considerações:</b> foco nos modelos de racionalização do sistema capitalista, contudo não há indícios seguros de assimilação do modelo tecnicista tal como foi idealizado: a metodologia tecnicista foi executada de forma eclética, mesclando princípios pedagógicos da pedagogia tradicional e da renovada.</li> </ul>
-------------------	---

Fonte: Elaboração própria (2025), com base em Luckesi (1990)

Quadro 4: Tendências Pedagógicas Progressistas

### **Pedagogia Progressista**

São tendências que partem da análise crítica das realidades sociais, com o objetivo sociopolítico da educação, na busca pela valorização de ações pedagógicas no âmbito da prática social concreta, em contraposição às pedagogias tradicionais e renovadas, na luta conta do sistema capitalista, por meio do saber criticamente reelaborado.

<p><b>Tendência Progressista Libertadora</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Conhecida como <b>pedagogia de Paulo Freire, com caráter político</b> - questionamento sobre a realidade das relações do homem com a natureza e com outros homens, <b>primando pela transformação</b>. Trata-se da <b>educação crítica, em contraposição à educação tradicional</b>, denominada por Freire de educação bancária;</li> <li>✚ <b>Papel da escola:</b> sua marca é a educação não-formal, mas professores e educadores vêm adotando os pressupostos dessa pedagogia. A educação é entendida como uma atividade em que educadores e educandos, mediatizados pela realidade que compreendem, atuam no sentido de transformá-la;</li> <li>✚ <b>Conteúdos de ensino:</b> temas geradores extraídos da problematização das práticas de vida dos sujeitos; o importante não é a transmissão de conteúdos, mas o despertar para novas formas de relação com as experiências vividas;</li> <li>✚ <b>Métodos:</b> dialógico, mediatizado pelo objetivo a ser conhecido; não há sobreposição de saberes (educador-educando e educando-educador); a aprendizagem é alcançada pelo processo de codificação-decodificação, além da problematização da situação, por meio da troca de conhecimentos e experiências em torno da prática social;</li> <li>✚ <b>Papel do professor:</b> relação horizontalizada com o educando, contrária à concepção de autoridade; o educador também é sujeito do conhecimento;</li> <li>✚ <b>Papel do aluno:</b> relação horizontalizada com o educador, sujeito do conhecimento e das trocas de experiências de vida;</li> <li>✚ <b>Questão central:</b> educação libertadora = educação problematizadora; aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta - o aprendizado não se realiza pela memorização ou imposição, mas pelo processo de compreensão, reflexão e crítica;</li> <li>✚ <b>Considerações:</b> grande influência em movimentos populares e sindicatos, muitas vezes sendo confundido com experiências de "educação popular", descolando das ideias originais da pedagogia libertadora; as formulações teóricas de Freire são voltadas à alfabetização de jovens e adultos ou à educação popular, contudo, o ensino formal se apropriou de suas ideias e tem tentado colocá-las em prática.</li> </ul>
<p><b>Tendência Progressista Libertária</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Tem como conteúdo e método <b>a autogestão</b>, enquanto <b>resistência à burocracia</b>, que tudo controla e tira a autonomia: professores, programas, provas, normas, entre outros. O sentido da educação é político - o indivíduo é produto do social e o desenvolvimento individual se concretiza no coletivo;</li> <li>✚ <b>Papel da escola:</b> exercer transformação na personalidade dos alunos de forma libertária e autogestionária;</li> <li>✚ <b>Conteúdos de ensino:</b> dispõe a matéria aos alunos, mas não as exige - o importante são as experiências vivenciadas coletivamente em mecanismos de participação crítica, como assembleias, conselhos, eleições, associações etc.</li> <li>✚ <b>Métodos:</b> a vivência grupal em forma de autogestão; coloca-se no aluno a responsabilidade de tudo o que for possível - atividades, organização do trabalho no interior da escola e a decisão de trabalhar ou não;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ <b>Papel do professor:</b> não-diretivo, pois não há métodos pautados na obrigação e em ameaças; se resume à orientação aos alunos, que são livres;</li> <li>✚ <b>Papel do aluno:</b> de total liberdade, em contraposição a qualquer forma de poder ou autoridade;</li> <li>✚ <b>Questão central:</b> ênfase não aprendizagem informal, de forma coletiva, negando toda e qualquer forma de repressão e avaliações de aprendizagem no que tange aos conteúdos; em prol da liberdade;</li> <li>✚ <b>Considerações:</b> trata-se de uma tendência pedagógica que abrange outras tendências antiautoritárias, como: a anarquista, a psicanalista, a de sociólogos e de professores progressistas.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Tendência Progressista Crítico-social dos Conteúdos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Sua definição enquanto pedagogia crítica se dá pela <b>consciência enquanto histórico-social</b>, em que o conhecimento resulta de trocas estabelecidas pela interação dos meios naturais, sociais e culturais;</li> <li>✚ <b>Papel da escola:</b> é parte do todo social, em ação para transformação da realidade; prima pela difusão de conteúdos concretos e condicionantes históricos-sociais, pela apropriação de saberes de interesses populares, visando eliminar a seletividade social para se tornar democrática;</li> <li>✚ <b>Conteúdos de ensino:</b> culturais universais reavaliados mediante as realidades sociais, associando-os à significação humana - avaliação do que o aluno já sabe para elaboração de uma visão de mundo menos fragmentada e parcial;</li> <li>✚ <b>Métodos:</b> unidade entre teoria e prática - vai da ação à compreensão e da compreensão à ação; relação direta das experiências dos alunos com os saberes trazidos de fora; o método é subordinado ao conteúdo, favorecendo os conteúdos com os interesses dos alunos para a prática social;</li> <li>✚ <b>Papel do professor:</b> de mediação e troca com os alunos; há diretividade na forma de orientar, pois compete ao professor ter mais experiência sobre as realidades sociais e fazer análise de conteúdos;</li> <li>✚ <b>Papel do aluno:</b> há participação no processo educativo, a partir de suas experiências culturais; ele se reconhece nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor, para ampliar suas próprias experiências;</li> <li>✚ <b>Questão central:</b> interação conteúdo e realidades sociais;</li> <li>✚ <b>Considerações:</b> esta tendência pedagógica articula o político ao pedagógico, com foco na transformação das relações de produção, destinada aos interesses das camadas populares e à transformação estrutural da sociedade. O maior representante desta pedagogia no Brasil é Dermeval Saviani.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria (2025), com base em Luckesi (1990)

Apresentar os principais pontos referentes as teorias da educação abordada por Saviani (1999) e as tendências pedagógicas por Luckesi (1990) se justifica enquanto subsídio para análise dos próximos capítulos, no que tange às inter-relações dessas correntes nas políticas públicas de educação e de educação ambiental. Mais

especificamente na segunda, essas reflexões se tornam relevantes na medida em que se busca entender o histórico e as premissas da política pública de educação ambiental, de acordo com a diretrizes político-pedagógicas do licenciamento ambiental federal, em que a educação crítica e transformadora deve ancorar a práxis educativa, em busca por justiça socioambiental aos impactados pela indústria de petróleo e gás.

## 1.2 A educação não formal

Considerando o objeto de estudo dessa pesquisa, cabe salientar que a realização dos PEA se enquadra na modalidade não formal da educação, portanto, se faz necessário entender seu conceito, características e principais elementos.

Numa coisa precisamos concordar: ao abordar a educação não formal, a primeira coisa que nos vem em mente é a comparação com a educação formal, quase de forma automática. É como se a definição decorresse de algo semelhante: a educação não formal é aquela realizada fora das escolas. Justamente por isso, é comumente confundida com a educação informal. Mas, a educação não formal, ao contrário do que muitas vezes é percebida, tem uma intencionalidade bem definida, objetivos e atributos específicos e não tem a finalidade de substituir ou competir com a educação formal, escolar. Nisso, os diversos autores que analisam o tema estão em consonância.

E qual é, então, a diferença entre os diferentes campos da educação?

Segundo Gohn,

Educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas (Gohn, 2006, p. 28).

A autora diferencia os campos da educação formal, informal e não formal, por meio de algumas categorias, como: quem é responsável pela educação, o local onde se educa, os métodos, objetivos, principais atributos e resultados esperados.




Não há objetivo nesta pesquisa em aprofundar nas discussões relativas à educação formal e à informal, contudo, avalia-se a importância de distinguir suas características para clareza do objeto de pesquisa: a educação não formal, na qual

se enquadram os projetos de educação ambiental relacionados ao licenciamento ambiental federal. Vejamos o Quadro 5.

Quadro 5: Principais diferenças entre Educação Formal, Não Formal e Informal

<b>Campos da Educação</b>			
<b>Categorias</b>	<b>Educação Formal</b>	<b>Educação Não Formal</b>	<b>Educação Informal</b>
<b>Quem educa</b>	✚ Os professores	✚ O “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos	✚ Os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa etc.
<b>Onde se educa</b>	✚ No território de instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais Escolas, universidades etc.	✚ Nos territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, como por exemplo em associações, grupos comunitários e coletivos culturais, organizações não governamentais, projetos sociais, culturais e outros; ✚ Em locais informais, onde há processos interativos intencionais.	✚ Nos espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. ✚ Pode ser a casa, a rua, o bairro, o condomínio, o clube, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, o local onde se nasceu etc.
<b>Como se educa</b>	✚ Por meio de ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente.	✚ Por meio de ambientes e situações interativos construídos coletivamente; ✚ Geralmente, a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer devido a determinadas circunstâncias da vivência histórica de cada sujeito.	✚ Por meio de ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados.
<b>Objetivos</b>	✚ Realizar ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis; ✚ Formar o indivíduo como um cidadão ativo; ✚ Desenvolver habilidades e competências, a criatividade, a	✚ Educação para cidadania; ✚ Educação para justiça social; ✚ Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.); ✚ Educação para liberdade; ✚ Educação para igualdade;	✚ Socializar os indivíduos; ✚ Desenvolver hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento.

	percepção, motricidade etc.	a	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Educação para democracia; de igualdade e justiça social;</li> <li>✚ Fortalece o exercício da cidadania;</li> <li>✚ Transmitir informação;</li> <li>✚ A formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal.</li> </ul>	
<b>Principais atributos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Requer: específico;</li> <li>✚ Tempo; Local</li> <li>✚ Pessoal especializado;</li> <li>✚ Organização de vários tipos: curricular, sistematização sequencial das atividades;</li> <li>✚ Disciplinamento; Regulamentos e leis</li> <li>✚ órgãos superiores;</li> <li>✚ Caráter metódico divididos por idade e classe de conhecimento.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Não há organização por séries/ idade/conteúdos;</li> <li>✚ Atua sobre aspectos subjetivos do grupo;</li> <li>✚ Trabalha e forma a cultura política;</li> <li>✚ Desenvolve laços de pertencimento;</li> <li>✚ Ajuda na construção da identidade coletiva;</li> <li>✚ Pode colaborar para o desenvolvimento da autoestima e do empoderamento do grupo - capital social;</li> <li>✚ Fundamenta-se no critério da solidariedade e identificação de interesses comuns;</li> <li>✚ É parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Não é organizada;</li> <li>✚ Os conhecimentos não são sistematizados, mas repassados a partir das práticas e experiência anteriores;</li> <li>✚ O passado orienta o presente;</li> <li>✚ Atua no campo das emoções e sentimentos;</li> <li>✚ O processo é permanente e não organizado.</li> </ul>
<b>Resultados esperados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Aprendizagem efetiva;</li> <li>✚ Certificação e titulação que capacitam os indivíduos a seguir para graus mais avançados.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Consciência e organização de como agir em grupos coletivos;</li> <li>✚ Construção e reconstrução de concepção (ões) de mundo e sobre o mundo;</li> <li>✚ Contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade;</li> <li>✚ Formação do indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacitação para entrar no mercado de trabalho);</li> <li>✚ Resgate do sentimento de valorização de si próprio;</li> <li>✚ Luta pelo reconhecimento como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Não há resultados esperados, eles simplesmente acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum nos indivíduos, senso este que orienta suas formas de pensar e agir espontaneamente.</li> </ul>

	(raciais, étnicas, religiosas, culturais etc.);  Obtenção do conhecimento de sua própria prática;  Educação contra discriminação;  Educação pelo exercício da cultura e para a manifestação das diferenças culturais.	
--	---	--

Fonte: Elaboração própria (2025), com base em Gohn (2006)

Em consonância com Gohn, Gadotti também analisa o tema e define a diferença entre a educação formal e a não formal:

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem (Gadotti, 2005, p. 3).

Ambas as definições nos indicam que a educação formal é aquela realizada nos espaços formais de educação, em instituições de educação como escolas e universidades, possuem vínculo com órgãos ligados ao Ministério da Educação, portanto, são regidas por leis específicas, que determinam normas e diretrizes previamente definidas, por meio de currículos e conteúdos que precisam ser desenvolvidos no processo educativo, garantindo, assim, formalidade pela sua regularidade e sequencialidade.

Muitas vezes compreendida de forma equivocada, a educação não formal também tem sua intencionalidade e se define como uma modalidade de educação em que há atividade educacional organizada e sistemática, contudo, e talvez por isso a confusão, é realizada de forma diferente ao sistema formal de educação: seu objetivo perpassa em aprender “no mundo da vida”, por meio do compartilhamento de experiências em espaços e ações coletivos, não havendo necessidade de seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão” definidos por currículos e diretrizes legais do Ministério de Educação.

A educação não formal configura-se como um campo educativo fundamental na construção de sujeitos sociais críticos, atuantes e conscientes de sua inserção no mundo. Diferentemente da educação formal, estruturada por currículos rígidos, séries

e faixas etárias, a educação não formal desenvolve-se em contextos diversos e dinâmicos, com base em relações horizontais e processos interativos intencionais.

Nesse campo, o agente educativo é o “outro” com quem se interage – um mediador social, comunitário ou coletivo – evidenciando o caráter relacional e dialógico do processo educativo. Os espaços da educação não formal são, em sua maioria, territórios informais, como comunidades, associações, movimentos sociais, projetos socioculturais, museus, teatros, coletivos sociais e culturais, entre outros, nos quais se valorizam as trajetórias e vivências dos sujeitos e grupos envolvidos. (Gohn, 2006)

O processo educativo ocorre por meio de situações construídas coletivamente, orientadas por diretrizes compartilhadas. A participação dos indivíduos tende a ser optativa, respeitando-se os tempos e experiências de cada sujeito. Todavia, essa participação pode também ser motivada por circunstâncias históricas e sociais que impulsionam o desejo de transformação da realidade vivida.

A educação não formal possui como objetivo central a formação cidadã, promovendo a compreensão crítica do mundo, o fortalecimento da identidade coletiva e a justiça social. Busca-se, assim, abrir janelas de conhecimento que permitam aos indivíduos compreenderem suas relações sociais e culturais, construindo laços baseados na igualdade, no respeito à diversidade e na solidariedade. Além disso, há um compromisso com o empoderamento dos sujeitos e com a consolidação de processos de cidadania pública e coletiva (Gohn, 2006).

Os resultados esperados pela educação não formal vão além da aquisição de habilidades ou conhecimentos instrumentais. Busca-se fomentar a consciência crítica, a autonomia, a valorização de si, o reconhecimento da diversidade (racial, étnica, religiosa, de gênero etc.) e a capacidade de interpretar o mundo para transformá-lo. Trata-se, portanto, de um campo de práticas educativas emancipatórias que resgatam o sentido político da educação, articulando saberes, experiências e lutas sociais.

Assim, a educação não formal se apresenta como uma via potente para a transformação social, especialmente em contextos de vulnerabilidade ou exclusão, pois contribui para a formação de sujeitos ativos, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Gadotti (2005) chama a atenção para duas categorias importantes para a educação não formal: o espaço e o tempo. A primeira, porque pode ser realizada fora dos espaços formais de educação (escolas) - em Organizações Não-Governamentais

(ONGs), igrejas, sindicatos, partidos políticos, associações, entre outros. São espaços da sociedade civil que vem se fortalecendo como espaços de difusão e de reconstrução de conhecimentos. A segunda se refere ao tempo da aprendizagem, que é flexível, em respeito às diferenças e as capacidades de cada sujeito da ação educativa, que a diferencia do sistema progressivo de ensino.

Ao retomar Gohn (2006), observa-se que uma questão de grande relevância para esta pesquisa diz respeito às metodologias. Para a autora,

A educação não-formal, as **metodologias operadas no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos**. O **método nasce a partir de problematização** da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. O **método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo** que circunda as pessoas. (Gohn, 2006, p.31-32).  
[Grifos meus]

A relevância dessa afirmativa se justifica, primeiramente, pelo fato de muitos dos elementos característicos das metodologias da educação não formal estarem fundamentados em teorias e tendências pedagógicas, como a educação libertadora e a abordagem crítico-social dos conteúdos, previamente abordadas neste capítulo. Ao analisar os objetivos da educação não formal — tais como educação para a cidadania, para a justiça social, para os direitos humanos, sociais, políticos e culturais, para a liberdade, a igualdade e a democracia — bem como o método pautado na identidade social, na cultura dos sujeitos e grupos, na problematização da realidade e na mediação do mundo, evidencia-se a influência dessas correntes teóricas. Para Gohn (2006), a meta da educação não formal consiste na formação política e sociocultural dos indivíduos e dos grupos a que pertencem.

Em segundo lugar, essa compreensão se alinha aos objetivos desta pesquisa, que visa compreender o desenvolvimento das práticas educativas do NEA-BC, considerando seu projeto político-pedagógico no âmbito da educação não formal, e analisar os impactos da pandemia da covid-19 sobre sua execução.

Contudo, não se pode desconsiderar os limites legais do licenciamento ambiental federal, regrado à Política Nacional de Meio Ambiente e à Política Nacional de Educação Ambiental. Por elas, há limites impostos pelo órgão ambiental para a execução dos programas e projetos de educação ambiental condicionantes da exploração de petróleo e gás, assim como pelas próprias empresas executoras, no papel de coordenação e financiamento dos mesmos.

Nesse sentido, torna-se relevante investigar como os objetivos e as metodologias do projeto NEA-BC — relacionadas às práticas educativas, à organização comunitária e à mobilização social — dialogam com as características e metas da educação não formal, bem como com as correntes teóricas nela subjacentes. Tais questões configuram como núcleo problematizador deste estudo, cujas reflexões serão aprofundadas nos capítulos subsequentes.

### **1.3 Os caminhos da educação no Brasil e o papel do Estado nas políticas educacionais: uma breve contextualização histórica**

Para início de conversa, ao objetivar a análise das práticas educativas na mobilização social e organização comunitária realizadas por um projeto ambiental e os impactos da pandemia em sua realização, torna-se importante fazer uma breve contextualização de alguns aspectos sobre o histórico da educação no Brasil, suas tendências político-pedagógicas e o papel do Estado enquanto gestor de políticas educacionais, a fim de refletir sobre as transformações ao longo do tempo e os contextos que influenciaram as diretrizes da educação no Brasil. Ainda que o objeto de estudo sejam as práticas educativas no âmbito da educação não formal, com foco na análise da educação ambiental crítica e transformadora, ancorada na educação popular, premissas para realização dos PEA, torna-se importante entender como o país desenvolveu debates e mudanças no cenário da educação ao longo de sua construção histórica, o papel de grupos sociais e intelectuais para maior participação do Estado na execução de políticas públicas de educação.

Ao longo dos séculos, profundas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais marcaram a história, manifestando-se tanto no meio rural quanto nas áreas urbanas, especialmente com o advento da industrialização, da urbanização e da modernização (Harvey, 2005; Hobsbawm, 1995). Essas mudanças influenciaram diretamente a mentalidade dos sujeitos, suas práticas sociais e formas de organização coletiva. No campo da educação, tais processos também deixaram marcas significativas, demonstrando que a escola, enquanto instituição social, não permaneceu alheia às dinâmicas históricas e estruturais da sociedade (Saviani, 2007; Frigotto, 2001).

Para Aranha (2006), as mudanças são reflexos dos momentos de crise, os quais a autora se ancora na concepção grega do termo, que remete a situações

difíceis, a desafios, mas também a julgamentos e críticas. Em suas palavras, seria como algo que envelheceu e não serve mais, mas, ao mesmo tempo, gera esforços para compreender, julgar e inventar novos caminhos. E esse ponto se remete à educação como também à humanidade, para construção de novos valores e paradigmas.

O ideal de uma educação laica, gratuita, universal e sob responsabilidade do Estado vem sendo construído desde o século XVIII, especialmente com os ideais iluministas e a consolidação dos Estados nacionais modernos (Aranha, 2006; Saviani, 2007). Embora ainda não plenamente concretizado, esse ideal atribuiu à educação um papel eminentemente político, concebendo-a como instrumento de transmissão cultural e de formação para a cidadania. Os projetos educacionais, nesse contexto, passaram a representar a expectativa de democratização social (Saviani, 2007; Libâneo, 2012). No entanto, diversos teóricos destacam o caráter ideológico da educação e da escola, compreendendo-as como espaços de reprodução das ideias e dos interesses das classes dominantes. Autores como Althusser (1985), Bourdieu e Passeron (1975) compreendem a escola como instrumento de reprodução das estruturas sociais, atuando por meio da imposição de ideologias hegemônicas que favorecem a manutenção da ordem capitalista.

Tais contradições revelam o dualismo presente na história da educação: de um lado, uma concepção voltada à formação funcional para o trabalho e à manutenção da ordem social; de outro, uma perspectiva humanista e crítica, voltada à formação emancipadora dos sujeitos — tensionamento que se evidencia nas diferentes correntes teóricas e tendências pedagógicas anteriormente analisadas (Freire, 2013; Saviani, 2007; Gadotti, 2000).

Com a Proclamação da República e o avanço da industrialização, do comércio e do crescimento demográfico, especialmente entre o final do século XIX e ao longo do século XX, a educação passou a ocupar lugar de destaque nos debates públicos e nas políticas estatais, sendo concebida como um possível instrumento de democratização social e de mobilidade para as classes populares (Nagle, 2001; Saviani, 2007). Nesse contexto, a escola ganhou maior visibilidade como espaço social privilegiado para a formação de sujeitos, sobretudo em sua dimensão moral, política e econômica, desempenhando papel estratégico no projeto de construção da nação republicana.

A urbanização e a modernização da sociedade brasileira, nesse mesmo período, foram acompanhadas pela disseminação do ideário liberal, que, ao valorizar a liberdade individual e os direitos civis, reforçou a concepção da educação como um caminho para o progresso e para a superação dos problemas nacionais (Aranha, 2006; Libâneo, 2012).

Conforme Nagle (2001) salienta, a abertura ao processo industrial e a alteração no processo produtivo seriam a explicação de novas orientações ideológicas, como o nacionalismo, o catolicismo, ideologias educacionais, entre outras. O autor defende a ideia de que a insatisfação com o direcionamento republicano e domínio das elites agrárias, com reflexões sobre a sociedade brasileira e a necessidade de superar o atraso do país, por meio de discursos nacionalistas, foram importantes para remodelar o plano de educação nacional. Mas, ainda que o projeto político educacional republicano visasse a implementação da educação (no caso, a escolarizada) para todos, seu caráter era dualista, de forma não democrática, focando os estudos científicos para a população mais abastada e o ensino profissional, considerado inferior, para os mais pobres.

Nas primeiras décadas do século XX, o Brasil passou a ser influenciado por diversas correntes pedagógicas oriundas da Europa e, posteriormente, dos Estados Unidos. Nesse contexto, observou-se um intenso embate entre a pedagogia tradicional — fortemente marcada pela presença das escolas cristãs — e o movimento positivista, que advogava pela laicidade do ensino como princípio fundamental da modernidade educacional (Aranha, 2006; Saviani, 2007). Paralelamente, ideias de cunho anarquista também ganharam espaço, especialmente entre os setores operários e movimentos sociais urbanos, defendendo uma educação desvinculada dos interesses do capital e crítica à ideologia dominante. Tais correntes opunham-se frontalmente às instituições públicas de ensino, vistas como reprodutoras dos interesses das classes dominantes (Gohn, 2001).

Essas propostas anarquistas valorizavam a instrução científica, racional e politizadora, centrada em uma formação laica e voltada à emancipação do trabalhador. Ao lado dessas ideias, também emergiram no cenário brasileiro os ideais comunistas, igualmente críticos à estrutura elitista da educação, que, segundo essas correntes, promovia a fragmentação dos bens culturais e beneficiava apenas uma minoria privilegiada (Saviani, 2007). No entanto, tanto os ideais anarquistas quanto os comunistas enfrentaram grandes dificuldades para se consolidar, sobretudo em razão

das barreiras impostas pela repressão legal, policial e ideológica presente ao longo do período republicano (Gohn, 2001; Cunha, 1995).

Com o movimento da Escola Nova, que teve início na década de 1920, consolidou-se uma proposta de inovação no campo educacional, envolvendo debates entre educadores, intelectuais, a sociedade e o Estado. Esse período foi caracterizado por intensas discussões políticas e pedagógicas, evidenciando divergências entre grupos com interesses distintos. De um lado, estavam os liberais democráticos, que apoiavam as ideias da Escola Nova e buscavam democratizar e transformar a sociedade por meio da educação, contrapondo-se ao individualismo e ao academicismo próprios da educação tradicional. Do outro lado, encontravam-se os conservadores, principalmente representantes do catolicismo, que defendiam a preservação das tradições educativas (Saviani, 2007; Libâneo, 2012; Aranha, 2006).

Nascido na Europa e nos Estados Unidos, o Escolanovismo tinha como proposta unir esforços para que o sistema escolar passasse por renovação, no sentido de romper com antigas estruturas educativas, em prol da laicidade, da gratuidade e da obrigatoriedade da educação, de competência do Estado. Segundo Vidal (2013), o Brasil foi o único país do mundo ocidental em que a Escola Nova se tornou um investimento de Estado. Nos demais países, os princípios da Escola Nova foram realizados por grupos de educadores que criavam instituições específicas.

Vidal ressalta as vertentes pedagógica, ideológica e política do movimento. Para a autora,

(...) a Escola Nova evidenciou-se como fórmula, com significados múltiplos e distintas apropriações constituídas no entrelaçamento de três vertentes: a pedagógica, a ideológica e a política. No que tange ao primeiro aspecto, a indefinição das fronteiras conceituais havia permitido que a expressão Escola Nova aglutinasse diferentes educadores — católicos e liberais — em torno de princípios pedagógicos do ensino ativo. No segundo caso, a fórmula oferecera-se como meio para a transformação da sociedade, servindo às finalidades divergentes dos grupos em litígio. Já na terceira acepção, tornara-se bandeira política, sendo capturada como signo de renovação do sistema educacional pelo Manifesto e por seus signatários (Vidal, 2013, p.581).

Em 1927, criou-se a Associação Brasileira de Educação (ABE) e a primeira Conferência Nacional de Educação ocorreu em 1932, onde se lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa da educação obrigatória pública, com responsabilidade do Estado, devendo ser implementada por meio de um programa nacional. Distinguiu-se, assim, da educação tradicional e pretendia-se fazer a organização científica e técnica da escola.

Reler o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova nos dias de hoje implica percebê-lo como peça política do debate educacional situado no início dos anos 1930, indiciando os grupos em disputa e o movimento, operado pelo texto, de ressignificação das propostas educativas e dos objetos em confronto com o propósito explícito de orientar as políticas educativas do novo Ministério da Educação e Saúde. Implica também compreendê-lo como monumento da memória educacional brasileira, muitas vezes revisitado pelos próprios pioneiros ao longo do tempo como estratégia de legitimação de intervenção no campo educacional. (...) Talvez resida aí seu sentido mais perene e sua atualidade. Em uma sociedade que ainda nos anos 1980 lutava pelo direito de acesso à escola pública por parte de toda a população em idade escolar, o Manifesto representava um evento fundador do discurso de democratização do ensino (Vidal, 2013, p.586).

O movimento que se caracterizava por debates acerca da necessidade de se transformar a educação brasileira não conseguiu efetivar um programa nacional, conforme preconizado, sendo implementado em alguns locais. As ideias inovadoras para o ensino nacional, propondo uma escola obrigatória para todos e desprovida de direcionamento religioso, não se efetivou, na prática.

Contextualizando o período em que o movimento do Escolanovismo ganhou força no Brasil, no Governo Vargas, foi aprovada a reforma Francisco Campos (1931), em que se estabelece a organização do ensino secundário brasileiro, em consonância com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava na década de 1930. Oficializava-se, assim, a dualidade do ensino. O secundário para a classe dirigente e o profissionalizante para a proletária, sob justificativa da necessidade de preparação de mão-de-obra qualificada para o trabalho nas indústrias (Dallabrida, 2008).

Marcado pelo caráter populista, o governo adotou uma série de medidas a partir da Constituição de 1934. No âmbito da educação, estabeleceu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; caráter facultativo para o ensino religioso; atribuiu as responsabilidades aos diferentes entes federativos (União, estados e municípios) sobre o financiamento da educação; criou um Plano Nacional de Educação que fiscalizasse todos os graus de ensino; incluiu as disciplinas de educação moral e política nos currículos escolares.

Com o advento do Estado Novo, a Constituição de 1937 foi formulada com características mais conservadoras e ditatoriais. Estabelecia a obrigatoriedade de se criarem escolas nas indústrias, garantindo a dominância dos grupos dirigentes e a formação de mão-de-obra. Estabeleceu também a criação da União Nacional dos Estudantes – UNE e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP (Melo, 2012).

Então, como a Escola Nova se desenvolveu no país? Numa leitura crítica, cabe ressaltar que a premissa era democratizar a escola, inclusive, isso implicava em legitimar que não primar pela igualdade de direitos era uma ação democrática. Dessa forma, não foi o povo, o proletariado que se beneficiou dos instrumentos democráticos da Escola Nova. A iniciativa ficou restrita a um grupo de privilegiados, enquanto os mais pobres permaneceram a cargo da educação tradicional (Saviani, 1999).

Conforme Nagle denomina, o movimento do Escolanovismo passou do “entusiasmo pela educação”, no sentido de a escola ser instrumento de participação política, democrática para o “otimismo pedagógico”, com ênfase em plano de técnicas pedagógicas, recompondo os mecanismos de hegemonia das classes dominantes.

A Constituição de 1946 apresentava um perfil mais liberal e democrático, o que não significa superação das relações entre dominantes e dominados. Apesar da defesa da educação como direito de todos, conforme expresso no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, estabelecia a obrigatoriedade do ensino primário, mas o nível médio continuou com o perfil dualista - ensino secundário de cunho acadêmico e ensino técnico, com característica utilitária, com ênfase no conhecimento empírico e não no aprendizado científico. Ressalta-se a predominância das escolas particulares, sobretudo as escolas dirigidas pela igreja católica (Melo, 2012).

Nos anos de 1960, conforme afirma Aranha (2006), houve uma “profunda efervescência ideológica” tanto pela produção teórica (ocasionada pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB) quanto por movimentos de educação e cultura popular, focados na alfabetização e no enriquecimento cultural e na conscientização política da população, por meio da participação política.

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024/61, que atribuiu ao Ministério da Educação e do Desporto a responsabilidade de exercer as funções do poder público federal em matéria educacional, incluindo a formulação e avaliação da política nacional de educação, a garantia da qualidade do ensino e a fiscalização do cumprimento das leis vigentes (Brasil, 1961). Diferentemente da Constituição de 1946, que estabelecia o ensino gratuito como responsabilidade do Estado, a LDB de 1961 flexibilizou essa obrigação, beneficiando, assim, as instituições particulares de ensino. Durante essa mesma década, surgiram iniciativas com o objetivo de valorizar a cultura popular e promover a alfabetização de adultos, reconhecidas como Movimentos de Educação Popular. Por meio dessas ações, pretendia-se oferecer às camadas menos favorecidas da

população maiores condições para participação ativa nas esferas política e econômica do país (Saviani, 2007; Freire, 2013).

Nesse contexto, em 1962, o educador pernambucano Paulo Freire desenvolveu um método inovador para a alfabetização de adultos, que prometia a aprendizagem em apenas 40 horas, apresentado posteriormente em sua obra *Educação como prática da liberdade* (Freire, 1967). Esse método alcançou grande repercussão tanto no Brasil quanto no exterior e é fundamental para as análises desta pesquisa, dado que a pedagogia Freireana exerce influência significativa sobre as diretrizes teórico-metodológicas da educação ambiental crítica. Paulo Freire (2013) propõe uma educação que vai além da simples transmissão de conhecimentos, enfocando a problematização da realidade e o empoderamento dos sujeitos para que atuem como agentes de transformação social. Esse enfoque tem sua relevância para a educação ambiental crítica, que busca desenvolver a consciência ecológica aliada à crítica das relações sociais, econômicas e políticas que impactam o meio ambiente (Moura & Santos, 2010; Souza, 2014). Dessa forma, a educação ambiental crítica incorpora a pedagogia Freireana ao enfatizar a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento ambiental, entendendo o meio ambiente não apenas como um objeto a ser estudado, mas como um espaço de práticas sociais e culturais em constante transformação. Essa perspectiva crítica permite analisar as causas estruturais dos problemas ambientais, vinculadas às desigualdades sociais e às práticas econômicas predatórias, promovendo uma educação voltada para a justiça ambiental e a sustentabilidade social (Pereira & Santos, 2013). No próximo capítulo estes elementos serão trabalhados com maior profundidade.

Durante o período da ditadura militar no Brasil (1964–1984), o perfil autoritário do Estado influenciou diretamente as políticas públicas, inclusive as educacionais, reprimindo a participação social e a representação de grupos e estudantes considerados subversivos (Gohn, 2019; Fausto, 2013). A educação foi reduzida à mera transmissão de conteúdos pelos professores, afastando-se de qualquer debate político e crítico. Tornou-se obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica nas escolas, enquanto as diretrizes educacionais enfatizavam uma orientação tecnicista, alinhada aos interesses do sistema capitalista e do neoliberalismo, com foco no crescimento econômico, fortemente influenciado por modelos estrangeiros, sobretudo dos Estados Unidos (Saviani, 2007; Libâneo, 2012).

No entanto, como ressalta Gohn (2019), esse também foi um período marcado por resistências e pela construção de fundamentos para a redemocratização do país. Diversas lutas sociais envolveram a educação, tanto no âmbito formal — visando a expansão do ensino e a defesa dos direitos dos docentes — quanto no âmbito não formal, com o aprendizado político promovido pelos movimentos sociais e comunidades de base.

Após o regime militar, a Constituição do Brasil (1988), marco no processo de democratização do país, determinou a educação como um direito social, de competência da União, dos estados e municípios. Mais especificamente, o Art. 205 regulamenta que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Nesta mesma década, emergiu a proposta contra hegemônica da concepção pedagógica histórico-crítica (Saviani, 2005), na qual a educação tem papel de mediação das práticas sociais globais, em consonância com a dialética do materialismo histórico.

Ressalta também avanços em relação às reformulações no ensino, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), elaborados com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, com perspectiva interdisciplinar e contextualizada, e orientar os profissionais da educação para busca de novas abordagens e metodologias. Ao incluir temas novos, de forma transversal, a LDB de 1996 deu espaço para articulação de práticas sociais e o ensino, com destaque para a questão do meio ambiente (Gohn, 2019).

Porém, mesmo considerando o progresso, sobretudo no âmbito das diretrizes legais, as desigualdades sociais são históricas, é marcante o predomínio de uma elite detentora de capital não só econômico, mas também cultural e educacional, que luta pela manutenção de seu poder. Os ideais do liberalismo, primado pelo sistema capitalista, se ancoram na premissa de que todos têm direitos iguais, liberdade para conquistar seu espaço, para acessar a bens e serviços, inclusive à educação. Mas na prática, as oportunidades não alcançam a todos de forma equitativa.

Peroni (2020) traz reflexões importantes ao analisar a política educacional no Brasil, com foco no neoliberalismo pós-crise de 2008 e o papel do Estado em relação

às políticas educacionais. A autora problematiza o conceito da precariedade da educação pública no país, argumentando que, por esse motivo, compete ao setor privado contribuir para a elevação da sua qualidade, fundamentando-se nos princípios de mercado, considerados mais eficientes e produtivos. Ressalta ainda que o Banco Mundial reforça a ideia de redução de gastos em educação e fomenta parcerias com instituições privadas, o que gera oneração para estados e municípios.

Com base na compreensão de que o Estado, assim como o capital, configura uma relação ou processo em movimento de sujeitos em correlações de forças entre classes sociais e projetos societários distintos, Peroni analisa como a lógica mercantil e neoconservadora tem influenciado a direção e execução das políticas sociais, evidenciando a crescente presença desses sujeitos nas políticas educacionais.

Destaca que os direitos sociais materializados em políticas públicas fazem parte do conceito de democracia, mas para que tais direitos se efetivem, cabe ao poder público a obrigação de garanti-los. A autora questiona as posturas que transferem à sociedade ou ao indivíduo a responsabilidade pela execução de direitos historicamente conquistados, assim como o papel do poder público que delega a instituições privadas o conteúdo das propostas educacionais. Enfatiza também as consequências de um projeto societário e educacional baseado no individualismo, que substitui o coletivismo como paradigma.

Ao longo da análise, a autora evidencia que o foco no individualismo foi capaz de reunir conservadores e libertários sob o neoconservadorismo, ressaltando que o individualismo é uma posição comum também ao neoliberalismo. Assim, o sucesso e o fracasso são entendidos como resultados individuais, relacionados às virtudes empreendedoras do sujeito (Peroni, 2020, p. 13).

Em síntese, o percurso histórico da educação no Brasil revela um processo marcado por transformações sociais, políticas e econômicas que influenciaram profundamente o papel do Estado e as práticas educativas. Desde o ideal iluminista do século XVIII de uma educação laica, gratuita e universal, sob responsabilidade estatal, até os embates entre correntes pedagógicas tradicionais, positivistas, anarquistas e comunistas no século XX, a educação tem sido espaço de disputa ideológica e social (Aranha, 2006; Saviani, 2007; Gohn, 2001). A Escola Nova, apesar de inovadora e voltada à democratização, não conseguiu superar as desigualdades estruturais, reforçando um sistema dualista que privilegiava as elites em detrimento das classes populares (Saviani, 1999; Vidal, 2013). Durante o regime militar, a

educação foi restringida a uma função tecnicista e despolitizada, mas resistências no campo formal e não formal mantiveram vivas as bases para a redemocratização (Gohn, 2019; Fausto, 2013). A Constituição de 1988 e as reformas educacionais subsequentes representaram avanços na democratização do ensino, ainda que as desigualdades persistam, evidenciando um contexto em que a educação se mantém como espaço de luta política e social (Brasil, 1988; Saviani, 2005; Gohn, 2019).

Nas últimas décadas, o avanço do neoliberalismo e do neoconservadorismo no Brasil, especialmente após a crise econômica de 2008, têm influenciado fortemente as políticas educacionais, promovendo a precarização da educação pública e ampliando o papel do setor privado com base em princípios mercadológicos (Peroni, 2020). Esse cenário reforça a lógica do individualismo, deslocando do Estado a responsabilidade pela garantia dos direitos sociais, incluindo o direito à educação, e transferindo-a para os indivíduos e para instituições privadas. Tal orientação fragiliza o projeto democrático e coletivo da educação, pois associa o sucesso e o fracasso educacional a atributos individuais, em detrimento das condições sociais estruturais (Peroni, 2020). Assim, a análise histórica evidencia que, apesar dos avanços legais e das conquistas sociais, a educação brasileira permanece atravessada por contradições entre projetos emancipatórios e interesses conservadores, o que impõe desafios à efetivação de uma educação crítica, igualitária e transformadora.

#### **1.4 Linhas gerais acerca da política pública de educação para o enfrentamento à pandemia**

Ao analisar o período pandêmico no Brasil, denota-se que a gestão pública foi marcada por uma postura controversa do governo federal, então liderado por Jair Bolsonaro (2019 a 2022), cuja estratégia se caracterizou pelo negacionismo científico, pela minimização da gravidade da covid-19 e pela resistência à adoção das recomendações de organismos internacionais de saúde. Diversos estudos apontam que essa orientação política não apenas comprometeu a coordenação nacional, como também gerou conflitos federativos e dificultou a implementação de uma resposta articulada em todo o território nacional (Lotta *et al.*, 2021; Abrucio *et al.*, 2020).

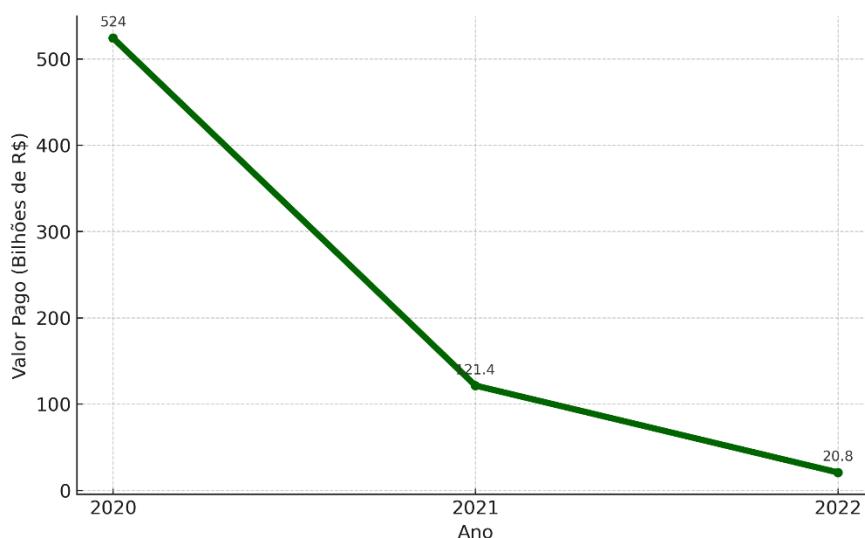
Entre os elementos mais críticos desse cenário estiveram o atraso na aquisição de vacinas, a desmobilização de campanhas públicas de proteção individual e coletiva, e a promoção de medicamentos sem eficácia comprovada — como

hidroxicloroquina e ivermectina — enquanto medidas comprovadamente eficazes, como o uso de máscaras, o distanciamento social e a testagem em larga escala, foram desencorajadas pelo próprio presidente (Hallal, 2021; Castro *et al.*, 2021). Além disso, o discurso oficial frequentemente deslegitimou instituições científicas, profissionais de saúde e autoridades locais, contribuindo para a disseminação de desinformação e para a ampliação das taxas de transmissão do vírus.

Esse contexto político-institucional impactou diretamente a capacidade do país de mitigar os efeitos da pandemia, sobrecarregando estados, municípios e organizações da sociedade civil, que tiveram de desenvolver estratégias próprias para suprir a ausência de gestão pública federal. Como consequência, observou-se uma heterogeneidade significativa nas respostas locais, variando conforme os recursos disponíveis, a capacidade de gestão e o comprometimento das lideranças regionais (Vasconcelos *et al.*, 2021). A insuficiência de uma liderança nacional clara agravou desigualdades territoriais e sociais preexistentes, afetando de modo mais intenso populações vulneráveis.

A evolução dos gastos do governo federal com a pandemia no período revela uma tendência acentuada de redução no custeio de recursos públicos à medida que a crise sanitária foi sendo controlada. Em termos absolutos, os valores pagos caíram de R\$ 524 bilhões em 2020 para R\$ 121,4 bilhões em 2021, e posteriormente para R\$ 20,8 bilhões em 2022, conforme dados do Gráfico 1.

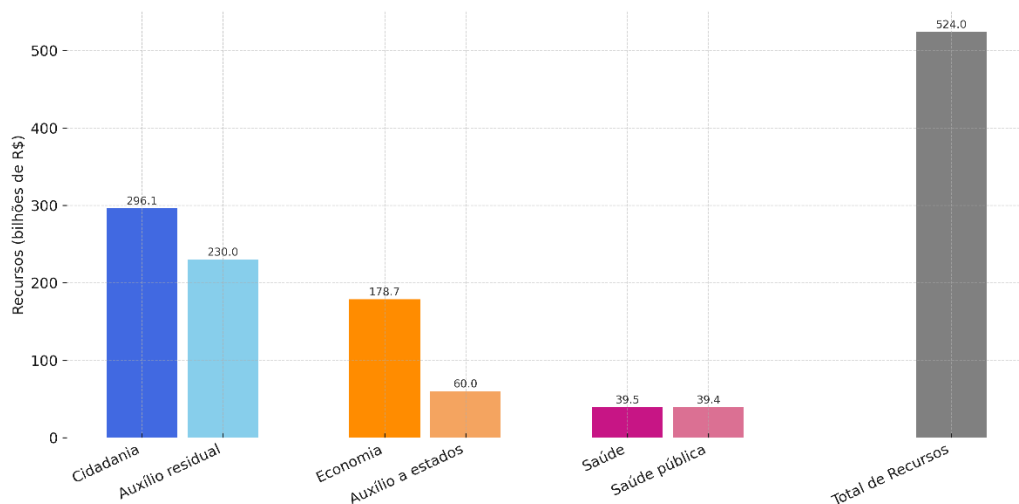
Gráfico 1: Despesas totais/valores pagos - orçamento público federal para enfrentamento à covid-19 (2020 – 2022)



Fonte: Elaboração própria, com base no Painel do Orçamento Federal para enfrentamento à covid (2025)

Dos recursos gastos em 2020, o Ministério da Cidadania foi o que recebeu o maior valor orçamentário (R\$ 296,1 bilhões) e o programa mais financiado foi o de auxílio residual para enfrentamento da pandemia de covid-19, com aproximadamente, R\$ 230 bilhões; o Ministério da Economia com a segunda maior receita (R\$178,7 bilhões) - destaque dos gastos para o programa de auxílio financeiro ao Distrito Federal, estados e municípios (R\$ 60 bilhões); e o Ministério da Saúde em terceiro, R\$ 39,5 bilhões, praticamente todo destinado ao programa de enfrentamento de emergência de saúde pública (R\$ 39,4 bilhões). Vejamos o Gráfico 2.

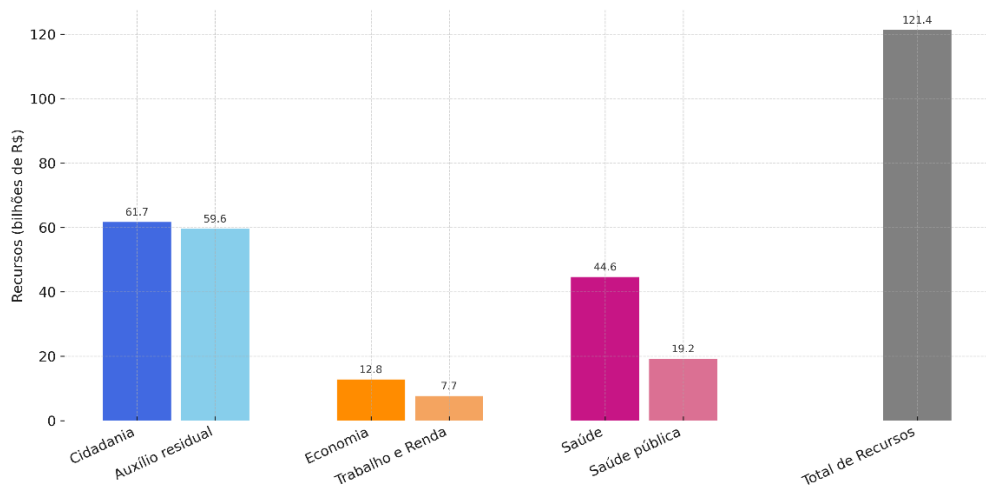
Gráfico 2: Despesas prioritárias do orçamento da União: Ministério x programa orçamentário (2020)



Fonte: Elaboração própria, com base no Painel do Orçamento Federal para enfrentamento à covid (2025)

Em 2021, do montante de R\$121,4 bilhões, o Ministério da Cidadania permaneceu com o maior repasse (R\$ 61,7 bilhões), assim como o programa de auxílio residual para enfrentamento da pandemia de covid-19 (R\$ 59,6 bilhões); o Ministério da Saúde ficou em segundo (R\$ 44,6 bilhões), continuando o programa de enfrentamento de emergência de saúde pública como o programa com mais recursos (R\$ 19,2 bilhões). O Ministério da Economia recebeu R\$12,8 bilhões, com mudança de prioridade no segundo ano pandêmico, tendo o programa de benefício emergencial para manutenção do emprego e da renda com maior recurso (R\$ 7,7 bilhões), conforme dados do Gráfico 3.

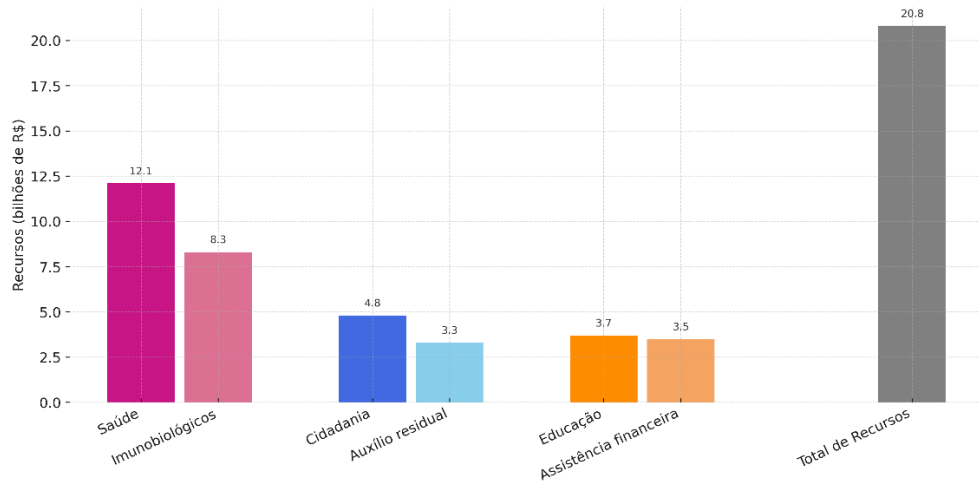
Gráfico 3: Despesas prioritárias do orçamento da União: Ministério x programa orçamentário (2021)



Fonte: Elaboração própria, com base no Painel do Orçamento Federal para enfrentamento à covid (2025)

Já em 2022, houve drástica redução no orçamento da União para o enfrentamento da pandemia, se comparado a 2020 e 2021, com montante de R\$ 20,8 bilhões. Neste ano, as prioridades do governo federal sofreram alterações significativas em relação à execução de políticas públicas. O Ministério da Saúde recebeu mais de 50% dos recursos (R\$ 12,1 bilhões), destinando a maior parte para aquisição e distribuição de imunobiológicos e insumos (R\$ 8,3 bilhões). Esse dado demonstra que a crise estava se amenizando e o foco passou a ser imunizar a população para enfrentamento do coronavírus. O Ministério da Cidadania recebeu R\$ 4,8 bilhões, com prioridade absoluta do programa auxílio emergencial para proteção social de pessoas em vulnerabilidade (R\$ 3,3 bilhões). Em terceiro lugar, ficou o Ministério da Educação (R\$ 3,7 bilhões), com quase 100% dos recursos destinados ao programa de assistência financeira aos estados e Distrito Federal, conforme dados do Gráfico 4.

Gráfico 4: Despesas prioritárias do orçamento da União: Ministério x programa orçamentário (2022)



Fonte: Elaboração própria, com base no Painel do Orçamento Federal para enfrentamento à covid (2025)

A evolução dos dados entre 2020 e 2022 evidenciam não apenas o impacto fiscal da pandemia, mas também a forma como as políticas públicas foram adaptadas às diferentes fases da crise. O ano de 2020 representou uma mobilização sem precedentes de recursos públicos para enfrentamento à crise pandêmica; 2021 foi um período de transição e ajuste fiscal; enquanto 2022 marcou a retração das medidas excepcionais e mudanças nas prioridades de execução orçamentária.

A pandemia de covid-19 exigiu uma resposta fiscal excepcional por parte do governo federal brasileiro, que se traduziu em elevados volumes de recursos públicos mobilizados para mitigar seus impactos sociais, econômicos e sanitários. A análise dos dados de alocação orçamentária entre os anos de 2020 e 2022 revela dinâmicas importantes sobre a priorização de políticas públicas e a atuação dos principais ministérios envolvidos.

A análise dos dados revela que no primeiro ano da pandemia, o governo federal executou o maior volume de recursos do período e o Ministério da Cidadania liderou os gastos, dos quais R\$ 230 bilhões foram destinados ao programa de auxílio emergencial residual, instrumento central para prover suporte à população mais vulnerável em um contexto de retração econômica e isolamento social. O Ministério da Economia priorizou o repasse a entes da federação (estados, DF e municípios), fundamentais para manter a operacionalização de serviços públicos básicos no enfrentamento à pandemia. Já o Ministério da Saúde, com R\$ 39,5 bilhões, concentrou esforços no enfrentamento de emergências sanitárias, destinando R\$ 39,4 bilhões para ações diretas de saúde pública.

Em 2021, observa-se uma redução significativa no total de recursos, que caiu para R\$ 121,4 bilhões — o que representa uma retração de cerca de 76,8% em relação ao ano anterior. Essa diminuição reflete o início do processo de transição dos gastos públicos, ainda que a pandemia persistisse. Embora o auxílio emergencial tenha sido mantido, os valores foram reduzidos tanto em abrangência quanto em volume, com o Ministério da Cidadania alocando R\$ 59,6 bilhões para esse fim. O Ministério da Saúde também teve sua dotação reduzida, aplicando R\$ 19,2 bilhões no enfrentamento da crise sanitária, contudo, observa-se a crescente priorização do governo federal frente a outras pastas para execução desta política pública. Destaca-se o papel do Ministério da Economia, que focou no programa de manutenção do emprego e da renda com um repasse de R\$ 7,7 bilhões, buscando mitigar os efeitos do desemprego.

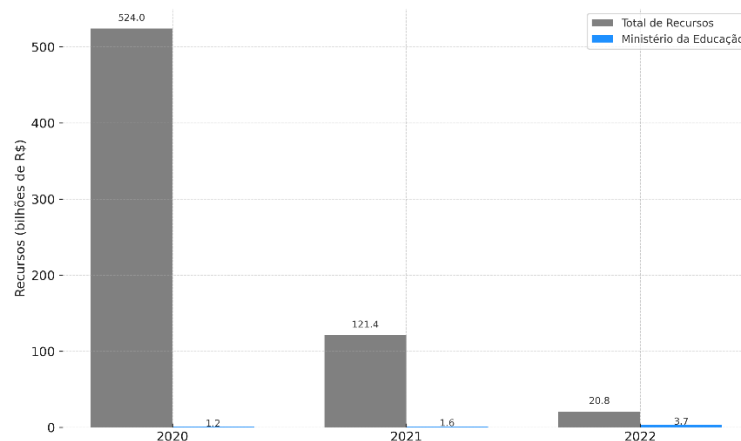
No ano de 2022, o volume total de recursos caiu ainda mais, atingindo apenas R\$ 20,8 bilhões, o que representa menos de 4% do total executado em 2020. Essa queda acentuada indica o encerramento gradual das ações emergenciais e a incorporação de políticas de enfrentamento da pandemia às rotinas regulares dos ministérios. Neste contexto, o Ministério da Saúde passou a ser o principal executor de políticas públicas de enfrentamento à pandemia, com R\$ 8,3 bilhões destinados à aquisição de imunobiológicos e insumos, evidenciando a transição para a fase de vacinação e controle epidemiológico. O Ministério da Cidadania ainda aplicou R\$ 3,3 bilhões em auxílio emergencial, enquanto o Ministério da Educação apareceu como destaque na destinação de recursos, até então não evidenciado.

Falando especificamente da educação no contexto pandêmico, objeto dessa pesquisa, cabe destacar que ela não ficou imune aos impactos da pandemia, contudo os dados revelam que essa política pública não se configurou como prioridade na destinação de recursos para o enfrentamento da crise nos primeiros anos de pandemia. Apesar de o objetivo da tese ter foco na educação não formal e não se apresentar como instrumento dessas ações governamentais, entender o panorama da execução da política pública no Brasil em tempos pandêmicos torna-se relevante para o contexto da pesquisa, uma vez que se no âmbito da educação formal não houve prioridade nos primeiros momentos pandêmicos, na educação não formal, mais especificamente na execução de projetos de educação ambiental condicionantes do licenciamento ambiental federal, a continuidade das ações educativas só foi possível a partir das diretrizes do órgão ambiental (NT 01/2010 e IN 02/2012), onde se prima

pela obrigatoriedade de financiamento e execução de PEAs pelas operadoras para obtenção de licenças dos empreendimentos de petróleo e gás, reiteradas pelo parecer Nº43/2020 (Ibama, 2020), com orientações para continuidade das atividades em tempos pandêmicos.

Pelo Gráfico 5, é possível visualizar os investimentos política pública de educação pelo governo federal nos primeiros anos pandêmicos (2020 e 2021).

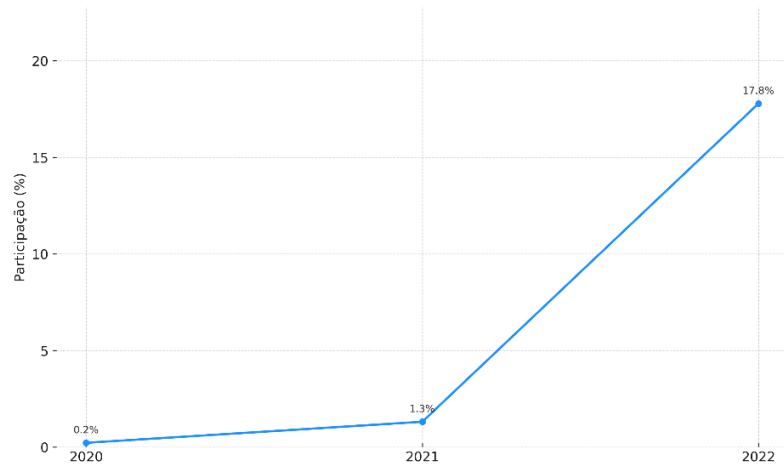
Gráfico 5: Orçamento total da União x Ministério da Educação (2020 – 2022)



Fonte: Elaboração própria, com base no Painel do Orçamento Federal para enfrentamento à covid (2025)

Dos recursos priorizados pela União para a crise pandêmica, em 2020 apenas R\$ 1,2 bilhão (0,23%) foram destinados ao Ministério da Educação. Essa baixa participação reflete a centralidade das ações emergenciais voltadas a outras políticas públicas, conforme analisado nos gráficos anteriores. Já em 2021, os recursos totais investidos no orçamento do governo federal em prol da covid-19 caíram drasticamente para R\$ 121,4 bilhões, e o Ministério da Educação recebeu R\$ 1,6 bilhão, o que representou 1,32% do total – um leve aumento relativo, mas ainda com papel coadjuvante. O cenário muda de forma significativa em 2022. Apesar do total de recursos ter sido reduzido para R\$ 20,8 bilhões, o Ministério da Educação passou a deter R\$ 3,7 bilhões, o equivalente a 17,8% do total anual. Em termos proporcionais, esse crescimento representa um aumento de mais de 7.000% em relação à participação de 2020, conforme Gráfico 6.

Gráfico 6: Evolução da destinação de recursos para o Ministério da Educação (2020 – 2022)



Fonte: Elaboração própria, com base no Painel do Orçamento Federal para enfrentamento à covid (2025)

A evolução evidencia uma mudança na lógica de alocação de recursos. Enquanto em 2020 o objetivo era garantir respostas emergenciais imediatas, em 2022 a atenção se desloca para áreas estruturais, entre elas a educação. A justificativa pode estar na necessidade de retomada das atividades escolares presenciais, compensação das perdas educacionais e apoio aos estados e municípios na reconstrução da capacidade de ensino. Além disso, a ampliação da participação da Educação nos recursos totais evidencia uma tentativa de reequilíbrio das políticas públicas após os efeitos sociais cumulativos da pandemia. A política educacional, negligenciada nos dois primeiros anos da crise, assume maior relevância na fase de recuperação.

## **CAPÍTULO 2 – O MEIO AMBIENTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITOS E POLÍTICAS PÚBLICAS**

### **2.1 O Meio Ambiente e a Educação Ambiental: uma discussão antiga que é muito atual**

Não é novidade para ninguém que a discussão sobre o meio ambiente tem sido cada vez mais frequente e relevante. Estamos vivenciando há muito tempo as mudanças no ambiente, a nível global, mas, atualmente o cenário tem se agravado e ganhado maior proporção por graves acontecimentos climáticos, alarmando a população mundial e órgãos competentes.

De acordo com o Relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima (2023),

A escala das mudanças recentes no sistema climático como um todo e o estado atual de muitos aspectos do sistema climático são sem precedentes ao longo de muitos séculos a muitos milhares de anos (...) e implicaria uma aceleração sem precedentes dos esforços de mitigação durante 2030–2050 (confiança média). (IPCC, 2023 p.64 e 75).

A Organização Mundial da Saúde (ONU) emitiu recentemente (em outubro de 2024) um relatório sobre o clima e o meio ambiente em que afirma que o mundo está em rumo catastrófico em termos do aumento da temperatura. Por meio do levantamento do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), a ONU enfatizou a importância da próxima rodada de Contribuições Nacionalmente Determinadas (NDCs), para apresentar na 30ª Conferência da ONU sobre Mudanças Climáticas (COP30), a ser realizada em território brasileiro, Belém do Pará, no mês de novembro de 2025.

O Brasil será sede da COP30 e tem demonstrado algumas iniciativas com a gravidade dessa questão. O governo federal reestabeleceu, em 2023, o Comitê Interministerial sobre Mudança do Clima (CIM), com objetivo de monitorar e promover a implementação das ações e das políticas públicas no âmbito do Poder Executivo Federal relativas à Política Nacional sobre Mudança do Clima – PNMC.

Através do Decreto Nº 12.040/24, aprovou o Plano Nacional sobre Mudança do Clima (PNMC), incluídos os planos setoriais de mitigação e de adaptação à mudança do clima, as contribuições nacionalmente determinadas, incluídas as respectivas metas, os meios de implementação e os instrumentos de monitoramento, de relato e de verificação (Brasil, 2024).

Para implementação do referido Plano, o governo criou a Coordenação-Geral de Mudanças Climáticas e Equidade em Saúde (CGCLIMA), no Departamento de Vigilância em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador, com responsabilidade de planejar, organizar, coordenar e monitorar medidas para implementam o PNMC. A coordenação também deve apoiar a resposta a eventos climáticos, propor protocolos de resposta rápida para emergências climáticas, conceder apoio a estados e municípios na elaboração de planos de contingência, propor ações educativas e de capacitação para profissionais de saúde, entre outras atribuições e competências (Brasil, 2024).

No Plano Plurianual (PPA) da União 2024 -2027, há o planejamento orçamentário para a execução dessa política pública, o programa de nº1158, intitulado “Enfrentamento da Emergência Climática/ Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima”. Seus objetivos são: ampliar as capacidades de prevenção, gestão de riscos e resposta a desastres e adaptação às mudanças climáticas; promover a industrialização em novas bases tecnológicas e a descarbonização da economia.

O próprio Ministério da Saúde elaborou um guia de bolso sobre as mudanças do clima para profissionais da saúde, visando a qualificação de profissionais em todo o território nacional no enfrentamento dos desafios relacionados às mudanças climáticas e seus efeitos na saúde. E não somente o Ministério da Saúde tem adotado medidas para as crises ambientais, mas também o Ministério do Meio Ambiente. No mês de outubro de 2024, os Ministros de Meio Ambiente e do Clima do G20 (fórum de cooperação econômica internacional que atua na definição e no reforço da arquitetura e da governança global relativas às principais questões econômicas do planeta), aprovaram o Grupo de Trabalho de Sustentabilidade Ambiental e Climática, visando reforçar o compromisso com ações urgentes de mitigação e adaptação no combate à mudança do clima e crises como a perda de biodiversidade, a desertificação e a poluição.

O Ministério do Meio Ambiente do Brasil abriu também uma consulta pública denominada Estratégia Nacional de Adaptação do Plano Clima, com sessões intituladas Impactos, vulnerabilidades e adaptação; principais riscos, impactos e vulnerabilidades no Brasil; principais riscos, impactos e vulnerabilidades no mundo; Princípios gerais + diretrizes, visão e objetivos; e Gestão do plano.

Embora essas discussões atualmente tenham tomado proporções alarmantes, os debates acerca das relações homem e natureza são muito antigos. Desde a Antiguidade Clássica, com os filósofos, esse tema é uma questão de análise.

Não há intuito de desprezar a relevância do resgate histórico das ideias e discussões, reconhecendo, assim, que este tema não é exclusivo da contemporaneidade, contudo, para este trabalho será realizado um recorte temporal no século XX, considerando os debates e eventos mundiais sobre o tema e os documentos oriundos dos fóruns, que resultaram mais diretamente no desenho das políticas públicas de Meio Ambiente e de Educação Ambiental no Brasil.

Ao analisar os problemas do meio ambiente, a publicação do Ibama (1997) nos traz algumas reflexões importantes.

A satisfação das diversas necessidades humanas, associada ao consumo excessivo de recursos e ao rápido crescimento demográfico, vem exercendo forte pressão sobre o meio ambiente. Ou seja: diretamente, com a exploração em demasia das riquezas não renováveis e dos potenciais de produção; indiretamente, com a produção de quantidades excessivas de resíduos, em relação à capacidade de absorção e de depuração do meio natural. Por conseguinte, observa-se o rápido desaparecimento de um grande número de espécies animais e vegetais. Além disso, devido à utilização e à distribuição dos produtos do trabalho humano, bem como às formas de organização social em âmbito nacional e internacional, em muitos casos, **grandes grupos humanos ficaram reduzidos a uma situação de pobreza e de alienação cultural**. As populações de diversas aglomerações urbanas aguentam, em sua vida cotidiana, tensões resultantes, por exemplo, do congestionamento, da deterioração da paisagem, de práticas discriminatórias em termos de moradia, manipulação publicitária etc. (...) Em uma **economia mercantil**, os sistemas de contabilidade só consideram as atividades do mercado. Todas as demais - por exemplo, **a diminuição de bens gratuitos (água, ar, etc.) - são desconsideradas**, embora tenham uma importância capital para o meio ambiente. (Ibama, 1997, p. 17 e 19) [grifos meus].

A citação acima traz uma correlação entre o sistema mercantil e a crise ambiental, que não se resume às questões de fauna e biota, mas também ao ambiente social e cultural. Essa relação é complexa, mas a abordagem sobre ela é necessária, devido às diversas transformações que geram injustiças socioambientais, uma relação desigual de apropriação da natureza por determinados grupos, em detrimento de outros. Até mesmo bens gratuitos e de direitos coletivos, como a água e o ar, acabam se tornando escassos e muitas vezes sob domínio de uma minoria ao se tornarem objetos de exploração e consumo.

Para Rufino e Crispin (2015), a sociedade se desenvolveu intensamente rumo ao colapso e à incerteza da permanência das gerações futuras nesse globo, uma vez que esqueceu [ou preferiu ignorar] que os recursos naturais são limitados. A partir

dessas incertezas da atual geração, os ativistas, cientistas, educadores e amantes da natureza, preocupados com o fim dessa corrida pelo dinheiro no mundo, fazem emergir temas como Desenvolvimento Sustentável, Ecodesenvolvimento, Educação Ambiental, e outros.

Com o objetivo de enfrentar os inúmeros desafios e demandas oriundos da complexidade histórica em relação às lógicas de mercado e o meio ambiente, torna-se relevante considerar a complexidade e a integração de saberes, na perspectiva da ética ambiental. Daí a importância da educação ambiental.

Tais preocupações éticas criam condições de legitimação e reconhecimento da educação ambiental para além de seu universo específico; ela se **propõe a atender aos vários sujeitos que compõem os meios sociais, culturais, raciais e econômicos que se preocupem com a sustentabilidade socioambiental.** Devido às suas **características multidimensionais e interdisciplinares**, a educação ambiental se aproxima e interage com outras dimensões da educação contemporânea, tais como a educação para os direitos humanos, para a paz, para a saúde, para o desenvolvimento e para a cidadania. Mas sua especificidade está no respeito à diversidade, aos processos vitais – com seus limites de regeneração e capacidade de suporte – eleitos como balizadores das decisões sociais e reorientadores dos estilos de vida individuais e coletivos. (Brasil, 2007, p.11) [grifos meus]

No decorrer do século XX, foram realizados diversos debates e conferências envolvendo países que se propuseram a dialogar sobre pautas ambientais mediante o avanço do capitalismo e impactos ao meio ambiente. Essas discussões e eventos geraram relatórios e acordos de proporções mundiais, em decorrência dos riscos inerentes à exploração dos recursos naturais.

Os primeiros registros da utilização do termo educação ambiental foram em 1948, em um encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN), realizado em Paris, na França.

Em 1962, foi realizada a publicação do livro da bióloga Rachel Carson, “Silent Spring” (Primavera silenciosa), que retratou de forma pioneira a história do movimento ambientalista e a própria educação ambiental, alertando o mundo para o agravamento dos impactos ambientais, o uso de pesticidas e poluentes químicos, com consequências no que tange à diminuição da qualidade de vida dos ecossistemas e da população em geral.

Anos depois, mais precisamente em 1968, um grupo de cientistas de diferentes áreas do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) a pedido do Clube de Roma, discutia a crise ambiental. Este clube publicou um documento denominado “The Limits to Growth” (Limites de Crescimento), para mostrar como seria o futuro da humanidade, caso não houvesse transformações significativas de comportamento e mentalidade.

Contudo, somente na década de 1970, os rumos da Educação Ambiental começaram a ser realmente definidos. A partir da Conferência de Estocolmo, na Suécia, em 1972, se atribuiu a inserção da temática da Educação Ambiental na agenda internacional e foi realizada a primeira tentativa governamental de harmonização entre as relações homem-natureza, por meio da Conferência Mundial sobre o Homem e o Meio Ambiente. Trata-se de um evento realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), com representantes de 113 países, que culminou em um dos documentos mais importantes para o movimento ambientalista, a 'Declaração sobre o Ambiente Humano' (Rufino e Crispin, 2015).

A Conferência de Estocolmo resultou em ações relativas à questão ambiental no Brasil. No ano de 1973, com o país sob regime da ditadura militar, foi criada a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), orientada para a conservação do meio ambiente e o uso racional dos recursos naturais, órgão de gestão ligada ao Ministério do Interior.

Na mesma década, em 1975, em Belgrado (na antiga Iugoslávia, hoje capital da Sérvia), lançou-se o Programa Internacional de Educação Ambiental, no qual foram definidos os princípios e orientações para o futuro.

Em 1977, aconteceu o importante encontro para discussões sobre a educação ambiental, a 1ª Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi, na Geórgia (ex-União Soviética). Sua organização foi realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em parceria com o Programa da ONU para o Meio Ambiente (PNUMA). Durante o evento, foram retomados os ideais da Conferência de Estocolmo, que culminou na primeira fase do Programa Internacional de Educação Ambiental, criado em Belgrado. Assim, deliberou-se os objetivos e características da EA, as estratégias que deveriam ser tomadas pelo programa, que até hoje são adotados em todo o mundo, e um chamamento para os países membros, a fim de incluí-la na educação escolar (Rufino e Crispin, 2015). Neste período, influenciadas pelo contexto, foram regulamentadas as políticas públicas ambientais no Brasil, assim como em muitos países da América Latina.

Na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Humano (Estocolmo, junho de 1972), a comunidade internacional reconheceu a necessidade da educação ambiental: Recomenda-se que (...) os organismos do Sistema das Nações Unidas e, em particular, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e as demais instituições internacionais interessadas, através de consultas e de comum acordo, adotem as medidas necessárias para estabelecer um programa internacional de educação sobre o meio ambiente, com enfoque

interdisciplinar e de caráter escolar e extra-escolar, abrangendo todos os níveis do ensino e dirigindo-se ao público em geral (...), ao jovem e ao adulto indistintamente, com vistas a transmitir-lhes as medidas elementares que, dentro de suas possibilidades, venham a tomar para ordenar e controlar o meio em que vivem (Ibama, 1997, p. 24).

As discussões mundiais fomentaram a regulação de políticas públicas de meio ambiente e de educação ambiental no Brasil. Esta última tratarei mais especificamente no próximo item do capítulo.

Em 1981, o Brasil sancionou a Política Nacional do Meio Ambiente (Lei nº 6938/1981) e o Sistema Nacional do Meio Ambiente – SISNAMA. Ambos fundamentaram diretrizes para a proteção ambiental, regulamentados por meio de decretos, resoluções dos conselhos nacional, estaduais e municipais, normas e portarias. Como formas de operacionalização das políticas públicas de meio ambiente, surgiram o licenciamento ambiental, a avaliação de impacto ambiental e o Conselho Nacional do Meio Ambiente - CONAMA, órgão colegiado de caráter deliberativo e consultivo com função de deliberar normas e padrões para a política pública de meio ambiente. Este órgão se constituiu num mecanismo formal de participação e de cooperação entre governo e sociedade enquanto um espaço de debate e tomada de decisões compartilhadas em relação a temas ambientais, envolvendo representantes da União, dos estados e municípios, da iniciativa privada e de organizações da sociedade civil.

A legislação que regulamenta a política pública de meio ambiente trata da educação ambiental, por meio de seu Art. 2º, no qual determina a educação ambiental como um dos princípios para a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental, visando assegurar condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana (BRASIL, 1981). Entretanto, nesse período, a educação ambiental não se tornou prioridade enquanto política pública.

Somente no final da década de 1980, mais precisamente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado passou a assumir, direta ou indiretamente, a responsabilidade em promover processos educativos com diferentes grupos sociais para o exercício do controle social de processos de destinação dos recursos ambientais na sociedade, cumprindo o seu dever de defender e proteger o meio ambiente ecologicamente equilibrado. Assim, foi possível proporcionar condições de capacitação para os diferentes grupos sociais intervirem coletivamente, de forma qualificada e organizada, no ordenamento das práticas de apropriação social dos bens

ambientais realizadas pelo Estado, assim como cobrá-lo, caso haja omissão de sua parte (Quintas, 2008).

Em 1989, foi criado o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, o Ibama, por meio da Lei 7.735/89, para contribuir com a construção da educação ambiental brasileira. Na década seguinte, os educadores do Instituto iniciaram a construção de propostas para educação no processo de gestão ambiental, a fim de promover participação social sobre a gestão do meio ambiente, por meio de processos formativos, as quais trataremos no próximo item.

Voltando ao cenário internacional, outro documento importante é o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, elaborado em 1992 no Fórum Global, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco 92)<sup>9</sup>. O referido documento define princípios para uma sociedade sustentável.

A **educação é um direito** de todos; somos todos aprendizes e educadores. A educação ambiental deve ter como base **o pensamento crítico e inovador**, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, **não-formal** e informal, **promovendo a transformação e a construção da sociedade**. A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de **formar cidadãos com consciência local e planetária**, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações. **A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político.** A educação ambiental deve envolver uma **perspectiva holística**, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar. A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas. A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu **contexto social e histórico**. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e fauna, devem ser abordados dessa maneira (Brasil, 1992, p. 2). [grifos meus]

Pelos princípios estabelecidos no documento, é possível identificar elementos da educação progressista (tanto da libertadora como da crítico-social dos conteúdos<sup>10</sup>) para realização da educação ambiental, na medida em que a reconhece como um processo político dinâmico, em permanente construção, orientado por valores baseados na transformação social, por meio de um pensamento crítico e coletivo,

---

<sup>9</sup> A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD) foi realizada em junho de 1992 no Rio de Janeiro e ficou conhecida como Rio-92, Eco-92 ou Cúpula da Terra. O evento teve grande importância o desenvolvimento sustentável e proteção do meio ambiente. A comunidade política internacional admitiu necessidade de se conciliar o desenvolvimento socioeconômico e as formas de utilização dos recursos naturais, com foco nas gerações futuras.

<sup>10</sup> Vide Quadro 4.

considerando a interdisciplinaridade e a diversidade. Mas, seria ingênuo acreditar que o campo da educação ambiental tenha sido unânime a aplicação dessas diretrizes.

Nessa perspectiva, torna-se oportuno levantar algumas importantes reflexões levantadas por Loureiro (2005), em que problematiza o fato de, muitas vezes, haver apropriações inadequadas dos conceitos teóricos quando, na prática, as ações são contrárias.

No que se refere às apropriações indevidas de categorias conceituais de pensamentos contrários no modo de entender o mundo e as finalidades da educação, encontramos, não raramente, educadores ambientais que realizam suas ações no campo de uma pedagogia conservadora, do pragmatismo ambientalista norte-americano e sob abordagens ecológicas sistêmicas funcionalistas e organicistas, utilizando-se discursivamente de autores críticos como Moacir Gadotti e Paulo Freire, sem dialetizar e discernir o que há de contribuição possível e recíproca e o que é absolutamente incongruente (Loureiro, 2005, p. 1477 *apud* Loureiro 2004).

Aproveitando mais um pouco a problematização, o autor nos chama a atenção para uma questão que se denota relevante para esta pesquisa de doutorado, a diferenciação entre dois<sup>11</sup> blocos político-pedagógicos que se destacaram no processo de articulações internas às redes de educadores ambientais e na definição da Política Nacional. Vejamos o Quadro 6.

---

<sup>11</sup> O autor faz questão de enfatizar que o quantitativo não se restringe a dois, mas estes foram os mais importantes.

Quadro 6: Blocos político-pedagógicos da EA

Conservador ou comportamentalista	Transformador, crítico ou emancipatório
<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental;</li> <li>+ Educação entendida em sua dimensão individual, baseada em vivências práticas;</li> <li>+ Despolitização do fazer educativo ambiental, apoiando-se em pedagogias comportamentalistas ou alternativas de cunho místico;</li> <li>+ Baixa problematização da realidade e pouca ênfase em processos históricos;</li> <li>+ Foco na redução do consumo de bens naturais, descolando essa discussão do modo de produção que a define e situa;</li> <li>+ Diluição da dimensão social no natural, faltando entendimento dialético da relação sociedade-natureza (sociedade enquanto realização coletiva e objetivada da natureza humana, ou melhor, enquanto realização e exigência para a sobrevivência da espécie humana – Morin, 2002a);</li> <li>+ Responsabilização pela degradação posta em um homem genérico, fora da história, descontextualizado social e politicamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Busca da realização da autonomia e liberdades humanas em sociedade, redefinindo o modo como nos relacionamos com a nossa espécie, com as demais espécies e com o planeta;</li> <li>+ Politização e publicização da problemática ambiental em sua complexidade;</li> <li>+ Convicção de que a participação social e o exercício da cidadania são práticas indissociáveis da Educação Ambiental;</li> <li>+ Preocupação concreta em estimular o debate e o diálogo entre ciências e cultura popular, redefinindo objetos de estudo e saberes;</li> <li>+ Indissociação no entendimento de processos como: produção e consumo; ética, tecnologia e contexto sócio-histórico;</li> <li>+ Interesses privados e interesses públicos;</li> <li>+ Busca de ruptura e transformação dos valores e práticas sociais contrários ao bem-estar público, à equidade e à solidariedade.</li> </ul>

Fonte: Loureiro (2005, p. 1475 e 1476)

Não há como desconsiderar as disputas ideológicas e pragmáticas de grupos antagonônicos na elaboração da Política de Educação Ambiental.

O Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA)<sup>12</sup> foi criado em dezembro de 1994, resultado da Constituição Federal de 1988 e dos acordos internacionais assumidos na Conferência do Rio (Eco-92), com o objetivo de capacitação de gestores e educadores, desenvolvimento de ações educativas, de instrumentos e metodologias para a educação ambiental. O referido programa previu três componentes: a capacitação de gestores e educadores; o desenvolvimento de ações educativas; e o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, contemplando sete linhas de ação, a saber: educação ambiental por meio do ensino formal; *educação no processo de gestão ambiental* (da qual o projeto NEA-BC faz parte e que iremos discorrer mais adiante); campanhas de educação ambiental para

<sup>12</sup> O programa implementado em 1994 tem como sigla PRONEA; ProNEA se refere ao programa de 1999. Brasil (2005)

usuários de recursos naturais; cooperação com meios de comunicação e comunicadores sociais; articulação e integração comunitária; articulação intra e interinstitucional; rede de centros especializados em educação ambiental em todos os estados (Brasil, 2005).

Cabe pontuar como especificamente importante para esta pesquisa, que um dos objetivos do programa é promover a incorporação da educação ambiental na formulação e execução de atividades passíveis de licenciamento ambiental e por suas linhas de ação, dar apoio à estruturação de programas de educação ambiental vinculados aos procedimentos de licenciamento ambiental e de licença de operação (Brasil, 2005).

Nesse contexto, foi criada a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil (PNEA), instituída pela Lei Nº 9795 de 28/04/1999 (BRASIL, 1999) e regulamentada pelo Decreto Nº 4281 de 25/06 de 2002 (BRASIL, 2002), que prevê a criação de programas e projetos de educação ambiental no país, inclusive no campo da educação não formal. Destaca-se que a política se configurou numa instância interministerial de gestão inédita envolvendo o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Meio Ambiente (MMA), importantes para diretrizes comuns entre meio ambiente e educação, baseadas na ação política unificada e no respeito para com as competências de cada órgão (Loureiro, 2006).

Quadro 7: Principais diretrizes da PNEA

<b>POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (PNEA)</b> Lei Nº 9795 de 28/04/1999 Institui a PNEA	
<b>A Educação Ambiental</b>	
<b>Definições</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Conceitual: são os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.</li> <li>✚ A educação ambiental é componente da educação e deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo (formal e não-formal).</li> </ul>

<b>Princípios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ O enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;</li> <li>✚ A concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;</li> <li>✚ O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;</li> <li>✚ A vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;</li> <li>✚ A garantia de continuidade e permanência do processo educativo;</li> <li>✚ A permanente avaliação crítica do processo educativo;</li> <li>✚ A abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;</li> <li>✚ O reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ O desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;</li> <li>✚ A garantia de democratização das informações ambientais;</li> <li>✚ O estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;</li> <li>✚ O incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;</li> <li>✚ O estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;</li> <li>✚ O fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;</li> <li>✚ O fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.</li> </ul>
<b>A Política Nacional de Educação Ambiental</b>	
<b>Esferas de ação e gestão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ A Política Nacional de Educação Ambiental envolve em sua esfera de ação, além dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - Sisnama, instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, os órgãos públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e organizações não-governamentais com atuação em educação ambiental.</li> </ul>
<b>Atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Capacitação de recursos humanos;</li> <li>✚ Desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações;</li> <li>✚ Produção e divulgação de material educativo;</li> <li>✚ Acompanhamento e avaliação.</li> </ul>
<b>Educação Ambiental Formal e Não Formal</b>	
<b>EA Formal Definição</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas: <ul style="list-style-type: none"> <li>I - Educação básica: educação infantil; ensino fundamental e ensino médio;</li> <li>II - Educação superior;</li> <li>III - Educação especial;</li> <li>IV - Educação profissional;</li> <li>V - Educação de jovens e adultos.</li> </ul> </li> </ul>

<p><b>EA Formal Diretrizes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal;</li> <li>✚ Não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino;</li> <li>✚ Nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica;</li> <li>✚ Nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas;</li> <li>✚ Será assegurada a inserção de temas relacionados às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade, aos riscos e emergências socioambientais e a outros aspectos referentes à questão ambiental nos projetos institucionais e pedagógicos da educação básica e da educação superior, conforme diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais;</li> <li>✚ A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.</li> </ul>
<p><b>EA Não Formal Definição</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Educação ambiental não-formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente.</li> </ul>
<p><b>EA Não Formal Diretrizes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ A difusão, por intermédio dos meios de comunicação de massa, em espaços nobres, de programas e campanhas educativas, e de informações acerca de temas relacionados ao meio ambiente;</li> <li>✚ A ampla participação da escola, da universidade e de organizações não-governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à educação ambiental não-formal;</li> <li>✚ A participação de empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas de educação ambiental em parceria com a escola, a universidade e as organizações não-governamentais;</li> <li>✚ A sensibilização da sociedade para a importância das unidades de conservação;</li> <li>✚ A sensibilização ambiental das populações tradicionais ligadas às unidades de conservação;</li> <li>✚ A sensibilização ambiental dos agricultores;</li> <li>✚ O ecoturismo.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria (2025), com base em Brasil (1999)

Os dados explicitados no Quadro 7, a Lei nº 9.795/1999, ao instituir a Política Nacional de Educação Ambiental, confere à EA um papel estruturante, por meio de diretrizes de caráter inclusivo, participativo e transformador, tanto no âmbito formal quanto não formal.

Conforme a definição legal, a educação ambiental compreende os processos por meio dos quais os indivíduos e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente — considerado um bem de uso comum, essencial à qualidade de vida

e à sustentabilidade. Nesse sentido, em âmbitos normativos, a EA assume papel estratégico na formação de uma consciência crítica e responsável, orientada à transformação da realidade socioambiental.

A lei estabelece que a educação ambiental deve permear de forma transversal, contínua e permanente todas as ações educativas, evitando sua fragmentação em disciplinas isoladas e promovendo a integração com os conteúdos e práticas pedagógicas vigentes.

Por meio de um conjunto de princípios que orientam sua concepção e prática, destacam-se o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; a concepção do meio ambiente em sua totalidade, incluindo dimensões naturais, socioeconômicas e culturais, sob a ótica da sustentabilidade; o pluralismo de ideias e abordagens pedagógicas, com incentivo à inter, multi e transdisciplinaridade; a articulação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais; a continuidade do processo educativo, com avaliação crítica permanente; a abordagem articulada de questões ambientais em escala local, regional, nacional e global; e reconhecimento e o respeito à diversidade cultural e individual.

Um ponto de relevância para análise dessa pesquisa é a destinação de competência da gestão da política, compartilhada entre diferentes esferas governamentais e sociais. Participam da sua implementação os órgãos integrantes do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA), as instituições de ensino públicas e privadas, os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, além de organizações não governamentais com atuação na área ambiental, como é o caso da Associação Raízes. As ações de educação ambiental envolvem atividades como a capacitação de recursos humanos, o desenvolvimento de pesquisas e estudos aplicados, a produção e disseminação de materiais educativos, e o estabelecimento de processos de monitoramento e avaliação.

No âmbito da educação ambiental não formal, como a desempenhada no projeto NEA-BC pela associação em convênio com a empresa Petrobras, a EA deve ser voltada à sensibilização e organização da sociedade para a proteção ambiental, com diretrizes de difusão de informações ambientais em meios de comunicação; da participação da escola, universidades e ONGs na formulação e execução de programas educativos; a participação de empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas de educação ambiental em parceria com a escola, a universidade e as organizações não-governamentais; da valorização do ecoturismo e

das populações tradicionais, por meio da sensibilização ambiental; e da promoção da consciência ambiental entre trabalhadores em geral.

Cabe salientar que o conceito de sujeito consciente, de acordo com Paulo Freire (1967), se remete àquele capaz de compreender criticamente a realidade em que vive, reconhecendo as relações de poder, as opressões e as desigualdades que estruturam o mundo social. Não se trata de uma consciência apenas intelectual, mas a que implica ação transformadora, pois, para o autor, conhecer o mundo significa também agir para transformá-lo.

A promulgação do Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, representa um marco normativo fundamental para a consolidação da Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil. Este decreto regulamenta a Lei nº 9.795/1999 e estabelece as diretrizes operacionais e institucionais para a efetivação da educação ambiental como um componente essencial das políticas públicas voltadas à sustentabilidade, conferindo-lhe diretrizes normativas, operacionais e financeiras que contribuem para a sua efetivação em escala nacional.

A partir desse marco regulatório, consolida-se a educação ambiental como política pública articuladora entre o direito à educação e o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, ambos assegurados constitucionalmente. O texto legal explicita a concepção de educação ambiental como um processo permanente e integrado, que deve perpassar os diversos setores da sociedade, envolvendo órgãos públicos, instituições educacionais, organizações da sociedade civil e o setor produtivo. Dessa forma, reafirma-se a natureza intersetorial e descentralizada da política, que atribui a execução da PNEA a uma diversidade de atores, articulados em rede.

Um dos principais avanços trazidos pelo decreto é a criação do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, sob responsabilidade conjunta dos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação. Esse arranjo institucional visa garantir a coordenação das ações em âmbito nacional, o apoio técnico e administrativo necessário e a articulação entre as políticas ambientais e educacionais. As competências do Órgão Gestor abrangem desde a avaliação e intermediação de programas e projetos até a definição de critérios e metodologias para financiamento, acompanhamento e avaliação de ações educativas na área ambiental. Destaca-se, ainda, o estímulo à formação de parcerias interinstitucionais e a sistematização e

divulgação de diretrizes e fontes de financiamento, tanto nacionais quanto internacionais.

Além do Órgão Gestor, o decreto institui o Comitê Assessor, com caráter consultivo, composto por representantes de diversos setores sociais, como instituições científicas, entidades sindicais, organizações não governamentais, conselhos profissionais e associações municipais. A composição plural do comitê visa assegurar a representatividade social e o diálogo entre os diferentes segmentos envolvidos na formulação e implementação das políticas de educação ambiental.

A transversalidade da educação ambiental no contexto escolar é abordada e a recomendação legal prima por sua inclusão em todos os níveis e modalidades de ensino, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. O decreto reforça, assim, a necessidade de integração da temática ambiental de forma contínua, permanente e interdisciplinar, bem como a adequação dos programas de formação continuada de educadores.

Outro aspecto relevante do decreto é a articulação da educação ambiental com diversas políticas públicas setoriais. As ações educativas devem estar integradas a programas e atividades relacionados à conservação da biodiversidade, gestão de recursos naturais, saneamento, saúde, transporte, ciência e tecnologia, entre outros. Essa abordagem reforça a visão sistêmica e estratégica da educação ambiental como instrumento de gestão ambiental e de promoção da sustentabilidade.

Em síntese, a educação ambiental é considerada crítica porque vai além da simples transmissão de informações sobre o meio ambiente: ela se propõe a formar sujeitos conscientes, participativos e comprometidos com a transformação da realidade socioambiental. De acordo com Loureiro (2005), a educação ambiental crítica está ancorada em uma perspectiva político-pedagógica que reconhece os conflitos sociais e ambientais como frutos de um modelo de desenvolvimento insustentável e desigual. Nessa linha, a EA crítica busca compreender as raízes estruturais das crises ecológicas, promovendo uma formação que articula meio ambiente, ética, justiça social e democracia. Loureiro afirma que ela deve ser um "ato político", que se materializa por meio de práticas educativas comprometidas com a emancipação humana e a sustentabilidade planetária.

Já Carvalho (2004) destaca que a educação ambiental crítica se fundamenta no diálogo de saberes, na interdisciplinaridade e na valorização da diversidade cultural, ao mesmo tempo em que problematiza o modelo econômico dominante. Para

a autora, essa abordagem busca não apenas a sensibilização, mas a formação de sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade.

Nesse sentido, a educação ambiental crítica se diferencia das abordagens conservacionistas ou comportamentais por propor uma reflexão profunda sobre as relações entre sociedade e natureza, incorporando aspectos ecológicos, políticos, culturais e éticos. Ela se estrutura como um processo contínuo e coletivo de leitura crítica do mundo, conforme os princípios estabelecidos pela própria PNEA e reforçados por autores como Loureiro (2005) e Carvalho (2004).

## **2.2 A Política de Educação Ambiental no Licenciamento Federal de Petróleo e Gás: as diretrizes político-pedagógicas para realização dos PEA**

A educação ambiental enquanto mecanismo de transformação social objetiva a superação das injustiças socioambientais, das desigualdades sociais, da apropriação capitalista em relação à natureza e à humanidade. Conforme Sorrentino *et al.* (2005), a realidade em que vivemos denota exclusão e degradação ambiental socializada com uma maioria submetida, que não se dissociam de uma apropriação privada dos benefícios materiais gerados. Dessa forma, compete à educação ambiental “fomentar processos que impliquem o aumento do poder das maiorias hoje submetidas, de sua capacidade de autogestão e o fortalecimento de sua resistência à dominação capitalista de sua vida (trabalho) e de seus espaços (ambiente)” (Sorrentino *et al.* 2005, p. 287).

Loureiro e Layrargues também debatem a relação entre a educação ambiental crítica e a justiça ambiental, juntamente com a ecologia política, nas quais ponderam ocorrer “um processo argumentativo contínuo de ressignificação ideológica da questão ambiental” (Loureiro e Layrargues, 2013, p. 68). Dessa forma, são contribuições teóricas e argumentos que sustentam a pertinência da articulação entre a denominada educação ambiental crítica e o movimento de justiça ambiental, em decorrência da aproximação no modo como definem as causas da crise atual, estabelecem estratégias de luta social e defendem o projeto societário anticapitalista. Enquanto ferramenta de transformação, a educação ambiental tem como premissa educar para a cidadania, por meio de ações políticas, em prol da coletividade.

Entender a educação ambiental sob este prisma torna-se importante para a análise da política pública de educação ambiental no licenciamento ambiental federal, na qual é compreendida como um instrumento de transformação social, voltado à superação das injustiças socioambientais e da dominação capitalista sobre o trabalho e o ambiente. Fundamentada na crítica à realidade excludente e degradante vivenciada pela maioria da população, conforme argumentam Sorrentino *et al.* (2005), a educação ambiental não se restringe à sensibilização ou à transmissão de informações, mas deve promover o empoderamento político das coletividades, como parte de um processo de enfrentamento das estruturas que geram desigualdade e degradação ambiental. Complementarmente, Loureiro e Layrargues (2013) associam a educação ambiental crítica à justiça ambiental e à ecologia política, destacando sua função de promover a ressignificação ideológica da questão ambiental e de propor uma ação educativa articulada a um projeto societário anticapitalista. Assim, ao se considerar essa perspectiva crítica, torna-se essencial analisá-la no âmbito do licenciamento ambiental federal, onde os Projetos de Educação Ambiental (PEA) devem estar orientados por diretrizes político-pedagógicas que reconheçam os conflitos socioambientais e promovam uma educação para a cidadania, engajada com os direitos coletivos e com a construção de alternativas sustentáveis.

O licenciamento ambiental “tem como objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana” (Brasil, 2009, p.33). Konflanz e Freitas (2015) destacam a notoriedade que a educação ambiental ganhou nos processos de gestão e licenciamento devido à importância estratégica para socializar informações e conhecimentos, autonomia de grupos sociais e participação da população, se configurando, assim, em processo de democratização de decisões, mediante a gestão dos conflitos ocasionados por um empreendimento. É por meio da educação ambiental que a população tem acesso a informações pertinentes, constrói conhecimentos que permitem seu posicionamento, ampliando a participação e mobilização dos grupos afetados em todas as etapas do licenciamento e nas instâncias públicas decisórias.

O processo de regulamentação do Licenciamento Ambiental iniciou através da Resolução CONAMA nº 001/86, que estabeleceu diretrizes gerais para elaboração do Estudo de Impacto Ambiental e respectivo Relatório de Impacto Ambiental – EIA/RIMA

nos processos de licenciamento ambiental, que devem ser apresentados para a população por meio de audiências públicas. Neste ponto, a educação ambiental tem papel importante, a fim de que as pessoas consigam participar de forma qualitativa, trazendo elementos da realidade vivenciada e participando dos processos decisórios. É importante considerar que o EIA é um documento de natureza técnica, a fim de avaliar os impactos ambientais gerados por atividades e/ou empreendimentos potencialmente poluidores ou que possam causar degradação ambiental. Já o RIMA, deve refletir as conclusões do Estudo de Impacto Ambiental, para facilitar as informações para a população.

Para que esse objetivo seja atendido, o RIMA deve ser apresentado de forma objetiva e de fácil compreensão. As informações devem ser apresentadas em linguagem acessível, acompanhadas de mapas, quadros, gráficos etc., de modo a que as vantagens e desvantagens do projeto, bem como todas as consequências ambientais de sua implantação, fiquem claras (Brasil, 2009, p. 40).

A educação ambiental implementada no licenciamento se apresenta como condicionante das licenças, cujas etapas são definidas ao longo de suas obtenções (Licenças Prévias, de Instalação e de Operação de empreendimentos), atingindo seu ponto máximo na Licença de Operação, estipulando que o empreendedor execute um projeto de educação ambiental (PEA) que garanta a atuação de grupos sociais vulneráveis, enquanto o empreendimento estiver operando (Loureiro, 2009).

Compete ao órgão ambiental (nesta pesquisa nos interessa o Ibama), definir as diretrizes e a metodologia do trabalho, bem como a aprovação do projeto elaborado pelo empreendedor (e seus respectivos planos de trabalho), que devem atender às exigências do órgão ambiental e das normativas, antes de serem executadas. Enquanto responsável pelo licenciamento, deve implementar as políticas e diretrizes na área de educação ambiental, criar instrumentos que orientem e normatizem as relações licenciador/licenciado neste campo.

Assim, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) elaborou a Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA N° 01/2010 (Ibama, 2010), com diretrizes para a elaboração, execução e divulgação dos programas de educação ambiental desenvolvidos em âmbito regional, por bacia de produção de petróleo e gás. Elaborou também a Instrução Normativa N° 02/2012 (Ibama, 2012), para estabelecer as bases técnicas de programas de educação ambiental apresentados como medidas mitigadoras, em cumprimento às condicionantes das licenças ambientais emitidas pelo Instituto. Por meio desses

documentos, são estabelecidas as bases teórico-metodológicas da educação ambiental no processo da gestão ambiental.

O PEA NEA-BC, objeto de análise desta pesquisa, faz parte do Programa de Educação Ambiental da Bacia de Campos, como condicionante do Licenciamento Ambiental Federal. O programa tem como objetivo articular os projetos de educação ambiental de empresas que atuam na indústria marítima de petróleo e gás na Bacia de Campos, com foco em grupos sociais afetados pelos impactos socioambientais dos empreendimentos licenciados pelo Ibama, abrangendo os estados do Espírito Santo e do Rio de Janeiro<sup>13</sup>.

Conforme as diretrizes da educação ambiental no licenciamento ambiental federal, os processos educativos dos PEAs devem desenvolver as capacidades necessárias para compreender a complexidade da relação sociedade-natureza (relação entre humanos e estes com a natureza), assim como intervir nesta relação, de modo coletivo, organizado e qualificado para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e ambientalmente segura para todos. De acordo com Quintas (2009), a concepção pedagógica que deve mediar a prática da Educação Ambiental na Gestão Ambiental Pública é assumida como:

**Crítica** na medida em que discute e explicita as **contradições do atual modelo de civilização conformado pelo capitalismo**, da relação sociedade-natureza e das relações sociais, que ele institui; **Transformadora** porque ao pôr em discussão o caráter do processo civilizatório em curso **acredita na capacidade da humanidade construir um outro futuro a partir da construção de um outro presente** e, assim, instituindo novas relações dos seres humanos entre si e com a natureza e; Emancipatória, por tomar como valor fundamental da prática educativa a produção da autonomia dos grupos subalternos, oprimidos e excluídos, a superação das assimetrias e, conseqüentemente, a democratização da sociedade (Quintas, 2019 *apud* Quintas, 2009, p.64/65) [grifos do autor].

De acordo com essas diretrizes, faz necessária a referência à pedagogia Freireana, humanística, que considera os diferentes aspectos culturais e sociais dos sujeitos, através das práxis, com base no diálogo, transformação social e a sua própria libertação, entendida como processo de busca permanente. Os processos formativos devem ser ancorados na relação horizontal entre educadores e educandos, primando pela troca de conhecimentos, sem sobreposição de saberes. Esse modelo

---

<sup>13</sup> No recorte temporal desta pesquisa (2019 a 2022), o NEA-BC tinha atuação em 13 municípios do estado do Rio de Janeiro. Em 2024, com o advento da V Fase do projeto, sua atuação se expandiu também para o estado do Espírito Santo, em quatro municípios, a saber: Marataízes, Presidente Kennedy, Piúma e Itapemirim.

educacional é contrário à educação bancária, em que os educandos são considerados como depósitos de conteúdo por seus educadores (Freire, 2005).

A educação popular – sobretudo a comunitária – e a educação ambiental crítica consistem em referências para essa pesquisa, na medida em que se busca analisar se as práticas educativas do PEA e os seus aspectos teórico-metodológicos se ancoram em processos de ensino e aprendizagem que consideram todos os saberes, tanto dos educandos tratados como sujeitos, quanto dos educadores, em processos de ação-reflexão, para leitura de mundo e elaboração de soluções coletivas no enfrentamento dos problemas sociais. A educação é vista como prática da liberdade e elemento de problematização, para construção e difusão de conteúdos considerados de fundamental importância sociocultural, de relevante significação humana e econômica para os sujeitos da ação educativa. Tem por objetivo levar os sujeitos a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço (Freire, 1967).

Analisando a educação como prática da liberdade, premissa para o processo de transformação da realidade, torna-se importante ponderar sobre a justiça ambiental e o importante papel dos projetos de educação ambiental por meio de seus processos educativos para gestão ambiental pública, tendo em vista que os grupos sociais que já se encontram em vulnerabilidade (sujeitos prioritários das ações educativas dos PEAs) estão mais expostos aos riscos ambientais oriundos da expansão das atividades capitalistas e do mercado. Geralmente, suas demandas não são consideradas, sobretudo se designarem obstáculos aos objetivos capitalistas, além de formarem o grupo que menos usufrui dos recursos ambientais, mais especificamente falando, são os que mais sofrem os impactos. E o mercado tem forte influência sobre direitos ao meio ambiente (Acserald, 2010).

É no âmbito da educação não formal que os PEAs desenvolvem suas ações educativas, com base na educação popular, na educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória. De acordo com Gohn (2011), a educação não formal fomenta o exercício de práticas para capacitar os indivíduos à organização de objetivos comunitários por meio de processos educativos críticos e libertadores, assim como a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, conscientização para compreensão de seus interesses, do meio social e da natureza a sua volta, em participação de atividades coletivas. Analisando os elementos teóricos apresentados, torna-se importante refletir e investigar como as práticas educativas

conseguem mobilizar, convocar vontades nos sujeitos para atuação na busca de um propósito comum, compartilhando interpretações e sentidos, conforme nos propõe Toro e Werneck (1996), mediante o cenário de crise, de distanciamento social para conter o avanço de uma pandemia.

Convocar vontades significa convocar discursos, decisões e ações no sentido de um objetivo comum, para um ato de paixão, para uma escolha que “contamina” todo o cotidiano. Toda mobilização é mobilização para alguma coisa, para alcançar um objetivo pré-definido, um propósito comum, por isso é um ato de razão. Pressupõe uma convicção coletiva da relevância, um sentido de público, daquilo que convém a todos. Para que ela seja útil a uma sociedade ela tem que estar orientada para a construção de um projeto de futuro. Se o seu propósito é passageiro, converte-se em um evento, uma campanha e não em um processo de mobilização. A mobilização requer uma dedicação contínua e produz resultados quotidianamente. Como falamos de interpretações e sentidos também compartilhados reconhecemos a mobilização social como um ato de comunicação (Toro e Werneck 1996, p.5).

Se há propósito de ação coletiva, organizada e qualificada para os sujeitos garantirem o acesso à cidadania, a mobilização social assume a feição de eixo articulador de um processo educativo crítico, emancipatório e transformador (Quintas, 2019). Torna-se, portanto, relevante analisar estes elementos em momento de pandemia.

Além da mobilização social, fundamental para a organização comunitária, é função do PEA fomentar a participação social na gestão ambiental pública, por meio de suas práticas educativas. A própria palavra participação social é bastante utilizada em vocabulários políticos, científico e populares, muitas vezes (dependendo da conjuntura histórica) associada a conceitos como democracia, direitos, representação, conscientização, organização, solidariedade, cidadania e exclusão (Gohn, 2019). Adota-se, nesta pesquisa, o conceito de participação cidadã de Arnstein, no qual afirma que

A participação cidadã constitui um **sinônimo para poder cidadão**. Participação é a **redistribuição de poder** que permite aos cidadãos senada, atualmente excluídos dos processos políticos e econômicos, a serem ativamente incluídos no futuro. Ela é a estratégia pela qual os senada se integram ao processo de decisão acerca de quais as informações a serem divulgadas, quais os objetivos e quais as políticas públicas que serão aprovadas, de que modo os recursos públicos serão alocados, quais programas serão executados e quais benefícios, tais como terceirização e contratação de serviços, estarão disponíveis (Arnstein, 2002, p. 1) [Grifos meus].

A autora define níveis de participação em alusão a degraus de uma escada, Quadro 8, nos quais há níveis de não participação (quando há manipulação e terapia – degraus 1 e 2, cujos objetivos reais são “educar” ou “curar” os participantes,

excluindo-os do processo de planejamento e execução de programas); níveis de concessão mínima de poder (informação, consulta e pacificação) – os degraus 3 e 4 permitem a escuta do cidadão, mas não garantem suas opiniões sejam ouvidas por quem detém o poder), já a pacificação permite aos sem-nada (como designa a autora); aconselhar os poderosos, mesmo sem o direito da decisão final; e níveis de poder do cidadão – o degrau 6, de parceria, permite negociar de igual para igual com quem detém o poder, e os degraus 7 e 8, delegação de poder e controle cidadão, respectivamente, o cidadão sem-nada detém a maioria nos fóruns de tomada de decisão, ou mesmo o completo poder gerencial.

Quadro 8: Níveis da Participação Cidadã

<b>Escada da Participação Cidadã</b>		
<b>Degraus</b>	<b>Categorias</b>	<b>Níveis de participação</b>
8	<b>Controle cidadão</b>	Níveis de poder do cidadão
7	<b>Delegação de poder</b>	
6	<b>Parceria</b>	
5	<b>Pacificação</b>	Níveis de concessão mínima de poder
4	<b>Consulta</b>	
3	<b>Informação</b>	
2	<b>Terapia</b>	Não participação
1	<b>Manipulação</b>	

Fonte: Arnstein (2002, p. 2)

Dadas as reflexões teóricas e conceituais dos capítulos 1 e 2 da tese, em que se percorreu discussões sobre as teorias da educação, a educação não formal, o histórico da educação no Brasil e o papel do Estado na elaboração de políticas públicas, para subsidiar as análises da educação ambiental no licenciamento ambiental federal, passando pelas diretrizes das políticas públicas de meio ambiente e de educação ambiental, torna-se importante analisar como o projeto NEA-BC se estruturou ao longo dos anos e desenvolveu suas práticas educativas de educação ambiental crítica, ancorada no método da educação popular mediante as diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental no contexto do licenciamento ambiental federal de petróleo e gás natural.

A inserção da educação ambiental no licenciamento ambiental federal de petróleo e gás revela a consolidação de uma abordagem que articula fundamentos legais, políticos e pedagógicos, em consonância com os princípios da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e com os referenciais da educação ambiental crítica. A legislação vigente (Brasil, 2009), ao estabelecer que o licenciamento ambiental visa garantir a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental, associada ao desenvolvimento socioeconômico e à dignidade da vida humana, reforça o entendimento de que os processos educativos associados ao licenciamento devem cumprir uma função pública essencial. Nesse sentido, a educação ambiental, ao ser instituída como condicionante das licenças ambientais, assume um papel estratégico para a democratização das decisões, a gestão dos conflitos socioambientais e o fortalecimento do controle social.

A análise permite uma correlação direta com os fundamentos teóricos discutidos em capítulos anteriores da tese, em especial aqueles que tratam da educação ambiental como um processo crítico, político e emancipador. Essa perspectiva se materializa no contexto do licenciamento quando se exige que os Projetos de Educação Ambiental (PEAs) promovam a participação ativa das populações diretamente afetadas pelos empreendimentos, ampliando sua capacidade de leitura crítica da realidade, de mobilização e de intervenção nos processos decisórios.

Conforme evidenciado, esses grupos estão mais expostos aos impactos negativos da expansão capitalista e frequentemente têm suas demandas negligenciadas, sobretudo quando entram em conflito com interesses econômicos, situação que reforça a crítica ao modelo econômico vigente e sua influência sobre o direito ao meio ambiente, conforme apontado por Acserald (2010).

No âmbito da educação não formal, onde os PEAs atuam prioritariamente, observa-se uma orientação pedagógica fundamentada na educação popular e na educação ambiental crítica, emancipatória e transformadora. Segundo Gohn (2011), a educação não formal promove práticas educativas que capacitam indivíduos à organização coletiva e à aprendizagem política, possibilitando a conscientização dos direitos e interesses em relação ao meio social e natural. Essa concepção conecta-se diretamente à discussão teórica sobre mobilização social crítica apresentada por Toro e Werneck (1996), que ressaltam a importância de convocar vontades coletivas orientadas por um propósito comum e por uma convicção coletiva sobre o bem

público, especialmente relevante no contexto de crises e restrições sociais, como as impostas pela pandemia.

A mobilização social, portanto, emerge como eixo articulador de um processo educativo crítico e emancipatório, conforme reforçado por Quintas (2019), sendo essencial para a organização comunitária e para o fortalecimento da participação social na gestão ambiental pública.

A participação social, conceito amplamente discutido no texto, é compreendida aqui sob a ótica da participação cidadã descrita por Arnstein (2002), que propõe uma escala que vai desde níveis de não participação (manipulação e terapia) até níveis de real poder do cidadão (parceria, delegação e controle). Essa escala ilustra as diferentes formas e graus de inclusão dos cidadãos nos processos decisórios, enfatizando que a efetiva democratização da participação implica a redistribuição do poder para os grupos tradicionalmente excluídos.

A integração desses elementos teóricos com as práticas educativas dos PEAs evidencia a complexidade e a profundidade do papel da educação ambiental no enfrentamento das injustiças socioambientais e na construção de uma cidadania ativa e crítica. Os PEAs, ao atuarem no fortalecimento da mobilização social e da participação cidadã em graus elevados na escala de Arnstein, contribuem para a transformação das relações de poder e para a efetivação dos direitos socioambientais, conforme os princípios da educação ambiental crítica e os objetivos estratégicos delineados na Política Nacional de Educação Ambiental.

## CAPÍTULO 3 - O PROJETO NEA-BC: 16 ANOS DE ATUAÇÃO COM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO LICENCIAMENTO

### 3.1 A história do projeto NEA-BC

O objetivo em escrever sobre a história do NEA-BC vai além dos registros sobre a sua trajetória de anos de atuação enquanto condicionante do licenciamento ambiental de petróleo e gás na região da Bacia de Campos. Não que isso não seja importante, muito pelo contrário! É uma oportunidade significativa mediante a sua finalização em 2026<sup>14</sup>. Mas, o propósito de contextualizar o histórico do projeto vai além, pois perpassa a necessidade de entender a sua estrutura e atuação no tempo, para subsidiar a análise do papel da educação para a participação social qualitativa e compreender como um projeto de educação ambiental, regulamentado por políticas públicas ambientais e normativas do órgão ambiental, atuou na realização de práticas educativas no âmbito da educação não formal, como foco à intervenção social e justiça socioambiental.

Parte-se da premissa de que a sua execução no âmbito da educação ambiental crítica é fruto da missão, visão e objetivos estratégicos que foram desenvolvidos no decorrer do tempo, ou seja, as práticas educativas desenvolvidas no período recortado para essa pesquisa (de 2019 a 2022) não estão deslocadas do seu passado, mas denotam reflexos da construção político-pedagógica adotada ao longo de sua execução. Conforme afirma Bloch, em seu clássico *Introdução à História*,

‘Ciência dos homens’, dissemos nós. É ainda muito vago. Temos de acrescentar: ‘dos homens no tempo’. O historiador não pensa apenas o humano. A atmosfera em que o seu pensamento respira naturalmente é a **categoria da duração**. (...) **Ora, esse tempo verdadeiro é, por natureza, contínuo. Também perpetua mudança**. Da antítese destes dois atributos procedem os grandes problemas da investigação histórica. Antes de qualquer outro, aquele que põe em causa a própria razão de ser do nosso trabalho (Bloch, 1997, p.29-30) [grifos meus].

Para compreender e retratar o histórico do projeto NEA-BC, foi realizada a análise documental de relatórios e projetos elaborados pelas consultorias Participar

---

<sup>14</sup> O projeto NEA-BC encerrará sua execução em fevereiro de 2026, mediante a reestruturação da Política Pública do Licenciamento Ambiental de Petróleo e Gás, com a implementação do Plano Macrorregional de Gestão de Impactos Sinérgicos das Atividades Marítimas de Produção e Escoamento de Petróleo e Gás Natural (Plano Macro), regulamentado pela Instrução Normativa nº 14, de 12 de maio de 2023.

Desenvolvimento e Avaliação de Projetos Ltda., responsável pela execução na primeira fase do projeto, e Comunicarte, executora da segunda fase; pelos documentos elaborados pela equipe de gestão da Associação Raízes, que assumiu a execução do NEA-BC após da terceira fase do projeto; relatórios da empresa Petrobras protocolados no Ibama; pareceres técnicos emitidos pelo órgão ambiental; e outras publicações do projeto NEA-BC, contidas em seu banco de dados e no site da Associação Raízes.

### **3.1.1 Como tudo começou!**

O projeto NEA-BC foi implementado em 2009, a partir da criação de uma instituição do terceiro setor, a Associação NEA-BC (fundada no ano de 2008 para executar o projeto), atualmente nomeada como Associação Raízes<sup>15</sup>. Surgiu como uma experiência do licenciamento ambiental federal conduzido pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais, o Ibama, para exploração e produção de petróleo e gás da empresa Petrobras na região da Bacia de Campos, visando a mitigação de impactos socioambientais ocasionados pelas atividades da indústria. Inicialmente, foi planejada a execução em 13 municípios do estado do Rio de Janeiro e um município do Espírito Santo<sup>16</sup>, contudo, após avaliação da empresa concedente e concordância do órgão ambiental, somente o estado do Rio foi contemplado no escopo de atuação<sup>17</sup>.

De acordo com os dados obtidos pelo documento do primeiro ciclo do projeto, elaborado pela consultoria Participar Desenvolvimento e Avaliação de Projetos Ltda.

---

<sup>15</sup> A Associação Núcleo de Educação Ambiental da Região da Bacia de Campos (NEA-BC) foi criada no ano de 2008 por educadores da região da Bacia de Campos para execução do projeto NEA-BC, ambos com o mesmo nome. O projeto foi exclusividade da instituição até 2018, quando se realizou uma revisão em seu planejamento estratégico, para ampliar o seu campo de atuação. Neste momento, também houve alteração de seu nome, passado a se chamar Associação Raízes. Atualmente, a instituição executa dois projetos: o NEA-BC, por meio de convênio a empresa Petrobras, por meio do setor de Segurança, Meio Ambiente e Saúde; Atividades de Produção e Escoamento de Óleo e Gás, conforme premissas do licenciamento ambiental federal exigido pelo Ibama; e o Navegando na Poesia, projeto de Responsabilidade Social da mesma empresa, com o objetivo de promoção do acesso à leitura e à escrita nas escolas públicas em 11 municípios do estado do Rio de Janeiro.

<sup>16</sup> No Rio de Janeiro: São Francisco de Itabapoana, São João da Barra, Campos dos Goytacazes, Carapebus, Quissamã, Macaé, Rio das Ostras, Casimiro de Abreu, Cabo Frio, Armação dos Búzios, Saquarema, Arraial do Cabo e Araruama. No Espírito Santo: Presidente Kennedy.

<sup>17</sup> De acordo com o relatório de atividades do projeto NEA-BC, sob responsabilidade da empresa Petrobras, foi solicitada uma anuência (Carta UN-RIO/SMS/CLA Nº 0191/2008, de 0.09.2008) para exclusão do município de Presidente Kennedy (ES) da Área de Influência dos Projetos de Educação Ambiental da UN-RIO, considerando que este município não seria contemplado pelo Programa de Educação Ambiental da Bacia de Campos (PEA-BC), mas pelo Programa de Educação Ambiental da Bacia do Espírito Santo. Esta anuência foi concedida por meio do Ofício CGPEG/DILIC/IBAMA Nº 0755/08, de 17.09.2008. (PETROBRAS, 2008, p. 2)

(2008), executora da fase I do NEA-BC, sua criação foi precedida de ações da empresa Petrobras, como o Projeto de Capacitação de Multiplicadores em Educação Ambiental, gerido pela ONG Centro Norte Fluminense para Conservação da Natureza – CNFCN, em 1996. No ano de 2001, o projeto passou a ser vinculado a uma condicionante de licenciamento ambiental do Campo de Marlim Sul, sob gestão da Petrobras (Unidade de Negócio do Rio de Janeiro).

Ao longo de seu desenvolvimento, foram realizadas duas alterações metodológicas relevantes para o processo de licenciamento ambiental:

Em 7 (sete) anos de projeto de Capacitação de Multiplicadores em Educação Ambiental, o projeto passou por duas, importantes, alterações na sua estrutura metodológica. A primeira, sendo em 2003, proporcionando uma formação continuada aos multiplicadores capacitados, e assim englobando mais dois processos de licenciamento ambiental (FPSO Brasil, no Campo Roncador e o FPSO MLS, no Campo Marlim Sul). E a segunda, em 2004, adotando na capacitação continuada cursos sobre formação em metodologias participativas, tendo em vista a criação das diretrizes do IBAMA para elaboração e implementação de programas de Educação Ambiental no Licenciamento de Atividades de Produção e Escoamento de Petróleo e Gás Natural, bem como a proposta metodológica do Projeto de Formação de Núcleos de Educação Ambiental (NEAs) (Participar, 2008, p.3)

O projeto NEA, iniciado em 2006, foi implementado por meio de três Núcleos de Educação Ambiental (um em Campos dos Goytacazes, outro em Macaé e o terceiro em Cabo Frio), para atendimento de uma escola em cada um dos 14 municípios de atuação. Sua finalidade era fomentar a participação dos multiplicadores capacitados em ações continuadas de educação ambiental, “visando despertar a consciência da comunidade escolar para a utilização dos recursos naturais de forma responsável” (Participar, 2008, p.3).

Conforme dados do relatório de atividades do projeto NEA-BC, em abril de 2008 a Petrobras realizou uma avaliação participativa dos dois projetos: o de Formação de Agentes Multiplicadores em Educação Ambiental e o de Formação de Núcleos de Educação Ambiental (NEA), culminando, assim na unificação de ambos em um único projeto. Foi a partir daí, considerando as propostas elaboradas coletivamente pelos agentes multiplicadores durante os cursos de capacitação ocorridos no segundo semestre de 2007, que uma nova proposta de um projeto de educação ambiental da UN-RIO/Petrobras foi construída, culminando no projeto Núcleo de Educação Ambiental da Região da Bacia de Campos (NEA-BC).

Neste momento, também foi criada a Associação Núcleo de Educação Ambiental da Região da Bacia de Campos (NEA-BC),

(...) fruto de uma reflexão pós-avaliação dos agentes multiplicadores, que se perceberam capacitados e responsáveis pela execução do projeto, passando, desta forma, de portadores de uma postura de beneficiários para executores do projeto. Assim, uma vez que o convênio da Petrobras com o Centro Norte Fluminense para Conservação da Natureza (CNFCN) - instituição que vinha executando os projetos até então - não foi renovado, a Petrobras deverá estabelecer um convênio com a nova associação, tão logo esta seja constituída, o que está previsto para ocorrer ainda no ano de 2008 (Petrobras, 2008, p. 2)

Os agentes multiplicadores assumiram, conforme orientação do Ibama, fruto da reorganização da política pública do licenciamento ambiental federal, a execução do projeto, a partir da criação de uma organização com personalidade jurídica adequada ao estabelecimento de uma relação contratual direta, por meio de um convênio, com a Petrobras/UN-RIO. É aí que nasce a Associação NEA-BC, em julho de 2008, instituição do terceiro setor, de base comunitária sem fins lucrativos, executora do projeto de mesmo nome. Seus princípios e valores (Figura 1), estruturados a partir do planejamento estratégico, foram elaborados com o apoio técnico da consultoria Participar, e se deu de forma participativa.

(...) a Associação, antes de existir formalmente, passou por um processo de identificação de demandas locais por meio de atores sociais que não, necessariamente, ocupam lugares de poder estabelecido no *status quo* político local. (...) esse planejamento foi construído por meio da metodologia Planejamento Estratégico Participativo (PEP), de forma coletiva, com associados e comunitários interessados na construção de uma instituição capaz de atuar com educação ambiental crítica no campo da educação não formal (Campeão e Miscali, 2019, p. 31-32)

Figura 1: Princípios e valores da Associação



A própria consultoria Participar (2008) ressalta o caráter inovador da proposta desse projeto unificado como condicionante do licenciamento ambiental federal, que é a participação efetiva de todas as partes interessadas, ressaltada no documento do primeiro ciclo do NEA-BC:

Assim, foi evidente a mudança de comportamento dos Agentes Multiplicadores que passaram de beneficiários, de um projeto, para uma posição de agentes de mudança, comprometidos e responsáveis pela condução da nova iniciativa. Esta afirmativa está ancorada no processo metodológico adotado pela avaliação. Durante todo seu processo foi trabalhada a ideia de que um projeto de educação ambiental pressupõe a busca por ambientes participativos de aprendizagem e por conta disso privilegiou-se uma avaliação colaborativa, que se desenvolva concomitantemente ao processo aprendizagem, iluminando os avanços alcançados e estimulando o preenchimento das lacunas existentes que deverão ser tomadas por todas as partes interessadas como indicativos para novas intervenções ainda na situação de aprendizagem (Participar, 2008, p.5)

### **3.1.2 A primeira fase (2009 a 2012) –implementação do NEA-BC em 13 municípios**

O primeiro convênio realizado entre a Associação e a empresa Petrobras para execução da fase I do projeto NEA-BC foi assinado em 27 de novembro de 2009 e teve duração até outubro de 2012, cujo objetivo era “Promover a participação cidadã na gestão ambiental, por meio de uma educação crítica e transformadora, em busca de uma sociedade mais justa e sustentável na região da Bacia de Campos”. Especificamente, suas finalidades eram a mobilização de pessoas e articulação de iniciativas relacionadas à educação ambiental na região da Bacia de Campos; a construção e disseminação de conhecimentos no campo da educação ambiental; o exercício do controle social, junto às instituições públicas ou privadas, sobre o uso dos recursos ambientais, em especial nos processos de licenciamento; e a estruturação e fortalecimento da organização interna do projeto (Participar, 2008).

Figura 2: Missão, visão e objetivos estratégicos da Associação e projeto NEA-BC



Fonte: Elaboração própria (2025), adaptado de Petrobras (2008, p. 9)

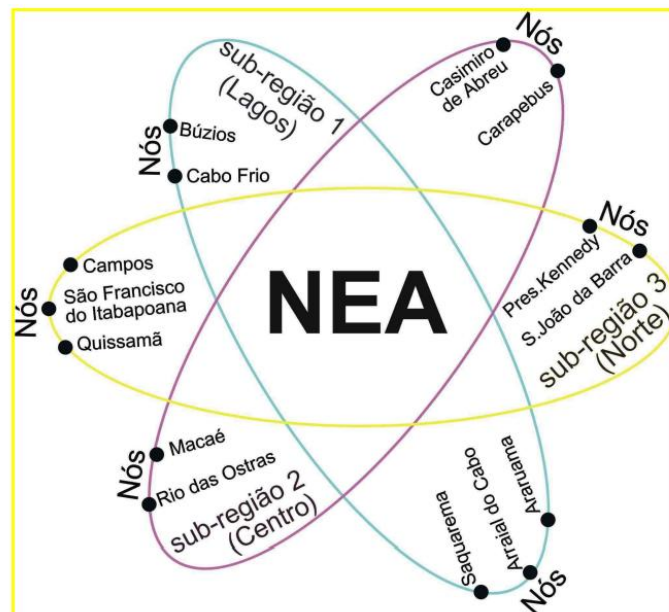
No início de sua execução, não havia normativa do Ibama para regulamentação de diretrizes para a elaboração, execução e divulgação dos programas de educação ambiental desenvolvidos nos processos de licenciamento ambiental dos empreendimentos marítimos de exploração e produção de petróleo e gás, sendo instituída em fevereiro de 2010, através da Nota Técnica Nº 01/2010 CGPEG/DILIC/Ibama. Assim, segundo dados obtidos no relatório trimestral de atividades do convênio, referente aos meses de julho, agosto e setembro de 2010, dadas as recentes iniciativas políticas relacionadas à educação ambiental, se comparadas ao contexto geral, as diretrizes para execução do projeto NEA-BC se baseavam na Política Nacional de Educação Ambiental ( Lei no 6.795/99); nas ações de Educação Ambiental direcionadas através do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), cuja implementação não é de competência exclusiva do poder público, mas cabe a todos os segmentos da sociedade; no marco conceitual da Conferência de Tbilisi (1977), recomendado que se considerassem todos os aspectos que compõem a questão ambiental: políticos, econômicos, sociais, culturais, éticos, científicos, tecnológicos e ecológicos; e também na cartilha “Pensando e Praticando a Educação no processo de gestão ambiental” do órgão ambiental federal (2005), na qual se afirma

Fundamental que o processo de licenciamento ambiental viabilize a democratização das estruturas de oportunidades políticas e de mobilização, no sentido de colocá-las efetivamente a serviço daqueles grupos sociais historicamente excluídos, respeitando os seus respectivos repertórios político-culturais (Projeto NEA-BC, 2010 *apud* Ibama, 2005).

A finalidade da educação ambiental seria promover a compreensão da interdependência de todos estes aspectos, tornando os indivíduos aptos a agir em busca de alternativas para os problemas ambientais.

Uma mudança significativa com a implementação do NEA-BC foi o planejamento de uma base equipada em cada um dos municípios de atuação e não apenas três, como era executado anteriormente pelo projeto NEA. A base foi denominada Nós, como uma “rede que se articula e se integra em torno de um Núcleo”, conforme Figura 3.

Figura 3: Concepção estrutural do NEA-BC na primeira fase



Fonte: PARTICIPAR (2008, p. 13)

Pela figura, é possível observar que a proposta do projeto, organizadas por Núcleos que se denominam NÓS, traz em sua metodologia a perspectiva de rede, de atuação conectada por regiões onde se localizam os municípios, de forma a favorecer a execução local, sem deixar de considerar a atuação regional.

Ao analisar o documento, é possível notar essa intencionalidade metodológica:

Salienta-se que a perspectiva de organização e atuação em rede pode ser observada em diferentes níveis, como: dentro de cada município (constituindo na efetiva concretização dos NÓS); entre NÓS de municípios que estão localizados uma mesma sub-região; entre os NÓS da Região como um todo; entre o NEA-BC (como uma organização) e outras instituições públicas ou privadas de interesse; entre outras possibilidades (Participar, 2008, p. 14).

A organização por NÓS era dividida em três sub-regiões:

- Sub-região 1 (Lagos): composta pelos Nós de Armação dos Búzios, Cabo Frio, Saquarema, Arraial do Cabo e Araruama;
- Sub-região 2 (Centro): composta pelos Nós de Macaé, Rio das Ostras, Casimiro de Abreu e Carapebus;
- Sub-região 3 (Norte): inclui os Nós de Campos dos Goytacazes, São Francisco de Itabapoana, Quissamã, São João da Barra e Presidente Kennedy <sup>18</sup>.

Após o desembolso da primeira parcela do convênio firmado com a empresa Petrobras, ocorrida em 29 de dezembro de 2009, as localidades definidas para estruturação dos Nós passaram a receber visita técnica da diretoria, dos Agentes Multiplicadores (AM) e da equipe gestora da Associação às instituições locais de base comunitária e secretarias municipais de educação e meio ambiente, para implantação e desenvolvimento das ações do projeto (Projeto NEA-BC, 2010).

A definição do público para as ações do NEA-BC também levou em consideração os princípios de trabalhos participativos, o que explica os diversos perfis, como representantes da sociedade, com destaque para a comunidade escolar e seu entorno, o Poder Público, o Ministério Público, o órgão ambiental e outras organizações públicas e privadas. Os processos educativos levavam em consideração a comunicação dialógica, o compromisso compartilhado, a confiança, o sentido de pertencimento, a flexibilidade e a sinergia de talentos.

De acordo com o relatório consolidado de 2010, a premissa político-pedagógica do projeto NEA-BC, enquanto condicionante do licenciamento ambiental e em consonância com a educação no processo de gestão ambiental, era de realização de processos formativos para autonomia dos sujeitos, com foco na participação da sociedade civil em espaços de gestão pública.

Esta proposta compreende a organização de processos de ensino/aprendizagem (formação) por meio de projetos de educação ambiental voltados para emancipação de sujeitos em um campo de complexidade, no qual as iniciativas precisam apresentar formas diferenciadas para trabalhar num espaço conflituoso e permeado por múltiplos interesses. Este fator incentiva os atores envolvidos neste processo, sobretudo os grupos que sempre estiveram à margem das decisões sobre os espaços que habitam, a desenvolverem capacidades (conhecimentos e habilidades) que podem garantir uma participação mais qualificada nos espaços públicos de governança. **Essa concepção busca atender às diretrizes da educação no processo de gestão ambiental que são a servem como base para deste projeto** (Projeto NEA-BC, 2010, p. 3) [grifos meus].

---

<sup>18</sup> No documento apresentado pela Participar (2008) constava o planejamento do Nó de Presidente Kennedy, contudo este foi retirado do escopo do projeto.

### 3.1.2.1 Nota Técnica Nº 01/2010 e Instrução Normativa Nº 02/2012 - CGPEG/DILIC/IBAMA

Conforme explicitado anteriormente, o início do projeto NEA-BC é anterior à NT 01/2010. As experiências adotadas em seu processo de elaboração, a partir da execução dos projetos de Formação de Agentes Multiplicadores em Educação Ambiental e o de Formação de Núcleos de Educação Ambiental (NEA), serviram como base para a estruturação da normativa que passaria a regimentar os programas e projetos do licenciamento ambiental. A Nota Técnica foi regulamentada nos primeiros meses de 2010, efeito da discussão acerca da educação popular e da educação ambiental crítica, premissas de sua orientação. A partir do momento de sua implementação, o NEA-BC, que já foi elaborado em consonância com a normativa em construção, passou a atuar na Linha de Ação A.

A fim de explicitar os elementos que direcionaram a atuação do projeto, em consonância com as diretrizes da Nota Técnica para o licenciamento de petróleo gás, no Quadro 9, encontram-se os principais elementos da normativa.

Quadro 9: Principais elementos da Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA nº 01/10

<b>NOTA TÉCNICA CGPEG/DILIC/IBAMA Nº 01/10 (Ibama, 2010)</b>	
<b>PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>	
<b>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</b>	
<b>Legislação aplicável</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Constituição Federal de 1988;</li> <li>✚ Lei nº. 6.938 de 31.8.1981 (Política Nacional do Meio Ambiente);</li> <li>✚ Lei nº. 7.661 de 16.5.1988 (Plano Nacional de Gerenciamento Costeiro);</li> <li>✚ Lei nº. 9.795 de 27.4.1999 (Política Nacional de Educação Ambiental);</li> <li>✚ Lei nº. 10.257 de 10.7.2001 (Estatuto da Cidade).</li> <li>✚ Decreto nº. 99.274/90;</li> <li>✚ Decreto nº. 4.281/02;</li> <li>✚ Decreto nº. 5.300/04;</li> <li>✚ Resolução CONAMA nº. 009/87;</li> <li>✚ Resolução CONAMA nº. 237/97.</li> </ul>
<b>Definições</b>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ <b>Gestão ambiental compartilhada:</b> compartilhamento de poder e responsabilidade entre Estado, setores de maior vulnerabilidade socioambiental e outros segmentos sociais no acompanhamento, na discussão e na intervenção sobre o conjunto de atividades de significativo impacto ambiental, promovidas por agentes públicos e/ou privados, que direta ou indiretamente interferem na qualidade de vida dos diferentes grupos sociais.;</li> <li>✚ <b>Diagnóstico participativo:</b> conjunto de procedimentos metodológicos capazes de coletar e analisar dados primários junto a grupos sociais localizados na área de influência de determinado empreendimento em licenciamento;</li> <li>✚ <b>Projeto de mitigação:</b> conjunto de procedimentos metodológicos capazes de minimizar e/ou evitar os efeitos difusos negativos dos impactos da atividade licenciada, do agravamento de impactos identificados e da ocorrência de novos impactos;</li> <li>✚ <b>Projeto de compensação:</b> conjunto de procedimentos metodológicos balizadores do financiamento de ações compensatórias de caráter coletivo por parte da empresa licenciada quando, diante de um impacto inevitável, for identificada a interferência sobre a atividade econômica e/ou o cotidiano de determinado grupo social;</li> <li>✚ <b>Programa de educação ambiental:</b> 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;</li> <li>✚ <b>Linha de ação:</b> cada uma das frentes de atuação que compõem um programa regional. Isoladamente, cada linha de ação deverá resultar em ao menos um projeto de educação ambiental com foco de atuação específico no âmbito do programa;</li> <li>✚ <b>Projeto de educação ambiental:</b> conjunto de atividades que serão desenvolvidas, junto a um público específico, no âmbito de determinada linha de ação. A elaboração destes projetos é de exclusiva responsabilidade da empresa.</li> </ul>
<p><b>Linhas de ação para programas de educação ambiental</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ <b>Linha de Ação A – Organização comunitária para a participação no licenciamento ambiental:</b> desenvolver processos formativos junto ao público prioritário definido pelas diretrizes pedagógicas do Ibama, a ser identificado na região por meio de diagnósticos participativos;</li> <li>✚ <b>Linha de Ação B – Controle social da aplicação de royalties e de participações especiais da produção de petróleo e gás natural:</b> desenvolver, com um público diversificado, o acompanhamento, a divulgação e a discussão pública em torno do recebimento e da aplicação dos recursos financeiros das participações governamentais (royalties e participações especiais) pelo poder público municipal;</li> <li>✚ <b>Linha de Ação C – Apoio à elaboração, à democratização, à discussão pública e à fiscalização do cumprimento das diretrizes de Planos Diretores municipais:</b> desenvolver, com um público diversificado, o acompanhamento, a divulgação e a discussão pública da legislação ambiental, da legislação urbanística e das ações de</li> </ul>

	<p>transformação do ambiente natural e do ambiente construído nos municípios da região;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="467 264 1426 405">✚ <b>Linha de Ação D</b> –linha de ação específica a ser elaborada e apresentada pela empresa responsável pela realização do diagnóstico participativo do programa de educação ambiental regional, fundamentando-se na análise de seus resultados;</li> <li data-bbox="467 409 1426 730">✚ <b>Linha de Ação E – Projetos compensatórios para populações impactadas por empreendimentos de curto prazo:</b> desenvolver processos educativos com a participação ampla de comunidades tradicionais e/ou com baixa capacidade de representação institucional e de organização sociopolítica, com o objetivo de diagnosticar suas características socioeconômicas e, desta forma, identificar e hierarquizar demandas que permitam a elaboração de projetos coletivos voltados para a melhoria das condições de vida e de trabalho nas comunidades participantes;</li> <li data-bbox="467 734 1426 1055">✚ <b>Linha de Ação F – Apoio à discussão e ao estabelecimento de acordos para a gestão compartilhada das atividades na zona marítima:</b> promover, com um público diversificado, discussão pública com foco no aprimoramento da gestão compartilhada do espaço costeiro, considerando os conflitos de uso entre as diversas atividades econômicas ocorrentes na região, tais como: pesca artesanal, pesca industrial, pesca amadora, maricultura, turismo e veraneio, tráfego de embarcações de apoio à indústria petrolífera e tráfego de embarcações em geral.</li> </ul>
--	---

Fonte: Ibama (2010)

Em sua primeira fase de execução, assim como nas duas seguintes, o projeto NEA-BC teve sua atuação na Linha de Ação A, com foco na organização comunitária para a participação na gestão ambiental pública. Em consonância com os objetivos do Programa de Educação Ambiental da Bacia de Campos (PEA-BC), cabia ao projeto desenvolver processos formativos com público prioritário definido pelas diretrizes pedagógicas do Ibama, com base na realização de diagnósticos participativos. Como justificativa para a criação da Linha A, o órgão ambiental ressalta:

Necessidade de desenvolver processos formativos para a intervenção qualificada de determinados grupos sociais em processos decisórios de distribuição de custos/benefícios a partir da exploração de recursos naturais. Considerando a complexidade do processo de licenciamento ambiental de uma maneira geral e, em particular, da cadeia produtiva do petróleo, podemos afirmar que o estímulo à organização dos segmentos sociais que costumam ter pouca interferência na gestão ambiental das áreas em que vivem e desenvolvem suas atividades é fundamental para a democratização do processo de licenciamento ambiental e, em última análise, da gestão das ações de transformação da realidade local. (Ibama, 2010, p. 5)

As principais atividades desenvolvidas na fase I do projeto NEA-BC denotam o caráter de mobilização das comunidades e articulação com outras instituições, tanto

do Poder Público, como secretarias de governo e como escolas. Foi um período em que estava se estruturando a associação e a equipe gestora do projeto. As atividades formativas, como o Programa de Formação e Desenvolvimento de Lideranças (Pró-Lideranças), as oficinas e visitas de campo também iniciaram na primeira fase, assim como as iniciativas de participação social em audiências públicas e câmara itinerantes.

Quadro 10: Plano de trabalho da fase I do projeto NEA-BC

<b>PLANO DE TRABALHO DA FASE I</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS E AÇÕES REALIZADAS</b>	
<p><b>Mobilizar pessoas e articular iniciativas relacionadas à Educação Ambiental na região da Bacia de Campos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Realizar, juntamente com a Petrobras, visitas aos municípios da região, visando apresentar a nova proposta e o planejamento estratégico do NEA-BC e estabelecer/consolidar parcerias para a implementação dos NÓS e dos projetos nas comunidades;</li> <li>+ Mapear as instituições públicas ou privadas da região da Bacia de Campos (que realizam ou não ações de EA);</li> <li>+ Levantar as iniciativas em EA na região da Bacia de Campos;</li> <li>+ Elaborar/atualizar cadastro (banco de dados) das iniciativas e instituições identificadas;</li> <li>+ Estabelecer contatos periódicos com as instituições identificadas;</li> <li>+ Promover encontros entre instituições identificadas e comunidade, visando apresentação da proposta do NEA-BC, compartilhamento de experiências, troca de conhecimentos sobre a região e as práticas em EA, divulgação das iniciativas em EA nos municípios, além da promoção de uma cultura de cooperação entre as iniciativas;</li> <li>+ Identificar lideranças comunitárias nos municípios;</li> <li>+ Traçar estratégias de mobilização e envolvimento de lideranças comunitárias no NEA-BC, inclusive para que venham a atuar como Agentes Multiplicadores, associados ao NEA-BC;</li> <li>+ Promover, periodicamente, encontros de comunidade de aprendizagem com públicos específicos (secretários municipais, dirigentes escolares, professores, alunos, lideranças comunitárias etc.);</li> <li>+ Promover, periodicamente, encontros de comunidade de aprendizagem mais abrangentes, envolvendo públicos diversos;</li> <li>+ Elaborar agenda de cooperação entre as iniciativas em EA na região da Bacia de Campos, visando fortalecer ações existentes e até mesmo promover a integração de projetos em EA na região em um programa mais amplo, PEA-BC.</li> </ul>
<p><b>Construir e disseminar conhecimentos no campo da Educação Ambiental</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Construir e implementar um programa de formação continuada para o público interno do NEA-BC (formação de multiplicadores em educação ambiental, vinculados ou não às municipalidades), incluindo curso de EA com foco na gestão ambiental;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Promover o nivelamento conceitual dos AMs que ingressam no NEA-BC, a partir dos conhecimentos e habilidades da equipe gestora e AMs que atuam a mais tempo no projeto;</li> <li>✚ Realizar um levantamento dos projetos desenvolvidos pelos AMs com as escolas públicas (EPs)/comunidades;</li> <li>✚ Realizar visitas técnicas às EPs/comunidades, visando apresentar a nova proposta do NEA-BC, estabelecer diálogos para realização/aprofundamento do diagnóstico e realinhamento dos projetos, além de verificação de espaços para implantação das sedes dos NÓS em cada município;</li> <li>✚ Refinar/reformular os projetos das EPs/comunidades, alinhando-os à missão do NEA-BC;</li> <li>✚ Encaminhar os projetos reformulados para análise da Petrobras e Ibama;</li> <li>✚ Implementar os projetos em cada comunidade;</li> <li>✚ Estimular e prover suporte técnico para que os multiplicadores desenvolvam processos formativos com a comunidade em geral (público externo do NEA-BC);</li> <li>✚ Divulgar o NEA-BC e suas ações através de mídias diversas;</li> <li>✚ Instrumentalizar os AMs para que desenvolvam a prática de sistematização dos processos de trabalho, estimulando-os a gerar tecnologias de ação socioambiental que possam influenciar políticas públicas;</li> <li>✚ Promover a formação de uma cultura de avaliação processual e de permanente interação e troca de conhecimentos entre os envolvidos;</li> <li>✚ Promover visitas guiadas aos diversos ecossistemas existentes na região da Bacia de Campos, visando ampliar os conhecimentos dos AMs sobre a região;</li> <li>✚ Desenvolver mecanismos de participação de "egressos" nas ações do NEA-BC;</li> <li>✚ Promover intercâmbios com outras experiências em educação no processo de gestão ambiental em outras regiões.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Exercer o controle social, junto às instituições públicas ou privadas, sobre o uso dos recursos ambientais, em especial nos processos de licenciamento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Realizar coleta de documentos relacionados ao licenciamento ambiental, assim como planos diretores e leis orgânicas dos 14 municípios<sup>19</sup>;</li> <li>✚ Realizar estudos dirigidos para sistematização das informações, envolvendo AMs e lideranças comunitárias;</li> <li>✚ Organizar acervo de dados levantados;</li> <li>✚ Identificar organismos de controle social, além de ONGs e movimentos sociais que atuam nesse campo, estabelecendo parcerias com tais atores;</li> <li>✚ Identificar interlocutores responsáveis por processos de licenciamento ambiental nas diferentes esferas de governo, estabelecendo canais de comunicação e de acompanhamento da tramitação de documentos;</li> <li>✚ Identificar os empreendimentos de maior impacto em cada município da região da Bacia de Campos;</li> <li>✚ Coletar documentos (EIA/RIMA, Planos de trabalho, Licenças...) relativos ao processo de licenciamento ambiental dos empreendimentos mais impactantes de cada município ou da Região;</li> <li>✚ Organizar grupos de estudos para aprofundar e sistematizar os conhecimentos sobre processos de licenciamento de empreendimentos existentes nos municípios/região (casos selecionados);</li> </ul>

<sup>19</sup> Na proposta inicial, incluía-se o município capixaba de Presidente Kennedy, que foi retirado do escopo do projeto posteriormente.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Desenvolver mecanismos de socialização das informações coletadas e sistematizadas com as comunidades das EPs e entornos;</li> <li>✚ Promover encontros públicos de discussão com empreendedores e órgãos reguladores, em cada município;</li> <li>✚ Apoiar a realização e promover a participação ativa da população mais impactada em reuniões e audiências públicas relativas a processos de licenciamento ambiental na região da Bacia de Campos.</li> </ul>
<b>Estruturar e Fortalecer a Organização Interna do NEA-BC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Definir equipe gestora do NEA-BC;</li> <li>✚ Definir papéis e atribuições dos membros da equipe gestora do NEA-BC;</li> <li>✚ Elaborar estatuto (minuta) para constituição de uma associação civil sem fins lucrativos para assumir a gestão do NEA-BC;</li> <li>✚ Realizar assembleia de constituição da Associação;</li> <li>✚ Proceder com o registro legal da Associação;</li> <li>✚ Firmar convênio da Associação com a Petrobras;</li> <li>✚ Definir espaço físico, em cada município, para funcionamento das sedes dos NÓS;</li> <li>✚ Adquirir os bens necessários para implantação das sedes dos NÓS;</li> <li>✚ Implantar as sedes dos NÓS;</li> <li>✚ Definir normas de utilização das estruturas e equipamentos dos NÓS;</li> <li>✚ Realizar reuniões periódicas de planejamento, acompanhamento e avaliação da equipe gestora com os AMs e com as comunidades envolvidas;</li> <li>✚ Realizar encontros, periódicos, de interação entre AMs e outros atores envolvidos de municípios de uma mesma sub-região;</li> <li>✚ Realizar encontros, periódicos, com os AMs e outros atores diretamente envolvidos no NEA-BC;</li> <li>✚ Criar um grupo virtual na internet para facilitar a comunicação em diferentes âmbitos do projeto;</li> <li>✚ Revisar/construir, de forma participativa, a identidade visual do NEA-BC;</li> <li>✚ Elaborar, produzir e disseminar documento de publicização do Plano Estratégico;</li> <li>✚ Elaborar e produzir materiais de divulgação (banners, camisetas e bonés);</li> <li>✚ Elaborar, produzir e veicular um boletim informativo periódico do NEA-BC;</li> <li>✚ Desenvolver e manter atualizado um portal de internet, incluindo área restrita para comunicação interna e acesso remoto à base de dados do NEA-BC;</li> <li>✚ Instituir um sistema de produção e socialização dos relatórios de atividades;</li> <li>✚ Aperfeiçoar/elaborar critérios de ingresso de AMs, considerando entradas a partir de relações com o Estado (pessoas vinculadas às municipalidades) ou com a Sociedade Civil (lideranças comunitárias etc.);</li> <li>✚ Assegurar assessoria técnica para a implantação do NEA-BC, incluindo trabalho específico com a equipe gestora e com a diretoria da Associação, conforme demandas identificadas.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria (2025), com base em Participar (2008)

Pelo escopo do Plano de Trabalho do projeto NEA-BC em sua primeira fase, é possível observar que os objetivos e as atividades previstas vinham de encontro à

estruturação e fortalecimento da instituição que o executaria, a Associação Raízes, em articulação com outras instituições da sociedade civil e do Poder Público, tanto para inclusão de outros multiplicadores, quanto para divulgação do projeto; a seleção de equipe gestora, sua capacitação e a elaboração de documentos necessários para regulamentar a associação e o modelo de gestão, por meio do planejamento estratégico; a mobilização social em escolas públicas e na própria comunidade; a formação de lideranças comunitárias, realizada pelo Pró-Lideranças; além das atividades que fomentavam a participação e o controle social.

Em março de 2012 foi regulamentada, pelo Ibama, a Instrução Normativa CGPEG/DILIC/IBAMA Nº 02/12, a qual “estabelece as bases técnicas para programas de educação ambiental apresentados como medidas mitigadoras ou compensatórias, em cumprimento às condicionantes das licenças ambientais emitidas pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis”. (Ibama, 2012)

Quadro 11: Principais elementos da Instrução Normativa CGPEG/DILIC/IBAMA Nº 02/12

<b>Instrução Normativa CGPEG/DILIC/IBAMA Nº 02/12 (Ibama, 2012)</b>	
Bases técnicas para programas de educação ambiental apresentados como medidas mitigadoras ou compensatórias	
<b>Legislação aplicável</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Constituição Federal de 1988;</li> <li>✚ Lei nº. 6.938 de 31.8.1981 (Política Nacional do Meio Ambiente);</li> <li>✚ Lei nº. 9.795 de 27.4.1999 (Política Nacional de Educação Ambiental);</li> <li>✚ Decreto nº. 99.274/90;</li> <li>✚ Decreto nº. 4.281/02;</li> <li>✚ Resolução CONAMA nº. 009/87;</li> <li>✚ Resolução CONAMA nº. 237/97.</li> </ul>
<b>Art. 1º - Estabelecer as diretrizes e os procedimentos para orientar e regular a elaboração, implementação, monitoramento e avaliação de programas e projetos de educação ambiental a serem apresentados pelo empreendedor no âmbito do</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ § 1º - Os programas, compostos por um ou mais projetos de educação ambiental serão executados em cumprimento às medidas mitigadoras ou compensatórias, como condicionantes das licenças concedidas ou nos processos de regularização do licenciamento ambiental federal, após aprovação do IBAMA.</li> <li>✚ § 2º - Os programas e projetos de educação ambiental são o conjunto dos Programas Básicos Ambientais e deverão ser submetidos à análise e aprovação do IBAMA, previamente à concessão da Licença de Instalação, ou na instauração dos processos de regularização ambiental;</li> </ul>

<p><b>licenciamento ambiental federal.</b></p>	<p>✚ § 3º - O IBAMA poderá exigir alterações e/ou adequações nos programas e projetos já aprovados, durante a sua fase de execução, o que poderá ocorrer nas etapas de concessão e vigência das Licenças de Instalação e Operação, ou durante o processo de regularização ambiental.</p>
<p><b>Art. 2º - O Programa de Educação Ambiental deverá estruturar-se em dois Componentes:</b></p> <p><b>I - Programa de Educação Ambiental – PEA;</b></p> <p><b>II - Programa de Educação Ambiental dos Trabalhadores - PEAT<sup>20</sup></b></p>	<p>✚ § 1º - Cada um dos Componentes I e II será formado por quantos projetos de educação ambiental sejam necessários para a realização do respectivo Programa;</p> <p>✚ § 2º - A abrangência de cada Programa de Educação Ambiental e de cada projeto de educação ambiental será definida pelo IBAMA, considerando-se a tipologia e especificidades do empreendimento ou atividade em processo de licenciamento ou regularização, seus impactos e a área de influência do empreendimento ou atividade;</p> <p>✚ § 3º - A duração e o momento de execução dos Programas de Educação Ambiental e de seus respectivos projetos serão definidos pelo IBAMA e terão como referência o tempo de exposição dos grupos sociais da área de influência aos impactos previstos, devendo se considerar a tipologia, as especificidades do empreendimento ou atividade, e as fases do licenciamento adequadas à realização das ações previamente aprovadas;</p> <p>✚ § 4º - A duração do Programa ou do projeto, bem como o seu momento de execução, poderão ser alterados pelo IBAMA, durante o processo de licenciamento ou regularização, caso se verifique que o tempo de exposição impactos do empreendimento ou atividade está concentrado em etapa diversa àquela inicialmente avaliada.</p>
<p><b>Art. 3º O PEA deverá compreender a organização de processos de ensino-aprendizagem, objetivando a participação dos grupos sociais das áreas de influência, atividades ou empreendimentos do licenciamento, na definição, formulação, implementação, monitoramento e avaliação dos projetos socioambientais de mitigação e/ou</b></p>	<p>✚ § 1º - O PEA deverá ser elaborado com base nos resultados de um diagnóstico socioambiental participativo, aqui considerado como parte integrante do processo educativo, cujo objetivo é projetos que considerem as especificidades locais e os impactos gerados pela atividade em licenciamento, sobre os diferentes grupos sociais presentes em suas áreas de influência;</p> <p>✚ § 2º - O diagnóstico socioambiental deverá fundamentar-se em metodologias participativas, aqui entendidas como recursos técnico-pedagógicos que objetivam a promoção do protagonismo dos diferentes grupos sociais da área de influência da atividade ou empreendimento, na construção e implementação do PEA;</p> <p>✚ § 3º - O PEA deverá ter como sujeitos prioritários da ação educativa os grupos sociais em situação de maior vulnerabilidade socioambiental impactados pela atividade</p>

<sup>20</sup> O PEAT não é objeto de análise dessa pesquisa, o que justifica não haver no Quadro 11. A descrição do Art.4 e de determinados parágrafos da legislação, uma vez que se tratam de diretrizes exclusivas a este programa.

<p><b>compensação, exigidos como condicionantes de licença</b></p>	<p>em licenciamento, sem prejuízo dos demais grupos potencialmente impactados;</p> <p>✚ § 4º - O diagnóstico socioambiental participativo a que se refere o § 1º poderá, a critério do IBAMA, ser exigido como parte do diagnóstico socioeconômico que compõe os estudos ambientais, em conformidade com a Resolução CONAMA no 01, de 23 de janeiro de 1986;</p> <p>✚ § 5º - O PEA deverá ser formulado e executado de modo a buscar sinergia com políticas públicas e instrumentos de gestão em implementação na área de influência do empreendimento.</p>
<p><b>Art. 5º - Caso haja a presença de Unidades de Conservação - UC nas áreas de influência do empreendimento, o PEA e o PEAT deverão articular-se com normas, atividades e planos de manejos das UC e com programas, projetos ou ações de educação ambiental que estiverem em implementação na UC</b></p>	<p>✚ § 1º O PEA deverá considerar em sua estruturação as ações de educação ambiental e gestão ambiental participativas desenvolvidas nas UC e em seu entorno.</p>
<p><b>Art. 6º - O PEA e o PEAT deverão prever procedimentos de avaliação permanente e continuada, com base em sistema de monitoramento com metas e indicadores de processos e resultados, sob acompanhamento e avaliação do IBAMA.</b></p>	<p>✚ Não há parágrafos na lei.</p>
<p><b>Art. 7º - O PEA e o PEAT deverão observar as exigências previstas no documento Bases Técnicas para Elaboração dos Programas de Educação Ambiental no Licenciamento Ambiental Federal, anexo a esta IN.</b></p>	<p>✚ Não há parágrafos na lei.</p>

Fonte: Elaboração própria (2025), adaptado de Ibama (2012)

A Instrução Normativa 02/2012 estabelece diretrizes técnicas e procedimentais para a elaboração, implementação, monitoramento e avaliação de Programas de Educação Ambiental (PEA) e Programas de Educação Ambiental dos Trabalhadores

(PEAT) no âmbito do licenciamento ambiental federal. Esses programas devem ser apresentados por empreendedores como medidas mitigadoras ou compensatórias, sendo sua execução uma condicionante para a concessão de licenças ambientais.

A normativa define que os programas de educação ambiental são parte integrante dos Programas Básicos Ambientais (PBAs) e devem ser submetidos à análise e aprovação do Ibama, preferencialmente antes da concessão da Licença de Instalação. Os programas devem ser estruturados em dois componentes principais: o PEA, voltado às comunidades da área de influência do empreendimento, e o PEAT, direcionado aos trabalhadores envolvidos nas atividades do projeto.

Como o objeto de pesquisa é voltado para o PEA, as considerações principais da normativa foram recortadas para o referido programa. Este deve ser elaborado com base em um diagnóstico socioambiental participativo, construído com metodologias que valorizem o protagonismo dos grupos sociais locais, com foco especial naqueles em situação de maior vulnerabilidade socioambiental. Ainda, necessita prever mecanismos de avaliação permanente, utilizando indicadores de processo e resultado, sob acompanhamento do órgão ambiental.

Assim, a IN nº 02/2012 consolida a educação ambiental como instrumento fundamental no processo de licenciamento ambiental federal, promovendo a participação social, a justiça ambiental e a integração entre empreendimentos e políticas públicas.

A execução do projeto na primeira fase de atuação, mediante o contexto de implementação das normativas do Ibama para execução da política pública do licenciamento ambiental de petróleo e gás, resultou nas seguintes ações, explicitadas no Quadro 12.

Quadro 12: Principais atividades executadas na fase I do projeto NEA-BC

<b>PRINCIPAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA FASE I</b>
Visitas Institucionais
Reuniões de GGL (Grupo Gestor Local)
Reuniões e visitas a locais para o NÓ
Reuniões com Agentes Multiplicadores
Visitas técnicas de assessoria à gestão da Associação NEA-BC
Encontros de avaliação da equipe gestora
Oficinas
Cines
Encontros de planejamento do trabalho da equipe gestora
Reuniões entre Petrobras e Diretoria da Associação NEA-BC
Reuniões com lideranças comunitárias

Reuniões da diretoria da Associação NEA-BC
Mobilizações nas comunidades
Reuniões com direções de escolas
Visitas institucional às secretarias (Poder Público)
Encontro de construção do Programa de Formação e Desenvolvimento de Lideranças Comunitárias
Visita às escolas
Apresentação do Programa de Formação de Lideranças
Divulgação do projeto em festas locais (ex. Festa do Feijão)
Apresentação do projeto NEA-BC em evento da Agenda 21 e OAB
Visitas a campo
Participação em audiências públicas, como a da Petrobras / Ibama
Câmaras itinerante
Acompanhamentos à pesquisa de PCS (Programa de Comunicação Social)
Módulo introdutório Programa de Formação
Reuniões de avaliação das atividades
Reunião de avaliação das atividades
Entrevistas para seleção da equipe gestora

Fonte: Elaboração própria (2025), com base em Participar (2010)

### 3.1.3 A segunda fase (2012 a 2015) – foco na organização comunitária

A fase II do projeto NEA-BC iniciou em novembro de 2012 e durou até setembro de 2015. O projeto deu continuidade no trabalho direcionado à organização comunitária, conforme diretrizes da NT 01/2010 e da IN 02/2012, do Ibama, com o mesmo objetivo de promover a participação cidadã na gestão ambiental, por meio de uma educação crítica e transformadora, em busca de uma sociedade mais justa e sustentável na região da Bacia de Campos. As ações neste ciclo tiveram foco na constituição de espaços locais autônomos (NOs), na continuação do Programa de Formação de Lideranças Comunitárias, por meio do Pro-Lideranças II, e no mapeamento de políticas públicas, realizados através da realização de grupos de estudo dirigidos, intercâmbio de aprendizagem e formações nos níveis local e regional, visando a incidência nas políticas públicas.

Dessa forma, tinha como premissa do plano de trabalho viabilizar espaços (imóveis alugados) autônomos, com a finalidade de propiciar aos Grupos Gestores Locais participantes do projeto nos 13 municípios de atuação, identidade do espaço, viabilizar a formação em gestão, com modelos de gestão elaborados pela instituição, ofertar equipamentos e facilitar o acompanhamento das atividades.

O Pró-Lideranças realizado na primeira fase foi avaliado de forma positiva, dados os resultados na mobilização social e na formação pedagógica sobre temas

inerentes ao escopo do projeto: gestão pública, políticas públicas, controle social e outros. Para a fase II, continuou estruturado em temas relacionados à gestão pública, políticas públicas, controle social, orçamento público e instrumentos de comunicação, sobretudo o através do exercício do *advocacy* social<sup>21</sup>.

O mapeamento de políticas públicas enfocou em uma determinada política por município. É o que determinavam como “bandeira de luta”, dada a precariedade na gestão pública de políticas como saneamento básico, mobilidade urbana, saúde etc. “Tal processo de estudo tem significativa relevância no arcabouço do nosso trabalho visto que as transformações almejadas neste projeto passam pela ação responsiva da gestão pública por intermédio das políticas públicas (estado em ação)” (Participar, 2012, p.30).

De acordo com o projeto da II fase (2012), o mapeamento e estudo das políticas públicas elencadas em cada um dos municípios tinha a intencionalidade de preparar os sujeitos da ação educativa do projeto para o exercício da participação e do controle social, visando a incidência política, entendida como mudança em profundidade, a médio e longo prazo, das políticas públicas, às quais agregam escala e perenidade às ações da sociedade civil.

Quadro 13: Plano de trabalho da fase II do projeto NEA-BC

PLANO DE TRABALHO DA FASE II	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS E AÇÕES REALIZADAS	
<p><b>Proporcionar condições para tornar autônomo, e em condições de funcionamento os Nós dos 13 municípios do projeto NEA-BC</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Mapear espaços físicos que possam responder às necessidades dos grupos locais (localização, dimensão, segurança, instalações etc.);</li> <li>✚ Viabilizar os espaços físicos e adquirir móveis e equipamentos para os 13 espaços;</li> <li>✚ Realizar processo seletivo aberto para contratação de 13 Técnicos dos Nós;</li> <li>✚ Contratar Técnicos dos Nós, sendo um para cada espaço;</li> <li>✚ Definir o modelo de gestão dos espaços;</li> <li>✚ Gerir o funcionamento dos Nós.</li> </ul>
<p><b>Construir e disseminar conhecimentos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Viabilizar a infraestrutura do 2º Ciclo do Programa de Formação e Desenvolvimento de Lideranças;</li> </ul>

<sup>21</sup> *Advocacy* é utilizado como sinônimo de defesa e argumentação em favor de uma causa. É um processo de reivindicação de direitos que tem por objetivo influir na formulação e implementação de políticas públicas que atendam às necessidades da população (Enriconi, 2017).

<p><b>no campo da Educação Ambiental, Comunicação e Controle Social</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Viabilizar a infraestrutura para processos formativos na área de Comunicação social com foco na produção de conteúdos relacionados ao controle social e gestão ambiental pública;</li> <li>✚ Mobilizar jovens e lideranças comunitárias nos 13 municípios para participar do 2º Ciclo do Projeto;</li> <li>✚ Implementar o 2º Ciclo dos projetos de educação ambiental nos 13 municípios da região;</li> <li>✚ Promover intercâmbios com outras experiências em educação no processo de gestão ambiental e sobre controle social de políticas públicas;</li> <li>✚ Viabilizar a infraestrutura para as oficinas de Gestão para construção dos projetos do 3º ciclo.</li> </ul>
<p><b>Exercer o controle social, junto às instituições públicas ou privadas, sobre o uso dos recursos ambientais, em especial nos processos de licenciamento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Mapear e avaliar as políticas públicas relacionadas aos problemas local percebidos (gestão ambiental pública local e impactos da indústria do petróleo) nos 13 municípios;</li> <li>✚ Formar grupos de estudo, nos 13 municípios, sobre controle social de políticas públicas (estudos e pesquisas);</li> <li>✚ Realizar eventos com as partes interessadas para discussão e divulgação dos resultados dos estudos;</li> <li>✚ Elaborar propostas de ajustes nas políticas, utilizando os meios constitucionais que garantem os direitos;</li> <li>✚ Mapear as mídias identificadas para a causa do projeto NEA-BC nos 13 municípios;</li> <li>✚ Veicular notícias relevantes nas mídias locais e na Plataforma de Educomunicação do NEA-BC, blogs dos NÓS e redes sociais a ela integradas.</li> </ul>
<p><b>Estruturar e Fortalecer a Organização Interna da Associação NEA-BC</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Contratar uma equipe técnica especializada para acompanhar os projetos dos Nós;</li> <li>✚ Contratação de uma empresa de Tecnologia da Informação para dar suporte e desenvolver ferramentas para a Plataforma de Educomunicação e os 13 blogs;</li> <li>✚ Manter atualizado o mapeamento das pessoas, instituições e iniciativas de educação ambiental, bem como criar um banco de imagens das ações do projeto;</li> <li>✚ Serviços de terceiros de pessoa física e jurídica (contratação de produção de materiais de comunicação, assistência técnica à equipamentos e assessoria jurídica)</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria (2025), com base em Participar (2012)

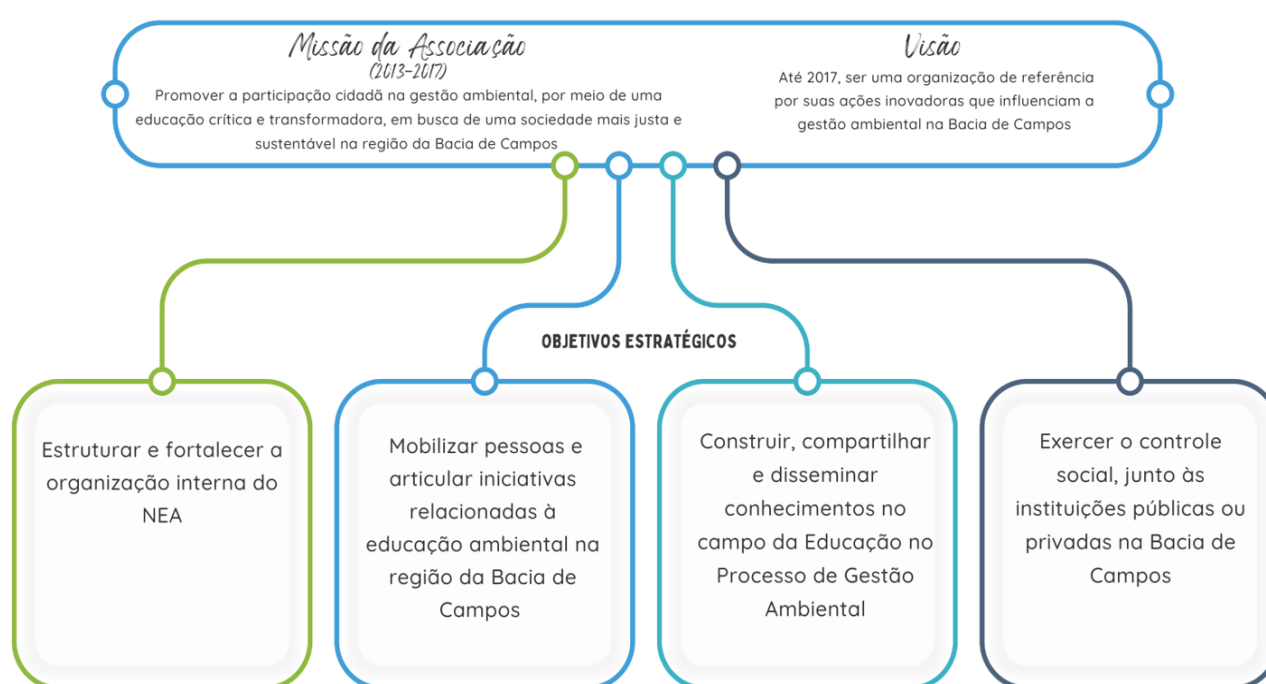
De acordo com o Quadro 13, se comparado com o Plano de Trabalho da fase I do projeto, denota-se continuidade do escopo do NEA-BC, sobretudo no que tange aos objetivos específicos. Apesar de sua execução na segunda fase ter contado com o trabalho de outra consultoria, a Comunicarte, a elaboração do projeto para o período foi realizada pela consultoria que executou a sua implementação e a fase, a Participar. Esses elementos são importantes para a análise, pois nos revela que não houve mudanças estruturais em seu planejamento.

Algumas mudanças são perceptíveis na segunda fase, como ampliação da área de comunicação para construção e disseminação dos conhecimentos, assim como o

fortalecimento do controle social no campo da educação ambiental. Mas, o mais significativo, em termos de análise das duas fases, está no primeiro objetivo, que era de mobilizar pessoas e articular iniciativas relacionadas à Educação Ambiental na região da Bacia de Campos, dada a necessidade de implementação do projeto, passando para o foco fortalecer os Nós e proporcionar autonomia, identidade e condições de funcionamento nos 13 municípios de atuação.

No ano de 2012, a Associação NEA-BC reviu o seu planejamento estratégico, para ser executado no período de 2013 a 2017, conforme Figura 4.

Figura 4: Planejamento estratégico da Associação NEA-BC (2013-2017)

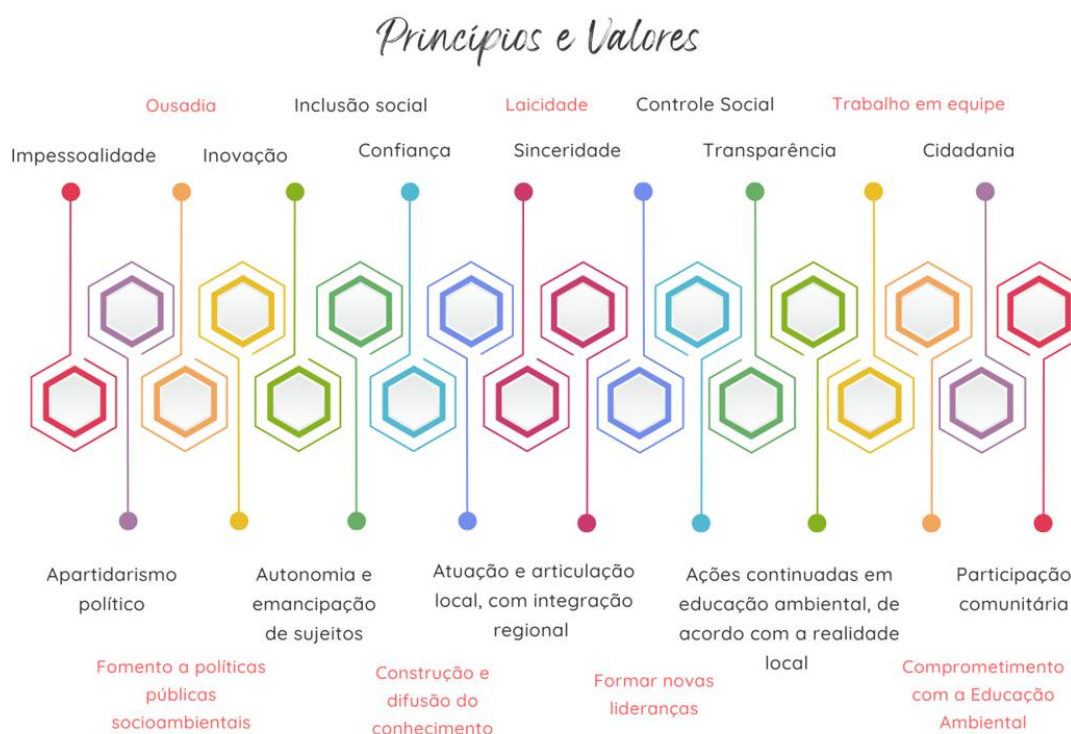


Fonte: Elaboração própria (2025), com base em Participar (2012)

A Associação NEA-BC, instituição do terceiro setor, enquanto executora do projeto NEA-BC se tornou uma experiência única e inovadora, referência em educação ambiental crítica. A revisão do planejamento estratégico da associação indica o intuito de fortalecimento da instituição, na perspectiva de buscar reconhecimento enquanto organização de referência por suas ações no campo da educação e da gestão ambiental. A missão, visão e objetivos estratégicos permaneceram em consonância com o projeto NEA-BC. Em relação aos princípios e valores, foram incorporados o trabalho em equipe, a laicidade, a construção e difusão do conhecimento, o comprometimento com a Educação Ambiental, o fomento a

políticas públicas, a formação de novas lideranças e a ousadia, representados pela Figura 5.

Figura 5: Princípios e valores da Associação – revisão do planejamento estratégico (2013-2017)



Fonte: Elaboração própria (2025), com base em Participar (2012)

### 3.1.4 A terceira fase (2015 a 2020) – o fortalecimento da Associação e a elaboração do PPP

Após analisar os dados da primeira e da segunda fase do projeto, importantes para entender a sua criação, assim como a da associação que o executa, os objetivos e ações executados ao longo do período, de acordo com as premissas da normativa do licenciamento ambiental federal para mitigação de impactos da indústria de petróleo e gás, por meio da educação ambiental crítica e transformadora na gestão pública, chega-se à terceira fase, período contido no recorte temporal dessa pesquisa de doutorado (2019 a 2002). A fase III do projeto NEA-BC estava prevista para ocorrer entre outubro de 2015 e setembro de 2018. Contudo, mediante a necessidade de continuidade do convênio para realização do Plano de Trabalho, foi acordado entre a empresa concedente e a Associação Raízes, com aprovação do órgão ambiental, a prorrogação de vigência até fevereiro de 2020 (Associação Raízes, 2020)

Como finalidade da tese é entender em que medida as atividades educativas, a mobilização social, a organização comunitária, a participação e o controle social foram afetados pela pandemia, considerando o recorte temporal entre os anos de 2019 e 2022, as análises perpassam os últimos 14 meses da III fase e a metade da quarta. Isso explica o motivo pelo qual nesse e no próximo tópico, relativos às fases III e IV, há um olhar mais criterioso para a apresentação dos dados do projeto no que tange à execução das atividades educativas, de mobilização social, organização comunitária, da participação e do controle social, importantes para a análise de resultados dessa pesquisa.

O documento de planejamento, em que consta o Plano de Trabalho (PT) da terceira fase (Petrobras, 2015) denota que, assim como nas fases anteriores, as ações continuaram ancoradas nas orientações da Nota Técnica 01/10 CGPEG/DILIC/IBAMA, na Linha A, de Organização Comunitária com foco na incidência política.

Neste sentido, a organização comunitária se dará por meio da utilização das filiais da Associação NEA-BC (Núcleos Operacionais), das atividades de formação e capacitação dos grupos e os contínuos processos de mobilização social para organização da ação política, no entorno da bandeira de luta eleita por cada GGL. Assim, será utilizada como suporte teórico-metodológico a concepção de educação ambiental crítica com vistas à gestão socioambiental, ou seja, uma concepção de educação que toma o espaço da gestão ambiental como elemento estruturante na organização do processo de ensino-aprendizagem, estabelecido com os sujeitos envolvidos, para que haja de fato controle social sobre as decisões. (...) Desta forma, o trabalho com os Grupos Gestores Locais nos NOs serão desenvolvidos a partir da compreensão destes enquanto ambientes contínuos de aprendizado, para a organização da comunidade e da ação política. Será então dada continuidade e ampliadas as seguintes atividades: realização de grupos de estudos, debates, rodas de diálogo com convidados, participação em eventos diversos e promoção de discussões permanentes em encontros locais, com periodicidade quinzenal. (Petrobras, 2015, p. 7)

O objetivo geral permaneceu o mesmo das fases I e II, que é promover a participação cidadã na gestão ambiental, por meio de uma educação crítica e transformadora, em busca de uma sociedade mais justa e sustentável na região da Bacia de Campos.

De acordo com o PT do projeto, considerando os avanços e dificuldades avaliados nas duas fases anteriores, o NEA-BC tinha como pretensão garantir os processos de organização comunitária para o exercício do controle social e da incidência em políticas públicas por meio dos seguintes objetivos específicos:

- ✓ Fortalecer a organização interna da Associação NEA-BC - compreende as ações que englobam a reestruturação do quadro técnico da Associação NEA-BC, alinhado à decisão desta ser a executora do projeto nesse III

Ciclo sem a necessidade de consultoria de acompanhamento contínuo, e ações para incentivar a participação dos associados na gestão administrativa e política da Associação, assim como nas atividades do projeto.

✓ Fortalecer os Núcleos Operacionais (NOs) com condições para torná-los acessíveis e integrados à comunidade - engloba as ações que visam dar continuidade à estruturação dos espaços do NO a fim de torná-los mais próximos da identidade e cultura local, e capazes de oferecer uma estrutura que estimule o uso do espaço pela comunidade.

✓ Construir e disseminar conhecimentos para a prática da incidência política - enquanto projeto que promove processos educativos como base, estes são permanentes e continuarão a ser desenvolvidos neste ciclo entendendo as atividades do projeto e o próprio GGL enquanto espaços de formação contínua, construindo os processos de formação e capacitação articulando teoria e prática, reflexão e ação, em um exercício contínuo da práxis.

✓ Exercer o controle social sobre o uso dos recursos ambientais, inclusive nos processos de licenciamento - objetivo fim do projeto e da proposta da educação no processo de gestão ambiental, envolve as ações diretamente relacionadas com a participação social para incidência política e as estratégias utilizadas para tal, incluindo as ações de mobilização e comunicação, e as articulações desenvolvidas dentro do projeto e com outros PEAs e instituições e lideranças dos movimentos sociais da região. (Petrobras, 2015, p.6)

Vejamos no Quadro 14 a síntese do plano de trabalho da fase III.

Quadro 14: Plano de trabalho fase III do projeto NEA-BC

<b>PLANO DE TRABALHO DA FASE III</b>	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS E AÇÕES REALIZADAS</b>	
<b>Fortalecer a Organização Interna da Associação NEA-BC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Reestruturar o quadro pessoal da Associação NEA-BC, processos organizacionais e espaço físico, visando a sua autonomia, a fim de assumir a execução do projeto no III ciclo;</li> <li>✚ Promover atividades de integração entre os associados, além das assembleias ordinárias e extraordinárias;</li> <li>✚ Ofertar cursos de formação e capacitação para os associados, com temáticas variadas: gestão, associativismo, movimentos sociais, incidência política, finanças, auditorias e outras, apontadas pelos mesmos;</li> <li>✚ Incentivar a participação dos associados em fóruns, seminários e atividades de formação e capacitação realizadas no projeto NEA-BC;</li> <li>✚ Promover a integração entre os associados, o corpo técnico e os GGLs, por meio de canais de comunicação/aproximação entre a Associação NEA-BC e o projeto NEA-BC, propiciando o conhecimento de suas rotinas e ações desenvolvidas.</li> </ul>
<b>Fortalecer os Núcleos Operacionais (NOs) com</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Reestruturar o espaço do NO por meio da reafirmação e a valorização dos saberes locais e a identidade cultural de cada município;</li> <li>✚ Incentivar práticas sustentáveis nas atividades e ações desenvolvidas nos NÓs, em parceria com outras identidades e instituições;</li> </ul>

<b>condições para torná-los acessíveis e integrados à comunidade.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Estruturar os NÓs como espaço de pesquisa sobre educação ambiental crítica e transformadora para a comunidade;</li> <li>✚ Organizar no NÓ, em forma de acervo, a memória produzida pelos GGLs no projeto NEA-BC;</li> <li>✚ Ampliar as ações de transparência do projeto;</li> <li>✚ Intensificar as estratégias de mobilização social para fortalecer os Grupos Gestores Locais.</li> </ul>
<b>Construir e disseminar conhecimentos para a prática da incidência política</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Articular todas as atividades de formação e capacitação do projeto NEA-BC - construir e executar um Projeto Político-Pedagógico da Associação NEA-BC;</li> <li>✚ Intensificar as estratégias de mobilização para as atividades de formação e capacitação;</li> </ul>
<b>Exercer o controle social sobre o uso dos recursos ambientais, inclusive nos processos de licenciamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Criar estratégias para incidência política de acordo com a bandeira de luta<sup>22</sup>;</li> <li>✚ Monitorar o orçamento público, LOA, LDO e PPA<sup>23</sup>;</li> <li>✚ Ampliar a participação e representação política para potencializar os diálogos com o Poder Público;</li> <li>✚ Utilizar mídias para a produção de informações e denúncias relacionadas à gestão pública dos municípios;</li> <li>✚ Contribuir para a articulação política entre os NÓs visando a atuação nos processos de incidência política;</li> <li>✚ Intensificar as estratégias de mobilização e articulação visando a ampliação da participação popular nas políticas públicas dos municípios.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria (2025), com base em Petrobras (2015)

No objetivo 1, de fortalecer a organização interna da Associação NEA-BC, chama-nos atenção a reestruturação do quadro pessoal da instituição, assim como a organização de espaço físico para a autonomia de execução. Para a execução da terceira fase, após avaliação da empresa concedente, a Petrobras, e da gestão da associação, tomou-se a decisão por não mais contar com o trabalho de uma consultoria externa, como nas duas fases anteriores - a primeira pela Participar e a segunda pela Comunicarte. Para tanto, em seu plano de trabalho, previu-se a contratação de pessoal para a equipe de gestão – além da coordenação executiva, da assessoria de projeto, da coordenação administrativo-financeira, de pesquisa e de comunicação (cargos já existentes), na terceira fase foram contratados uma coordenadora de educação e um advogado.

Primou-se também pelo fortalecimento dos associados, “reconhecendo estes como atores centrais na gestão da Associação e do projeto NEA-BC” (Petrobras,

<sup>22</sup> Bandeira de luta se refere a uma política pública prioritária, por município, para definição do foco de atuação.

<sup>23</sup> LOA – Lei Orçamentária Anual; LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias; e PPA – Plano Plurianual.

2015) e a ampliação da equipe técnica, assim como o investimento em ações formativas com funcionários e associados e ações de articulação com demais segmentos atuantes no projeto.

Visando fortalecer a atuação com os Grupos Gestores Locais, cada um dos 13 núcleos operacionais passou a contar com um técnico de campo (função que mudou de nomenclatura no decorrer da fase, passando a educador social), responsável pelo planejamento, execução e avaliação dos processos pedagógicos, e um assistente de mobilização e logística, função destinada à mobilização social e à gestão operacional do NO. Antes, um mesmo técnico de campo atuava em mais de um município do projeto, mas, mediante o objetivo de potencializar as atividades educativas dos Grupos Gestores Locais com foco na participação e no controle social de políticas públicas, entendeu-se a necessidade de ter um profissional em cada um dos núcleos operacionais.

Além da ampliação da equipe de gestão e da equipe de campo, foram contratados 13 bolsistas/estagiários para os Núcleos Operacionais e dois para a matriz, com o intuito de fomentar a pesquisa e contribuir para o trabalho do GGL, principalmente no monitoramento das atividades do poder público e do orçamento por meio do Diário Oficial, assim como suporte às atividades de levantamento de dados realizadas pelas coordenações de pesquisa e comunicação (Associação Raízes, 2020).

De acordo com o relatório final, que denota os resultados da III fase, muitos dos profissionais contratados foram pessoas que atuavam com a educação ambiental nos municípios do NEA-BC, potencializando a valorização dos saberes produzidos ao longo dos anos. Destaca-se ainda o importante papel da associação e do projeto NEA-BC para a formação de educadores ambientais na região.

Cabe destacar, como o projeto cresceu e se transformou junto com as comunidades onde atua, estabeleceu novas relações, capacitou e absorveu mão-de-obra, a partir da cultura local e regional, (re) criando sua identidade a partir da interação e do modelo de gestão compartilhada. O crescimento do projeto e o fortalecimento da associação contribuiu para a formação de educadores ambientais e foi capaz de absorver em sua equipe diferentes profissionais formados pelo próprio projeto NEA-BC. Durante o percurso do projeto NEA-BC identificou-se que dos (as) trinta e cinco trabalhadores (as) da Associação, dentre os treze Assistentes de Mobilização e Logística, dois eram estagiários-bolsistas e dez eram sujeitos da ação educativa; dos (as) treze Educadores (as) Sociais; dois eram sujeitos da ação educativa que se tornaram AML e uma era sujeito da ação educativa; e dos oitos componentes da equipe gestora, duas Educadoras Sociais foram contratadas, respectivamente, como Pesquisadora Social e Assessora de Coordenação, e uma fez o percurso de sujeito da ação educativa, Assistente de Mobilização e Logística, Educadora Social e, a partir de 2019, atua como Coordenadora de

Educação. Além dos sujeitos da ação educativa contratados por outros projetos de educação ambiental referente ao licenciamento federal (Associação Raízes, 2020, p. 5).

No Quadro 15, são apresentados os cargos e o quantitativo da equipe que compunha o projeto na terceira fase.

Quadro 15: Equipe do NEA-BC na fase III

<b>Equipe bolsistas</b>	<b>Nº de trabalhadores e</b>
Técnico de Campo	13
Assistente de Mobilização e Logística	13
Assessora de Coordenação	1
Coordenadora Executiva	1
Coordenação de Educação	1
Advogada	1
Pesquisadora Social	1
Comunicador Social	1
Coordenadora Administrativa e Financeira	1
Auxiliar Administrativa e Financeira	2
Jovem aprendiz	2
Bolsistas	13
Total	50

Fonte: Associação Raízes (2020)

Mediante o aumento do número de trabalhadores e das atribuições, os documentos do projeto denotam ter havido a necessidade de revisão do Modelo de Gestão dos Núcleos e sistematização dos Procedimentos de Trabalho e elaboração de um Plano de Monitoramento e Avaliação e de um Manual de Aquisição, não previstos no plano de trabalho. Para tanto, foram formados grupos de trabalho com o tema Gestão e Monitoramento e Avaliação, compostos por representantes de todas as categorias de trabalhadores da associação resultando, assim, na “revisão do Modelo de Gestão Núcleos (revisados pela equipe em 2016/2017 e validado no GGL em 2017/2018), na elaboração do Plano de Monitoramento e Avaliação (2016), Manual de Aquisição e Procedimentos de Trabalho (2016)” (Associação Raízes, 2020, p.8).

Além do fortalecimento da equipe, foi realizada a infraestrutura do espaço dos NOs, mediante necessidade apontadas pelos sujeitos da ação educativa nas

consultas para a construção da III fase. Foi identificada a demanda por reestruturação desses espaços, primando pelas identidades dos grupos e por novas formas de atuar na/e com a comunidade: ampliação do acervo, compra de equipamentos de informática e internet mais veloz, a fim de fomentar a pesquisa e ampliar a utilização do NO pelo GGL e pela comunidade no seu entorno (Petrobras, 2015).

Em relação ao cumprimento do objetivo de construir e disseminar conhecimentos para a prática da incidência política, chama a atenção a elaboração do Projeto Político-pedagógico (PPP) da Associação NEA-BC, que se configura como um instrumento de ampliação do projeto por meio de diretrizes político-pedagógicas e o nivelamento conceitual dos associados, equipe técnica e sujeitos da ação educativa.

Entendendo a necessidade de se construir coletivamente com os vários segmentos participantes do projeto NEA-BC, tal instrumento refere-se à ampliação da atuação do projeto e a demanda por organização dos preceitos políticos e filosóficos dos processos de ensino-aprendizagem, a fim de se evitar a dicotomização entre teoria e prática, levando em consideração a realidade local e os objetivos do projeto. Para tanto, a ação proporcionará o nivelamento conceitual e metodológico dos profissionais da equipe NEA-BC e dos instrutores envolvidos na formação, entendida como todas as ações de formação e capacitação desenvolvidas pelo projeto NEA-BC (Petrobras, 2015, p.8).

O PPP é um instrumento importante para uma instituição de educação, seja ela no âmbito da educação formal, seja na educação não formal, apesar de não ser muito comum instituições do terceiro setor terem estruturadas as suas diretrizes por meio de um projeto político-pedagógico.

Se no contexto escolar a construção de projeto político-pedagógico é fundamental à medida que ajuda os diferentes sujeitos que atuam na instituição a visualizar o planejamento que deve ser seguido na intenção de uma prática pedagógica consistente e coesa, essa importância, no contexto de formação do terceiro setor, se justifica principalmente pelo seu formato de planejamento sistematizado participativo, no qual o envolvimento das pessoas, alvo desse processo de aprendizagem, é essencial ao processo. (Lopes e Machado, 2014, p. 101).

Além do PPP, o objetivo de foco formativo do projeto também previu ações educativas como grupos de estudo e de trabalho, oficinas, encontros educativos nas escolas, cines club e debate, reuniões de GGL, visitas técnicas e intercâmbios para troca de experiências, entre outros, e o Programa de Formação e Desenvolvimento de Lideranças III. Os temas do Pró-Lideranças III foram coletados na oficina de Construção do III Ciclo pelos comunitários e equipe técnica e englobaram conteúdos de cunho socioambiental, político e de direito à cidadania.

### 3.1.4.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Associação

Primeiramente, um Projeto Político-pedagógico (PPP) se define como planejamento institucional para definição dos tipos de ação educativa no âmbito político e pedagógico que a instituição pretende realizar. Para tanto, deve envolver um processo participativo, considerando a visão de mundo e as práticas do cotidiano institucional de todos os envolvidos, a fim de compreender e considerar a realidade na qual a instituição se encontra e onde pretende chegar.

Conforme afirma Vasconcellos (2013), o PPP é um caminho importante no que tange ao desenvolvimento da identidade de uma instituição, “é um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade” (Vasconcellos, 2013, p. 17).

Enquanto processo, revela a expressão das opções institucionais, tanto do conhecimento como do julgamento da realidade e das propostas de ação que se pretende realizar para concretizar o que se propõe a fazer, a partir do que já vem sendo feito. Mas, segundo o autor, vai além, pois “supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos resultados” (Vasconcellos, 2013, p. 18).

Ao escrever no prefácio da obra “Planejamento Dialógico”, de Padilha (2001), Moacir Gadotti afirma:

uma escola que não consegue se decidir por um projeto educacional com a participação de todos os envolvidos no processo educativo, caminha sem direção e tem poucas chances de contribuir para a formação cidadã e para o pleno desenvolvimento das atuais e futuras gerações (Padilha, 2001, p. 14).

Na perspectiva crítica de se pensar o planejamento educacional de uma instituição, Padilha (2001), ancorado no pensamento de Paulo Freire, problematiza a necessidade de se estruturar um documento dialógico, que represente resistência e alternativa a um planejamento autoritário, muito comum nas instituições de educação no país.

O planejamento dialógico é, na verdade, uma forma de **resistência** e representa uma **alternativa** ao planejamento autoritário, burocrático, centralizado e descendente, que ganhou as estruturas dos nossos sistemas educacionais e das nossas redes escolares. É resistência porque não aceita a continuidade de um modelo estático de planejamento, que não permite, em suas “estratégias”, a participação de todas as pessoas envolvidas no processo educativo na definição das políticas públicas educacionais, frustrando as iniciativas históricas das escolas e das suas comunidades. (...) é alternativa porque, com a ampliação da comunicação pelo diálogo coletivo e interativo desde a formulação das questões relacionadas, por exemplo, às questões orçamentárias, pedagógicas ou administrativas das escolas e das políticas públicas

educacionais, vai acontecendo um processo de participação, de envolvimento, de troca de ideias, de resgate da cultura e de troca de experiências, de ações e de propostas concretas ou concretizáveis, que estimulam o enfrentamento dos problemas e dos desafios apresentados pelo cotidiano, o que está muito distante dos técnicos ou especialistas em planejamento. É essa a grande vantagem do planejamento dialógico, organizado, democraticamente sistematizado e voltado para o respeito à autonomia dos sujeitos partícipes desse processo (Padilha, 2010, p. 25-26). [grifos do autor]

O PPP da Associação Raízes foi, principalmente, ancorado teórico-metodologicamente nos autores supracitados (Padilha; Vasconcellos; Gadotti; Freire), além de Libâneo (2004), Tibola (2001) e Gohn (2011). De acordo com a publicação da Associação Raízes (2023), a sua elaboração partiu da necessidade de refletir e sistematizar as suas dimensões político-pedagógicas e teórico-metodológicas, oriundas de várias propostas realizadas pelos comunitários, associados e trabalhadores da Associação durante o planejamento da III fase do projeto NEA-BC, em 2014. Por não haver muitos registros de projetos político-pedagógicos, no campo da educação ambiental e na modalidade da educação não formal, a referência utilizada foi o projeto das Salas Verdes, do Ministério do Meio Ambiente.

O evento contribuiu para despertar a equipe sobre a necessidade de consolidar as práticas educativas institucionais, para além do estatuto social e do projeto. Desta forma, em 2015, a equipe gestora iniciou pesquisa em busca de referências para adaptação de metodologia com vistas à construção do PPP, haja vista o farto material acerca da educação formal, em contraste com a escassez de referencial para a educação não formal (Associação NEA-BC, 2023, p. 13-14).

A elaboração do documento foi realizada de forma participativa no período entre 2015 e 2017, envolvendo todos os segmentos que compõem o projeto NEA-BC: associados, equipe de gestão, equipe técnica (educadores sociais e assistentes de mobilização e logística), sujeitos da ação educativa e membros da equipe Petrobras<sup>24</sup>, na perspectiva dialógica e problematizadora, conforme Padilha (2001) e Vasconcellos (2013), de forma a expressar os valores e o cotidiano da execução das práticas institucionais e identificar problemas para definir o rumo e a direção pretendidos.

No período de sua elaboração, a associação executava somente um projeto, o NEA-BC, o que denota muitas características de seu PPP em propostas educacionais relativas às experiências adquiridas com a educação ambiental crítica para a gestão pública, de acordo com o licenciamento ambiental federal para indústria de petróleo e

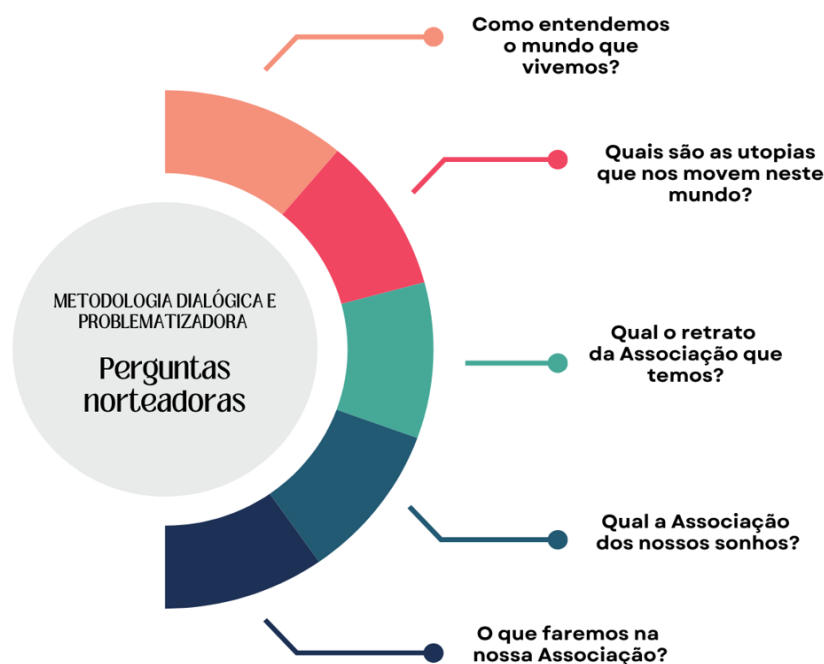
---

<sup>24</sup> No período de elaboração do PPP, terceira fase do projeto, a Unidade de Negócios do Rio de Janeiro (UN-Rio), da empresa concedente Petrobras, era responsável pelo projeto NEA-BC.

gás na região da Bacia de Campos. Cabe destacar que, enquanto instituição não formal de educação, a associação tem como “finalidade de fomentar práticas que capacitem os sujeitos para organização de objetivos comunitários, diretamente ligados ao conceito de educação popular - sobretudo a comunitária - e à educação ambiental.” (Associação Raízes, 2020, p.13). Esses elementos refletiram tanto no processo de elaboração, quanto no documento que resultou em seu PPP.

Em se tratando do processo, o primeiro passo foi indagar aos envolvidos (associados, equipe de gestão, equipe técnica e sujeitos da ação educativa) algumas questões relativas à realidade e anseios da instituição, conforme demonstrado na Figura 6.

Figura 6: Marco referencial da Metodologia para elaboração do PPP da Associação



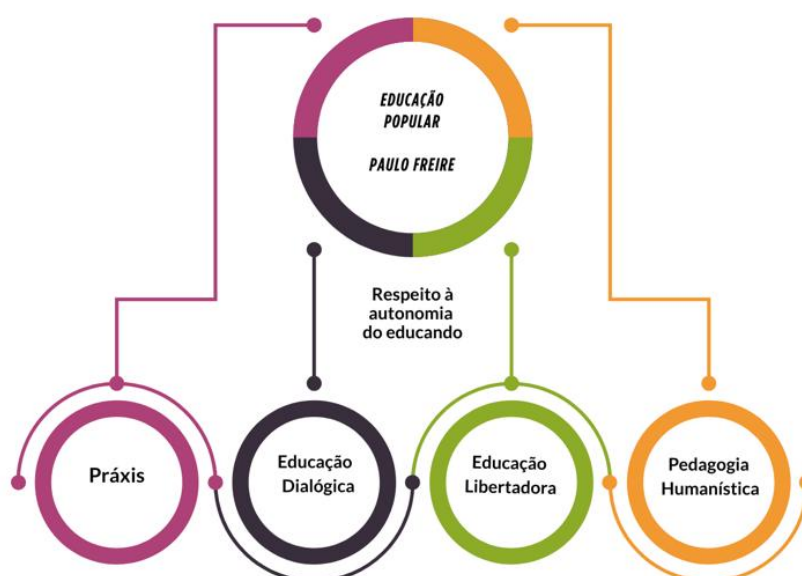
Fonte: Elaboração própria (2025), adaptado de Associação Raízes (2023)

A partir daí, três eixos centrais foram delimitados para a construção do PPP da associação: o conceitual, o situacional e o operacional.

O eixo **conceitual** engloba a idealização, o sonho de futuro, os princípios, os valores, a ética, a concepção de sociedade e de ser humano partilhada pelo grupo. O eixo **situacional** aborda as características presentes no contexto, um diagnóstico da realidade socioeducacional local. No que se refere ao eixo **operacional**, o planejamento visa estratégias e ações a serem desenvolvidas decorrentes de uma análise que contempla os eixos **situacional** e **conceitual** (Associação Raízes, 2023, p. 14) [grifos do autor]

A educação crítica, premissa da associação e do projeto NEA-BC, é ancorada no método da educação popular, de Paulo Freire, em que se prima pela práxis (ação-reflexão-ação), na perspectiva de realização de teoria e prática, no respeito à autonomia dos educandos, na pedagogia humanística, na educação dialógica e libertadora. E essas diretrizes são ressaltadas no documento que sistematiza o PPP (Associação, 2017), mediante forte influência da teoria educacional proposta por Paulo Freire (2015; 2013; 2011; 2005; 1967).

Figura 7: Educação Popular – Paulo Freire



Fonte: Elaboração própria (2025), adaptado de Associação Raízes (2023)

O objetivo do projeto político-pedagógico da instituição é promover educação crítica para o desenvolvimento comunitário em busca de uma sociedade mais justa e sustentável. Especificamente, a finalidade é estabelecer uma gestão democrática entre os sujeitos envolvidos nos processos educativos; oferecer uma educação ambiental crítica e libertadora em espaços educativos formais e não formais; desenvolver metodologias de forma participativa para/junto à comunidade; realizar ações educativas, culturais e esportivas que valorizem os saberes locais para promoção do bem-estar coletivo; e sensibilizar a comunidade para participar e multiplicar as ações educativas. Em consonância, foram sistematizadas ações relativas à capacitação da equipe, para diálogo, deliberações e formações; encontros com associados, equipe e sujeitos da ação educativa para avaliação dos processos

educacionais; realização de grupo de trabalho e vídeos explicativos, a fim de melhorar a comunicação interna do projeto.

Quadro 16: Ações planejadas pelo PPP

<b>PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – ASSOCIAÇÃO NEA-BC</b>	
<b>AÇÕES</b>	
<b>Encontros com a equipe</b>	✚ Realizar ações de planejamento, monitoramento e avaliação das atividades.
<b>Encontros anuais de avaliação com associados, equipe e comunitários</b>	✚ Avaliar os processos educacionais
<b>Grupos de Trabalho</b>	✚ Melhorar o processo de construção de novas atividades e a tomada de decisões, por meio de grupos de trabalho por representação para debater, construir e deliberar.
<b>Formação permanente</b>	✚ Encontros com toda a equipe para abordar temas e metodologias pertinentes às atividades educativas a serem construídas com os sujeitos da ação educativa.
<b>Vídeos explicativos</b>	✚ Difundir a comunicação interna sobre assuntos que abordam processos de trabalho.

Fonte: Associação NEA-BC (2017)

As ações planejadas no PPP da Associação (2017) são oriundas do diagnóstico realizado para a elaboração do instrumento político-pedagógico, em que foi apontada a demanda por melhorias na comunicação interna (com os colaboradores e sujeitos da ação educativa), o monitoramento e a avaliação, o planejamento e a tomada de decisão. Por meio das ações que eram realizadas na execução do projeto NEA-BC e as novas propostas planejadas no PPP, a instituição se compromete em estabelecer uma gestão democrática entre a equipe e o fomento ao debate e à reflexão do fazer pedagógico, assim como remediar os problemas no fluxo de comunicação e no planejamento das ações e atividades.

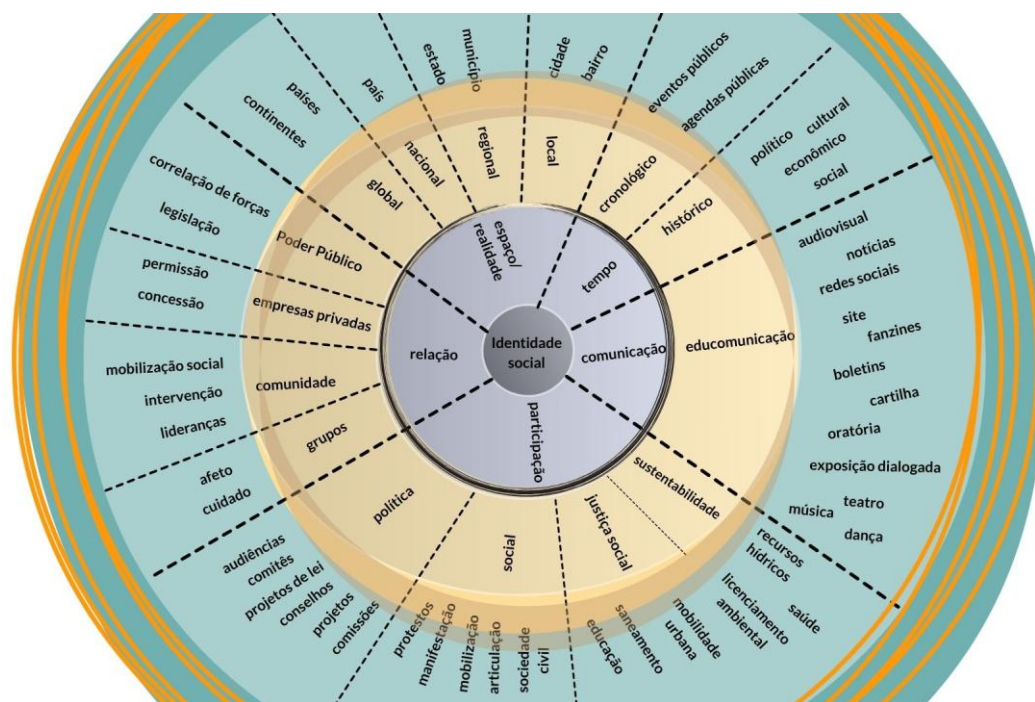
A Associação Raízes propõe uma formação crítica e transformadora, por uma sociedade mais justa e igualitária. O Projeto Político-pedagógico, para além de ser um documento que sistematize nossas práticas educacionais, busca codificar “nosso jeito de fazer EDUCAÇÃO”. Numa perspectiva crítica, o maior indicador da Associação consiste em

estabelecer um processo de aprendizagem que seja participativo, emancipatório e transformador junto às comunidades e a todos atores e atrizes envolvidos. A educação é entendida como um ato político (Associação Raízes, 2017, p. 4) [grifos do autor]

As ações são permeadas por um complexo temático, transdisciplinar, que engloba diversos temas relativos aos trabalhos realizados, às novas ações propostas, em consonância com a visão, missão e objetivos da instituição, a fim de viabilizar diversas abordagens ao trabalho desenvolvido com os sujeitos da ação educativa.

O ponto de partida do complexo é a identidade social dos sujeitos, percorrendo em camadas pelo tempo, espaço, comunicação, participação e relações sociais; cronológico, histórico, local, regional, nacional, global, educomunicação, social, política, justiça social, sustentabilidade, grupos, comunidades, Poder Público, empresas privadas; e por fim, calendário de eventos públicos, criação de agendas públicas, cultural, político, econômico, social, bairro, cidade, municípios, estado, países, continentes, comunicação oral (oratória, exposição dialogada), comunicação audiovisual, comunicação escrita (produção de texto - cartilhas, boletins, fanzines, site, redes sociais), interpretação corporal (teatro, dança, música), articulação com sociedade civil, manifestações/protestos, conselhos, comitês, audiências, projetos socioambientais, comissões, projeto de lei, políticas públicas (licenciamento ambiental, saúde, mobilidade urbana, recursos hídricos, saneamento, educação), afeto, cuidado, lideranças, mobilização social, intervenção, legislação, correlação de forças, concessão e permissão. Vejamos a Figura 8.

Figura 8: Complexo Temático – PPP da Associação NEA-BC



Fonte: Elaboração própria, adaptado de Associação NEA-BC (2017)

O complexo temático foi originado de temas geradores, como forma de partir da realidade concreta da comunidade e das experiências vivenciadas pelo projeto NEA-BC. De acordo com o documento,

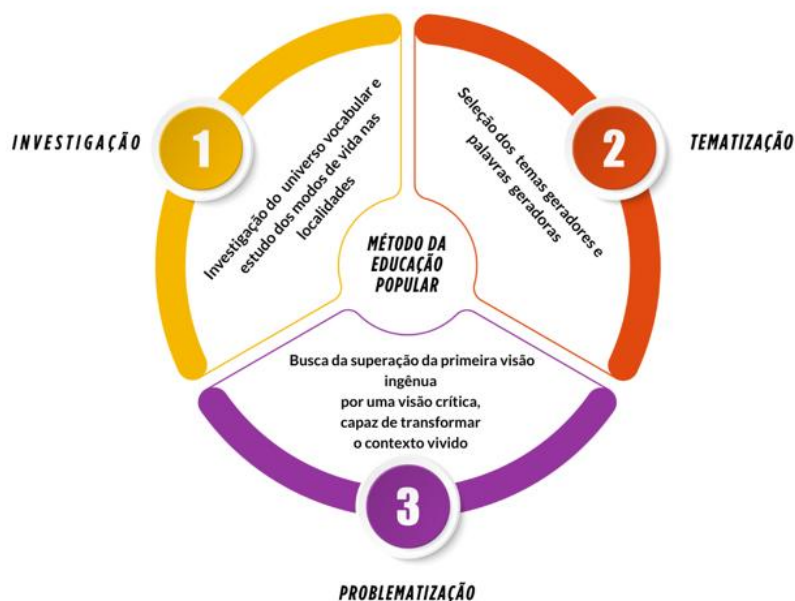
(...) para atualização dos conteúdos junto aos sujeitos da ação educativa, será realizada a investigação dos temas geradores, em uma metodologia conscientizadora, para possibilitar sua própria apreensão da realidade. O diálogo fomentará situações-problemas a fim de que os sujeitos pensem a realidade a partir de seu mundo de forma crítica (realidade codificada e decodificada) e sejam capazes de inseri-la numa totalidade mais abrangente. São etapas para construção dos temas geradores (Associação Raízes, 2017, p. 19).

O método da educação popular de Paulo Freire (1979) teve grande influência na organização metodológica dos processos educativos contidos no projeto político-pedagógico da Associação, respaldadas as adequações necessárias para o objetivo da instituição, que tem caráter não formal de educação, além de não haver o objetivo de alfabetização dos sujeitos. Contudo, o método adotado por Freire para alfabetização de adultos embasou a proposição de processos diagnósticos, formativos e interventivos descritos no PPP.

Freire categorizou em seu método três etapas: a de investigação, a de tematização e a da problematização (vide Figura 9). A premissa do autor/educador é

partir do universo dos sujeitos (de seus modos de vida e de suas localidades para, então, selecionar temas e palavras geradoras que fazem parte desse universo. A etapa da problematização busca a superação de uma visão ingênua por parte desses sujeitos para uma visão crítica, que lhe permite transformar a realidades vivenciada.

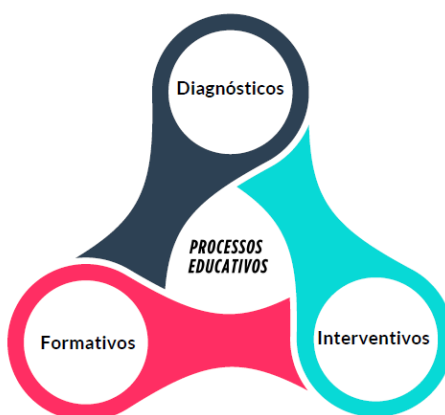
Figura 9: Etapas do método da educação popular



Fonte: Elaboração própria (2025), adaptado de Associação Raízes (2023)

Com base nesse método, os processos educacionais da associação foram organizados, de forma interligada, em diagnósticos, formativos e interventivos, representados na Figura 10.

Figura 10: Processos educacionais da associação



Fonte: Fonte: Elaboração própria (2025), adaptado de Associação Raízes (2017)

Os processos diagnósticos partem da identidade social dos sujeitos da ação educativa, com a finalidade de elencar os problemas de uma dada realidade e os principais elementos que dela fazem parte, para sua transformação. A partir dos diagnósticos, são realizados os processos formativos, por meio de atividades como oficinas, encontros educativos, rodas de diálogo, grupos de trabalho e de estudo, entre outros, capazes de construir os conhecimentos necessários para a intervenção social qualificada em espaços de participação e controle social, como fóruns, conferências, conselhos gestores, audiências públicas etc. Mas, é importante ressaltar, conforme demonstra a Figura 10 que os processos educativos são interligados e cíclicos, ou seja, o diagnóstico pode fomentar uma formação específica para a intervenção em dado espaço de controle social e, a partir daí, identifica-se a demanda de outras atividades formativas, assim como pode surgir a necessidade de um novo diagnóstico (ou a atualização do que já foi iniciado anteriormente), e assim por diante.

Quadro 17- Processos educativos da Associação NEA-BC

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (2017)	
PROCESSOS EDUCATIVOS	
<p><b>Diagnósticos</b></p> <p>Visam a compreensão, de forma coletiva, das características de uma realidade, seu contexto e totalidade, para transformá-la.</p> <p>As atividades podem ser realizadas antes da elaboração de um projeto, antes de uma atividade formativa com a comunidade ou entre a equipe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ <b>Árvore dos Sonhos</b> – Os sujeitos da ação educativa são estimulados a imaginar como gostariam que fosse a realidade na qual estão inseridos. Estes sonhos são então, escritos, desenhados e/ou pintados em folhas de papel que se transformam na árvore dos sonhos, sendo montada coletivamente. (Instituto Ecoar para a Cidadania, 2008);</li> <li>✚ <b>Diagrama de Venn</b>- Construção de um diagrama com círculos de diferentes tamanhos, dispostos de forma a representar as relações existentes entre eles. Essa ferramenta foi adaptada da matemática para representar as relações entre os diferentes grupos de uma sociedade (Faria, 2006). Os círculos podem ser preenchidos com palavras ou desenhos que se referem aos grupos que se deseja identificar e seu tamanho representa o poder para atingir os seus objetivos. O debate durante a construção ocorre em torno das características e relações entre os grupos da sociedade (instituições, municípios, coletivos). (Instituto Ecoar para a Cidadania, 2008);</li> <li>✚ <b>Mapa Falado</b> - Com base em Faria (2006) “trata-se de um desenho representativo do espaço ou território que está sendo objeto de reflexão e permite discutir diversos aspectos da realidade de forma ampla, sendo muito utilizada como técnica exploratória, no início de um diagnóstico”;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ <b>Enquetes</b> – A enquete é uma sondagem com pouco rigor metodológico, já que não há segmentação dos entrevistados por faixas da população e a média das opiniões reflete o parecer somente daqueles que responderam as questões. Na enquete, o contexto influencia a informação sobre conteúdo. (Bernstein &amp; Roitman, 2016)</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Formativos</b></p> <p>Têm como finalidade construir e disseminar o conhecimento sobre temas pertinentes à gestão pública, ancorados na educação dialógica, por meio de metodologias participativas, a fim de romper com práticas provenientes da educação bancária</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ <b>Círculos de Cultura</b> - Segundo Padilha (s/d) tem perspectiva intertranscultural e pode ser esse espaço privilegiado de ressignificação do processo educacional, contribuindo para a melhoria da ação didático-pedagógica do educador ou do coordenador dos debates e, principalmente, para uma educação voltada para a cidadania e para a emancipação do ser humano. Apresenta a todos/as os/as educadores (as) e demais pessoas que participam, um processo de ação-reflexão-ação altamente criador, transformador;</li> <li>✚ <b>Cineclube</b>: levando em consideração a cultura cineclubista, nessa atividade periódica filmes são exibidos na e para a comunidade com o objetivo de estimular a reflexão e o debate.</li> <li>✚ <b>Cine debate</b>: caracteriza-se pela exibição de um filme para promover o debate em torno de um tema específico;</li> <li>✚ <b>Grupo de Trabalho</b>: tem como objetivo construir/elaborar/planejar/organizar coletivamente atividade, documento, evento etc.</li> <li>✚ <b>Roda de Diálogo</b>: encontro de pessoas que dialogam através de diferentes perspectivas e olhares sobre determinadas temáticas, compartilhando experiências e saberes, fomentando assim, o debate e a reflexão;</li> <li>✚ <b>Seminário</b>: evento em que há exposição de um tema específico que proporciona momentos de estudo e debate com os participantes;</li> <li>✚ <b>Encontro Educativo</b>: tem como objetivo sensibilizar, mobilizar, compartilhar conhecimento e motivar a comunidade, podendo ser feito em espaços formais (escolas, universidades) e não formais (associações, praças públicas);</li> <li>✚ <b>Grupo de Estudo</b>: reunião de pessoas com o objetivo de fomentar ou aprofundar o conhecimento sobre um determinado tema;</li> <li>✚ <b>Oficina</b>: seu objetivo é fomentar o conhecimento e desenvolver habilidades práticas, em consonância com a teoria. Neste sentido, a oficina será um âmbito de reflexão e ação no qual se pretenderá superar a separação que existe entre a teoria e a prática, entre conhecimento e trabalho e entre a educação e a vida (Ander-egg, 2000);</li> <li>✚ <b>Minicurso</b>: Construção de conhecimentos com carga horária reduzida. Será utilizado para aperfeiçoar o conhecimento dos sujeitos e objetivam maior aprofundamento;</li> <li>✚ <b>Intercâmbio</b>: almeja a troca de experiências através de uma vivência que pode se dar por uma visita a algum local/evento ou acolhimento de alguma iniciativa/projeto. Deve buscar experiências técnicas e objetivas voltadas à prática, para aplicação na realidade local, considerando suas especificidades;</li> <li>✚ <b>Visita Técnica</b>: seu objetivo principal consiste em conhecer as realidades locais. A partir dela tem-se a oportunidade de aplicação prática da teoria problematizada, construída e apreendida, e na</li> </ul>

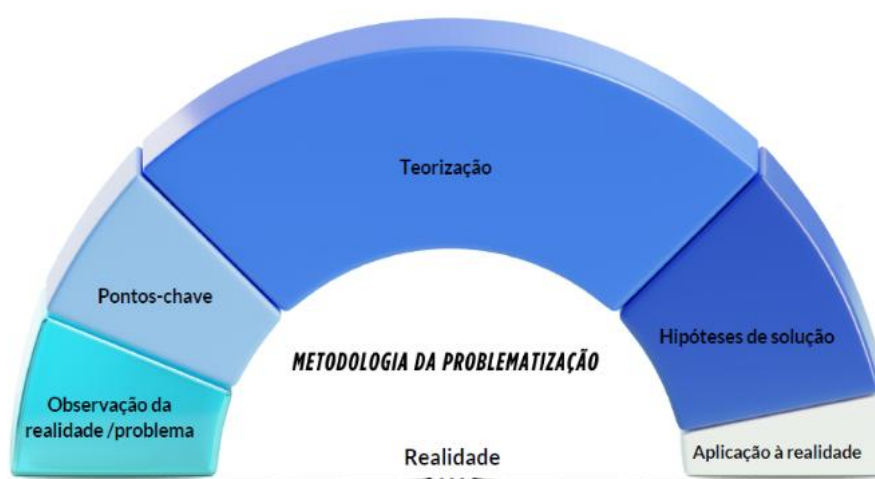
	<p>construção de conceitos a partir de observações que possibilitem o conhecimento do entorno e do mundo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ <b>Pós-graduação Lato Senso:</b> com vistas a fomentar a aprendizagem política sobre os direitos dos sujeitos da ação educativa e disseminar a Educação Ambiental Crítica. A Associação buscará parcerias na educação formal para implementar um curso de Educação, com ênfase na Educação Ambiental para Gestão Pública;</li> <li>✚ <b>Cursos de Curta Duração:</b> seu objetivo consiste em fomentar a aprendizagem dos direitos. Para isto, será realizado de duas formas: presencial e à distância. A carga horária será de 20h a 60h e abordará temas como: orçamento público, saúde, saneamento básico, mobilidade urbana, espaços colegiados, metodologia participativas, elaboração de projetos sociais, elaboração de projetos de lei.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Interventivos</b></p> <p>O planejamento e a execução dos processos educativos consideram as políticas públicas e as formas de participação existentes, pois fomentam o enfrentamento dos problemas vivenciados pelas comunidades na busca por soluções.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ <b>Fórum:</b> evento com exposição/discussão de temas específicos que levam a desdobramentos e encaminhamentos de propostas para as políticas públicas municipais, estaduais e federais. Durante o fórum pode haver grupos de trabalhos para debate e construção de propostas a serem encaminhadas.</li> <li>✚ <b>Apresentação de propostas de intervenção nas políticas públicas:</b> após o diagnóstico e um aprendizado aprofundado sobre o tema, são elaboradas propostas de criação ou alteração das políticas públicas. Podem ser apresentadas em espaços colegiados (comitês, conferências, conselhos e audiências públicas) ou protocoladas junto ao executivo e ao legislativo;</li> <li>✚ <b>Participação e Representação em espaços colegiados:</b> consiste em exercer o controle social sobre as políticas públicas. Estes espaços apresentam muitas oportunidades de aprendizado para a comunidade, pois são tomadas decisões referentes a gestão das políticas públicas. Neste sentido, tanto a participação - frequentá-los para acompanhar e interferir - quanto a representação - ocupação de um assento como representante da sociedade civil - são fundamentais para o exercício da cidadania;</li> <li>✚ <b>Elaboração de projetos de lei:</b> uma proposta normativa que se transforma em um projeto de lei, podendo vir a ser uma nova lei ou uma proposta de emenda a uma lei vigente. A referida proposta deve ser apresentada por um representante do povo e submetida à deliberação do referido órgão. Os cidadãos que não forem eleitos vereadores nem prefeito também podem apresentar projetos de lei de iniciativa popular, com apoio de ao menos 5% do eleitorado do Município. O fato das políticas públicas se originarem de projetos de leis, oportuniza a comunidade criá-las ou alterá-las utilizando-se deste recurso;</li> <li>✚ <b>Diálogos com o Poder Público:</b> visa a construção de agenda com representantes do executivo, legislativo e judiciário a fim de apresentar, debater e buscar soluções para uma pauta reivindicativa sobre as demandas da comunidade;</li> <li>✚ <b>Manifestações e protestos:</b> formas de expressão da comunidade sobre uma ação ou ausência dela, que a afete. Acontece em espaços públicos para mobilizar e sensibilizar quando não há oportunidade de diálogo com o poder público e a não-violência consiste em uma das premissas;</li> <li>✚ <b>Educomunicação:</b> esta modalidade de comunicação vem ao encontro da educação crítica, pois questiona a comunicação de</li> </ul>

massa instituída como única fonte de informação e potencializa as capacidades das comunidades, a fim de que abandonem o papel de comunicados para serem comunicadores. Assim, a produção de notícias e denúncias se efetiva por peças de comunicação criadas e distribuídas pela própria comunidade, como cartilhas, boletins informativos, fanzines, folders, cartazes. Outras formas de comunicação são as intervenções teatrais e a utilização das redes sociais, sites e canais de vídeo para disseminação das informações.

Fonte: Associação NEA-BC (2017)

No projeto NEA-BC, ancorado pelo PPP da associação que o executa, os processos educativos são executados por meio de metodologias participativas, conforme premissas da educação crítica e libertadora, com foco na autonomia dos sujeitos e na transformação das realidades. Em consonância com os processos educativos (diagnósticos, formativos e interventivos), as atividades são realizadas com base na Metodologia da Problematização, em que se parte da realidade dos sujeitos, elenca pontos-chave antes da teorização. Depois, de forma participativa, são elencadas hipóteses de solução para aplicação à realidade.

Figura 11: Metodologia da problematização adotada pela associação



Fonte: Elaboração própria (2025), adaptado de Associação Raízes (2023)

- + **Observação da realidade (problema):** proposta de levar os educandos, junto com o educador, a observar a realidade, as suas características, selecionar situações e problematizar sobre elas, a fim de contribuir para a transformação da realidade observada.

- ✚ **Pontos-chave:** após a definição do problema a partir da observação da realidade, dá-se início a uma reflexão sobre os possíveis fatores e aspectos que são determinantes para a existência e manutenção daquele problema, que determinará os pontos-chave da questão.
- ✚ **Teorização:** etapa de estudo e investigação em busca de construir respostas mais elaboradas sobre o tema, informações que contribuam para aprofundar-se o olhar sobre o problema por meio de outras fontes.
- ✚ **Hipóteses de solução:** estimula-se que, a partir dos conhecimentos compartilhados nas etapas anteriores, os educandos utilizem a criatividade e a originalidade para se pensar nas possíveis alternativas de solução.
- ✚ **Aplicação à realidade:** trata-se de uma etapa prática, que possibilita o intervir, a ação sobre o problema investigado, voltando para essa mesma realidade com ações que possam transformá-la em algum grau.

Os resultados evidenciados pelos dados dos relatórios do Sistema de Monitoramento e Avaliação da Associação Raízes (M&A) denotam que o amadurecimento e fortalecimento da instituição e do próprio projeto NEA-BC, resultaram no fomento ao quantitativo de atividades executadas, assim como no âmbito qualitativo de suas ações.

Evidencia-se que as atividades formativas, para além da construção de conhecimento, contribuíram para a prática do controle social dos sujeitos da ação educativa, com elaboração de propostas, participação e representação em espaços colegiados e audiências públicas, com foco nas políticas públicas prioritárias e na mitigação dos impactos decorrentes da exploração de petróleo e gás na região da Bacia de Campos, de acordo com as diretrizes do licenciamento ambiental federal conduzido pelo Ibama. É importante destacar que na III Fase do Projeto NEA-BC, houve um aumento significativo dos processos formativos comparados às fases anteriores (Associação Raízes, 2020, p. 26).

#### 3.1.4.2 – De Associação NEA-BC a Associação Raízes

Em janeiro de 2018 foi realizada uma assembleia extraordinária entre os associados para revisão do planejamento estratégico da instituição e mudança de nome da associação, justificada pela necessidade de ampliação do escopo de atuação institucional, até então voltado exclusivamente ao projeto NEA-BC. Mediante alteração em seu estatuto, as finalidades passaram a ser: desenvolver projetos, para construção e disseminação de conhecimentos na área da educação (ambiental, esportiva e cultural), considerando a realidade local para a promoção do bem-estar

pessoal e coletivo; fomentar a organização comunitária para a participação e o exercício do controle social e incidência política; valorizar os saberes locais para fortalecer a organização comunitária; capacitar e assessorar instituições públicas e/ou privadas, no desenvolvimento de projetos educacionais, ambientais, esportivos e culturais; promover educação ambiental através de metodologias participativas; e fortalecer a cidadania por meio da educação popular e da educação crítica (Associação Raízes, 2018), conforme Figura 12.

Figura 12: Planejamento estratégico da Associação Raízes (2018)



Fonte: Elaboração própria (2025), com base em Associação Raízes (2018)

Os princípios e valores institucionais, a partir da revisão do planejamento estratégico, estão representadas na Figura 13.

Figura 13: Princípios e valores da Associação Raízes (2018)

## Princípios e Valores



Fonte: Elaboração própria (2025), com base em Associação Raízes (2018)

Além das mudanças de nome e de objetivos estratégicos, os associados deliberaram também pela alteração do logotipo da instituição, justificada pela necessidade de reduzir a confusão com o projeto NEA-BC, uma vez que a associação e o projeto tinham logos idênticas, conforme Figura 14.

Figura 14: Logotipos do projeto NEA-BC e da associação (2008 a 2025)



Fonte: Elaboração própria (2025)

Com a mudança estratégica, a Associação Raízes passou a executar, além do projeto NEA-BC, o projeto Navegando na Poesia, em 2018, no trabalho com o desenvolvimento da leitura e escrita, em especial a poesia, para estudantes dos 3º e 4º anos da rede pública municipal, por meio de atividades lúdicas e participativas em escolas públicas. Sua atuação se dá em 43 escolas de 11 municípios da Bacia de Campos<sup>25</sup>. O projeto Navegando na Poesia é realizado mediante convênio com a Petrobras (Responsabilidade Social).

### **3.1.5 A quarta fase (2020 a 2024) – mudança de linha de ação e pandemia de covid-19**

A quarta fase do projeto NEA-BC ocorreu entre março de 2020 e fevereiro de 2024, por meio de um novo convênio, realizado entre a Associação Raízes e a empresa Petrobras -UN-Rio, para execução da UN-BC. Tal fato se deveu à transição de gestão da empresa, mediante reorganização interna, na qual a execução do projeto passou da unidade de negócios do Rio para a unidade de negócios da Bacia de Campos.

Em consonância com o Programa de Educação Ambiental da Bacia de Campos (PEA-BC), o projeto tinha como objetivo geral mitigar os impactos socioambientais sobre o uso e a ocupação do solo consequentes da cadeia produtiva da indústria do petróleo e gás, a partir de uma organização e participação das comunidades na gestão socioespacial nos municípios da Bacia de Campos. Especificamente, seu plano de trabalho tinha como objetivo fortalecer a organização interna da Associação Raízes; fortalecer os Núcleos Operacionais (NOs) com condições para torná-los acessíveis e integrados à comunidade; construir e disseminar conhecimento sobre os impactos da cadeia produtiva de petróleo e gás natural a fim de fortalecer ações de participação comunitária na gestão socioespacial; e participar da gestão ambiental por meio do diálogo, acompanhamento na formulação e fiscalização das políticas públicas que promovam equidade sobre as questões socioespaciais (Associação Raízes, 2020).

A mudança de foco de atual se justifica pelo enfoque direcionado às proposições da Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA 001/10, Linha C, escopo de nova

---

<sup>25</sup> São Francisco de Itabapoana, São João da Barra, Campos dos Goytacazes, Quissamã, Carapebus, Macaé, Rio das Ostras, Casimiro de Abreu, Cabo Frio, Arraial do Cabo e Armação dos Búzios.

atuação do projeto, voltado para a compreensão, democratização e reorientação das políticas públicas locais de uso e ocupação do solo.

(...) as três fases anteriores apontam o alcance da Organização Comunitária, Linha de Ação A, conforme normativa da Nota Técnica 01/10. A partir da avaliação sobre ações desenvolvidas referentes ao controle social na questão socioespacial e diálogo com o Ibama, revelou-se a necessidade de avançar para outra Linha de Ação, a Linha C, enquanto “Apoio à democratização, à discussão pública e à fiscalização do cumprimento das diretrizes de Planos Diretores municipais”. Para isto, o projeto recebeu inclusão de atividades capazes de promover maior articulação entre o controle social e o impacto da indústria do petróleo e gás natural e o uso e ocupação do solo (Associação Raízes, 2020, p.3).

Sua elaboração foi realizada de forma participativa por meio de 15 oficinas de avaliação da III fase e planejamento da IV, com os GGLs, o corpo de associados e a equipe do projeto; um evento de planejamento da fase e um evento de apresentação do projeto, no qual a proposta final foi apresentada e validada, representada pelo Quadro 18.

Quadro 18: Plano de trabalho fase IV do projeto NEA-BC

PLANO DE TRABALHO DA FASE IV	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS E AÇÕES REALIZADAS	
<p><b>Objetivo 1</b></p> <p>Fortalecer a organização interna da Associação Raízes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Realização de 4 capacitações em temas referentes à gestão e ao associativismo;</li> <li>✚ Postagem de 16 prestações de contas no site e 48 colocadas nos murais dos Núcleos;</li> <li>✚ Produção de 16 notícias/vídeos realizadas pelos associados;</li> <li>✚ Realização de 13 encontros nos Núcleos com os GGLs para formação e avaliação;</li> <li>✚ Realização de 16 Encontros Trimestrais de Avaliação e Capacitação com a equipe;</li> <li>✚ Elaboração de 1 código de ética, 1 Memorial Institucional, 4 relatórios finais, 1 Manual de comunicação e 1 Manual de produção de eventos;</li> <li>✚ Construção de 1 diagnóstico participativo acerca das realidades locais e os impactos da indústria do Petróleo;</li> <li>✚ Produção e divulgação de 1 peça de comunicação sobre a nota Técnica, destacando a Linha de Ação C.</li> </ul>
<p><b>Objetivo 2</b></p> <p>Fortalecer os Núcleos Operacionais (NOs) com condições para torná-los acessíveis e integrados à comunidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Realização de 13 manutenções nos Núcleos Operacionais;</li> <li>✚ Produção e divulgação de 1 curta-metragem;</li> <li>✚ Disponibilização de 1 computador com acesso à internet e 13 acervos de livros que fomentem a pesquisa sobre políticas públicas;</li> <li>✚ Criação/atualização e disponibilização de 13 arquivos de memória com ações e saberes dos GGLs;</li> <li>✚ Realização de 58 mobilizações nas comunidades e nos meios de comunicação para participação nas atividades dos GGLs.</li> </ul>

<p><b>Objetivo 3</b></p> <p>Construir e disseminar conhecimento sobre os impactos da cadeia produtiva de petróleo e gás natural a fim de fortalecer ações de participação comunitária na gestão socioespacial</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Realização de 156 formações para os membros dos Grupos Gestores Locais;</li> <li>✚ Realização de 52 atividades formativas abertas à/na comunidade;</li> <li>✚ Promoção de 13 atividades de formação para acolhida de novos participantes no Projeto;</li> <li>✚ Realização de 52 intercâmbios de aprendizagem para troca de experiência;</li> <li>✚ Elaboração de 39 peças de comunicação para disseminação de conhecimento;</li> <li>✚ Produção de 13 mapeamentos de legislações que interferem nas questões socioespaciais no âmbito do município;</li> <li>✚ Promoção de 13 grupos de estudo sobre a Linha de Ação C e as legislações mapeadas;</li> <li>✚ Execução do Pró-Lideranças - 1 Etapa Local (11 encontros de aprendizagem por município); 1 Etapa Regional (2 Encontros Regionais para adultos, 2 Encontros Regionais para jovens); e 1 Encontro de Culminância Inter geracional.</li> </ul>
<p><b>Objetivo 4</b></p> <p>Participar da gestão ambiental por meio do diálogo e acompanhamento na formulação e fiscalização junto ao poder público das políticas públicas que promovam equidade sobre as questões socioespaciais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Produção de 13 dossiês das ações acerca das políticas públicas;</li> <li>✚ Produção de 156 notícias acerca das atividades de controle social e incidência política;</li> <li>✚ Realização de 52 monitoramentos do orçamento público;</li> <li>✚ 4 divulgações referente ao orçamento público;</li> <li>✚ Elaboração de 13 peças de comunicação sobre as políticas públicas;</li> <li>✚ Realização de 26 eventos locais e regionais para deliberações de propostas para políticas públicas;</li> <li>✚ Realização de 52 ações conjuntas com instituições, movimentos sociais e demais PEAs voltadas para acompanhamento, monitoramento e incidência política;</li> <li>✚ Realização de 104 participações em espaços de controle social;</li> <li>✚ Representação em 13 assentos em espaços de controle social;</li> <li>✚ Promoção de 39 reuniões com o poder público;</li> <li>✚ Realização de 13 monitoramentos sobre a aplicação das legislações socioespaciais de acordo com a bandeira de luta e os impactos da cadeia da indústria do petróleo;</li> <li>✚ Participação em 13 revisões do Plano Diretor e do Plano Urbano;</li> <li>✚ Apresentar 104 propostas de incidência política ao Poder Público.</li> </ul>

Fonte: Associação Raízes (2020)

As atividades foram ancoradas teórico-metodologicamente no Projeto Político-Pedagógico da Associação Raízes, considerando os processos educativos divididos em diagnósticos, formativos e interventivos (vide Figura 10), com objetivo de compreender coletivamente as características das realidades locais e regionais para realizar a formação sobre temas afins ao projeto e, assim, fomentar a intervenção para transformação social, por meio das atividades de participação, representação, diálogo com o poder público, entre outras. O planejamento do projeto previa também a proposta de metodologias participativas, pautadas na educação ambiental crítica e na educação popular, viabilizando “o diálogo, o processo de reflexão e ação dos grupos participantes, nos quais saberes científicos e populares tornam possíveis o surgimento de novos saberes e formas de solucionar os problemas e transformar as realidades locais e regionais”. (Associação Raízes, 2020, p.27)

### **3.1.6 A quinta e última fase (2024 a 2026) – fim de um ciclo de 16 anos de atuação e preparação para os próximos passos**

A V fase foi inicialmente planejada para duração de quatro anos, como foi executada a fase anterior, mas com o diferencial de inclusão de quatro municípios do Espírito Santo (Marataízes, Presidente Kenedy, Itapemirim e Piúma). A atuação permanece na linha C, voltada para as questões socioespaciais e a democratização de planos diretores.

Contudo, em fevereiro de 2023, a associação foi comunicada sobre a necessidade de adequar o projeto, reduzindo o cronograma de execução de quatro para dois anos, mediante a reestruturação da política pública de licenciamento ambiental federal de petróleo e gás. A reestruturação se deu a partir do processo de avaliação do órgão ambiental sobre a efetividade da Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA Nº 01/10 acerca das diretrizes para a elaboração, execução e divulgação dos programas de educação ambiental desenvolvidos regionalmente por bacia de produção. O órgão ambiental implementou o Plano Macrorregional de Gestão de Impactos Sinérgicos das Atividades Marítimas de Produção e Escoamento de Petróleo e Gás Natural (Plano Macro), a fim de executar e integrar projetos voltados para a caracterização, avaliação, publicização e mitigação dos impactos das atividades de produção e escoamento de petróleo.

A elaboração do plano de trabalho, construído de forma participativa conforme o histórico de planejamento das fases do NEA-BC, se deu por meio de 26 oficinas: 13 com os grupos gestores locais que já atuavam no estado do Rio de Janeiro, uma oficina de planejamento com o corpo de associados e uma oficina de planejamento com a equipe da Associação Raízes; após a necessidade de adequação ao plano de trabalho, foram executadas mais 13 oficinas com os grupos gestores locais que visaram adaptar o projeto para uma fase transitória, proposta apresentada pelo Ibama, para adequação ao Plano Macrorregional (Associação Raízes, 2024).

O objetivo do projeto na fase V é contribuir com a mitigação dos impactos sobre o uso e a ocupação do solo da cadeia produtiva da indústria do petróleo e gás, por meio da participação comunitária na gestão socioespacial/socioambiental nas Bacias de Campos e Santos. Especificamente, os objetivos foram divididos por etapas, em virtude da implementação das ações no Espírito Santo e da continuidade de execução nos municípios do Rio de Janeiro, com mais de uma década de experiência em seus territórios.

A etapa 1 se refere à execução do NEA-BC nos municípios do Rio de Janeiro, planejada com os seguintes objetivos:

- ✓ Identificar as questões socioespaciais/socioambientais relacionadas aos impactos da cadeia produtiva da indústria de petróleo e gás natural – volta-se para atividades diagnósticas, a fim de identificar os impactos da cadeia da indústria do petróleo e gás (P&G) sobre as questões socioespaciais/socioambientais;
- ✓ Construir e disseminar conhecimentos acerca dos impactos da cadeia produtiva da indústria de P&G sobre o uso e ocupação do solo – reúne um conjunto de atividades formativas, a fim de qualificar os sujeitos da educação educativa para a participação na gestão ambiental pública;
- ✓ Exercer o controle social e a incidência política sobre as políticas públicas socioespaciais e socioambientais – contempla as atividades interventivas voltadas para a participação na melhoria, manutenção e criação de políticas públicas.

A segunda etapa do plano de trabalho está voltada à implantação do NEA-BC nos municípios do Espírito Santo:

- ✓ Promover infraestrutura para a implantação do projeto NEA-BC nos municípios de Itapemirim, Piúma, Marataízes e Presidente Kennedy - reúne as atividades necessárias para implementação do projeto no ES desde a contratação da equipe à locação dos Núcleos Operacionais;
- ✓ Os dois demais objetivos são os mesmos da etapa do Rio de Janeiro, contudo, as atividades, metas e indicadores foram adequadas para a etapa inicial do projeto no ES.

Já a terceira etapa, denominada transversal por englobar os dois estados de atuação, concerne na elaboração do Programa do Plano Macro referente ao Eixo 4, fortalecimento da Associação e execução do Pró-Lideranças NEA-BC:

- ✓ Fortalecer a organização interna da Associação Raízes – englobam as ações estruturantes e estruturais do projeto, desde as diretrizes políticas-pedagógicas à capacitação continuada da equipe;
- ✓ Executar o Pró-Lideranças e o evento de culminância – aglutinará as atividades de formação da comunidade e o evento de avaliação final do projeto, comum aos Núcleos do RJ e ES;

✓ Elaborar o Plano Macrorregional – agrupa atividades de elaboração do programa referente ao Eixo 4 do Plano Macrorregional que vão desde reuniões para construção das suas diretrizes, à sistematização da metodologia e construção da proposta com as partes interessadas. Este último objetivo não foi implementado conforme previsto no plano de trabalho, uma vez que o Ibama redefiniu a metodologias de construção do programa, passando a responsabilidade de elaboração para a equipe do Laboratório Interdisciplinar MARéSS<sup>26</sup> da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), através da segunda fase do Plano de Avaliação e Revisão da Mitigação de Impactos Socioambientais – PARMIS, condicionante de licença ambiental dos empreendimentos da empresa Trident Energy. Participaram desse processo de elaboração os PEAs NEA-BC, Rendas do Petróleo, Territórios do Petróleo e o Programa de Educação Ambiental com Comunidades Costeiras (PEAC), além de representantes da empresa Petrobras e Trident e os analistas do órgão ambiental.

Dessa forma, o plano de trabalho do projeto em sua V fase de execução ficou delineado conforme Quadro 19.

Quadro 19: Plano de trabalho fase V do projeto NEA-BC

<b>METAS DO PLANO DE TRABALHO V FASE</b> <b>(2024-2026)</b>	
✚	Realizar 13 mapeamentos das legislações socioespaciais
✚	Realizar 13 monitoramentos das legislações socioespaciais
✚	Realizar 13 mapeamentos dos impactos da indústria de P&G sobre as questões socioespaciais
✚	Realizar 13 monitoramentos dos impactos da indústria de P&G sobre as questões socioespaciais
✚	Oferta de 13 espaços de pesquisa
✚	Criação de 13 arquivos de memória
✚	Realização de 1015 formações do GGL
✚	Promoção de 45 formações abertas
✚	Realização de 21 intercâmbios para trocas de experiências
✚	Elaboração de 25 materiais informativos
✚	Elaboração de 92 textos informativos
✚	Produção de 13 dossiês de incidência política
✚	Realização de 13 monitoramentos do orçamento público
✚	Realização de 13 eventos locais e/ou regionais para deliberações de propostas de incidência política
✚	Realização de 13 atividades de articulação com outros PEAs ou instituições/coletivos da sociedade civil
✚	Realização de 52 participações em espaços de participação e controle social
✚	Conquistar assento em 13 espaços representações em espaços de controle social

<sup>26</sup> Laboratório MARéSS - Mapeamento em Ambiente, Resistência, Sociedade e Solidariedade.

✚ Realizar 26 participações em espaços de participação e controle social
✚ Apresentar 52 propostas de melhorias nas políticas públicas
✚ Contratação de 4 Assistentes de Mobilização e Logística, 2 Auxiliares Administrativos, 4 Educadores Sociais, 1 Coordenador Administrativo e Financeiro, 1 Advogado, 1 Coordenador de Educação, 1 Designer Gráfico, 1 Comunicador Social, 1 Pesquisador Social e 1 Coordenador de Projetos.
✚ Realização de 6 capacitações com a equipe
✚ Locação de 4 sedes para os Núcleos, locação de 1 sede para atuação da equipe gestora com espaço para formação e almoxarifado e obtenção de CNPJ e alvará
✚ Realização de 1 diagnóstico
✚ Formação de 4 Grupos Gestores Locais
✚ Oferta de 4 espaços de pesquisa
✚ Realização de 96 formações do GGL
✚ Promoção de 8 formações abertas
✚ Elaboração de 48 textos informativos
✚ Elaboração de 4 materiais informativos
✚ Realização de 08 intercâmbios para trocas de experiências
✚ Realização de 04 participações em espaços de participação e controle social
✚ Realização de 04 atividades de articulação com outros PEAs ou instituições/coletivos da sociedade civil
✚ Realizar 04 reuniões com representantes do poder público
✚ Apresentar 04 propostas de melhorias nas políticas públicas
✚ Realização de 4 capacitações
✚ Postagem de 48 divulgações nos Núcleos Operacionais e 4 prestações de contas anuais no site da Associação
✚ Realização de 16 encontros trimestrais de avaliação e 12 encontros de capacitação
✚ Realização de 4 intercâmbios
✚ Apresentação de 8 apresentações de trabalho em eventos científicos
✚ Apresentação de 8 apresentações de trabalho em eventos científicos
✚ Realizar 102 encontros de aprendizagem local
✚ Realizar 1 encontro regional
✚ Realizar um evento com todos os SAEs
✚ Realizar reuniões trimestrais
✚ Realizar 2 oficinas de planejamento do programa por sede
✚ Realizar 1 evento para apresentação do Plano Macrorregional aos SAEs

Fonte: Associação Raízes (2024)

Conforme previsto no plano de trabalho da V fase, o projeto NEA-BC encerrará seu ciclo em 2026, após 16 anos de atuação na região da Bacia de Campos. A Associação Raízes, equipe técnica e os sujeitos da ação educativa serão incorporados no Programa Macrorregional de Apoio ao Planejamento Participativo de Políticas Públicas — Planeja+, como parte do Plano Macro, estruturado em quatro projetos interligados — Educação Ambiental (PEA), Ação na Gestão Pública (PAG), Comunicação Social (PCS) e Gestão e Pesquisa (PGP), com abrangência inicial em 26 municípios dos estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo.

O objetivo do programada é apoiar a participação popular na gestão pública, com vistas a mitigar, em uma perspectiva intergeracional, a dependência das rendas

petrolíferas na composição do orçamento público e sua aderência à mitigação dos impactos associados ao crescimento desordenado e à sobrecarga de serviços e equipamentos públicos decorrente da dinâmica da indústria petrolífera e de suas rendas (Parmis, 2025).

## **CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA**

### **4.1 – A metodologia**

Para alcançar o objetivo da pesquisa, foi traçado um caminho teórico-metodológico consistente, a fim de investigar as práticas educativas, de mobilização social e organização comunitária realizadas pelo NEA-BC para fomentar a participação e o controle social entre os anos de 2019 e 2022 e analisar em que medida foram impactados pela pandemia. Mais especificamente, foram identificadas as práticas educativas previstas e aprovadas nos planos de trabalho antes e depois do período de distanciamento social ocasionado pela pandemia e realizados os mapeamentos das práticas educativas e as estratégias de mobilização e organização comunitária durante o período, que subsidiaram as análises sobre os impactos da pandemia para as práticas educativas e os resultados de execução do projeto para respostas às seguintes questões de pesquisa: quais eram as práticas educativas do PEA antes da pandemia da covid-19?; quais práticas educativas, estratégias de mobilização e organização comunitária o NEA-BC realizou a partir do momento da pandemia?; e em que medida a pandemia afetou os processos educativos, a mobilização social e as ações coletivas com a comunidade?

O panorama analítico dos impactos da pandemia no PEA NEA-BC foi viabilizado por técnicas variadas e integração de dados: análise de fontes secundárias, realizada por um universo de documentos (publicações, relatórios, planos de trabalho, atas, estatutos, legislações, entre outros), e fontes primárias, a partir da aplicação de questionário, com membros da equipe técnica (gestão, educadores sociais e assistentes de mobilização e logística), sujeitos da ação educativa (GGLs do projeto) e colaboradores da empresa Petrobras que atuam no projeto. São pessoas que dominam a organização pedagógica e organograma do projeto e que vivenciaram a execução do NEA-BC antes, durante e após a pandemia de covid-19.


Quadro 20 – Síntese da Metodologia

<b>METODOLOGIA</b>	
Panorama analítico dos impactos da pandemia em práticas educativas do projeto NEA-BC	
<b>OBJETIVO GERAL</b>	
Analisar os impactos da pandemia de covid-19 à execução de práticas educativas do projeto NEA-BC na mobilização social e na organização comunitária para fomento ao controle social e à incidência política, visando a intervenção e a justiça socioambiental	
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>QUESTÕES DE PESQUISA</b>
1 - Identificar as práticas educativas do PEA previstas e aprovadas antes do período da pandemia	1 - Quais eram as práticas educativas do projeto de educação ambiental antes da pandemia da covid-19?
2 - Mapear as práticas educativas e as estratégias de mobilização e organização comunitária durante a pandemia	2 - Quais práticas educativas, estratégias de mobilização e organização comunitária o PEA realizou a partir do momento da pandemia?
3- Analisar os impactos da pandemia para as práticas educativas e os resultados do PEA	3- Em que medida a pandemia afetou os processos educativos do PEA, a mobilização social e as ações coletivas com a comunidade, para intervenção social?
<b>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS</b>	
Aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas	Tabulação: criação de livro de códigos no Excel Análise de conteúdo
Planos de Trabalho do PEA	Tabulação: atividades planejadas e executadas, além das novas atividades para enfrentar a pandemia; Análise: criação de indicadores

Fonte: elaboração própria (2021)

A análise dos resultados foi balizada por indicadores, conforme o Quadro 21.

Quadro 21: Indicadores de pesquisa

<b>Categoria de Análise</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Recorte temporal</b>	<b>Meio de aferição</b>
Participantes do projeto	 Número de participantes do projeto antes, durante e depois da pandemia	2019 a 2022	Sistema de Monitoramento e Avaliação do NEA-BC (relatórios e banco de dados do projeto)

Atividades educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Número de atividades realizadas;</li> <li>✚ Tipos de atividades realizadas (mobilização e organização comunitária, diagnósticas, formativas e interventivas);</li> <li>✚ Atividades não executadas e novas atividades</li> </ul>		
Materiais didáticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Número de materiais produzidos;</li> <li>✚ Tipos dos materiais;</li> </ul>		
Propostas de intervenção política	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Número de atividades de participação e representação social;</li> <li>✚ Número de propostas apresentadas;</li> <li>✚ Número de propostas aprovadas;</li> <li>✚ Número de propostas executadas;</li> <li>✚ Tipos de propostas</li> </ul>		

Fonte: elaboração própria (2024)

Os dados primários foram coletados por meio da aplicação de questionário (formulário on-line do *Google Forms*), envolvendo 27 questões, divididas em seis categorias: questões gerais do período pandêmico; mobilização social; organização comunitária; atividades educativas; materiais didáticos e de comunicação; e intervenção política, fundamentais para análises quantitativas e qualitativas dos dados.

Em um primeiro momento, o questionário foi aplicado como pré-teste, para avaliação da facilidade (ou não) de preenchimento dos dados, considerando o perfil heterogêneo dos participantes, tanto em relação à função que exercem no projeto, quanto à escolaridade, idade, acesso a equipamentos e internet, entre outros. Caso o pré-teste apresentasse resultado insatisfatório, seria substituído pelas entrevistas.

Após avaliação do preenchimento dos dados pelo pré-teste, considerados satisfatórios aos objetivos da pesquisa e à análise de resultados, a opção pela aplicação do questionário foi mantida.

Conforme diretrizes éticas, legais e científicas necessárias para pesquisas envolvendo seres humanos, a coleta de dados foi previamente autorizada pelo

parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - Número do Parecer: 7.503.395, assim como se respalda na Lei nº. 13.709/18 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais e demais normativas aplicáveis à proteção de dados pessoais a todos os respondentes. Os dados coletados foram tratados com ética e sigilo e sua utilização será exclusivamente para fins acadêmicos, em consonância com a responsabilidade social da ciência.

O recorte de participantes da equipe para resposta ao questionário foi realizado mediante o critério de atuação antes, durante e depois da pandemia<sup>27</sup>, em um universo de 27 respondentes:

- ✚ 5 educadores sociais;
- ✚ 5 Assistentes de Mobilização e Logística (AML);
- ✚ 4 membros da equipe de gestão (dois pesquisadores sociais, advogada e coordenação administrativo-financeira);
- ✚ 2 colaboradoras da empresa Petrobras no acompanhamento do projeto NEA-BC;
- ✚ 11 sujeitos da ação educativa do projeto.

Na primeira etapa, os dados do questionário foram tabulados em planilha de Excel, de modo a otimizar a sistematização e organização inicial para análise posterior, de acordo com as categorias elencadas.

## **4.2 – O que os resultados revelam: dados secundários**

### **4.2.1 – A execução do plano de trabalho do projeto NEA-BC antes da pandemia**

Conforme previsto na metodologia de pesquisa, visando entender os impactos da pandemia na execução das práticas educativas do NEA-BC torna-se importante analisar os resultados referentes ao plano de trabalho anterior ao período pandêmico, no caso, executado na terceira fase do projeto NEA-BC, que teve duração de outubro de 2015 a fevereiro de 2020. O Quadro 22 apresenta os resultados do cumprimento das metas ao longo da execução de toda a fase.

---

<sup>27</sup> Dos membros da equipe que exerciam a função de educador social ou de AML no momento pandêmico, alguns foram promovidos a outros cargos e atualmente não exercem mais a função, assim como houve desligamentos e há profissionais que não compõem mais o corpo de colaboradores do projeto NEA-BC.

Quadro 22 – Resultados do último semestre da III fase – plano de trabalho do NEA-BC

<b>RESULTADOS DO PROJETO NEA-BC – ÚLTIMO SEMESTRE DA III FASE (agosto de 2019 a fevereiro de 2020)</b>	
<b>Objetivo 1 - Fortalecer a organização interna da Associação Raízes</b>	
<p><b>Resultados esperados</b></p> <p>Equipe técnica capacitada; processos organizacionais desenvolvidos, tornando-se orientadores das rotinas dos trabalhadores; sede da Associação com suporte para atender as demandas da equipe técnica, associados e comunitários; e associados capacitados e integrados para participação na gestão administrativa e política da Associação e das atividades do projeto NEA-BC.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Contratação de 4 profissionais para composição da equipe técnica na Associação Raízes no 1º trimestre do ciclo – <b>meta atendida;</b></li> <li>✚ Contratação de 6 educadores sociais, totalizando 13, um por município, até o final do 1º semestre de 2016. Contratação de 13 bolsistas-estagiários a partir do 2º semestre de 2016 - – <b>meta atendida;</b></li> <li>✚ Duas capacitações da nova equipe técnica e uma com todos os trabalhadores da Associação, até o final do 1º semestre de 2016 – <b>meta atendida</b> por meio de 4 capacitações;</li> <li>✚ Apresentação da nova equipe técnica a 100% dos NOs – <b>meta atendida;</b></li> <li>✚ Revisão dos processos organizacionais – <b>meta atendida;</b></li> <li>✚ Revisão do modelo de gestão, das orientações e rotinas de trabalho– <b>meta atendida;</b></li> <li>✚ Locação de imóvel que comporte a equipe técnica e os trabalhadores do administrativo, assim como espaços destinados à organização das atividades, até o final de 2015 – <b>meta atendida;</b></li> <li>✚ Realização de uma atividade de integração a cada ano do projeto, com a participação de pelo menos 40% dos associados – <b>meta atendida;</b></li> <li>✚ Efetivação de curso de formação ou capacitação, uma vez por ano, com participação de 40% dos associados – <b>meta em atendimento;</b></li> <li>✚ Convites formais enviados a 100% dos associados, assim como mobilização para participação em eventos diversos (fóruns, seminários, formações e capacitações) – <b>meta em atendimento;</b></li> <li>✚ Criação de uma peça de divulgação sobre o funcionamento interno da Associação Raízes, com a participação dos associados, até o final do 1º semestre de 2016 – <b>meta em atendimento;</b></li> <li>✚ Divulgação da peça de comunicação em 100% dos NOs ao longo do III Ciclo – <b>meta em atendimento;</b></li> <li>✚ Site do projeto alimentado mensalmente com notícias sobre os NOs e assuntos pertinentes ao projeto NEA-BC – <b>meta atendida.</b></li> </ul>
<b>Objetivo 2 - Fortalecer os Núcleos Operacionais (NOs) com condições para torná-los acessíveis e integrados à comunidade</b>	

<p><b>Resultados esperados</b></p> <p>NOs reestruturados pelo GGL e utilizados pela comunidade; GGL permanentemente mobilizado e redução da rotatividade; reconhecimento da aplicação do princípio da transparência da informação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Treze (13) reestruturações para o espaço do NO planejadas e executadas ao longo do III Ciclo: aquisição de 6 ilhas de edição, que fomentou o aumento da produção audiovisual, a oferta de espaço de pesquisa com computadores e acesso à internet favoreceu a ida dos comunitários ao núcleo, a aquisição de ares-condicionados permitiu um maior conforto em atividades realizadas no núcleo em dias muito quentes, a compra de mesas e cadeiras. Houve registros regularizados no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), o que possibilitou a solicitação de alvará de funcionamento e a solicitação de autorização para utilizar placa externa de identificação – <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ Espaço do NO sendo utilizado pela comunidade nos 13 municípios durante todo o III Ciclo. Os Núcleos Operacionais receberam 307 visitas ao longo da fase e 816 assinaturas no Livro de Registros para uso de acervo bibliográfico, ferramentas de pesquisa e diálogo, o que representa o acesso da comunidade ao espaço do NO – <b>meta permanente</b>;</li> <li>✚ Modelo de gestão dos NOs atualizados de forma participativa até outubro de 2016 – <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ 13 conjuntos de práticas sustentáveis para o espaço do NO planejados e executados até final de 2016 – <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ Kit boas-vindas produzido até final de 2015 e distribuído nos GGLs ao longo do III Ciclo <b>meta atendida</b>;</li> </ul> <p>Estratégias de mobilização aplicadas conforme planejado pelos GGLs, de acordo com sua vocação - <b>meta permanente</b>. <b>Foram realizadas</b> 111 atividades de mobilização por estratégias como: <i>spots</i> em carros de som, parcerias com meios de comunicação, como rádio e TV, e materiais impressos - cartazes, <i>banners</i>, fanzines, faixas, boletins, crachás para os eventos, <i>flyers</i>, adesivos, cartilhas, <i>folders</i> e infográficos. Notícias e vídeos acerca das ações do GGL e incidências alcançadas, divulgadas nas redes sociais oficiais da associação, totalizando 827 postagens no site, 801 no Facebook e 408 no <i>Instagram</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ 13 memórias sistematizadas e disponibilizadas no NO durante todo o III Ciclo – <b>meta em atendimento</b>;</li> <li>✚ Documentos referentes à prestação de contas do projeto publicizados nos seus meios de comunicação 1 vez por semestre - <b>meta permanente</b>.</li> </ul>
<b>Objetivo 3 - Construir e disseminar conhecimentos para a prática da incidência política</b>	
<p><b>Resultados esperados</b></p> <p>Consolidação das metodologias e ações do projeto e das demandas formativas (inclui a criação do PPP e do Programa de Formação); Efetividade das demandas de formação do GGL no aperfeiçoamento das capacidades de liderança; Lideranças e</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ PPP elaborado até o final do 1º semestre de 2016 – <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ Programa de Formação executado do 2º semestre de 2016 até final de 2017 em cada município – <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ Atividades de formação e capacitação relacionadas e articuladas com as ações dos Planos de Trabalho (PT) locais - <b>meta permanente</b>;</li> <li>✚ No mínimo 2 oficinas temáticas por município durante o III Ciclo – <b>meta atendida</b>, com 114 oficinas;</li> <li>✚ No mínimo 2 intercâmbios por município durante o III Ciclo – <b>meta atendida</b>, com 92 intercâmbios e 55 visitas técnicas;</li> <li>✚ Grupos de estudo e eventos educativos realizados durante o III Ciclo, conforme os Planos de Trabalho locais – <b>meta em andamento</b>. Foram realizados 165 grupos de estudo, 457 grupos de trabalho, 62 encontros educativos, 99 cines, 6 saraus, 6 Encontros sobre políticas públicas, 4 aulas públicas, 7 seminários e 25 eventos;</li> <li>✚ 1 oficina de Educação no Processo de Gestão Ambiental, com contextualização do projeto, por ano – <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ Estratégias de mobilização para as atividades de formação e capacitação aplicadas conforme planejado pelos GGLs – <b>meta atendida</b>;</li> </ul>

<p>instituições locais mobilizadas para as atividades de formação do projeto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Participação das lideranças e instituições locais nas atividades de formação e capacitação do projeto – <b>meta atendida.</b></li> </ul>
<p><b>Objetivo 4 - Exercer o controle social sobre o uso dos recursos ambientais e processos de licenciamento</b></p>	
<p><b>Resultados esperados</b> Criação e avaliação continuada das estratégias de incidência pelos GGL; ocupação dos GGL nos espaços de discussão e tomada de decisão; melhoria qualitativa na atuação dos GGL nos espaços de participação e representação; crescimento de ações de comunicação para incidência política; crescimento de estratégias de incidência em âmbito regional; e crescimento de ações de articulação com outras instituições e outros PEA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Treze (13) dossiês atualizados e disponíveis no NÓ ao longo do III Ciclo – <b>meta em andamento;</b></li> <li>✚ Todos os municípios com pelo menos 01 proposta e estratégias de incidência elaboradas até o final do III Ciclo – <b>meta atendida;</b></li> <li>✚ Rotinas de acompanhamento do orçamento municipal estruturadas por todos os GGL ao longo do III Ciclo – <b>meta em andamento.</b> Rotinas de acompanhamento vêm sendo estruturadas tanto com o comparecimento dos GGL em reuniões da LOA e LDO como pelo monitoramento do diário oficial dos municípios;</li> <li>✚ Todos os GGLs com mapeamento atualizado dos espaços de representação possíveis de ocupar de acordo com suas bandeiras de luta durante o III Ciclo – <b>meta atendida;</b></li> <li>✚ Todos os GGLs com a participação em, no mínimo, 1 espaço de representação de acordo com sua bandeira de luta, até o final do 1º semestre de 2016 – <b>meta atendida;</b></li> <li>✚ Rotinas de avaliação da atuação nesses espaços estruturadas por todos os GGLs ao longo do III Ciclo – <b>meta atendida;</b></li> <li>✚ Rotinas para acompanhamento de audiências públicas, fóruns e outros espaços abertos à consulta e deliberação pública estruturados por todos os GGLs até o final do 1º semestre de 2016 – <b>meta atendida;</b></li> <li>✚ Produção de material informativo sobre orçamento público conforme o planejado nos planos de trabalho dos Nos – <b>meta atendida;</b></li> <li>✚ Plano de Comunicação do projeto NEA-BC elaborado até abril/2016 – <b>meta atendida;</b></li> <li>✚ Estratégias de comunicação elaboradas e produzidas por todos os GGL de acordo com o Plano de Comunicação do Projeto e a especificidade do plano de trabalho de cada município, ao longo do III Ciclo – <b>meta atendida.</b> Nesse semestre foram desenvolvidos 8 banners, 10 cartazes, 1 fanzine, 1 faixa, 3 boletins, 2 flyers, 2 adesivos, 2 cartilhas, 1 folder, 2 infográficos, 3 crachás, 4 vídeos, 2 adesivos 1 jogo pedagógico e 2 panfletos. Para o evento de culminância foram elaboradas as seguintes peças: 14 banners, 1 <i>backdrop</i>, 7 infográficos, 11 painéis fotográfico, 1 painel de avaliação, 1 colcha de retalhos, 25 quadros com depoimentos e poesias, 7 jogos pedagógicos e 1 livro;</li> <li>✚ Realização de reuniões regionais por todos os NOs com temas comuns ao longo do III Ciclo – <b>meta permanente;</b></li> <li>✚ Realização de, no mínimo, 1 evento regional por tema comum durante o III Ciclo – <b>meta atendida;</b></li> </ul>

- ✚ Pelo menos 01 proposta e estratégia de incidência regional elaborada, por tema comum, até o final do III Ciclo – **meta atendida;**
- ✚ Todos os municípios com banco de dados atualizado das instituições afins para articulação durante o III Ciclo – **meta atendida;**
- ✚ Realização de reuniões com pelo menos 1 instituição da sociedade civil ou PEA para articular ações comuns, em todos os municípios, ao longo do III Ciclo – **meta atendida;**
- ✚ Outros PEAs convidados a participar em pelo menos 1 atividade do projeto, em todos os municípios, por ano – **meta atendida;**

Fonte: Associação Raízes (2020)

Os dados apresentados no quadro denotam que a maioria das metas previstas para a terceira fase foram atendidas ao longo dos quatro anos de execução. Contudo, denotam também que algumas atividades apresentaram maiores dificuldades para realização, sobretudo as que envolviam o corpo de associados e a comunicação institucional.

O fortalecimento da associação foi realizado por meio da contratação de equipe, incluindo gestão, educadores sociais e bolsistas, da estruturação da sede da associação e dos núcleos operacionais, assim como a revisão e elaboração de documentos estratégicos para a execução do projeto NEA-BC. As capacitações e integrações previstas para os associados e a participação ativa dos mesmos nas atividades do projeto denotam pontos de atenção naquele período, indicando a necessidade de mobilização contínua. A área de comunicação também apresentou pontos de atenção ao fim da III fase, tanto no processo de elaboração de peças quanto em sua divulgação.

As capacitações da equipe totalizaram 26 e perpassaram temas como: estilos de liderança, estilos de aprendizagem e ciclo de projetos; encontro de integração; debate sobre correntes teóricas e capacitação sobre conselhos; diagnóstico e levantamento das demandas para o PPP; comunicação não violenta; e metodologia do *Dragon Dreaming* – elaboração de projetos colaborativos; planejamento de ensino; orçamento público (13 oficinas com esse tema); capacitação escrita; planejamento, monitoramento e avaliação; e Linha C, com foco legislações socioespaciais.

A robustez nos resultados dos núcleos foi alcançada mediante reestruturação dos espaços físicos; adoção de práticas sustentáveis; registros no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), o que possibilitou a solicitação de alvará de funcionamento e a solicitação de autorização para utilizar placa externa de identificação; aquisição de acervos bibliográficos; revisão participativa de documentos de gestão; estratégias de mobilização; e transparência dos atos institucionais mediante as prestações de contas publicizadas em cada um dos NOs. O resultado do fortalecimento se evidencia com a utilização dos núcleos pela comunidade, com o quantitativo de 307 visitas aos NOs durante a fase. Em relação ao número de participantes, o projeto NEA-BC manteve mobilizados nos Grupos Gestores Locais 216 comunitários, mediante o aumento de 70 participantes em relação à fase anterior. Ainda, foram registradas 816 assinaturas no Livro de Registros para uso de acervo bibliográfico, ferramentas de pesquisa e diálogo. (Associação Raízes, 2020, p. 11)

Contudo, os a elaboração dos 13 arquivos de memória não atendeu à meta em sua totalidade, cumprindo 85% do total previsto para a terceira fase.

No que se refere à mobilização, os Grupos Gestores Locais realizaram 111 atividades por estratégias como: *spots* em carros de som, parcerias com meios de comunicação, como rádio e TV e materiais impressos como cartazes, *banners*, fanzines, faixas, boletins, crachás para os eventos, *flyers*, adesivos, cartilhas, *folders* e infográficos. Elaboraram também notícias e vídeos acerca de suas ações e incidências alcançadas, que foram divulgadas nas redes sociais oficiais da instituição, totalizando 827 postagens no Site, 801 no Facebook e 408 no *Instagram*.

No objetivo de construção e disseminação de conhecimentos para a prática da incidência política, as metas de elaboração do PPP e o Pró-lideranças III foram atendidas. O programa de formação foi realizado por meio de 208 encontros de aprendizagem distribuídos nos 13 municípios de atuação, com a participação de 601 pessoas, em que 44 passaram a integrar o GGL.

Foram realizados 958 processos formativos, incluindo oficinas, encontros educativos, grupos de estudo, grupos de trabalho, fóruns, aulas públicas, cines debate e cineclubes, saraus, rodas de diálogo, eventos, seminários e encontros de políticas públicas.

Visando exercer o controle social sobre os recursos ambientais e processos de licenciamento, quarto objetivo do projeto, com foco na incidência política, participação social qualificada, produção de conteúdos informativos e articulação regional, todos

os 13 municípios elaboraram e mantiveram atualizados dossiês que contam com o histórico das ações dos GGLs, as ações exitosas, mapeamento das políticas públicas desenvolvidas no município e dos diálogos realizados junto ao poder público. Os dossiês foram disponibilizados em formatos de arquivo digital ou físico por meio de fotos, notícias e textos.

Durante a III Fase, o monitoramento orçamentário foi realizado pelos bolsistas dos núcleos, responsáveis por triar as informações mais relevantes aos Grupos Gestores Locais e publicizá-las, com o suporte da equipe de campo.

O processo educativo diagnóstico foi realizado por meio de mapeamentos dos espaços de controle social em âmbito municipal e regional, considerando as demandas pertinentes as suas respectivas bandeiras de luta, bem como as políticas públicas vinculadas a essas. Foram encaminhados 822 ofícios com estratégias de ação para incidência política, a maior parte deles solicitando esclarecimentos e respostas do poder público, além de requerer a atuação nos espaços de controle social com participação ativa nas reuniões dos conselhos municipais, comitês, câmaras técnicas e sessões da Câmara de Vereadores.

Sobre as participações sociais em espaços de gestão pública, totalizou-se 688 atividades (288 participações em sessões da Câmara, 145 nas atividades dos conselhos gestores de políticas públicas, 87 atividades nos comitês de bacia hidrográfica e 168 participações em audiências públicas, com destaque para as de orçamento público). Já a representação social (em que se possui assento institucional para garantia de voz e voto), foram 535 atividades, realizadas através dos 36 assentos ocupados pela Associação Raízes, divididos entre conselhos, comitês, câmaras técnicas, unidades de conservação e comissões de gestão pública. Como resultado das ações do projeto, foram apresentadas 343 propostas de políticas públicas apresentadas, das quais foram 142 aprovadas e 60 executadas. Dentre as propostas encaminhadas, 69% foram destinadas a emendas no orçamento público, assim como 39% das propostas aprovadas e 40% das propostas executadas (Associação Raízes, 2020, p. 43).

Além disso, foram realizadas 192 atividades de articulação com outros PEAs, associação de moradores, instituições de ensino e coletivos.

No que tange à comunicação, área que perpassa todas as ações desenvolvidas no projeto, na terceira fase foi executada de forma transversal aos objetivos do plano de trabalho. A fim de capacitar os grupos sobre o tema, foram realizadas 54 atividades

formativas, incluído oficinas de audiovisual, oratória, peças de comunicação (fanzine, cartilhas, boletins), edição de vídeos, designer gráfico, fotografia, mobile, capacitação escrita, grafite e teatro. No período, mediante as inovações tecnológicas e o fortalecimento do projeto, assim como da instituição que o executa, criou-se um site para Associação Raízes, um canal na plataforma de conteúdos audiovisuais (*Youtube*) e contas nas redes sociais (*Facebook e Instagram*). Ao todo, foram elaboradas 229 peças de comunicação (cartilhas, boletim, fanzine, audiovisual, materiais de divulgação, banner, jogos e manuais, ficha de indicadores, infográficos, mapas, trilha, adesivos e certificados), utilizadas como ferramentas de mobilização e divulgação do projeto, assim como disseminação de práticas do controle social e incidência política, conforme exemplificado pela Figura 15.

Figura 15: Cartilha produzida na III fase do projeto NEA-BC



Fonte: elaboração própria (2025), com base em publicação no site da Associação Raízes

#### 4.2.2– Nova fase de execução em meio à pandemia de covid-19

No dia 26 de fevereiro de 2020 foi assinado o convênio, para execução das atividades da quarta fase a partir do primeiro dia do mês de março. Além de se tratar de uma fase em nova linha de ação, a Linha de Ação C da Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA 01/2010, que resultou na necessidade de introdução de ações relacionadas diretamente com o estudo e a atuação nas questões socioespaciais dos municípios, o convênio passou por alterações no processo de gestão, passando a execução do projeto da Petrobras Unidade de Negócios do Rio de Janeiro (UN-Rio) para a Unidade de Negócios da Bacia de Campos (UN-BC). A mudança no modelo

de gestão com a empresa concedente implicou na demanda de adequação por parte da Associação Raízes ao executar o projeto NEA-BC, com revisão e mudanças de procedimentos de trabalho no âmbito da gestão financeira, para atender aos novos requisitos do convênio da IV fase. (Associação Raízes, 2021)

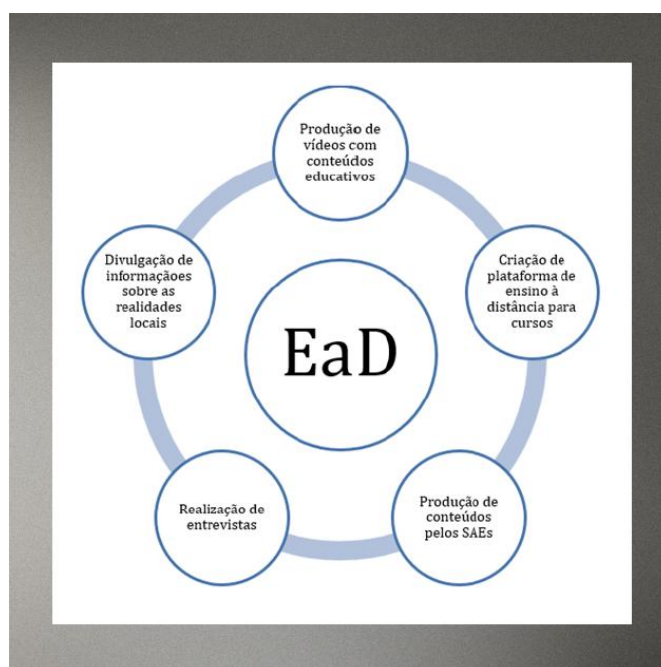
Além do cenário explanado, no dia 18 de março de 2020 foi designado o trabalho em *home office* para toda a equipe do projeto NEA-BC. A partir daquele dia, os 13 Núcleos Operacionais e a sede da Associação Raízes deveriam permanecer fechados para evitar o contágio do coronavírus.

(...) o início da IV Fase em março, mês em que a pandemia referente à Covid-19 chegou ao país, no qual se instaurou o distanciamento social como medida para conter a contaminação pelo vírus e a sobrecarga do sistema de saúde. Na ocasião, as 14 sedes do projeto foram fechadas e a equipe passou a atuar na modalidade de *home office*. De imediato, organizou-se um **plano de comunicação** estruturado com os seguintes eixos: adaptação das atividades educativas e mobilização ao modelo remoto; produção e disseminação de informações sobre a pandemia; realização de entrevistas e *lives* sobre os temas afetos ao projeto e criação de uma plataforma de educação à distância, num Ambiente Virtual de Aprendizagem; além de um diagnóstico junto aos Grupos Gestores Locais (Associação Raízes, 2021, p.7) [Grifos meus]

O plano de ação emergencial voltado para a comunicação e educação do projeto NEA-BC no período pandêmico tinha como objetivo disseminar conhecimentos sobre a gestão ambiental pública e a pandemia do coronavírus, por meio de diferentes estratégias de comunicação e educação. Especificamente, sua finalidade constituía na produção de conteúdo acerca da gestão ambiental pública, na mobilização dos sujeitos da ação educativa, na criação da plataforma de educação à distância e divulgação das formas de contágio e medidas adotadas para o combate ao covid-19 à nível local. A metodologia para realização das ações seguiu as premissas da educação popular, a fim de decodificar temas complexos, levando em consideração as realidades locais (municípios de atuação do projeto NEA-BC), por meio da educação não formal e na modalidade de Educação à Distância (EaD) (Associação Raízes, 2020).

Para tanto, foram estipulados cinco eixos de atuação: produção de vídeos com conteúdos educativos; divulgação de informações sobre as realidades locais; criação de plataforma de ensino à distância; produção de conteúdos pelos sujeitos da ação educativa do projeto (SAEs); realização de entrevistas; e divulgação de informações sobre as realidades locais, com foco no cenário pandêmico (Figura 16).

Figura 16: Eixos propostos para a EaD pelo Plano de Ação - Comunicação



Fonte: Associação Raízes (2020)

Além de um plano de ação emergencial de comunicação e educação para a realização do projeto em meio ao isolamento social, também foi realizado um diagnóstico sobre as condições de participação dos sujeitos da ação educativa no período da pandemia, em maio de 2020, mediante a identificação da necessidade, por parte da Associação Raízes, de diagnosticar a realidade dos comunitários que compunham os Grupos Gestores Locais do projeto NEA-BC nos 13 municípios de atuação. O diagnóstico, coordenado pela equipe de gestão e executado pela coordenação de pesquisa social, responsável pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação do projeto NEA-BC, tinha como objetivo analisar a conjuntura dos SAEs, o interesse em participar de atividades on-line, as facilidades e dificuldades vivenciadas no que tange ao acesso à internet, à posse e uso de ferramentas e equipamentos tecnológicos, a fim de criar estratégias de execução do projeto e incluí-los nas atividades on-line. Para tanto, foram aplicados dois questionários - com 188 respondentes no 1º e 177 no 2º (Associação Raízes, 2020).

Os resultados divulgados no relatório de pesquisa (Associação, 2020), apresentaram os seguintes dados:

- ✚ **Faixa etária** era composta em maior parte (60%) por jovens entre 14 e 25 anos;
- ✚ **Gênero**: 62% pessoas eram do sexo feminino;
- ✚ **Distanciamento social**: mais de 80% responderam estar cumprindo, naquele momento, as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), das

legislações do estado do Rio de Janeiro e dos municípios de atuação do projeto NEA-BC;

- ✚ **Interesse em participar de atividade on-line:** 94% dos participantes demonstraram interesse;
- ✚ **Atividades com maior adesão no interesse:** reuniões de GGL (89%); grupos de Estudo/trabalho (80%); elaboração de conteúdo (56%); mapeamento das legislações locais (49%); elaboração de dossiês (28%); e atividades de controle social, como representação em espaços colegiados (21%).
- ✚ **Temas prioritários para capacitação:** meio ambiente e educação ambiental; orçamento público; saneamento básico; comunicação; políticas públicas; juventude; saúde; informática; mobilidade urbana; educação; Linha C da NT 01/2010; e plano diretor;
- ✚ **Acesso à internet:** 98% dos respondentes disseram que têm acesso à internet (por meio de *Wi-fi* em sua própria residência, pelo pacote de dados e o *Wi-fi* fora de sua residência) e 89% acessam diariamente<sup>28</sup>;
- ✚ **Principais dificuldades de acesso à internet:** 37% responderam que não possuíam dificuldades; 51% disseram haver instabilidade da rede (o sinal da internet caía com frequência); 9% tinham dificuldades em relação ao uso da tecnologia (não sabem manusear as ferramentas digitais) e 9% não possuíam equipamento, como computador, celular ou tablet;
- ✚ **Equipamentos:** 87 pessoas citaram que possuíam celular *smartphone*; 47 tinham celular *smartphone* e notebook; 12 pessoas celular *smartphone* e computador *Desktop*; 7 não possuíam nenhum dos equipamentos descritos;
- ✚ **Empecilhos para realização das atividades on-line:** instabilidade na internet; conciliação para o horário das atividades; não possuir computador; dificuldades de manusear a tecnologia; não ter telefone celular; falta de espaço adequado; acúmulo de atividades domésticas; e a falta de acesso à internet, conforme Quadro 23.

Quadro 23: Empecilhos à participação na atividades on-line

<sup>28</sup> A análise sistematizada no relatório de pesquisa do diagnóstico ressalta a necessidade de se olhar com cuidado para os dados relativos ao acesso à internet pelos SAEs, considerando que outras variáveis foram identificadas para realização das atividades do projeto na modalidade virtual, tais como: o acesso por pacote de dados não comporta reuniões on-line; o *Wi-fi* dentro e fora da residência não garante poder utilizá-la quando necessário, pois o sinal precisa ter estabilidade; é necessário avaliar também se o comunitário possui equipamento para participar das atividades, além de saber manuseá-lo (Associação Raízes, 2020).

<b>Empecilhos respondentes</b>	<b>Nº de</b>
Instabilidade na internet	68
Não respondeu/não há empecilhos/não tem interesse	56
Horário das atividades	26
Não possuir computador	14
Dificuldade de manusear à tecnologia	8
Não possuir acesso à internet	5
Não possuir telefone	4
Espaço adequado	3
Atividades domésticas	2
Outros	9

Fonte: adaptado de Associação Raízes (2020)

Mediante os dados apresentados no diagnóstico realizado pela Associação Raízes, quando as atividades presenciais foram interrompidas, havia protagonismo de participação entre os jovens e as mulheres nos Grupos Gestores Locais. A quase universalidade dos respondentes afirmou possuir acesso à internet, com frequência diária de uso, o que poderia indicar um cenário favorável à realização de atividades on-line. Contudo, mediante à precariedade da qualidade do acesso, ocasionado principalmente pela instabilidade da rede, foi constatado empecilhos para a conectividade necessária para a realização das atividades. Outro ponto de atenção remete às dificuldades enfrentadas no manuseio de ferramentas digitais, o que reforçava a necessidade de ações voltadas ao letramento digital. Além disso, os equipamentos disponíveis denotavam uma forte dependência do celular e algumas pessoas relataram não possuir nenhum equipamento para realização das atividades, o que reforçava as desigualdades no acesso à infraestrutura digital adequada.

Apesar das dificuldades estruturais, o interesse na participação foi expressivo, sobretudo para realização das reuniões do GGL, grupos de estudo e grupos de trabalho, para elaboração de conteúdo e atividades voltadas ao mapeamento de legislações locais e a execução da participação social. Essas preferências indicam a disposição para a não interrupção do projeto e execução das atividades previstas no plano de trabalho, ainda que fossem realizadas de forma virtual, mantendo a construção coletiva e o engajamento político-pedagógico para transformação das realidades.

Os temas elencados como de interesse dos participantes estiveram em consonância com o escopo do projeto, como meio ambiente, educação ambiental, políticas públicas (destacando políticas prioritárias trabalhadas ao longo dos anos

pelos GGLs, como saneamento básico e mobilidade urbana) e orçamento público, indicativos de que, mesmo em tempos pandêmicos, o engajamento no projeto se mantinha presente. Não foi evidenciado forte interesse por temas relativos à nova linha de ação, muito provavelmente justificado por serem temas dos quais os sujeitos da ação educativa ainda não tivessem muita familiaridade e isso complexificava o processo educativo mediante a perspectiva de realização on-line. Chama-nos a atenção nos resultados apresentado pelo diagnóstico a significativa vontade de trabalhar com temas como informática e comunicação, demandas de relevância para o momento de realização de atividades remotas.

O diagnóstico com os SAEs apresentou também um panorama significativo sobre o uso das tecnologias digitais pelos Grupos Gestores Locais (GGLs), revelando aspectos importantes da relação dos comunitários com as redes sociais, os conteúdos digitais e as ferramentas de comunicação on-line.

De acordo com os dados do relatório de pesquisa, no que se refere às redes sociais mais acessadas, o *WhatsApp* foi identificado como a principal ferramenta de interação (89%), e isso evidenciava a centralidade na comunicação cotidiana dos GGLs no período. O *Facebook* (57%) e o *Instagram* (52%) também figuraram como redes relevantes, mantendo uma presença expressiva entre os respondentes. Plataformas como *YouTube* (39%) e *Twitter* (24%) apresentaram adesão mais moderada, enquanto o uso de e-mail (17%) e *LinkedIn* foi apontado de maneira reduzida, o que pode indicar menor familiaridade com as plataformas de caráter mais formal ou profissional no período.

Em relação ao tipo de conteúdo acessado pelos SAEs, foi apontada a forte preferência pelos conteúdos oriundos das redes sociais (91%), o que sugere uma integração da informação com os espaços de socialização virtual. As notícias (60%) também tiveram papel relevante, revelando o uso da internet como meio de atualização informativa. Conteúdos acadêmicos (36%) e cursos on-line (28%) apareceram em proporções menores, mas ainda significativas, denotando um interesse por formação continuada. Já conteúdos voltados ao trabalho (13%) e ao consumo (12%) foram menos citados, o que pode refletir tanto em questões de acesso quanto de prioridade a esses meios.

Quanto aos tipos de conteúdo acessados e os formatos preferidos, houve entre os respondentes uma clara predominância do vídeo (90%), seguido por textos (78%) e fotos (40%). A escolha pelo audiovisual muitas vezes é associada à maior

acessibilidade, clareza e dinamismo na transmissão das mensagens. Outros formatos como áudios (32%), *podcasts* e *e-books* (10% cada) e infográficos (7%) também foram mencionados, embora com menor frequência.

No que tange às ferramentas de reunião on-line, foram mencionadas plataformas como *Skype* (44%), *Hangouts Meet* (39%) e *Zoom* (33%). Ainda assim, um dado de destaque para a análise foi o fato de que 22% dos respondentes declararam não conhecer nenhuma dessas ferramentas e 3% afirmaram não utilizar nenhuma delas. Também não foi apontado em nenhuma das respostas o conhecimento acerca da plataforma *Google Meet*, a mais utilizada pelo projeto durante a pandemia. Esses dados nos revelam uma lacuna significativa enfrentada para execução do projeto NEA-BC no período pandêmico, sobretudo no que diz respeito ao letramento digital dos GGLs e ao manuseio de plataformas que os SAEs não tinham familiaridade ou desconheciam.

Visando traçar as estratégias de comunicação e mobilização do projeto para a realização das atividades, o levantamento realizado pela Associação Raízes diagnosticou os interesses informativos e o engajamento dos sujeitos participantes da ação educativa. Os dados obtidos quanto aos tipos de notícias, lideraram as temáticas política (59%), covid-19 (47%), meio ambiente (45%) e lazer/entretenimento (43%). Esses resultados sugerem um perfil de público atento tanto às questões socioambientais e sanitárias, impactantes diretas na realidade vivenciada, quanto a temas mais leves e culturais, como o entretenimento. É notável ainda que temas como economia, vida social, tecnologia e cultura também foram citados, demonstrando a diversidade de interesses e a necessidade de um conteúdo variado e acessível.

Quanto à disposição para participar da produção de conteúdos e vídeos, 64% dos participantes afirmaram ter interesse direto, enquanto 25% indicaram que talvez participariam. Apenas 11% declararam desinteresse. Esses dados apontam uma abertura significativa à apropriação das ferramentas comunicacionais, o que potencializava o protagonismo comunitário e o fortalecimento da identidade local por meio da comunicação popular.

Por fim, com o objetivo de identificar a disponibilidade para participação nas atividades on-line, a maior adesão foi para o período vespertino durante a semana (52%), seguido pelo período noturno (41%). Aos finais de semana, 29% indicaram disponibilidade, e apenas 19% afirmaram poder participar pela manhã durante a semana. Essa indisponibilidade pode ser justificada pelo perfil majoritário de jovens e

mulheres no projeto durante o período, envoltos em demandas com os estudos, trabalho e/ou cuidado com a casa, família e filhos.

Esses dados foram importantes para o planejamento logístico e cronograma das atividades educativas do projeto, considerando a necessidade de priorizar horários que conciliassem a rotina dos participantes.

Diante desse cenário apresentado, foram tomadas algumas medidas institucionais, envolvendo a Associação Raízes e a empresa Petrobras, considerando as recomendações do órgão ambiental, emitidas pelo parecer N°43/2020-COPROD/CGMAC/DILIC – Ibama.

A Nota Técnica n° 43/2020-COPROD/CGMAC/DILIC, emitida em 21 de agosto de 2020 pelo Ibama constitui num marco regulatório para a condução dos PEAs no contexto da pandemia de covid-19. O documento foi elaborado com base na análise das respostas encaminhadas por oito empresas operadoras de petróleo e gás licenciadas pela Coordenação de Licenciamento Ambiental de Produção de Petróleo e Gás (COPROD), em atendimento ao Ofício-Circular n° 4/2020. Seu objetivo central foi avaliar o estágio de desenvolvimento dos PEAs interrompidos ou adaptados em função da crise sanitária e estabelecer diretrizes para sua continuidade.

A análise técnica revelou que, mesmo diante das severas restrições impostas pela pandemia, a maioria dos projetos em andamento manteve parte significativa de suas atividades por meio de adaptações metodológicas. As ações foram realocadas para o ambiente virtual, com o uso de plataformas de videoconferência, aplicativos de mensagens e contatos telefônicos, como forma de garantir a comunicação com o público-alvo. No entanto, observou-se uma limitação expressiva na participação das comunidades atendidas, em decorrência da precariedade no acesso à internet, carência de equipamentos adequados e ausência de familiaridade com as ferramentas digitais. Esses entraves evidenciaram o aprofundamento das desigualdades socioeconômicas nas regiões abrangidas pelos PEAs, ampliando o desafio de efetivação do direito à informação, à participação e à formação crítica das populações envolvidas.

Além das adaptações comunicacionais, os projetos direcionaram esforços para a disseminação de informações relacionadas à prevenção da covid-19 e à promoção do acesso a redes de apoio emergenciais, incluindo distribuição de alimentos, materiais de higiene e informações sobre políticas públicas de mitigação dos impactos econômicos da pandemia. Nesse sentido, destacam-se as iniciativas dos programas

PEAC (Petrobras Un-SEAL) e NEA-BC (Petrobras Un-BC), que realizaram levantamentos sistemáticos acerca dos efeitos da pandemia nos territórios atendidos, contribuindo para a construção de um diagnóstico socioambiental atualizado e sensível ao contexto emergencial.

Como encaminhamento normativo, a Nota Técnica conferiu autonomia às coordenações técnicas dos projetos para a realização de ajustes metodológicos, desde que não alterassem os objetivos previamente aprovados nos planos de trabalho. Essa flexibilização foi acompanhada da exigência de registro pormenorizado das alterações nos relatórios anuais, que passaram a incluir itens específicos voltados à análise dos impactos da pandemia sobre as comunidades e à avaliação da eficácia das ferramentas remotas utilizadas.

De forma prospectiva, o documento também propôs a incorporação permanente de instrumentos digitais que se mostrassem eficazes durante a pandemia, recomendando, inclusive, que os futuros ciclos dos PEAs considerassem investimentos estruturais para ampliar o acesso comunitário à internet e para a capacitação dos públicos envolvidos.

A Associação Raízes, em consonância com a Petrobras tomou medidas estratégicas, tais como a aquisição de equipamentos e linhas de internet, visando garantir infraestrutura mínima para a participação ativa dos sujeitos da ação educativa durante e após o período de distanciamento social, e a contratação das plataformas *VideoScribe*, *Powtoon*, *Genially* e *Stream Yard*, que viabilizariam não somente a elaboração de conteúdos mais interativos e dinâmicos, mas também a realização de *lives* e *webinários*, alternativas para determinadas atividades presenciais, permitindo a construção e disseminação do conhecimento em segurança.

A tomada de decisão foi justificada para possibilitar a realização de ações previstas no plano de trabalho da IV fase do projeto, tais como o monitoramento do orçamento público (coleta e sistematização de dados); a produção de materiais educacionais (vídeos, animações, infográficos, jogos, mapas mentais, fanzines e boletins); o acompanhamento de políticas públicas (coleta de informações em diários oficiais e portais municipais); a participação e a representação social em audiências públicas, sessões de câmaras municipais, conselhos gestores e comitês de políticas públicas que estavam realizando as ações remotamente; o planejamento e elaboração de material didático; e a produção de pesquisas de campo, como o diagnóstico dos

impactos da indústria do petróleo e gás nos territórios de atuação (atividade inserida no plano de trabalho a pedido do órgão ambiental).

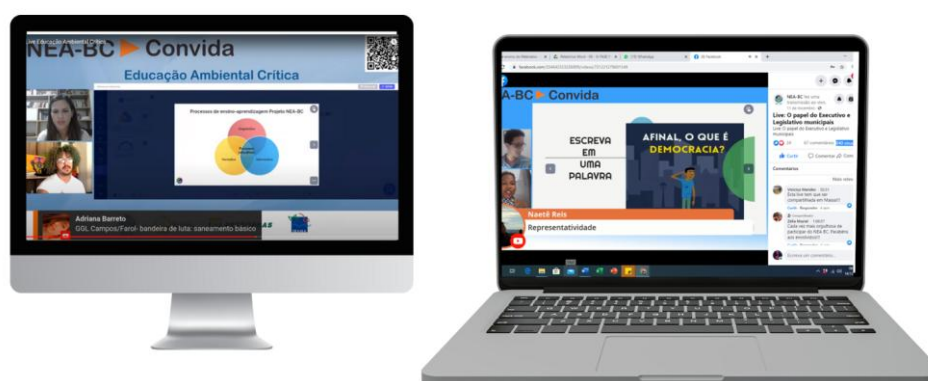
Além disso, para superar as barreiras impostas à realização da mobilização e organização comunitária, produção de conteúdo, capacitação da equipe e sujeitos da ação educativa para construção e disseminação de conhecimentos por ferramentas digitais, as plataformas digitais garantiriam a inserção da identidade visual do projeto, *download* dos materiais, o uso colaborativo simultâneo, o acesso a *templates* ilimitados e monitoramento de engajamento. (Associação Raízes, 2020)

De acordo com o relatório anual da primeira fase do convênio,

(...) com essas medidas foi possível ampliar as estratégias do plano de comunicação e apresentar proposta à operadora para aquisição de equipamentos (tablet e case com teclado), contratação de serviço de internet (internet móvel de 20 GB) para os sujeitos da ação educativa e contratação de sites e aplicativos para produção de material didático, peças de comunicação responsivas e realização de *lives* (*VideoScribe*, *Powtoon*, *Genially* e *Stream Yard*), tendo em vista que a forma de acessar a internet pela maioria (89%) era pelo *WhatsApp* no telefone (Associação Raízes, 2021, p.8).

Evidenciando a relevância das ações supracitadas, além das atividades comumente realizadas antes da pandemia, como reuniões de GGL, grupos de trabalho e de estudo e outras, adaptadas ao ambiente virtual, iniciou-se em 2020 a realização de iniciativas inéditas, como a realização de *lives*.

Figura 17: Lives executadas pelo projeto NEA-BC: Educação Ambiental e Papel do Executivo e Legislativo



Fonte: Elaboração própria (2025), adaptada de relatórios de atividades do projeto NEA-BC (2020).

De acordo com o relatório anual do primeiro ano do convênio, as iniciativas institucionais realizadas no período emergencial contribuíram para a mobilização social e a organização comunitária, evidenciadas pelo aumento de 20% na média de

participação em reuniões de GGL, grupos de estudo e grupos de trabalho - a média no trimestre de outubro, novembro e dezembro/20 foi de 65 participantes enquanto no trimestre de dezembro/20, janeiro e fevereiro de 2021, passou para 81.

Os dados do sistema de monitoramento e avaliação também revelaram que, se comparado ao período anterior à pandemia, não houve queda significativa na mobilização e participação dos sujeitos da ação educativa do projeto a ponto de afetar a organização comunitária. Para subsidiar essa análise considerou-se as atividades realizadas em período de pandemia, bem como as formas de interação, dentre as quais estavam o *WhatsApp*, as mensagens de texto e as ligações telefônicas. Os dados revelaram que houve redução de apenas 11% na participação dos sujeitos da ação educativa, tendo em vista que em fevereiro de 2020 (antes da pandemia) havia 216 participantes no projeto NEA-BC e em fevereiro de 2021, 192. Ainda, entre março de 2020 a fevereiro de 2021, o projeto NEA-BC recebeu 20 novos participantes, vindos de indicação (de GGL e equipe), por atividades abertas a convidados externos, ou por visualização de notícia nas redes sociais do projeto (Associação Raízes, 2021).

No campo da pesquisa, a Associação criou, de forma participativa com equipe e sujeitos da ação educativa, um grupo de pesquisa na instituição, atividade não prevista no Plano de trabalho da IV fase em execução, com o objetivo geral de construir e disseminar conhecimentos a partir de saberes populares e científicos para transformação da realidade em busca de uma sociedade justa e sustentável.

A entrada nesta fase na Linha de Ação C da Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA 01/2010, introduziu ações relacionadas diretamente com o estudo e a atuação nas questões socioespaciais dos municípios. Inicialmente, foi designada à equipe (educadores sociais, Assistentes de mobilização e logística e bolsistas do Núcleo Operacional), em regime de *home office*, a realização do mapeamento das legislações que interferem nas questões socioespaciais no âmbito do município, dada a situação de pandemia. Posteriormente, com a implementação das atividades remotas com os sujeitos da ação educativa, os SAEs passaram a realizar as atividades em conjunto com a equipe técnica e incorporaram outras legislações ao mapeamento realizado.

A adaptação das atividades formativas ao ambiente virtual não se configurava como um resultado esperado para o projeto da fase IV, mas tornou-se necessária mediante a pandemia. A própria equipe de gestão precisou se capacitar para realizar as formações com a equipe de campo, atuantes diretos com os comunitários do

projeto. Para tanto, houve atividades formativas, em plataformas virtuais, sobre ferramentas digitais de reunião, educação e comunicação, como o *Google Meet*, *Jitsi Meet*, *Genial.ly*, *Powtoon*, *VideoScribe*, *Canvas*, entre outras. Como produtos dessas atividades, foram produzidos diversos materiais para divulgação em redes sociais e para utilização como material didático nas atividades com os Grupos Gestores Locais e participantes externos (Associação Raízes, 2021).

Figura 18: Materiais de educomunicação produzidos pela equipe do projeto NEA-BC



Fonte: Elaboração própria (2025) com base em imagens do banco de dados do projeto NEA-BC (2020)

Todo o processo de adaptação metodológica para fomento aos processos educativos gerou resultados para as ações de participação social e incidência política. Ao longo do primeiro ano da IV Fase, os Grupos Gestores Locais executaram 520 atividades voltadas ao exercício do controle social.

De acordo com os dados do Sistema de Monitoramento e Avaliação do NEA-BC, durante o primeiro ano da IV Fase foram enviados 125 ofícios com demandas ao poder público sobre sua atuação e/ou solicitando documentos públicos e esclarecimentos sobre sua atuação no município, tais como: relatórios e legislações, detalhamento de informações, realização de audiências públicas, encaminhamento de propostas de melhorias de políticas públicas, alterações regimentares, assim como indicação de representantes.

Pelas análises contidas no relatório da primeira fase, as atividades de monitoramento das políticas públicas e do orçamento público contribuíram de forma significativa para as ações de controle social, uma vez que viabilizaram a identificação de movimentações da execução orçamentária relacionadas às políticas públicas

prioritárias dos grupos, através do acompanhamento dos programas e ações orçamentárias. As análises de prioridades orçamentárias, metas e os gastos públicos subsidiaram o planejamento das ações do GGL e a proposição de melhorias na gestão pública (Associação, 2021).

O orçamento público é um tema muito frequente nas divulgações do NEA-BC, em todas as mídias do projeto. Uma análise realizada em suas plataformas digitais subsidiou a essa pesquisa conclusões de que esse conteúdo perpassa grande parte das ações e divulgações do projeto, que apresentam informações desde o planejamento e ciclos orçamentários até o monitoramento dos dados e o exercício do controle social (Figura 19). Percebe-se também, que as divulgações realizadas no período pandêmico refletem a perspectiva de materiais mais lúdicos, interativos e dinâmicos, em diferentes formatos (como vídeos, infográficos, *cards*), o que indica resultados das capacitações realizadas com a equipe e a execução do plano de comunicação do período emergencial.

Figura 19: Divulgações sobre o orçamento público nas mídias sociais do projeto NEA-BC



Fonte: Elaboração própria (2025) com base em imagens das mídias sociais projeto NEA-BC durante a pandemia

Visando aprofundar a compreensão da execução do NEA-BC em meio à pandemia, a fim de analisar os impactos sobre as práticas educativas do projeto na mobilização social e na organização comunitária para fomento ao controle social e à incidência política em prol da justiça socioambiental, foram analisados os resultados sistematizados das ações desenvolvidas no plano de trabalho ao longo da quarta fase e o cumprimento das metas planejadas para os quatro anos de execução. Essas

investigações contribuíram para o entendimento de quais práticas educativas, estratégias de mobilização e organização comunitária o PEA realizou a partir do momento da pandemia e em que medida a pandemia afetou os processos educativos do PEA, a mobilização social e as ações coletivas com a comunidade, para intervenção social.

A sistematização dos resultados foi dividida por ano de execução, considerando o recorte temporal dessa pesquisa, a fim de otimizar a análise sobre o cumprimento das metas no início da pandemia, durante o período de isolamento social e após o retorno às atividades presenciais.

Quadro 24: Resultados de execução do Ano I – plano de trabalho da IV fase do projeto NEA-BC

<b>RESULTADOS DO PROJETO NEA-BC ANO I (março de 2020 a fevereiro de 2021)</b>	
<b>Objetivo 1 - Fortalecer a organização interna da Associação Raízes</b>	
<b>Resultado esperado: capacidade de gerir atividades formativas com as comunidades de forma transparente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ As capacitações dos associados foram adiadas em virtude da pandemia, todavia no mês de janeiro se iniciou planejamento no qual foram definidos os três temas: elaboração (planejamento), gestão de projetos (físico-financeira) e comunicação – <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ 11 prestações de contas postadas mensalmente no site da Associação. Ao retornar as atividades presenciais, as prestações voltarão a ser fixadas nos Núcleos – <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ Os associados construíram uma notícia divulgando a participação da Associação Raízes em primeiro evento internacional: XXVIII Colóquio, que teve como tema Educação e Idades da Vida em 2021, por meio da representação das equipes dos projetos desenvolvidos pela instituição, com a apresentação de três trabalhos – <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ Os encontros dos associados nos Núcleos com os GGLs para formação e avaliação foram adiados em prol da pandemia – <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ Realização de 3 encontros trimestrais para capacitação, monitoramento e avaliação do projeto com a equipe (mai./20, ago./20 e fev./21). Os temas debatidos foram educação ambiental crítica; o PPP da Associação; Linha C e impactos socioespaciais; ferramentas para educação no trabalho remoto; indicadores; e orçamento público - Plano Plurianual (PPA). A partir das capacitações foram criados quatro grupos de trabalho para produção de material didático e peças de comunicação, utilizadas pela equipe e pelos SAEs – <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ Elaboração do memorial institucional no mês setembro/20. O documento além de reunir dados importantes sobre a instituição, é solicitado como pré-requisito para candidaturas em espaços de controle social. Apesar de não planejado no PT da IV fase, por meio de um Plano de Comunicação criou-se estratégias de atuação do período da pandemia que possibilitou a execução de atividades educativas e de mobilização. A elaboração do código de ética, do manual de comunicação e do manual de produção de eventos foi adiada, em função da necessidade de construção coletiva e as dificuldades do momento pandêmico – <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ O projeto de pesquisa do diagnóstico participativo acerca das realidades locais e os impactos da indústria do petróleo foi concluído em 2020. Em andamento, a coleta de dados secundários em base de dados oficiais e os impactos sobre as questões</li> </ul>

socioespaciais RIMAS dos empreendimentos da Petrobras na área de atuação do projeto – **meta em andamento**;

- ✚ Produção e divulgação de 1 peça de comunicação sobre a nota Técnica, destacando a Linha de Ação C, realizada por meio de um infográfico. Os principais resultados do projeto foram apresentados e a peça foi divulgada nas mídias sociais do projeto – **meta atendida**.

## Objetivo 2 - Fortalecer os Núcleos Operacionais (NOs) com condições para torná-los acessíveis e integrados à comunidade

**Resultado esperado:  
Núcleos Operacionais com capacidade para atender as demandas dos Grupos Gestores Locais em relação a atividades formativas e pesquisas**

- ✚ Os Núcleos e a sede da Associação Raízes encontram-se fechados, em função da necessidade de distanciamento social ocasionada pela pandemia de covid-19 - **meta adiada**;
- ✚ A produção e divulgação de 1 curta-metragem possui roteiro prévio aprovado pela Petrobras e Ibama (Parecer Técnico nº 332/2018- COPROD/CGMAC/DILIC). Para produção do documentário para IV Fase, de forma participativa, formou-se uma comissão composta por um representante de cada Núcleo Operacional e membros da equipe. A conjuntura pandêmica e o distanciamento social impossibilitam a gravação de cenas presenciais - **meta adiada**;
- ✚ A disponibilização de computador com acesso à internet e acervos de livros que fomentem a pesquisa sobre políticas públicas não é possível, pois os Núcleos e a sede da Associação Raízes encontram-se fechados, em função da necessidade de distanciamento social ocasionada pela pandemia de covid-19. **meta adiada**;
- ✚ Dos 13 GGLs, sete adaptaram seus arquivos de memória para os formatos digitais, com *e-book* fotográfico, site da ferramenta *Google* e mural virtual no site do NEA-BC. Os demais Núcleos mantiveram o formato físico e aguardam o retorno das atividades presenciais para atualização – **meta em andamento**;
- ✚ Para as mobilizações nas comunidades e nos meios de comunicação para participação nas atividades dos GGLs, devido à necessidade de distanciamento social, optou-se pela construção de peças responsivas para mobilização nas mídias

sociais. Foram construídos 35 vídeos, 84 notícias, 7 cartazes e 2 sites (ferramenta *Google*) para divulgação de acervo de memória, todos em formato digital para divulgação on-line. Em relação à visitação das redes sociais do projeto NEA-BC, no *Facebook* foram alcançadas 47.593 pessoas no referido período, um aumento de 201% em relação ao ano anterior, possuindo 2.574 seguidores em março de 2020 e 2.835 em fevereiro de 2021, apresentando um aumento de 261 seguidores. No *Instagram*, em março de 2020 existiam 717 seguidores e em fevereiro de 2021 o número subiu para 830, totalizando um aumento de 113 seguidores. No site da Associação Raízes, o número de usuários de 5.985 pessoas teve um acréscimo no período de março de 2020 a fevereiro de 2021 de 5.987 usuários. A fim de viabilizar a participação dos SAEs nas atividades remotas do projeto e nos espaços de controle social, a partir de dados do diagnóstico sobre a ausência de equipamentos e dualidades de acesso à internet, foram distribuídos 98 tabletes e 69 internets móvel, aumentando a qualidade da participação e o número de participantes nas atividades. Além das ações supracitadas inclui-se a mobilização realizada pelos SAEs em seus grupos sociais. No total os GGLs receberam 20 novos integrantes – **meta em andamento**.

**Objetivo 3 - Construir e disseminar conhecimento sobre os impactos da cadeia produtiva de petróleo e gás natural a fim de fortalecer ações de participação comunitária na gestão socioespacial**

<p><b>Resultado esperado: Grupos Gestores Locais capacitados em relação aos impactos da cadeia do petróleo na dinâmica socioespacial</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ No total foram realizadas 247 atividades educativas: 163 reuniões de GGL; 52 grupos de trabalho; 16 grupos de estudo; 11 encontros das comissões internas para participação em Comitês de Bacias Hidrográficas dos rios Rio Macaé e Ostras e dos Lagos São João (RECOM); 3 da Comissão Regional de Saneamento Básico e duas da Comissão Regional de Recursos Hídricos e Saneamento Básico. A partir das atividades educativas os grupos se preparam para intervir na gestão ambiental pública em áreas referentes às questões socioespaciais, como revisão do Plano Diretor, Plano de Saneamento Básico, Plano de Mobilidade Urbana, Plano de Manejo – <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ Atividades formativas abertas à/na comunidade: 5 atividades realizadas: 4 <i>webinários</i>, abordando o plano diretor municipal e as experiências exitosas sobre o Conselho de Juventude; e 1 <i>live</i> sobre ICMS Ecológico voltado para o fortalecimento do sistema municipal de meio ambiente e o planejamento e a execução orçamentária das políticas socioespaciais na gestão ambiental pública – <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ 5 atividades para acolher novos participantes mobilizados. A partir dos encontros oito novos integrantes passaram a compor o GGL – <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ Os Grupos Gestores Locais optaram por adiar as atividades de intercâmbio no período da pandemia, com exceção do GGL de Saquarema que participou de um intercâmbio (on-line) numa atividade formativa sobre Plano de Manejo organizada pelo GGL de Arraial do Cabo – <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ A produção de 19 materiais informativos se subdividiu em: 3 boletins informativos, com resultados do monitoramento das atividades legislativas municipais de 2017 a 2019; 1 folder sobre controle social; e 1 história em quadrinhos sobre a Linha C; 3 vídeos com temas como unidades de conservação, mobilização e eleições); 6 infográficos sobre plano diretor; 1 infográfico sobre monitoramento do orçamento público; 1 um infográfico sobre o projeto NEA-BC na IV fase; e 3 jogos com temas sobre impactos do petróleo, controle social, a Linha C e plano diretor – <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ Em função da pandemia, nos meses de março e abril os mapeamentos de legislações que interferem nas questões socioespaciais no âmbito do município foram executados pela equipe do projeto, em <i>home office</i>: Constituição Federal de 1988; o Estatuto das Cidades; o Código Florestal; a Lei de Uso e Parcelamento do Solo; o Plano Diretor; a Lei Orgânica; e o Código de Posturas, além de legislações ligadas a política pública prioritária, artigos e bibliografias complementares. De maio</li> </ul>
--	---

	<p>a agosto o mapeamento foi apresentado aos 13 Grupos Gestores Locais em reuniões on-line. Após avaliação dos SAEs, inseriram temas acerca da gestão de recursos hídricos, de resíduos sólidos, gerenciamento costeiro, unidades de conservação (e planos de manejo), licenciamento ambiental, cadastro ambiental rural, ICMS Ecológico, patrimônio histórico e cultural, habitação, legislações orçamentárias, leis e decretos municipais correlacionados à gestão socioespacial. No total, foram realizadas 65 atividades de mapeamento e o produto consiste numa planilha (em Excel) por Núcleo – <b>meta atendida</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Após os mapeamentos das legislações socioespaciais, os Grupos Gestores Locais realizaram 71 grupos de estudo sobre a Linha C, que tiveram como ponto de partida os planejamentos construídos pela equipe no encontro trimestral de fevereiro de 2020– <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ O Pró-Lideranças IV, com data prevista para iniciar no primeiro trimestre de 2022: a equipe realizou o planejamento do Pró-Lideranças a partir de 13 encontros (on-line), um com cada GGL, a fim de validar e coletar propostas acerca dos temas, metodologias e materiais didáticos. Em relação ao formato, será considerado o modelo presencial, todavia com a possibilidade de adaptação para o modelo remoto, caso o primeiro seja inviável – <b>meta em andamento</b>.</li> </ul>
<p><b>Objetivo 4 - Participar da gestão ambiental por meio do diálogo e acompanhamento na formulação e fiscalização junto ao poder público das políticas públicas que promovam equidade sobre as questões socioespaciais</b></p>	
<p><b>Resultado esperado: participação em espaços de controle social e alteração de políticas públicas em parceria com o poder público</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Foram elaborados e/ou atualizados 12 dossiês das ações acerca das políticas públicas pelos GGLs - <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ Foram produzidas e divulgadas, no site da Associação Raízes, <i>Youtube</i> e <i>Facebook</i> do projeto NEA-BC, 74 notícias acerca das atividades de controle social e incidência política com temas como saneamento básico, audiências públicas, conferências municipais de políticas públicas, atuações no conselhos gestores municipais e comitês de bacia hidrográfica, revisões de planos diretores, consultas públicas, votação de propostas às políticas públicas, posse em cadeiras de representação, participação no processo de licenciamento ambiental, estratégias de controle social exercidas pelos integrantes do GGL, orçamento público, envio de cartas e ofícios ao poder público, pandemia do coronavírus, eleições municipais, monitoramento da Câmara de Vereadores e funções dos poderes Executivo e Legislativo- <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ 124 monitoramentos acerca do orçamento público, com as informações coletadas nos portais da transparência, diários oficiais e nos sites da câmara e prefeitura dos municípios de atuação do projeto - <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ Os GGLs realizaram 15 divulgações do orçamento público no site da Associação Raízes, <i>Youtube</i> e <i>Facebook</i> do projeto NEA-BC, e nos meios de comunicação interna dos Grupos Gestores Locais - como <i>WhatsApp</i>, em formato de notícias, infográfico e <i>websites</i> – <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ A partir da elaboração e execução do plano de comunicação, com a capacitação da equipe para ferramentas digitais, foram elaborados 5 vídeos, em formato de animação, sobre as políticas públicas e o controle social – <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ Em virtude da pandemia da covid-19, não foi possível realizar nenhum evento local ou regional para deliberações de propostas de incidência política, tendo em vista a necessidade de participação presencial para sua execução - <b>meta adiada</b>;</li> <li>✚ Foram realizadas 16 atividades em âmbito local e 1 em âmbito regional entre projetos de educação ambiental e demais instituições para articulação de ações conjuntas, a fim de construir estratégias e propostas para políticas públicas, monitoramento e incidência política. Além das ações no campo, por meio dos Grupos Gestores Locais, a Associação Raízes se articulou com a Fiocruz, para elaboração de documento com o parecer da Fundação quanto ao edital de concessão do serviço de água e esgoto do estado. A Associação fez um estudo de caso a partir das problemáticas ambientais vivenciadas e experiências de controle social no Comitê de Bacias Lagos São João, na Agência Reguladora de Energia e</li> </ul>

Saneamento do Estado do Rio de Janeiro (AGENERSA) e no Ministério Público, com o objetivo de apresentar a ineficiência do sistema proposto e os impactos negativos que ele produz na Região dos Lagos – **meta em andamento**;

- ✚ Os GGLs participaram de 59 atividades em espaços de controle social, por vídeo conferências, como sessões da Câmara Municipal de Vereadores e audiências públicas - **meta em andamento**;

- ✚ A instituição manteve o quantitativo de 31 assentos, em que 27 são a nível municipal (como Conselho Municipal de Meio Ambiente, Conselho Municipal de Juventude, Conselho Municipal de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, Conselho de Meio Ambiente e Saneamento, Conselho de Saúde, Conselho do Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba, Conselho de Urbanismo, Conselho Municipal de Políticas Culturais, Comissão Técnica para elaboração e acompanhamento do Projeto de Lei do Plano Municipal de Gerenciamento Costeiro, Conselho de Habitação, Saneamento e Urbanismo, Comitê Gestor do Plano Diretor e outros) e 4 a nível regional (Plenárias dos Comitês de Bacia Hidrográfica Lagos São João, dos rios Macaé e das Ostras e do Baixo Paraíba do Sul e Itabapoana. Também há assento no Conselho do Parque Estadual da Lagoa do Açú - PELAG). A partir dos assentos, totalizou-se 116 reuniões em que os GGLs representaram a instituição e o projeto, para construção de políticas públicas e ações desenvolvidas com apresentação de propostas e monitoramento da execução de políticas públicas – **meta atendida**;

- ✚ As reuniões com o poder público, para dialogar sobre os problemas relacionados à gestão ambiental pública e apresentar de propostas de melhorias, geralmente são realizadas de forma presencial, sendo, portanto, impactadas pela pandemia da covid-19. Ao todo, foram realizados 5 diálogos com o poder público – **meta em andamento**;

- ✚ 14 monitoramentos da aplicação das legislações socioespaciais de acordo com as políticas públicas prioritária dos Grupos Gestores Locais e os impactos da cadeia da indústria do petróleo – **meta em andamento**;

- ✚ A participação nas revisões dos Planos Diretores municipais foi subsidiada pela preparação prévia dos comunitários por meio do monitoramento das legislações que regulamentam os territórios, grupos de estudos sobre a Linha de Ação C e as legislações socioespaciais, com foco nos impactos da cadeia do petróleo. Ao todo, aconteceram 14 atividades de participação neste processo de revisão – **meta em andamento**;

- ✚ Foram apresentadas 89 propostas de melhorias das políticas públicas, das quais 70 foram aprovadas e 23 executadas. As propostas foram apresentadas em espaços diversos: conselhos gestores, audiências públicas, reuniões com o poder público, comitês de bacia hidrográfica e remetem às melhorias acerca das questões socioespaciais e socioambientais – **meta em andamento**.

Fonte: elaboração própria (2025) adaptado do relatório anual – Ano I da IV Fase (Associação Raízes, 2021)

Os dados sistematizados no Quadro 24 denotam que as decisões institucionais implementadas para o enfrentamento do período pandêmico, a garantia da execução do projeto mantendo a segurança da equipe e dos sujeitos da ação educativa, tiveram efetividade. Mesmo com inúmeros desafios estruturais, organizacionais e metodológicos, que implicaram no adiamento de algumas metas do plano de trabalho, como a realização de eventos para deliberação de políticas públicas, a disponibilização do Núcleo como espaço de pesquisa, estudo e leitura, os resultados

demonstram a capacidade de adaptação e resiliência, conseguindo manter o andamento (e até mesmo o cumprimento) das diversas metas previstas<sup>29</sup> por meio de estratégias digitais e reorganização das prioridades.

A execução do objetivo de fortalecer a organização interna da associação enfrentou obstáculos, especialmente em relação às atividades que requeriam a realização de forma presencial, como construção coletiva de instrumentos institucionais. Ainda assim, destaca-se a iniciativa de planejamento temático, a garantia da transparência e o início de uma comunicação institucional mais estruturada, incluindo a divulgação em evento internacional e a produção de materiais formativos digitais. A realização de encontros de capacitação, monitoramento e avaliação com a equipe do projeto apresentaram resultados significativos, com a criação de quatro grupos de trabalho para produção de material didático e peças de comunicação, utilizadas pela equipe e pelos SAEs. O uso de tecnologias digitais e a reorganização de encontros demonstram iniciativas proativas para continuidade do projeto e trabalho com os Grupos Gestores Locais.

As metas previstas para o objetivo 2 foram as mais impactadas pela necessidade de distanciamento social, adiando ações estruturais e de acessibilidade física aos Núcleos Operacionais. Tornou-se inviável garantir o NO e a sede da Associação Raízes como um espaço aberto à comunidade. Entretanto, a adoção de diversas estratégias de mobilização digital viabilizou a produção expressiva de conteúdos (vídeos, cartazes, sites), crescimento nas redes sociais, potencializadas pela distribuição de equipamentos (tablets e internet móvel) para a inclusão digital e ampliação a participação dos SAEs. Um resultado relevante foi a inclusão de 20 novos integrantes nos GGLs, como já mencionado.

Em meio à pandemia, o projeto conseguiu manter um ritmo elevado de atividades educativas, batendo a meta de formação dos GGLs no primeiro ano de execução da IV fase, por meio da realização de 247 atividades para o público interno. Ressalta-se também 5 atividades envolvendo o público externo; 5 de acolhida de novos participantes; 71 grupos de estudo específicos para a Linha C; e 13 mapeamentos das legislações socioespaciais. Esses resultados confirmam o interesse manifestado pelos SAEs no diagnóstico sobre o cenário pandêmico e evidenciam a importância das capacitações com a equipe do projeto, sobretudo em

---

<sup>29</sup> As metas do plano de trabalho apresentadas no Quadro de resultados do ano I são para a execução no decorrer dos quatro anos da fase do projeto.

temas e metodologias inerentes ao contexto vivenciado e à nova linha de ação, assim como a disponibilização de equipamentos e acesso à internet. Denotam ainda a capacidade de mobilização da equipe e dos grupos gestores locais mesmo em formato remoto, com todas as dificuldades inerentes no período. A adaptação das metodologias para mapeamentos, estudos e capacitações virtuais resultou em significativa produção de materiais didáticos e informativos, consolidando um acervo relevante para a gestão socioespacial participativa.

No que tange à participação e controle social, mantiveram-se robustas, apesar das limitações de encontros presenciais. Metas previstas para serem cumpridas ao longo dos quatro anos de execução do projeto foram realizadas logo no primeiro. O número expressivo de monitoramentos (124 do orçamento público e 14 das legislações socioespaciais), de participação em reuniões de gestão de políticas públicas por vídeos conferências, como sessões de Câmara Municipal de Vereadores e audiências públicas (59 atividades), a manutenção dos assentos de representação social<sup>30</sup> (31 assentos – 27 municipais e 4 regionais), que viabilizaram a representação social em 116 reuniões de gestão pública, e a apresentação de 89 propostas de melhorias de políticas públicas, das quais 70 foram aprovadas e 23 executadas, revelam uma forte incidência nos espaços de controle social e nas políticas públicas locais e regionais.

A capacidade de articulação entre a Associação Raízes e outras instituições e projetos de educação ambiental para o exercício do controle social também foram evidentes na atuação do projeto nesse primeiro ano da fase.

O segundo ano de execução da quarta fase evidenciou tanto a continuidade de ações estruturantes quanto a expansão da atuação do projeto em diferentes frentes, especialmente na comunicação, formação comunitária e incidência em políticas públicas.

Quadro 25: Resultados de execução do Ano II – plano de trabalho da IV fase do projeto NEA-BC

<b>RESULTADOS DO PROJETO NEA-BC ANO II (março de 2021 a fevereiro de 2022)</b>
<b>Objetivo 1 - Fortalecer a organização interna da Associação Raízes</b>

<sup>30</sup> Os assentos são a formalização de representação institucional nos espaços colegiados como conselhos e comitês gestores de políticas públicas, conquistada por meio de votações democráticas pautadas em normas regimentais desses espaços, que garantem o direito de voz e voto aos representantes eleitos, conforme previsto em suas respectivas regulamentações.

<p><b>Resultado esperado: capacidade de gerir atividades formativas com as comunidades de forma transparente</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ As capacitações dos associados em temas referentes à gestão e ao associativismo foram adiadas em virtude da pandemia – <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ 12 prestações de contas postadas mensalmente no site da Associação. Ao retornar as atividades presenciais, as prestações voltarão a ser fixadas nos Núcleos – <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ Os associados construíram 15 notícias– <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ Os encontros dos associados com os GGLs para formação e avaliação foram adiados em prol da pandemia – <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ 3 encontros de capacitação, monitoramento e avaliação com a equipe, em temas como: estratégias de melhoria no âmbito da comunicação; os impactos da indústria do petróleo e gás; e a incidência nas políticas públicas como forma de mitigação– <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ No mês de março/21 foi apresentado o relatório anual, referente ao ANO I do projeto NEA-BC, assim como um relatório resumido das atividades– <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ Quanto ao diagnóstico participativo acerca das realidades locais e os impactos da indústria do petróleo foi concluído o levantamento dos impactos nos Relatórios de Impacto Ambiental (RIMA) dos empreendimentos da Petrobras. Os dados estão sendo registrados num livro de código do Excel por município. Está em processo a revisão de literatura e a coleta dos dados secundários nas bases oficiais– <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ O infográfico foi elaborado no Ano I – <b>meta atendida</b>.</li> </ul>
<p><b>Objetivo 2 - Fortalecer os Núcleos Operacionais (NOs) com condições para torná-los acessíveis e integrados à comunidade</b></p>	
<p><b>Resultado esperado: Núcleos Operacionais com capacidade para atender as demandas dos Grupos Gestores Locais em relação a atividades formativas e pesquisas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Os Núcleos e a sede da Associação Raízes encontram-se fechados, em função da necessidade de distanciamento social ocasionada pela pandemia de covid-19 - <b>meta adiada</b>;</li> <li>✚ A conjuntura pandêmica e o distanciamento social impossibilitam a gravação de cenas presenciais - <b>meta adiada</b>;</li> <li>✚ A disponibilização de computador com acesso à internet e acervos de livros que fomentem a pesquisa sobre políticas públicas não é possível, pois os Núcleos e a sede da Associação Raízes permanecem fechados - <b>meta adiada</b>;</li> <li>✚ O período contou com a atualização dos arquivos de memórias em 12 Núcleos Operacionais. Os materiais foram elaborados em plataformas on-line como <i>Genially</i>, acervo físico em formato de <i>book</i> fotográfico, sites e vídeos – <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ Foram construídos 6 vídeos e 53 notícias que contaram a apresentação dos objetivos do projeto e temas correlatos por meio de entrevistas, a convocação para as atividades como encontros, <i>lives</i> e <i>webinários</i>, informativo sobre agenda mensal dos GGLs, informações e ações preventivas quanto à covid-19 e divulgação dos espaços de controle social no qual o NEA-BC atua, como as Unidades de conservação e Comitês de Bacias. O site da Associação Raízes teve, de março de 2021 a fevereiro de 2022, 16.061 visualizações, feitas por 7.459 usuários– <b>meta em andamento</b>;</li> </ul>
<p><b>Objetivo 3 - Construir e disseminar conhecimento sobre os impactos da cadeia produtiva de petróleo e gás natural a fim de fortalecer ações de participação comunitária na gestão socioespacial</b></p>	

<p><b>Resultado esperado: Grupos Gestores Locais capacitados em relação aos impactos da cadeia do petróleo na dinâmica socioespacial</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ No total foram realizadas 348 atividades educativas, a saber: 195 reuniões de GGL, 117 grupos de trabalho, 38 grupos de estudo, 14 encontros do RECOM, 4 oficinas temáticas e 5 da Comissão Regional de Saneamento – <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ Foram realizadas 14 formações abertas à/na comunidade, todas na modalidade on-line, no formato de <i>lives</i>, webinários e grupos de estudo – <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ 5 atividades para acolher novos participantes mobilizados. Contaram com a participação de 24 pessoas – <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ Os Grupos Gestores Locais optaram por adiar as atividades de intercâmbio no período da pandemia – <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ Foram produzidas 18 peças de comunicação, em formatos variados como infográficos, cartilhas, manuais, boletins, vídeos, cartazes sobre o monitoramento da Câmara de Vereadores, divulgação dos PEAs, unidades de conservação, informação e representações nos comitês de bacia hidrográficas, manual das águas, conscientização/prevenção de doenças, a importância e as formas de participação social – <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ Os mapeamentos de legislações tiveram a meta cumprida ao longo do ano I. No entanto, no período foram realizadas 4 atividades – <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ Os grupos de estudo sobre a Linha de Ação C contaram com 18 encontros, sendo 11 deles para análise do Plano Diretor e/ou suas legislações associadas, 3 sobre o Código Municipal de Meio Ambiente, 2 para atividades desenvolvidas nessa linha, 1 sobre Planos de Manejo de Unidades de Conservação e 1 sobre o Estatuto da Cidade– <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ O Pró-Lideranças IV, previsto para iniciar no ano III, está em fase de elaboração, com redação e revisão do material educativo a ser utilizado nos encontros, levantamento e análise de currículos para composição do quadro de educadores para ministrar os encontros e análise e elaboração dos termos de referência para abertura de edital de contratação. Outras ações, como a elaboração do sistema de frequência/certificação, formulação de indicadores de monitoramento e avaliação, formulação do plano de mobilização e do sistema de inscrição estão em fase final de discussão e elaboração interna– <b>meta em andamento</b>;</li> </ul>
<p><b>Objetivo 4 - Participar da gestão ambiental por meio do diálogo e acompanhamento na formulação e fiscalização junto ao poder público das políticas públicas que promovam equidade sobre as questões socioespaciais</b></p>	
<p><b>Resultado esperado: participação em espaços de controle social e alteração de políticas públicas em parceria com o poder público</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Todos os municípios possuem dossiê e 10 municípios fizeram sua atualização ao longo do ano II, num total de 30 atividades, referente aos temas saneamento básico, conselho de meio ambiente, conselho de saúde, Plano Diretor, estratégias de incidência política e demais ações do GGL - <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ O período contou com 43 publicações com conteúdo relativo às políticas públicas prioritárias e/ou legislação urbanística; o controle em relação à pandemia do coronavírus; as ações, intervenções e conquistas nos espaços de controle social/colegiados; às incidências políticas realizadas; às estratégias de controle social exercidas pelo GGL; às atualizações e propostas sobre o Plano Diretor e o monitoramento e funções dos poderes Executivo e Legislativo - <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ Foram realizados 60 monitoramentos acerca do orçamento público, com as informações coletadas nos portais da transparência, diários oficiais e nos sites da câmara de vereadores e prefeitura dos municípios de atuação do projeto - <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ Os GGLs realizaram 33 divulgações sobre o orçamento público por meio de notícias, infográficos e plataformas digitais – <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ No período não foram elaboradas peças de comunicação – <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ Em virtude da pandemia da covid-19, não foi possível realizar nenhum evento local ou regional para deliberações de propostas de incidência política, tendo em vista a necessidade de participação presencial para sua execução - <b>meta adiada</b>;</li> </ul>

- ✚ Foram realizadas 76 atividades entre projetos de educação ambiental e demais instituições para articulação de ações conjuntas, a fim de construir estratégias e propostas para políticas públicas, monitoramento e incidência política– **meta atendida**;
- ✚ Os GGLs participaram de 86 atividades em espaços de controle social, por videoconferências, como sessões da Câmara Municipal de Vereadores, audiências públicas, além das reuniões de conselhos gestores municipais em que o GGL esteve presente, sem possuir assento de representação, que lhe daria direito à voto pela instituição - **meta em andamento**;
- ✚ A instituição manteve o quantitativo de 31 assentos, em que 27 são a nível municipal e 4 a nível regional. A partir dos assentos, totalizou-se 225 reuniões em que os GGLs representaram a instituição e o projeto, para construção de políticas públicas e ações desenvolvidas com apresentação de propostas e monitoramento da execução de políticas públicas – **meta atendida**;
- ✚ Foram realizados 21 diálogos com o poder público, com apresentação de 18 propostas de incidência política – **meta em andamento**;
- ✚ 16 monitoramentos da aplicação das legislações socioespaciais de acordo com as políticas públicas prioritária dos Grupos Gestores Locais e os impactos da cadeia da indústria do petróleo – **meta em andamento**;
- ✚ Aconteceram 11 atividades de participação nas revisões dos planos diretores municipais – **meta em andamento**;
- ✚ Como resultado das ações do projeto, foram apresentadas 345 propostas de melhorias das políticas públicas, das quais 156 foram aprovadas e 9 executadas – **meta atendida**.

Fonte: elaboração própria (2025), adaptado do relatório anual – Ano II da IV Fase (Associação Raízes, 2022)

Os resultados do segundo ano de execução do plano de trabalho do projeto denotam adaptação e engajamento para realização das atividades na modalidade virtual, fortalecimento dos processos político-pedagógicos e resiliência por parte da equipe e dos sujeitos da ação educativa para o atendimento das metas.

Em linhas gerais, observa-se a prevalência pela transparência institucional, realizada pela prestação de contas mensais no site da instituição, assim como a publicização do relatório anual de atividades resumidas do projeto.

No que tange ao fortalecimento da associação, denota-se a consolidação da comunicação social. Foram construídas e publicadas 15 notícias no segundo ano. Uma das notícias se referia ao Ciclo Solidário, com fornecimento de cartões alimentação, gás liquefeito de petróleo, auxílio moradia e para compra de remédios. Essa atividade não estava prevista no plano de trabalho, mas foi realizada devido à fragilidade socioeconômica da população, agravada no período pandêmico. De acordo com os documentos da instituição,

A Associação Raízes realizou um mapeamento com objetivo de identificar comunitários em situação de insegurança alimentar, dificuldades com habitação e medicação. Como resultado, identificou-se 45 famílias em situação de vulnerabilidade e que necessitavam de apoio. Diante do

cenário, após captação de recursos, em parceria com a responsabilidade social da Petrobras, todas as famílias foram atendidas com um cartão alimentação de R\$ 120 (outubro a dezembro/2021) e um GLP (dezembro/2021). A Associação, por sua vez, com parceiros pessoa física e jurídica, atendeu duas famílias com auxílio habitação para pagamento de aluguel (outubro a fevereiro/2021) e 14 com auxílio para compra de medicação (outubro a dezembro/2021) (Associação Raízes, 2023, p.9).

O grupo de pesquisa, atividade iniciada no primeiro ano da fase, também não prevista no plano de trabalho mantiveram as reuniões mensais com formação acerca das metodologias, técnicas e instrumentos de pesquisa.

O objetivo de fortalecimento dos Núcleos permaneceu impactado pelo fechamento das sedes, contudo, as ações de mobilização foram potencializadas pela distribuição de 104 equipamentos tecnológicos, assim como os processos de educomunicação realizados por plataformas digitais de produção de conteúdo e divulgação, contribuindo para a adesão de novos participantes e para manutenção da organização comunitária. Ao todo, 26 novos participantes ingressaram no projeto, oriundos do convite dos GGLs e da equipe. Também retornaram à participação 10 pessoas que estavam afastadas das atividades do NEA-BC.

O plano de trabalho previa como meta global a realização de 58 mobilizações ao longo da fase e somente o ano II contou com 59 publicações com essa finalidade, com aumento significativo no engajamento das mídias sociais, denotado pelo número seguidores e acessos quando comparado a períodos anteriores: no *Facebook* foram alcançadas 47.593 pessoas no período analisado; a rede possuía 2.574 seguidores em março de 2020 e 2.835 em fevereiro de 2021, apresentando um aumento de 261 seguidores. No *Instagram*, em fevereiro de 2021 existiam 830 seguidores e em fevereiro de 2022 o número subiu para 1135, um aumento de 305 seguidores. O site da Associação Raízes teve, de março de 2021 a 6 de fevereiro de 2022, 16.061 visualizações, feitas por 7.459 usuários, com 90% foram de novos visitantes (Associação Raízes, 2023).

Um dado interessante em relação à mobilização social e à organização comunitária se refere à média de participação nas atividades formativas, de representação e de controle social do projeto. De acordo com o relatório anual, a média foi de 112 pessoas, enquanto o número de participantes ou de pessoas que se identificam como GGLs, interagindo por meio de ferramentas como *WhatsApp*, mensagens de texto, ligações telefônicas é de 197. “Mesmo que sua atuação não aconteça de forma contínua, essas pessoas se reconhecem e fomentam as atividades do projeto” (Associação Raízes, 2023, p.12).

Os processos formativos se intensificaram no segundo ano de execução da quarta fase. Foram realizadas 348 atividades educativas, dentre elas 195 reuniões de GGL, 117 grupos de trabalho, 38 grupos de estudo, 14 encontros da comissão regional de atuação nos comitês de bacias hidrográfica, 4 oficinas temáticas e 5 reuniões da comissão regional de saneamento básico. As plataformas contratadas viabilizaram a execução das formações abertas à comunidade, muito impactadas pelo distanciamento social. Foram 14 formações envolvendo o público externo na modalidade on-line.

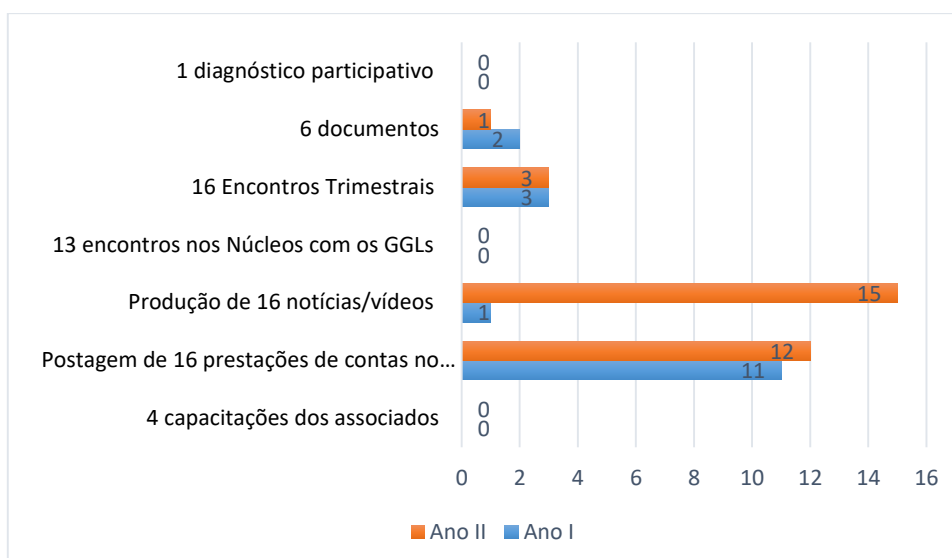
Interessante observar o engajamento para realização dos processos educativos diagnósticos e formativos para intervenção social. Ainda que tivessem cumprido a meta de mapeamento das legislações socioespaciais no primeiro ano, as atividades se mantiveram no segundo, num total de 4, assim como os 18 encontros de grupos de estudo da Linha de Ação C.

As ações voltadas para a participação e controle social na gestão pública foram bastante expressivas no ano II: 60 monitoramentos do orçamento público, com 33 divulgações sobre tema; 76 atividades com instituições para articulação de propostas e incidência política; manutenção da representação nos 31 espaços que possuía assentos; e presença em 225 reuniões nos diferentes espaços de controle social. O fortalecimento da intervenção social se denota pela apresentação de 345 propostas de melhorias nas políticas públicas (156 aprovadas e 9 executadas).

Se compararmos os resultados do ano I com o II, os dados revelam que mesmo diante das restrições impostas pela pandemia, o projeto NEA-BC conseguiu consolidar sua atuação, aprimorar metodologias, ampliar a produção de conhecimento e fortalecer a articulação comunitária e institucional. A manutenção e o crescimento de muitas ações previstas nas metas do plano de trabalho, sobretudo nas áreas de formação, comunicação e incidência política, evidenciaram a capacidade adaptativa da equipe e dos Grupos Gestores Locais.

Os dados comparativos em relação ao objetivo de fortalecer a organização interna da Associação Raízes, do qual se espera o resultado de capacidade institucional para gerir atividades formativas com as comunidades de forma transparente, estão sistematizados no Gráfico 7.

Gráfico 7: Atividades executadas x metas do PT (anos I e II) – fortalecimento da Associação



Fonte: elaboração própria, com base nos relatórios dos anos I e II (Associação Raízes, 2022; 2023)

Como resultado dos dados sistematizados o que mais se evidencia é que a meta de produção de 16 notícias/vídeos institucionais apresentou uma ampliação substancial no ano II. Essa diferença indica o fortalecimento da comunicação institucional e maior capacidade de produção de conteúdo como resultados das estratégias para adaptação ao contexto pandêmico.

A continuidade das prestações de contas no site demonstra consistência no compromisso com a transparência institucional.

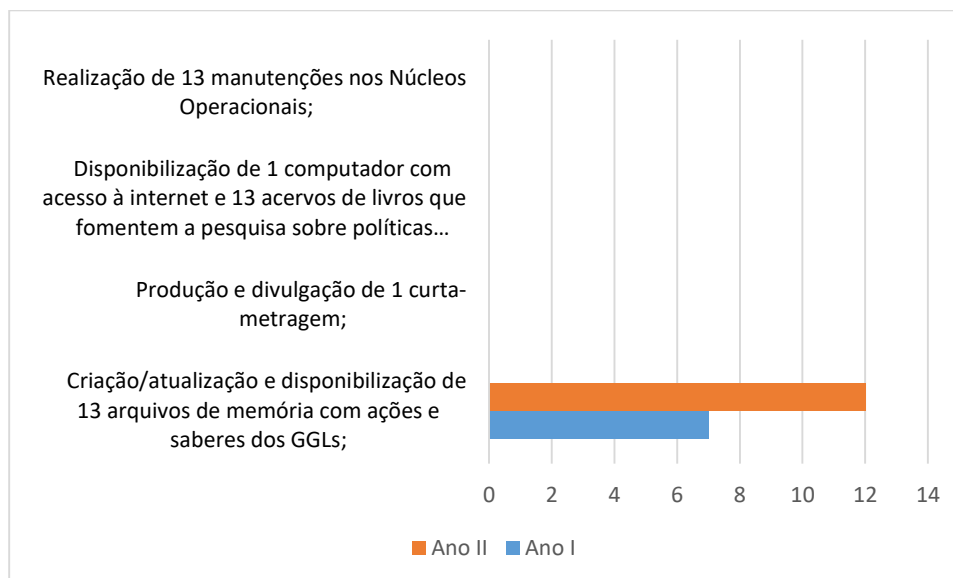
Os encontros trimestrais com a equipe do projeto também foram realizados sem interrupções (3 em cada ano), evidenciando os esforços para continuidade do projeto, por meio do monitoramento de sua execução, a avaliação de resultados e a formação da equipe para o trabalho com os comunitários.

A produção de documentos técnicos caiu de dois no ano I para apenas um no ano II, sugerindo possível redirecionamento de esforços institucionais. Cabe destacar que no ano I foi elaborado o plano de comunicação emergencial para a pandemia de covid-19, não previsto como meta do PT.

O diagnóstico participativo acerca das realidades locais e os impactos da indústria do petróleo e o Pró-Lideranças IV avançaram no processo de planejamento e coleta de dados, atividades possíveis na modalidade remota.

Por outro lado, as metas relativas ao encontro dos associados com os GGLs nos Núcleos e as 4 capacitações dos associados não foram executadas em nenhum dos dois períodos analisados, o que levanta denota dificuldades metodológicas e inviabilidade no contexto pandêmico.

Gráfico 8: Atividades executadas x metas do PT (anos I e II) – fortalecimento dos Núcleos



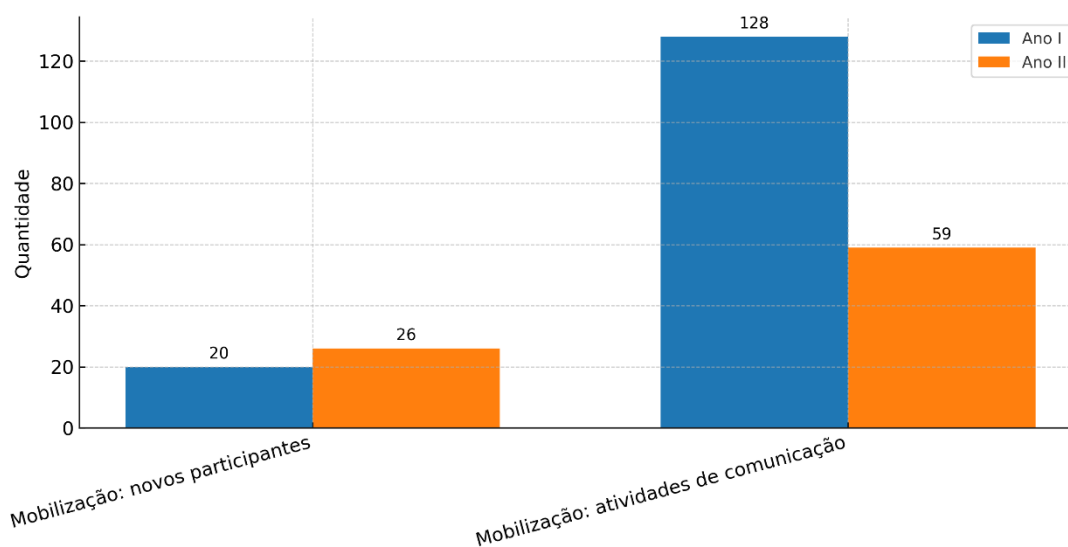
Fonte: elaboração própria, com base nos relatórios dos anos I e II (Associação Raízes, 2022; 2023)

O Gráfico 8 confirma as análises realizadas até aqui no que tange aos impactos negativos da pandemia para o cumprimento do objetivo de fortalecimento dos Núcleos Operacionais com condições para torná-los acessíveis e integrados à comunidade. Essa ausência aponta para um descompasso entre o planejamento inicial e a viabilidade prática dessas ações impostas pelo distanciamento social e inviabilidade de abrir o espaço para a equipe e comunidade, em prol da pandemia.

A meta de criação/atualização e disponibilização de 13 arquivos de memória com ações e saberes dos GGLs mostrou crescimento expressivo no Ano II, com 12 atividades, em comparação a 7 no Ano I. Este avanço pode ser interpretado como resultado das capacitações, acesso a equipamentos e ferramentas tecnológicas e maior adaptabilidade à modalidade on-line. Denota também uma valorização crescente da memória social do projeto e dos saberes dos GGLs.

A comunicação merece destaque para os resultados de fortalecimento da mobilização social, haja vista que se constitui num eixo central para o fortalecimento das iniciativas comunitárias. O Gráfico 9 retrata o comparativo das atividades realizadas nos dois primeiros anos da fase e o número de participantes que passaram a ingressar o projeto após a pandemia de covid-19.

Gráfico 9: Mobilização social (anos I e II) – N° de novos participantes e N° de atividades de comunicação



Fonte: elaboração própria, com base nos relatórios dos anos I e II (Associação Raízes, 2022; 2023)

A comunicação foi uma das áreas, senão a maior, que se fortaleceu com a eclosão da pandemia, para o fortalecimento de iniciativas comunitárias, especialmente em um projeto pautado na educação popular e no protagonismo social. A meta de mobilização social para a fase era de realização de 58 atividades e foi operacionalizada por meio de duas estratégias complementares: o engajamento de novos participantes e a realização de atividades comunicacionais.

No que diz respeito à mobilização de novos participantes, observa-se um crescimento nos dois anos (20 pessoas no primeiro e 26 no segundo). Este aumento indica uma capacidade de inserção de novos sujeitos nos processos formativos e políticos promovidos pelo projeto em meio à pandemia. Tal indicador pode ser interpretado como sinal de fortalecimento da rede de atuação, consolidação da proposta metodológica e resultado das estratégias institucionais. Também pode evidenciar o favorecimento à participação por não envolver deslocamentos.

Por outro lado, as atividades de comunicação apresentaram uma redução acentuada no Ano II (se comparada ao primeiro ano), com 59 ações realizadas. Essa queda de mais de 50% pode estar relacionada a diversos fatores, como a saturação dos canais utilizados no primeiro ano; redirecionamento estratégico para outras frentes de ação, por exemplo, execução de outras atividades do plano de trabalho que a meta ainda não havia sido cumprida; desgaste da equipe e comunitários; ou mesmo mudança de foco no interesse das ações realizadas. Considera-se ainda que o primeiro ano tenha concentrado um esforço inicial mais intensivo para realização do

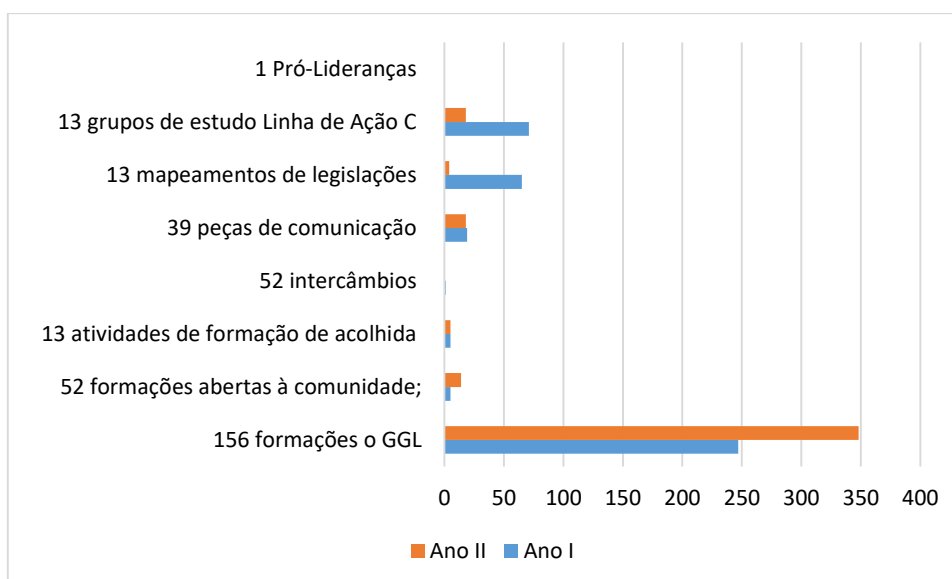
projeto na modalidade virtual mediante o distanciamento social e a situação emergencial da pandemia, enquanto o segundo ano priorizou a manutenção e o aprofundamento das relações estabelecidas.

A análise integrada dos dados evidencia que, embora tenha havido retração quantitativa nas ações comunicacionais, o número de novos participantes cresceu, sugerindo uma maior efetividade das ações realizadas no ano II. Isso pode apontar para uma qualificação das estratégias adotadas, privilegiando ações mais direcionadas e com maior poder de mobilização social.

O objetivo 3 do plano de trabalho do projeto NEA-BC, voltado para a construção e disseminação do conhecimento sobre os impactos da cadeia produtiva de petróleo e gás natural, a fim de fortalecer ações de participação comunitária na gestão socioespacial tem como resultado esperado grupos gestores locais capacitados em relação aos impactos da cadeia do petróleo na dinâmica socioespacial. Para tanto, as atividades educativas que a ele são atribuídas têm o caráter formativo, com vistas ao controle social qualificado.

A análise comparativa entre a execução dessas atividades no primeiro ano de pandemia e no subsequente, ainda em distanciamento social, evidencia que o ano I foi marcado pela estruturação, levantamento de informações e articulação inicial, com destaque para os mapeamentos das legislações e grupos de estudo, sobretudo os voltados para a nova linha de ação da Nota Técnica 01/2010. Já o ano II mostra uma clara inflexão em direção à operacionalização e ampliação da atuação, notadamente por meio das formações e da mobilização comunitária. Essa trajetória de transição entre planejamento e execução revela a capacidade adaptativa do projeto, ainda que certas metas permaneçam parcialmente atingidas ou em aberto. Vejamos o Gráfico 10.

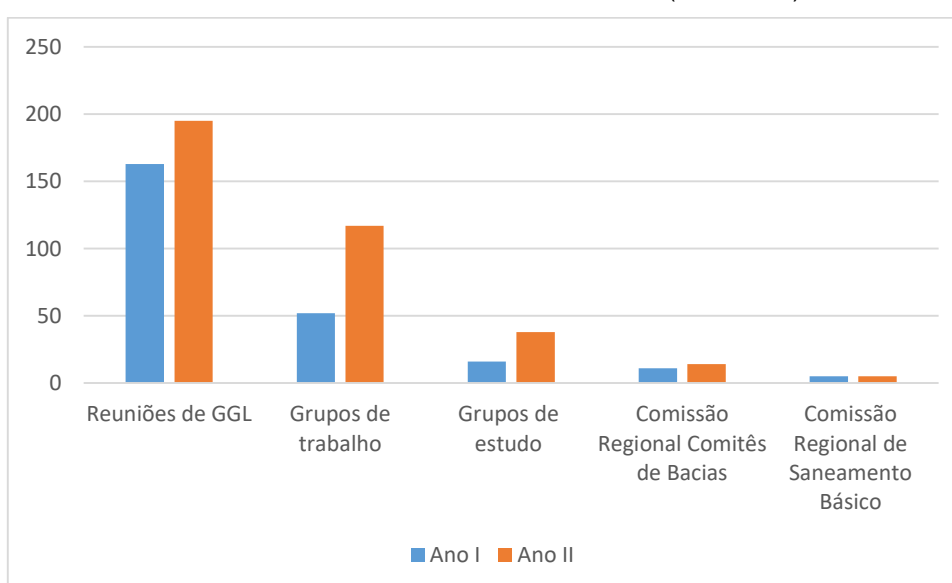
Gráfico 10: Atividades formativas (anos I e II)



Fonte: elaboração própria, com base nos relatórios dos anos I e II (Associação Raízes, 2022; 2023)

No que tange às formações para os membros do GGL, observa-se um crescimento expressivo no segundo ano, saltando de 247 para 348 formações. Este aumento evidencia o aprofundamento das ações formativas, alicerçado por estruturas e metodologias já amadurecidas no ano anterior. Ao desdobrar as atividades formativas (Gráfico 11), é possível observar uma ampliação significativa não apenas na quantidade total de formações, mas também na diversificação dos formatos e nas formas de participação.

Gráfico 11: Atividades formativas (anos I e II)



Fonte: elaboração própria, com base nos relatórios dos anos I e II (Associação Raízes, 2022; 2023)

Em ambos os anos as reuniões de GGL permaneceram como prioritárias, configurando-se como uma das principais estratégias de fortalecimento de atuação local para execução do projeto em tempos pandêmicos. O número de reuniões de GGL cresceu de 163 no ano I para 195 no ano II, refletindo o fortalecimento dos processos de mobilização e articulação local. Esse aumento quantitativo demonstra maior engajamento dos grupos nos processos decisórios e uma consolidação das instâncias locais como espaços permanentes de escuta, planejamento e monitoramento das ações do projeto.

Os grupos de trabalho, que operam como atividades operacionais dentro da estrutura dos GGLs, praticamente duplicaram sua atuação, passando de 52 para 117 encontros. Essa expansão pode indicar uma maior especialização das tarefas e complexificação das dinâmicas organizacionais locais, permitindo respostas mais adequadas às demandas específicas de cada território.

As ações de caráter mais formativo mais aprofundado, como os grupos de estudo, também apresentaram crescimento significativo, de 16 para 38 atividades. Tal incremento sugere o investimento do projeto na capacitação técnica e política dos membros dos GGLs, consolidando-os como sujeitos ativos e críticos na construção de políticas públicas e práticas sustentáveis no contexto de atuação.

A atuação em esferas intermunicipais e regionais também se manteve relevante. As atividades nas comissões regionais dos comitês de bacia aumentaram de 11 para 14 registros, reforçando o papel dos GGLs como interlocutores qualificados na governança hídrica regional. Já as comissões regionais de saneamento básico, manteve-se o número de participações (5 em cada ano), sinalizando constância nos modos de operacionalização.

Voltando à análise dos dados apresentados pelo Gráfico 11, no tocante às formações que envolvem o público externo, as atividades abertas à comunidade também apresentaram um crescimento relevante, passando de 5 para 14 atividades, todas na modalidade on-line (*lives* e *webinários*). Ainda que o número absoluto permaneça abaixo da meta estipulada (52), a variação indica maior adaptação às ferramentas digitais e o esforço para ampliar o alcance social do projeto e envolver um maior número de pessoas em processos educativos e participativos em tempos pandêmicos.

Em contrapartida, atividades como os intercâmbios, que haviam sido pouco exploradas no primeiro ano, de forma virtual (1 ação), foram completamente ausentes

no segundo. Essa ausência foi atribuída a restrições sanitárias e logísticas impostas pela pandemia, que limitaram deslocamentos e encontros presenciais.

As formações para acolhida de novos participantes mantiveram o nível em ambos os anos, sugerindo continuidade de esforço para receber pessoas que passaram a integrar o projeto, visando fortalecer a organização comunitária, resultado da mobilização social.

A produção de peças de comunicação com cunho formativo manteve-se estável (19 no ano I e 18 no ano II), sugerindo continuidade nas estratégias de educomunicação adotadas no período pandêmico.

No que diz respeito ao mapeamento de legislações, o primeiro ano concentrou a maior parte dos esforços, com 65 mapeamentos realizados, frente a apenas 4 no segundo ano. Esse desequilíbrio pode ser interpretado como uma adequação esperada, uma vez que essa atividade possui caráter inicial e fundacional, com menor necessidade de repetição em ciclos subsequentes.

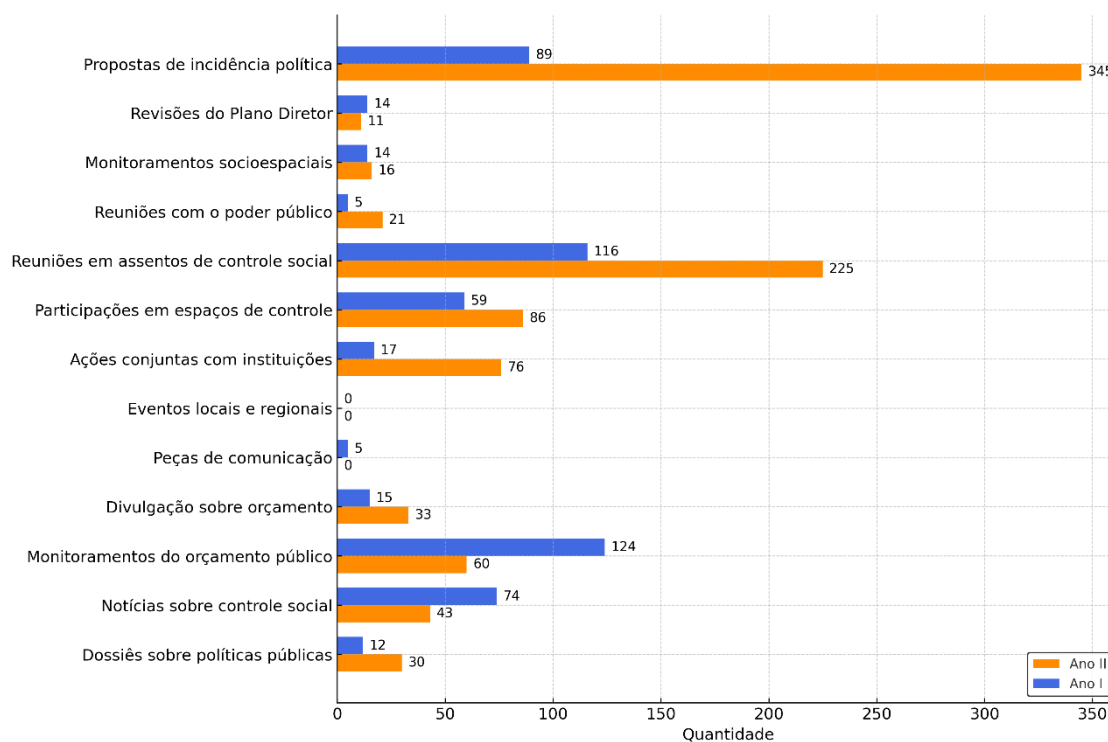
Outro dado relevante refere-se aos grupos de estudo da Linha de Ação C, que sofreram uma redução significativa, de 71 para 18 ações. A redução pode ser indicativo de que os grupos já estivessem mais preparados em relação ao tema ou a priorização do cumprimento de metas de outras atividades do plano de trabalho. Outra possibilidade de análise é a exaustão de atividades on-line e o excesso de exposição às telas dos equipamentos (*tablets*, computadores, celulares).

A meta de implementação do programa Pró-Lideranças permaneceu em andamento, voltada para o planejamento e estruturação das ações.

A análise comparativa acerca da execução das atividades que visam cumprir o objetivo de participar da gestão ambiental por meio do diálogo e acompanhamento na formulação e fiscalização junto ao poder público, com vistas à promoção de equidade sobre as questões socioespaciais, participação em espaços de controle social e alteração de políticas públicas demonstra que o projeto passou de uma fase inicial de levantamento de dados e aproximação institucional mediante os tempos pandêmicos para uma fase de atuação incisiva nos espaços formais de decisão e de proposição política qualificada. A ampliação das ações com instituições, o crescimento nas participações e representações políticas, bem como o aumento substancial das propostas de incidência, refletem uma estratégia orientada à consolidação de sujeitos políticos ativos.

Nesse sentido, o projeto NEA-BC não apenas promoveu a educação ambiental e a mobilização social, como também contribuiu de forma significativa para a democratização da gestão socioespacial e o fortalecimento da cidadania ativa nos territórios de atuação. Vejamos o Gráfico 12.

Gráfico 12: Atividades de controle social (anos I e II)



Fonte: elaboração própria, com base nos relatórios dos anos I e II (Associação Raízes, 2022; 2023)

A atuação do NEA-BC no eixo de controle social, incidência política e articulação institucional revela uma progressiva qualificação das ações entre os anos I e II, numa combinação de expansão significativa de determinadas frentes de trabalho, bem como reconfigurações estratégicas e redistribuição de esforços conforme a maturação do projeto e o contexto pandêmico.

A produção atualização de dossiês praticamente triplicou, de 12 no primeiro ano para 30 no segundo, apontando para um esforço contínuo de sistematização técnica de informações e construção de subsídios para a incidência política. Em contrapartida, houve uma queda nas notícias de controle social (de 74 para 43) e nos monitoramentos do orçamento público (de 124 para 60), sugerindo um redirecionamento metodológico: do monitoramento quantitativo para a análise qualitativa aprofundada e a produção de materiais estratégicos. Cruzando os dados,

um indicativo está no aumento das divulgações do orçamento público (aumento de 15 para 33), evidenciando que, embora o monitoramento técnico tenha se reduzido, a comunicação dos resultados à sociedade se intensificou.

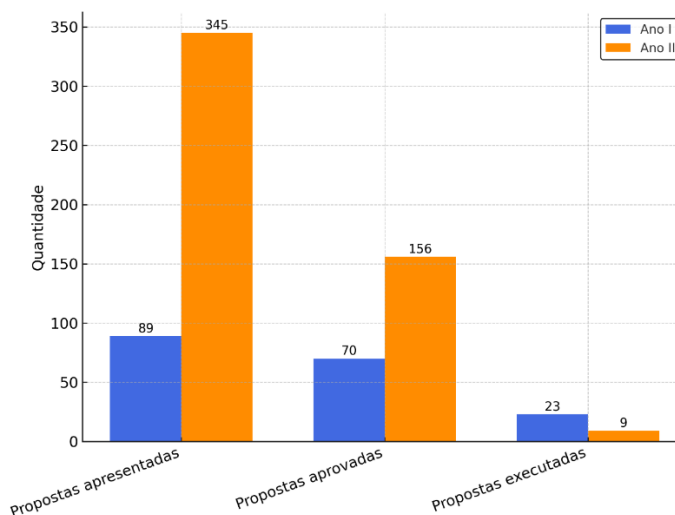
As participações em espaços de controle social também cresceram de 59 para 86, indicando a consolidação da presença dos sujeitos do projeto em instâncias formais e colegiadas, ainda que no formato virtual. O número de representações em assentos de conselhos ou comitês aumentou de forma notável (de 116 para 225), demonstrando uma ampliação da legitimidade e capilaridade do projeto nas arenas decisórias da gestão pública. Cabe salientar que o número de assentos para representação, que garante legitimidade institucional para voz e votos nesses espaços se manteve do ano I para o II (31 assentos).

Já as reuniões com o poder público mantiveram-se relativamente estáveis (19 no ano I e 21 no ano II), sugerindo a continuidade de um canal institucional consolidado.

No campo do acompanhamento das normativas, os monitoramentos das legislações socioespaciais mantiveram-se estáveis (14 e 16, respectivamente), assim como a participação em revisões dos planos diretores (14 e 11). Tais dados revelam um compromisso contínuo com a transformação estrutural das políticas urbanas e ambientais, ainda que com pequenas flutuações operacionais.

Destaca-se, sobretudo, o crescimento exponencial das propostas de incidência política, que saltaram de 89 no ano I para impressionantes 345 no ano II. Esse dado revela a maturidade do projeto no que tange à capacidade propositiva na formulação de pautas e contribuições para o poder público. Mas, além de analisar o expressivo aumento da apresentação de propostas, é importante avaliar a efetividade delas (Gráfico 13).

Gráfico 13: Propostas de políticas públicas apresentadas, aprovadas e executadas (anos I e II)



Fonte: elaboração própria, com base nos relatórios dos anos I e II (Associação Raízes, 2022; 2023)

Com base no gráfico, os dados sobre as propostas de incidência política revelam uma dinâmica complexa entre a quantidade de proposições apresentadas, sua aprovação institucional e a execução efetiva. Os dados referentes à atuação na formulação e apresentação de propostas de políticas públicas revelam um movimento contrastante entre expansão quantitativa e redução da efetividade prática. No ano I, foram 89 propostas apresentadas, com 70 aprovadas (78,6%) e 23 efetivamente executadas (26% do total apresentado). Já no ano II, o número de propostas aumentou expressivamente para 345, sendo 156 aprovadas (45,2%), mas apenas 9 executadas (2,6%).

Essa trajetória revela uma tensão estrutural entre capacidade de proposição e capacidade institucional de resposta. O aumento significativo do número de propostas apresentadas no ano II (+288%) indica uma maior organização interna, produção técnica e densidade argumentativa das lideranças e coletivos envolvidos. No entanto, a queda proporcional nas aprovações e principalmente nas execuções evidencia limites externos à ação do projeto: entraves burocráticos, descontinuidade administrativa, baixa institucionalidade participativa e, possivelmente, resistências políticas por parte dos agentes públicos responsáveis pela implementação.

O índice de execução retraiu de 26% para apenas 2,6%, sinalizando que, apesar de o projeto ter amadurecido em sua capacidade de atuar e propor, a estrutura estatal mostrou-se menos responsiva ou mais resistente à transformação concreta. Isso pode estar relacionado a uma série de fatores contextuais, como a sobrecarga

das gestões públicas no momento de pandemia, mudanças nos governos locais, ou ainda o caráter mais propositivo e provocativo das iniciativas do ano II, que talvez demandassem maior ruptura com modelos institucionais conservadores.

Além disso, o fato de o número de propostas aprovadas ainda ter crescido (de 70 para 156) reforça que houve reconhecimento político-institucional de muitas das proposições, mesmo que sua execução tenha sido adiada ou bloqueada posteriormente. Esse fenômeno aponta para a importância de acompanhar e monitorar os desdobramentos das aprovações como parte do processo de fortalecimento do controle social na gestão pública.

O processo de participação política com outras instituições e PEAs tiveram um salto expressivo, de 17 para 76, revelando um forte esforço de articulação interinstitucional no segundo ano.

#### **4.2.3 – De volta às sedes: o retorno às atividades presenciais**

Após dois anos de execução na modalidade on-line, em março de 2022 o projeto NEA-BC retornou às atividades presenciais nos 13 Núcleos Operacionais e na sede da Associação Raízes.

Para garantir a segurança da equipe e dos sujeitos da ação educativa, a associação elaborou um manual de retorno, com medidas e orientações necessárias para prevenção à covid-19 e cartazes para serem afixados nas entradas, nos espaços de realização das atividades e nos banheiros das sedes.

Figura 20: Manual de retorno às atividades presenciais



Fonte: elaboração própria (2025) com base em Associação Raízes (2022)

Aos trabalhadores, a recomendação era de afastamento obrigatório mínimo de 10 dias para casos positivos ou convivência com sintomáticos da covid-19; casos suspeitos/confirmados deveriam ser informados imediatamente à equipe gestora; disponibilizar álcool 70% em locais estratégicos das sedes; respeitar o limite de ocupação necessário para manter o distanciamento geral de 1,5m e 2m para alimentação; proibição de toalhas de pano nos banheiros; ventilação natural priorizada; uso restrito de ar-condicionado; reuniões e eventos em formato híbrido ou on-line; uso obrigatório de máscara; passaporte vacinal; e operacionalizar a aquisição de insumos e equipamentos de proteção individual (EPIs).

Para os participantes dos núcleos, acesso restrito a pessoas com dois ou mais sintomas, ou que convivem com sintomáticos; higiene das mãos obrigatória na chegada, antes da alimentação, após contato com superfícies etc.; uso de máscara obrigatório, com troca a cada 3 horas ou quando umedecida; e passaporte vacinal.

O manual também orientava a outros cuidados como: levar somente o necessário para as atividades; disponibilizar máscaras extras para viabilizar as trocas; álcool 70%, garrafa de água individual; não compartilhar objetos pessoais; higienizar os objetos eletrônicos de uso comum (antes e depois de cada uso); fechar a tampa do vaso antes da descarga; ao voltar para casa, higienizar objetos, trocar roupas e tomar banho.

Concomitantemente ao retorno das atividades nas sedes, a equipe passou do regime de trabalho integralmente em *home office* para o regime híbrido (três dias por semana no núcleo), com exceção dos assistentes de mobilização e logística, que

retornaram ao trabalho presencial, a fim de viabilizar que os NOs ficassem diariamente abertos e disponíveis para toda a comunidade.

De volta ao trabalho presencial, participantes e equipe retornaram ao convívio social, ainda que com diversas restrições! Neste cenário, torna-se importante olhar para os dados referentes aos resultados do projeto, a fim de analisar as permanências e diferenças no que tange à execução das atividades no contexto de retorno.

O Quadro 26 traz o compilado dos dados do projeto referentes aos resultados do ano III da quarta fase, necessários para as análises propostas a essa pesquisa.

Quadro 26: Resultados de execução do Ano III – plano de trabalho da IV fase do projeto NEA-BC

<b>RESULTADOS DO PROJETO NEA-BC ANO III (janeiro a dezembro de 2022)<sup>31</sup></b>	
<b>Objetivo 1 - Fortalecer a organização interna da Associação Raízes</b>	
<b>Resultado esperado: capacidade de gerir atividades formativas com as comunidades de forma transparente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ O processo de fortalecimento da Associação, por meio da capacitação dos associados, está em fase de planejamento – <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ Prestações de contas postadas trimestralmente no site da Associação, num total de 4. Todos os Núcleos Operacionais realizam a prestação mensal, a partir do mês de abril, com o retorno à modalidade presencial – <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ Foram realizadas 16 postagens nas redes sociais da Associação Raízes - <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ Os encontros dos associados nos Núcleos não foram cumpridos até o momento-<b>meta adiada</b>;</li> <li>✚ 4 encontros trimestrais de capacitação, monitoramento e avaliação da equipe em temas como: pesquisa aplicada ao monitoramento da aplicação das legislações socioespaciais; integração, orientação de retorno às atividades presenciais, análise e direcionamento sobre o modelo de gestão e formação sobre os impactos da indústria do petróleo sobre o uso e ocupação do solo nos municípios da Bacia de Campos; monitoramento e planejamento das atividades; dossiê de incidência política e planejamento estratégico das ações da próxima fase do projeto. O processo formativo aconteceu ainda em outras ocasiões: 1 encontro para abordar o monitoramento do orçamento público; e reuniões de alinhamento e planejamento do Pró-Lideranças IV– <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ Apesar de não estar previsto, em função do retorno às atividades presenciais, no período pós pandemia, foi elaborado o Manual de Retorno às atividades presenciais– <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ O diagnóstico acerca dos impactos da indústria do petróleo e gás sobre as questões socioespaciais concluiu o levantamento dos impactos nos Relatórios de Impacto Ambiental-RIMA dos empreendimentos da Petrobras; estão em processo a revisão de literatura e a coleta dos dados secundários nas bases oficiais. A coleta de dados primários foi iniciada com a elaboração de questionário e quadro de indicadores. O levantamento desses dados será realizado pelos bolsistas do projeto NEA-BC e por bolsistas externos, contratados mediante convênio junto ao Instituto Federal Fluminense (processo ainda em andamento). Ao todo, espera-se aplicar aproximadamente 5.000 questionários nos 13 municípios de abrangência do projeto,</li> </ul>

<sup>31</sup> A partir do III ano do projeto, foi realizada uma adequação no recorte temporal para o relatório de atividades do convênio, passando do ano fiscal, que contabilizava o mês de assinatura até 12 meses depois (março a fevereiro do ano seguinte) para o ano corrente (janeiro a dezembro do mesmo ano).

	<p>com o objetivo de conhecer os impactos socioambientais sobre o uso do solo identificados pela população, considerando o ordenamento urbano, a utilização do espaço e a infraestrutura urbana. Para aplicação do instrumento, foi considerado o erro amostral de 5% e nível de confiança de 95%, estipulados a partir do tamanho da população– <b>meta em andamento</b>;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ O infográfico foi elaborado no Ano I – <b>meta atendida</b>.</li> </ul>
<p><b>Objetivo 2 - Fortalecer os Núcleos Operacionais (NOs) com condições para torná-los acessíveis e integrados à comunidade</b></p>	
<p><b>Resultado esperado: Núcleos Operacionais com capacidade para atender as demandas dos Grupos Gestores Locais em relação a atividades formativas e pesquisas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Mudança de Núcleo Operacional em Macaé. Manutenção e compra de equipamentos– <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ O curta-metragem, cujo roteiro prévio foi aprovado pela Petrobras e pelo IBAMA (Parecer Técnico nº 332/2018- COPROD/CGMAC/DILIC), encontra-se em fase de planejamento e cotação - <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ As visitas ao espaço do NO foram retomadas e chegaram ao total de 528 - <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ Os 13 municípios possuem o arquivo para registro das trajetórias percorridas pelos GGLs. No total, foram 34 atualizações – <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ 43 publicações de mobilização. Foram realizadas ainda nove mobilizações direcionadas às atividades do Pró-Lideranças. Em relação à visita das redes sociais do projeto, no Facebook foram alcançadas 20.230 pessoas no período analisado; a rede possuía 2.574 seguidores em março de 2020 e 2.912 em dezembro de 2022, apresentando um aumento de 338 seguidores. No Instagram, em fevereiro de 2021 existiam 830 seguidores e em dezembro de 2022 o número subiu para 1.434, um aumento significativo desde o início da fase. O site da Associação Raízes teve 15.841 visualizações, feitas por 13.197 usuários– <b>meta em andamento</b>;</li> </ul>
<p><b>Objetivo 3 - Construir e disseminar conhecimento sobre os impactos da cadeia produtiva de petróleo e gás natural a fim de fortalecer ações de participação comunitária na gestão socioespacial</b></p>	
<p><b>Resultado esperado: Grupos Gestores Locais capacitados em relação aos impactos da cadeia do petróleo na dinâmica socioespacial</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ No total foram realizadas 403 atividades educativas, a saber: 211 reuniões de GGL, 169 grupos de trabalho, 15 grupos de estudo, 5 oficinas temáticas e 3 da Comissão Regional de Saneamento – <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ Foram realizadas 29 formações abertas à/na comunidade, que contaram com a participação de 263 pessoas – <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ Foram realizadas 7 formações de acolhida, com a participação de 38 pessoas – <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ 18 intercâmbios – <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ 15 peças de comunicação, em formatos variados como infográficos, cartilhas, boletins, vídeos, carrossel e <i>cards</i> sobre juventude, participação e controle social, saneamento básico, mobilidade urbana e recursos hídricos– <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ 4 mapeamentos das legislações – <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ 9 grupos de estudo sobre a Linha de Ação C – <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ 68 encontros de aprendizagem da etapa local do Pró-Lideranças IV– <b>meta em andamento</b>;</li> </ul>
<p><b>Objetivo 4 - Participar da gestão ambiental por meio do diálogo e acompanhamento na formulação e fiscalização junto ao poder público das políticas públicas que promovam equidade sobre as questões socioespaciais</b></p>	

<p><b>Resultado esperado: participação em espaços de controle social e alteração de políticas públicas em parceria com o poder público</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Todos os municípios possuem dossiê e foram realizadas 49 atividades de atualização - <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ 77 publicações com conteúdo relativo às políticas públicas prioritárias e/ou legislação urbanística; atuação nos espaços de controle social/colegiados; as incidências políticas realizadas; as estratégias de controle social exercidas pelo GGL; as atualizações e propostas sobre o Plano Diretor e o monitoramento e funções dos poderes Executivo e Legislativo - <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ 31 reuniões de monitoramento do orçamento - <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ 21 divulgações sobre o orçamento público com divulgação como notícias, infográficos e plataformas digitais que propagaram as propostas elaboradas e apresentadas pelos GGLs, as propostas aprovadas e executadas e solicitações de transparência nos dados e materiais informativos referentes ao orçamento– <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ No período não foram elaboradas peças de comunicação – <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ 17 eventos que ocorreram mediante fóruns, sarau e encontro, em estratégias municipais e regionais - <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ 55 atividades de articulação entre projetos de educação ambiental e demais instituições para articulação de ações conjuntas, a fim de construir estratégias e propostas para políticas públicas, monitoramento e incidência política– <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ Os GGLs participaram de 126 atividades em espaços de controle social, por videoconferências, como sessões da Câmara Municipal de Vereadores, audiências públicas, além das reuniões de conselhos gestores municipais em que o GGL esteve presente, sem possuir assento de representação - <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ A instituição passou a ter 37 assentos, em que 30 são a nível municipal e 7 a nível regional, com 186 atividades de representação – <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ 28 atividades de diálogo com o poder público, em que foram apresentadas 89 propostas de incidência política às secretarias municipais de finanças, desenvolvimento econômico, cultura, turismo, esporte e lazer, meio ambiente, transporte, mobilidade urbana, defesa civil, saneamento básico, assistência social e planejamento. Além destes, houve diálogo com as esferas do poder legislativo (Câmara de Vereadores, Câmara de Deputados e comissões temáticas) e dos poderes executivos, nas figuras dos prefeitos(a)s, secretarias de governo e secretário(a)s municipais– <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ Foram realizados 40 monitoramentos da aplicação das legislações socioespaciais de acordo com as políticas públicas prioritárias dos Grupos Gestores Locais que envolveram os planos diretores e aspectos relacionados às políticas públicas prioritárias dos GGLs, planos municipais de saneamento básico, Lei de Perímetros Urbanos, Lei Orgânica, Plano de Habitação e Interesse Social, Lei de Zoneamento, Código Tributário, Lei da Transparência, entre outros– <b>meta atendida</b>;</li> <li>✚ 5 atividades de participação nos processos de revisão dos planos diretores – <b>meta em andamento</b>;</li> <li>✚ Como resultado das ações do projeto, foram apresentadas 269 propostas de melhorias das políticas públicas, das quais 89 foram aprovadas e 24 executadas – <b>meta atendida</b>.</li> </ul>
--	--

Fonte: elaboração própria (2025), adaptado do relatório anual – Ano III da IV Fase (Associação Raízes, 2023)

Conforme os dados apresentados no quadro de resultados por meta do plano de trabalho, o ano III do projeto NEA-BC consolidou avanços significativos em todas as suas frentes de atuação, mesmo diante dos desafios decorrentes da readequação pós-pandêmica, reafirmando sua trajetória consistente de fortalecimento institucional,

a ampliação da formação cidadã e aprofundamento da incidência política e socioambiental nos territórios. O projeto evidencia sua relevância como instrumento de democratização da gestão socioespacial e ambiental na região. Contudo, as metas em andamento e adiadas apontam para pontos de atenção na mobilização comunitária, na produção de comunicação estratégica e na finalização de pesquisas aplicadas.

No objetivo de fortalecimento institucional, no ano III confirma-se a capacidade da associação e do projeto em gerir atividades formativas com as comunidades de forma transparente, sobretudo com a retomada da rotina de prestação de contas mensais nos núcleos operacionais. A elaboração do Manual de Retorno às atividades presenciais, ainda que não prevista inicialmente, demonstra capacidade de resposta adaptativa por parte da instituição.

A capacitação da equipe foi desenvolvida com diversas atividades formativas que englobaram os encontros trimestrais, complementados por atividades pontuais, em temas como planejamento estratégico, orçamento público e impactos da indústria do petróleo. Contudo, a capacitação com os associados e as visitas destes aos NOs evidenciaram-se como pontos de cuidado, permanecendo em processo de planejamento mesmo após retomadas das atividades presenciais, indicativos da necessidade de mobilização institucional.

Os dados analíticos do relatório do ano III (Associação, 2023) trazem ainda uma reunião de equipe para analisar e revisar os procedimentos de trabalho, adequando-os às realidades locais e aquelas advindas do período pandêmico e pós-pandêmico, assim como a contribuição institucional com o Plano de Avaliação e Revisão da Mitigação de Impactos Socioambientais (PARMIS), realizado pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), como mitigação dos impactos da empresa Trident Energy do Brasil Ltda. para o sistema de produção, coleta e escoamento de petróleo e gás natural. O objetivo do referido plano era auxiliar, por meio de fundamentação teórica e metodológica, a consolidação do Plano Macrorregional de Gestão de Impactos Sinérgicos das Atividades Marítimas de Produção e Escoamento de Petróleo e Gás Natural (Plano Macro), proposto pelo Ibama.

O diagnóstico sobre os impactos da indústria do petróleo avançou com a estruturação metodológica e início da coleta de dados primários, a elaboração de

questionário e quadro de indicadores. Para o levantamento desses dados, foram contratados bolsistas externos mediante convênio com o Instituto Federal Fluminense.

Com vistas a elaborar planejamentos e executar o projeto de forma democrática e participativa, em consonância com as diretrizes do projeto político-pedagógico da Associação Raízes, ancorado na educação ambiental crítica e na educação popular, no ano III foram realizadas atividades de planejamento da V fase, inicialmente prevista para quatro anos (2024 a 2028)<sup>32</sup>. Essas atividades contaram com a participação de todas as categorias envolvidas no projeto (associados, GGLs e membros da equipe).

Dividida em duas etapas, as oficinas de planejamento destinaram-se à elaboração do projeto geral e dos projetos locais, que por meio de oficinas em todos os Núcleos Operacionais, realizaram a definição das metas físicas dos planos de trabalho. Além dos encontros com os comunitários, a equipe contribuiu com o planejamento das atividades, primeiro com a análise da gestão financeira de cada Núcleo e em seguida, com as demandas coletivas, tanto por área (educação, administrativo-financeiro, comunicação e monitoramento e avaliação) quanto por categoria (educadores sociais, assistentes de mobilização e logística e equipe de gestão) (Associação Raízes, 2023, p.9).

No que tange às ações institucionais para suporte aos comunitários em situação de vulnerabilidade na pandemia, ainda que as atividades presenciais tivessem sido retomadas, o Ciclo Solidário foi mantido, considerando como público-alvo as 45 famílias em situação de vulnerabilidade identificadas no ano anterior. Os dados do relatório sinalizam a manutenção da parceria entre a Associação Raízes com a Responsabilidade Social da Petrobras e a distribuição de quatro parcelas do cartão alimentação, no valor de R\$120,00 (abril, maio e duas parcelas em dezembro) e duas parcelas do gás liquefeito de petróleo -GLP (junho e julho).

No objetivo 2, de fortalecimento dos Nós para torná-los acessíveis e integrados à comunidade, os dados revelam progressos importantes: o núcleo de Macaé passou por reestruturação; retomaram-se as visitas presenciais, com 528 acessos registrados; e as trajetórias dos Grupos Gestores Locais (GGLs) foram atualizadas nos 13 municípios atendido, por meio dos arquivos de memória dos GGLs. A atuação nas redes sociais demonstrou expansão considerável, tanto em número de publicações quanto no aumento de seguidores e visualizações, indicando maior alcance e engajamento das ações de mobilização. Entretanto, produtos como o curta-metragem seguem em fase de planejamento e orçamentação, o que aponta para

---

<sup>32</sup> A V fase do projeto NEA-BC tinha previsão para quatro anos de execução, contudo, em virtude da reconfiguração da política pública de licenciamento ambiental federal, por meio do Plano Macro, o projeto NEA-BC precisou passar por adequação, recomendada pelo órgão ambiental, passando a dois anos de execução na quinta fase (2024-2026).

desafios operacionais no tocante à produção audiovisual, provavelmente ligados ao processo de adaptação à modalidade presencial e aos cuidados com a questão sanitária pós-pandemia, uma vez que a gravação implicava atividades coletivas com representatividade de comunitários e equipe de diferentes municípios.

Um dado relevante para essa pesquisa é que muitos núcleos se mantiveram no modelo híbrido, em respeito às diferentes demandas dos comunitários em relação à saúde e ao distanciamento social, conforme as orientações do Manual de retomada das atividades. Essa realidade de execução do projeto tem ligação direta com os impactos da pandemia e alterou o modo operante do projeto NEA-BC.

Em relação à mobilização social, objeto de análise da tese, a intensificação da participação comunitária observada no ano III foi fortemente influenciada pelo retorno às atividades presenciais após os períodos mais críticos da pandemia de covid-19. O número de participantes ativos quase dobrou ao longo de 2022, passando de 97 pessoas em janeiro para 185 em dezembro. Esse aumento expressivo está relacionado à retomada dos encontros nos territórios, ao fortalecimento dos vínculos presenciais entre os Grupos Gestores Locais (GGLs) e à reativação das redes de mobilização comunitária. Além disso, destaca-se a elevada rotatividade dos participantes<sup>33</sup>: 18 comunitários se afastaram ao longo do ano, enquanto 100 novos ingressaram ou retornaram às atividades, em grande parte a partir de convites dos próprios GGLs e da equipe do projeto e do Pró-Lideranças IV, conforme dados do relatório.

A participação nas atividades formativas, de representação e de controle social do projeto teve **interferência direta com o retorno das atividades presenciais**, visto que em janeiro de 2022, 97 pessoas participaram do projeto, enquanto que em dezembro, foram 185. A rotatividade entre os comunitários é alta e contou com a saída/afastamento de 18 comunitários e a chegada de 100 novos participantes ou pessoas que regressaram às atividades, oriundas de convites dos demais GGLs e da equipe. Importa considerar ainda os comunitários ingressos a partir do Pró-Lideranças IV (Associação Raízes, 2023, p.11) [grifos meus]

As atividades formativas, para construção e disseminação de conhecimentos em cumprimento do objetivo 3, tiveram maior densidade e diversidade de ações. Foram realizadas 403 atividades educativas, englobando reuniões dos GGLs, grupos de trabalho, oficinas, reuniões de comissões regionais e intercâmbios. O projeto também promoveu 29 formações abertas à comunidade e 7 formações de acolhida,

---

<sup>33</sup> A rotatividade no projeto é evidenciada nos documentos em virtude de demandas dos participantes, como estudo, trabalho, questões pessoais, entre outros.

consolidando o processo pedagógico em sua vertente territorializada. Além disso, houve a produção de materiais de comunicação em formatos variados, como cartilhas, vídeos e boletins, com temas relevantes à gestão socioespacial. O desenvolvimento da etapa local do programa Pró-Lideranças IV reforçou a continuidade das ações de formação política e comunitária.

As reuniões de GGL permaneceram como prioridade nas ações dos grupos gestores locais, numa média de 16 atividades mensais e 211 encontros no total. Os grupos de trabalho também foram bastante expressivos, totalizando 169, numa média de 13 encontros por mês, o que denota sua importância estratégica para organização dos grupos e sistematização de suas demandas. daquelas atividades que foram mais impactadas pela pandemia, o retorno à modalidade presencial propiciou o cumprimento das metas previstas no plano e trabalho, tais como: formações abertas à comunidade, oficinas e intercâmbios para troca de experiências.

As formações abertas à comunidade totalizaram 29 atividades, promovidas por meio de cineclubes/debates, encontros educativos e rodas de conversa, superando a meta estipulada para o período, que era de 13. Com exceção de duas realizadas no formato híbrido, todas as demais foram realizadas presencialmente e contaram com a participação de 263 pessoas. Sobre as oficinas, foram realizadas 5 no período. Já os intercâmbios de aprendizagem e troca de experiências aconteceram no total de 18 atividades.

As formações de acolhida permaneceram no terceiro ano e foram executadas a partir de 7 atividades, com a participação de 38 pessoas novas ao projeto.

Acerca da elaboração de materiais informativos para disseminação de conhecimento, foram produzidas 15 peças de comunicação, em formatos variados como infográficos, cartilhas, boletins, vídeos, carrossel e *cards*. Tal dado evidencia que os aprendizados do momento pandêmico deram continuidade mesmo após o retorno às atividades presenciais.

Os mapeamentos das legislações socioespaciais, assim como os grupos de estudo específicos da linha C, permaneceram em execução no ano III, mesmo com as metas atendidas, o que denota o caráter formativo contínuo dos sujeitos da ação educativa para o controle social qualificado na democratização da gestão do território.

O Programa de Formação e Desenvolvimento de Lideranças IV (Pró-Lideranças IV), com premissa de fortalecer as ações de participação comunitária na gestão ambiental pública, tinha previsão de iniciar nos primeiros meses de 2022,

contudo, em prol da pandemia e da adaptação ao retorno presencial, foi adiado para o segundo semestre. Ao todo, no ano III foram realizados 68 encontros de aprendizagem da etapa local distribuídos nos 13 municípios de atuação do projeto, com temas ligados às ações sobre o uso e ocupação do solo, principalmente aquelas decorrentes dos impactos da cadeia do petróleo e gás natural. O início das atividades contou com a divisão dos municípios em dois grupos, o primeiro deles com início das atividades em agosto de 2022 e o segundo em outubro.

O quarto objetivo, relativo ao controle social e intervenção política alcançou resultados robustos, num total de 434 atividades, evidenciando o protagonismo da Associação Raízes e dos GGLs nos espaços de governança local e regional. Foram realizadas 126 participações em instâncias de controle social e 186 atividades de representação institucional em 37 assentos formais, dos quais 30 eram municipais e 7 regionais. Essa inserção permitiu a apresentação de 269 propostas de incidência política, sendo 89 aprovadas e 24 efetivamente executadas.

O monitoramento do orçamento público foi outro ponto de destaque, com 31 reuniões realizadas e 21 ações de divulgação que reforçaram a transparência e a apropriação cidadã dos dados fiscais. As ações articuladas com outras instituições e projetos (55 no total) demonstraram o fortalecimento das ações de incidência e educação ambiental.

Os eventos locais e regionais para deliberações de propostas para políticas públicas foram viabilizados com o retorno das atividades presenciais. Foram 17 eventos, como por exemplo, fóruns para deliberação de propostas de políticas públicas.

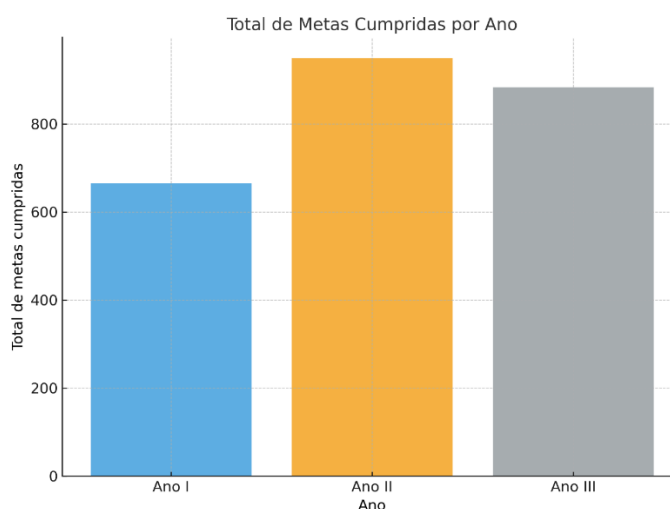
Em linhas gerais de análise do objetivo 4, embora a produção de peças de comunicação sobre políticas públicas ainda estivesse em desenvolvimento e os processos de revisão dos planos diretores não tivessem sido concluídos integralmente, o conjunto das ações evidencia um nível elevado de maturidade institucional e capacidade de interlocução com a gestão pública nos municípios da Bacia de Campos.

Ao comparar os dados relativos da execução no contexto de isolamento social com o retorno às atividades presenciais, a análise revela um processo de amadurecimento político-pedagógico, sobretudo no cumprimento dos objetivos de formação e intervenção social, ao mesmo tempo em que evidencia alguns desafios estruturais enfrentados no período pandêmico para realização do fortalecimento

institucional e a oferta dos núcleos como espaços de acolhimento à comunidade. O projeto NEA-BC se adaptou à realidade virtual, com resultados efetivos na implementação de grande parte das ações previstas nas metas do plano de trabalho.

Em linhas gerais, com base nas análises feitas até aqui, os elementos denotam que o primeiro ano de pandemia foi estratégico para tomada de decisões e adaptação da equipe e sujeitos da ação educativa para implementação de tecnologias digitais e realização das atividades no modelo virtual mediante capacitação técnica. O segundo ano apresentou mais consistência na execução do plano de trabalho e cumprimento das metas, evidenciada pelo quantitativo de atividades realizadas, ainda que algumas ações estivessem inviabilizadas pela necessidade de presença física. Já o terceiro, com retorno das ações presenciais, houve continuidade no processo de execução, mas a queda no quantitativo de ações denota que o momento requereu diminuição no volume em prol das adaptações necessárias ao regresso ao modelo presencial, conforme Gráfico 14.

Gráfico 14: Percentual do cumprimento de metas globais do plano de trabalho (anos I, II e III)

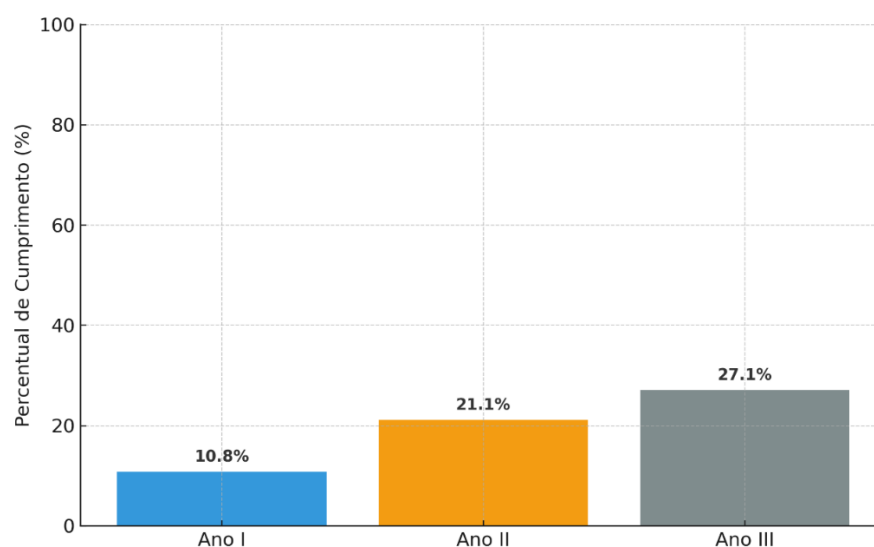


Fonte: elaboração própria, com base nos relatórios dos anos I, II e III (Associação Raízes, 2021; 2022; 2023)

Se analisarmos os resultados do projeto especificamente por objetivo, a avaliação do cumprimento percentual das metas relativas ao fortalecimento institucional ao longo dos três anos revela um padrão de crescimento progressivo. O Gráfico 15 apresenta essa evolução: 10,8% de cumprimento do objetivo 1 no ano I, 21,1% no ano II e 27,1% no ano III. Esse aumento gradativo evidencia que o projeto enfrentou uma fase inicial de estruturação e adaptação, sendo seguido por uma

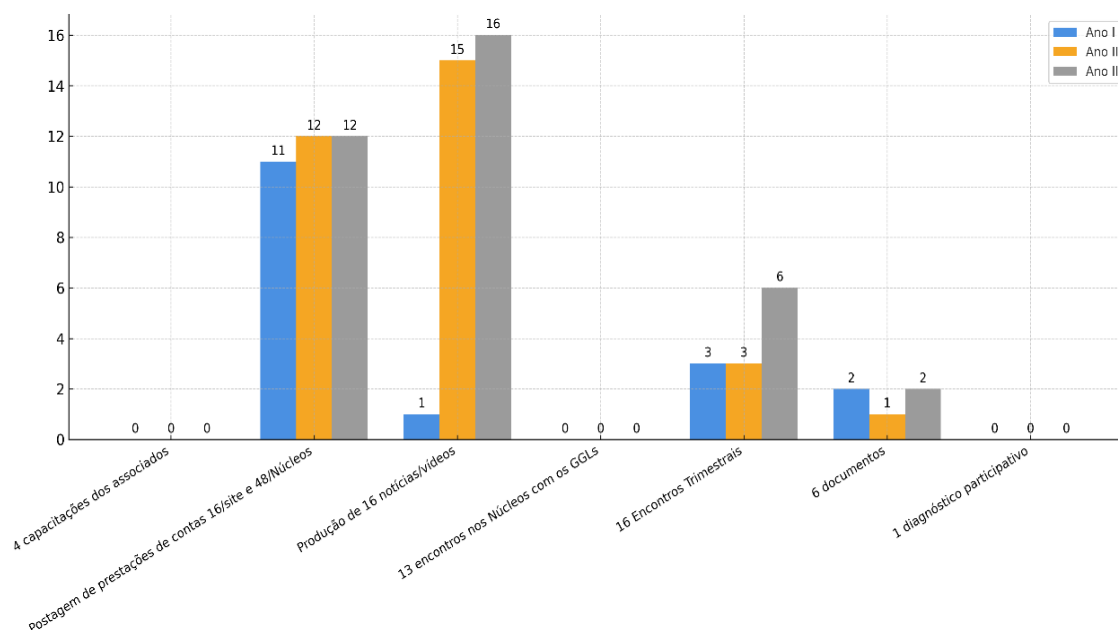
ampliação da capacidade de execução nos anos subsequentes. Entretanto, mesmo ao final do terceiro ano, menos de 50% das metas foi integralmente cumprida, o que aponta para limitações persistentes, possivelmente relacionadas a fatores logísticos e operacionais, evidenciadas pelo período pandêmico, com destaque para o as ações relacionadas à comunicação institucional e menor expressão para as atividades específicas com os associados (Gráfico 16).

Gráfico 15: Percentual do cumprimento de metas do objetivo 1 do plano de trabalho (anos I, II e III)



Fonte: elaboração própria, com base nos relatórios dos anos I, II e III (Associação Raízes, 2021; 2022; 2023)

Gráfico 16: Cumprimento de metas anuais por atividade do objetivo 1 (anos I, II e III)



Fonte: elaboração própria, com base nos relatórios dos anos I, II e III (Associação Raízes, 2021; 2022; 2023)

A prestação de contas realizada no período de distanciamento social se manteve no retorno às atividades presenciais, potencializadas pelas prestações nos núcleos operacionais reabertos em 2022.

Entre as metas com maior desempenho no decorrer do período destaca-se a produção de notícias/vídeos institucionais, que apresentou crescimento exponencial do primeiro para o segundo ano e aumentou no terceiro. Esse dado demonstra uma curva de aprendizado organizacional e investimento progressivo na produção de conteúdos de visibilidade pública, fundamentais para a transparência e a mobilização social. Por outro lado, metas de caráter mais estruturante, como as capacitações dos associados e os encontros deles nos Núcleos com os GGLs não apresentaram progresso mensurável em nenhum dos anos analisados. Essa lacuna pode indicar obstáculos operacionais, como dificuldades logísticas ou desmotivação por parte dos associados, como também um desalinhamento entre o planejamento estratégico e sua viabilidade prática.

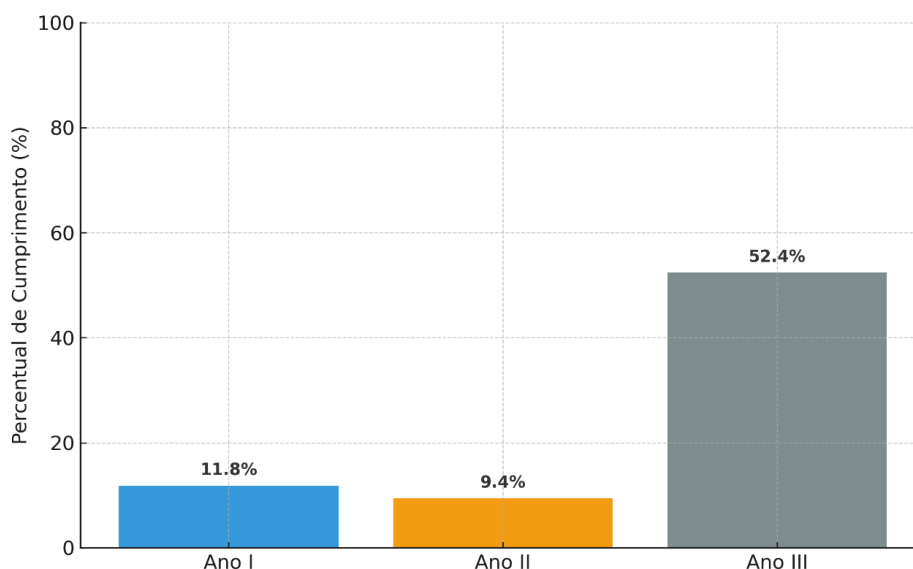
A meta relativa aos encontros trimestrais de capacitação, monitoramento e avaliação com a equipe do projeto apresentou um padrão estável nos dois primeiros anos e um crescimento significativo no terceiro, oriunda do retorno ao modelo presencial, mediante a necessidade de alinhamentos, orientações, formações e avaliações para execução do projeto e garantia das medidas de segurança mediante o risco de contágio no convívio entre as pessoas nas atividades realizadas. Por sua

vez, a produção de documentos estratégicos revela um desempenho mais irregular, com oscilações entre os anos, ocasionados pela definição de conteúdo prioritário: o plano de comunicação emergencial e o manual de retorno não eram previstos, mas foram priorizados por conta da pandemia; outros documentos previstos, como código de ética, manual de eventos e de comunicação foram adiados.

O diagnóstico participativo aparece sem dados quantitativos no gráfico pois a execução da meta nos três primeiros anos foi realizada pelo seu planejamento estratégico, coleta de dados secundários e o início de coleta dos dados primários. A aplicação de questionário só foi viabilizada após o retorno da modalidade presencial. A aferição do cumprimento da meta só será possível após a finalização do diagnóstico.

O objetivo II foi o que mais evidenciou impactos relacionados diretamente ao distanciamento social e à implementação da modalidade on-line para execução das atividades. Os dados refletem a concentração de ações no ano III, viabilizadas pelo retorno aos núcleos operacionais, conforme Gráfico 17.

Gráfico 17: Percentual do cumprimento de metas do objetivo 2 do plano de trabalho (anos I, II e III)

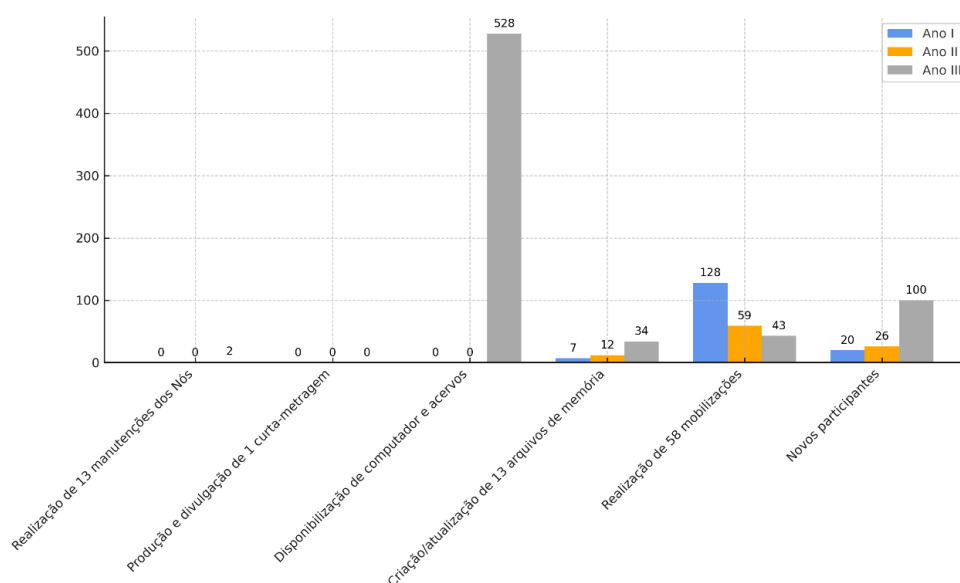


Fonte: elaboração própria, com base nos relatórios dos anos I, II e III (Associação Raízes, 2021; 2022; 2023)

No primeiro ano, o percentual médio de cumprimento das metas do objetivo de fortalecimento dos núcleos operacional foi de 11,8%, destacando-se principalmente a realização de mobilizações (128 ocorrências) e a inserção de novos participantes (20 indivíduos). Embora expressivos em quantidade, esses números indicam o foco inicial voltado para o engajamento comunitário e a articulação local, em prol da pandemia.

No segundo ano, o percentual médio de cumprimento caiu ligeiramente para 9,4%, com redução no número de atividades de mobilização (59) e leve crescimento na atualização de arquivos de memória (12 registros). Já o terceiro ano, marcou um aumento significativo, com 52,4% de cumprimento médio das metas, viabilizadas pela execução das atividades presenciais, que resultaram elevados números de visitas aos núcleos e novos participantes ao projeto, conforme Gráfico 18.

Gráfico 18: Cumprimento de metas anuais do objetivo 2 do plano de trabalho (anos I, II e III)



Fonte: elaboração própria, com base nos relatórios dos anos I, II e III (Associação Raízes, 2021; 2022; 2023)

A visualização dos dados expressos no Gráfico 18 revela notoriedade ao fato de que atividades como realização de manutenções dos NOs, produção de curta-metragem e disponibilização de equipamentos e acervos nas sedes foram postergadas ou concentradas no terceiro ano. Com o retorno do funcionamento dos espaços o número de visitas teve um salto expressivo de 528, reforçando a relevância da infraestrutura como requisito para engajamento comunitário. Também impactou positivamente o número de novos participantes, em que se observa um aumento consistente (20, 26 e 100). Esse cenário refletiu também nas atividades de criação/atualização de arquivos de memória, com uma trajetória ascendente, indo de 7 no primeiro ano para 34 no terceiro.

Por outro lado, as ações de mobilização social foram mais elevadas no primeiro ano (128) e sofreram queda nos anos seguintes (59 e 43), indicativos do esforço

institucional para continuar a execução do projeto no cenário da pandemia em superação às dificuldades impostas pelo período.

No que tange ao terceiro objetivo do projeto, voltado para as atividades formativas com os sujeitos da ação educativa do projeto e membros externos da comunidade, a análise do cumprimento das metas estabelecidas ao longo do triênio, por meio dos Gráficos 19 e 20, evidencia tanto avanços significativos quanto desafios pontuais na execução do plano de trabalho. Destaca-se, de forma contundente, a superação de metas-chave, como as formações dos grupos, por meio das reuniões de GGL, grupos de trabalho e de estudo. Essa meta (156 formações para os GGLs) foi amplamente superada, totalizando 998 formações (cumprimento de 639%). Esse resultado expressivo indica não apenas uma expansão quantitativa, mas também a centralidade atribuída à capacitação continuada como pilar estruturante de execução do NEA-BC.

Outro destaque importante refere-se à produção de mapeamentos das legislações (atividade educativa de cunho diagnóstico), cuja meta inicial era de 13 entregas e resultou em 73 mapeamentos produzidos (561% de cumprimento). Essa superação aponta para uma atuação técnica consistente e estratégica na sistematização de marcos legais, instrumento fundamental para subsidiar os processos formativos acerca das políticas públicas e fortalecer os processos de controle social (processos educativos interventivos), conforme preconiza as diretrizes do PPP da Associação Raízes.

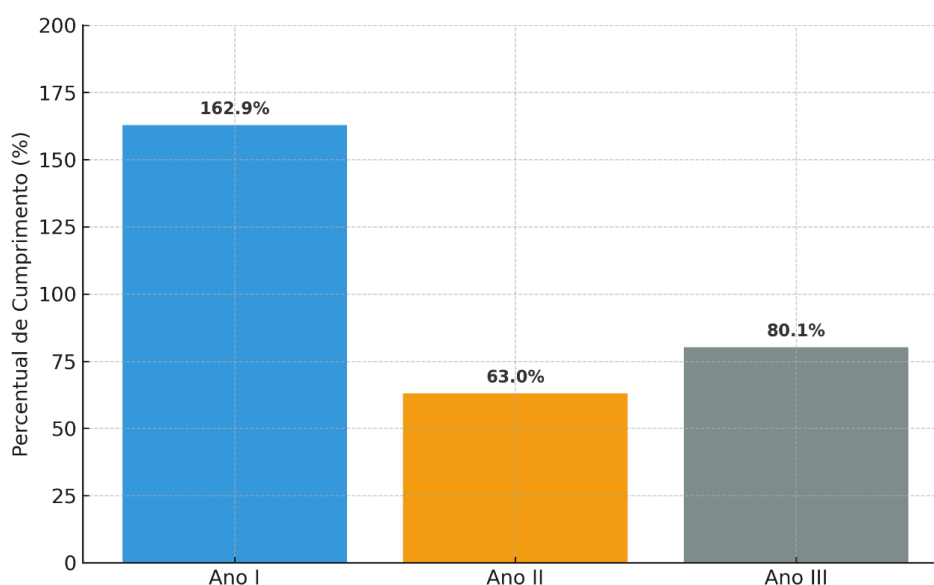
A promoção dos grupos de estudo Linha de Ação também teve desempenho extraordinário: com uma meta de 13 ações, foram realizadas 98 no período (754% de cumprimento), com forte concentração no primeiro ano (71 ações). Esses dados são resultados do esforço realizado durante a quarta fase do projeto, sobretudo no ano inicial, oriundo da necessidade de capacitação para atuação na nova linha de ação da Nota Técnica 01/2010 do Ibama. Denota ainda, grande mobilização intelectual e construção coletiva de saberes, contribuindo para o amadurecimento conceitual e metodológico do projeto.

Observa-se ainda que as atividades abertas à comunidade, previstas em 52 ações, alcançaram 48 atividades (92% de cumprimento), iniciadas de forma adaptada ao modelo virtual no primeiro ano, com continuidade no segundo e expressivo aumento no terceiro, com o retorno ao modelo presencial, que viabilizou a realização

de cine, encontros educativos e outros. As atividades de acolhida ultrapassaram a meta (131% de cumprimento), evidenciando os resultados da mobilização social.

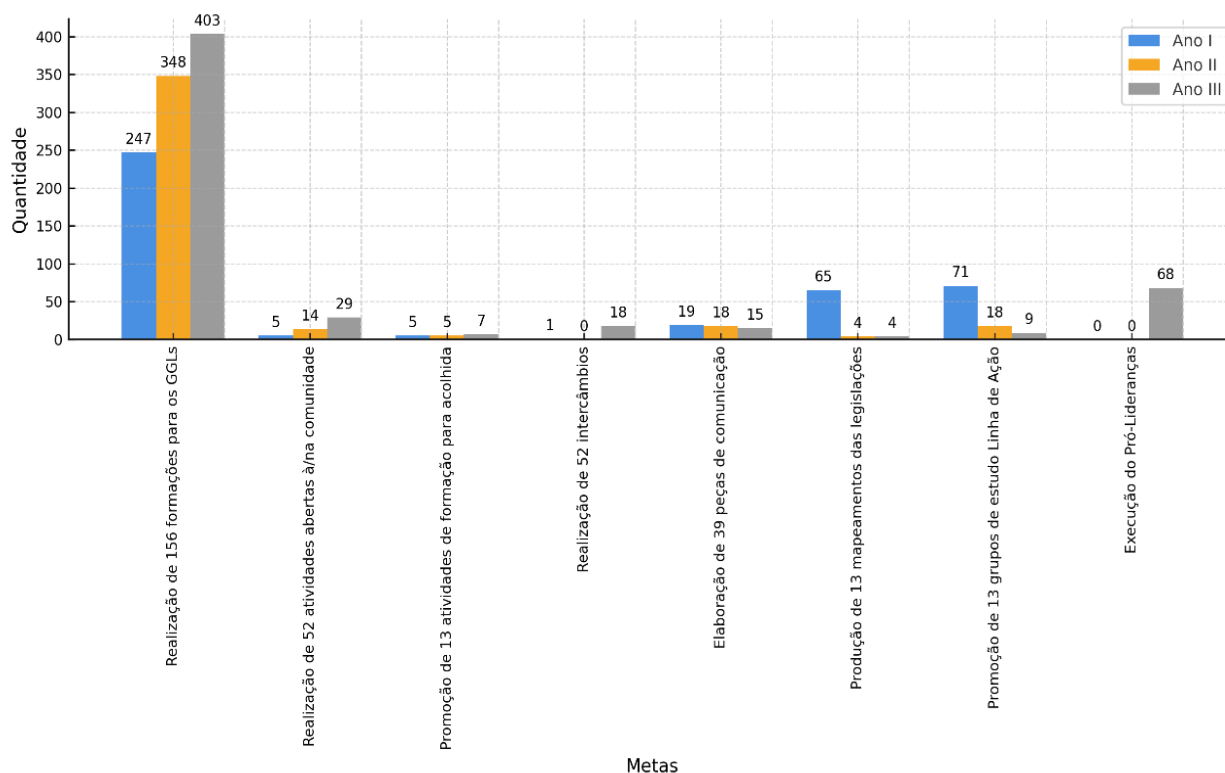
Já os intercâmbios apresentaram um cenário mais desafiador: com uma execução de apenas um (na modalidade on-line) no primeiro ano, nula no segundo ano, e 18 no terceiro, o total realizado foi de 19 ações das 52 previstas (37% de cumprimento). Apesar do resultado abaixo do esperado, destaca-se a recuperação significativa no terceiro ano, o que demonstra capacidade de adaptação e esforço de compensação por parte da equipe executora.

Gráfico 19: Percentual do cumprimento de metas do objetivo 3 do plano de trabalho (anos I, II e III)



Fonte: elaboração própria, com base nos relatórios dos anos I, II e III (Associação Raízes, 2021; 2022; 2023)

Gráfico 20: Cumprimento de metas anuais do objetivo 3 do plano de trabalho (anos I, II e III)



Fonte: elaboração própria, com base nos relatórios dos anos I, II e III (Associação Raízes, 2021; 2022; 2023)

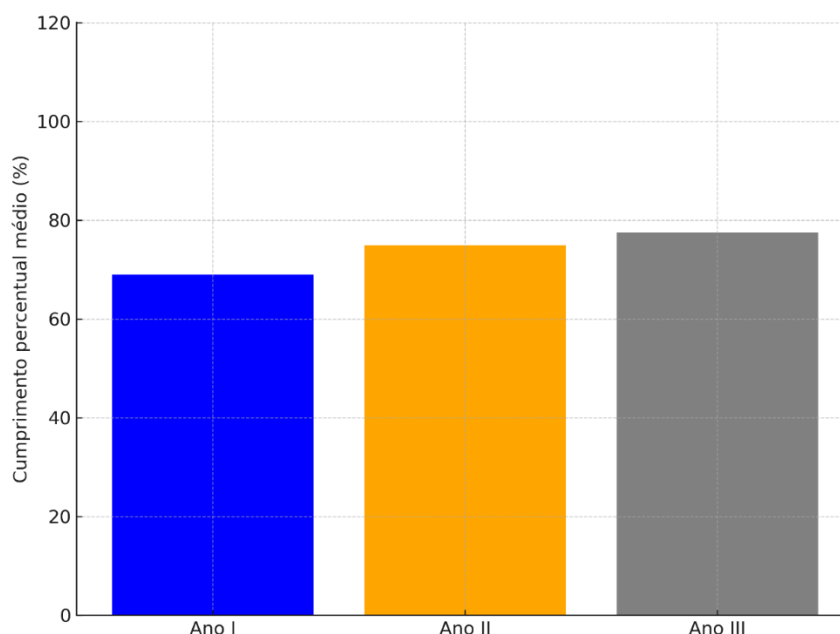
O Gráfico 20 ilustra com clareza o desempenho anual no cumprimento de metas associadas à formação organizacional, política, comunicação e mobilização social. A meta de formação dos GGLs destaca-se em todos os anos, evidenciando-se como o eixo estruturante do projeto, com crescimento progressivo: 247 no ano I, 348 no ano II e 403 no ano III. A promoção de grupos de estudo da linha C e mapeamento das legislações socioespaciais também aparece com evidência no ano I (71 e 65, respectivamente). Contudo, há queda acentuada nos anos seguintes, interpretado como redução na densidade dos processos formativos específicos da Linha C e redirecionamento de prioridades estratégicas. Outro destaque foi a execução do Pró-Lideranças em 2022, com 68 registros no terceiro ano, dado o elevado número de encontros de aprendizagem executados.

As metas de comunicação, como a elaboração de peças, e as formações para a acolhida apresentaram manutenção ou leve variação ao longo do triênio, sugerindo certa estabilidade, mas também possível limitação na capacidade de ampliação.

O objetivo 4, de participação e controle social com foco na intervenção em políticas públicas, revela ao longo dos três anos de execução uma trajetória de crescente consolidação e amadurecimento das ações planejadas. Os percentuais

médios de cumprimento das metas por ano indicam uma tendência de crescimento contínuo: 68,9% no Ano I, 74,9% no Ano II e 77,7% no Ano III, conforme o Gráfico 21.

Gráfico 21: Percentual do cumprimento de metas do objetivo 4 do plano de trabalho (anos I, II e III)



Fonte: elaboração própria, com base nos relatórios dos anos I, II e III (Associação Raízes, 2021; 2022; 2023)

A evolução apresentada no gráfico é indicativa de fatores como o aprimoramento dos processos de planejamento e execução das atividades de controle social em meio à pandemia, o acúmulo de experiências da equipe e participantes nos anos de atuação da Associação Raízes e do projeto NEA-BC, o reconhecimento institucional nos territórios e o fortalecimento das capacidades operacionais e organizacionais ao longo do tempo. O salto percentual entre o primeiro e o terceiro ano reflete um alinhamento mais eficaz entre os recursos disponíveis e as metas estabelecidas, mesmo considerando a complexidade crescente ocasionada pela covid-19.

Entre os destaques positivos, observa-se o desempenho expressivo em metas como a produção de dossiês, ações de articulação, participações e representações institucionais, e a apresentação de propostas de incidência política. Tais metas, mesmo quando superando os valores de referência estabelecidos (ex: número de reuniões, participações ou produções), foram mantidas dentro dos limites percentuais máximos (100%). Por outro lado, algumas metas apresentaram baixo ou nenhum

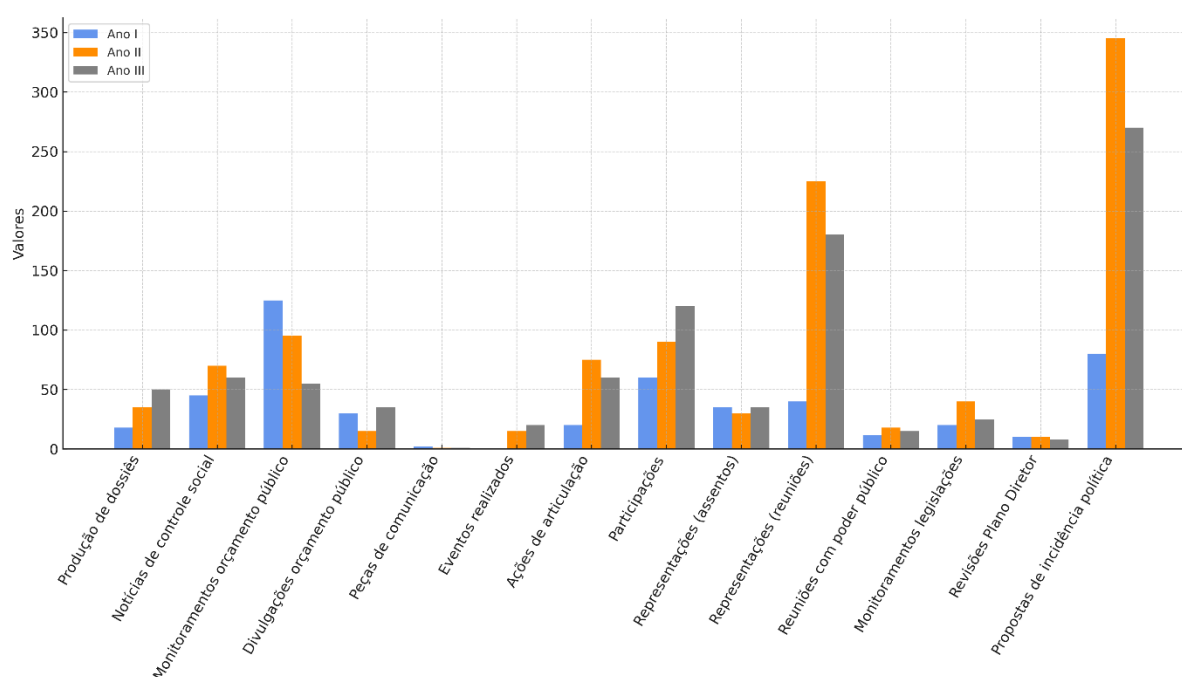
cumprimento nos anos iniciais da fase, como a elaboração de peças de comunicação e a realização de eventos, consequentes do distanciamento social.

Outro aspecto relevante é a regularidade na representação institucional — tanto em assentos quanto em reuniões, garantindo a manutenção dos assentos conquistados antes da quarta fase, ou seja, antes da pandemia e a representatividade por voz e voto nos espaços colegiados.

No conjunto, os dados revelam uma evolução qualitativa da capacidade de execução e uma consolidação das estratégias de atuação institucional. O cumprimento médio de metas acima de 75% no terceiro ano indica não apenas eficiência operacional, mas também eficácia em termos de impacto social e político, sobretudo quando as metas estão associadas à transparência, à participação cidadã e ao controle social das políticas públicas.

Se compararmos as metas atendidas por atividades do objetivo 4 (Gráfico 22), é possível perceber um percurso de fortalecimento progressivo da ação política e institucional, caracterizado por ampla produção de propostas, intensa articulação com atores estratégicos e atuação territorial diversificada. Embora algumas atividades tenham sofrido decréscimos pontuais, o conjunto dos dados reforça a ideia de amadurecimento organizacional, capilaridade territorial e robustez na intervenção sobre as políticas públicas locais.

Gráfico 22: Cumprimento de metas anuais do objetivo 4 do plano de trabalho (anos I, II e III)



Fonte: elaboração própria, com base nos relatórios dos anos I, II e III (Associação Raízes, 2021; 2022; 2023)

Dentro os indicadores, revela-se a evolução constante — com crescimento significativo no terceiro ano das atividades de participação (em que não há assentos), como em audiências públicas, e de reuniões com poder público, que aumentaram substancialmente no segundo e terceiro anos, refletindo ganhos em reconhecimento institucional e capacidade de ações diretas com a gestão pública.

A produção de notícias de controle social foi contundente no primeiro ano, sofreu queda no segundo e retomou o aumento no terceiro. Os índices indicam a prioridade das ações de comunicação a partir do plano de comunicação no ano I. O ano II provavelmente teve o quantitativo reduzido como consequência da priorização de outras atividades realizadas pela equipe e GGLs. A retomada das atividades presenciais e a potencialização da participação e do controle social indicam o resultado do aumento do ano III.

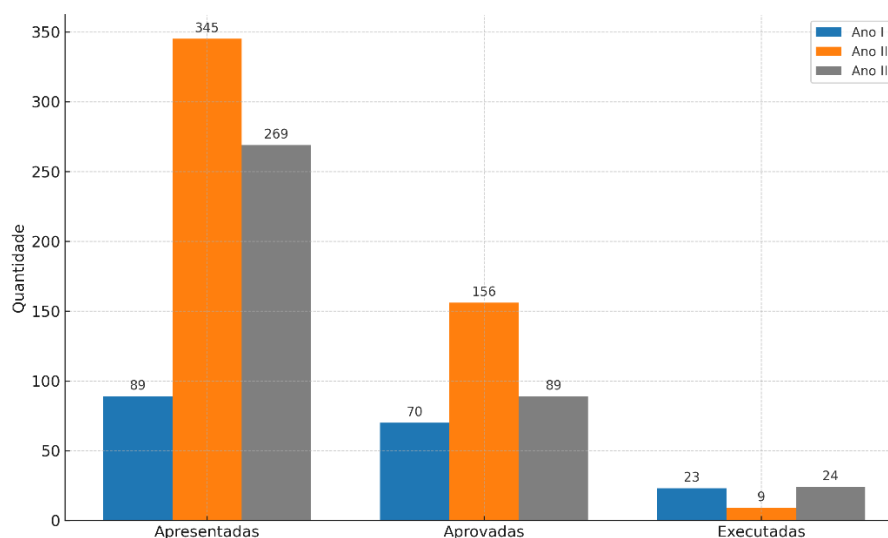
Em relação aos monitoramentos do orçamento público, os resultados denotam significativa queda do primeiro ano (124) para os seguintes (60 e 31, respectivamente). Esse recuo reflete reorganizações metodológicas ou dificuldades operacionais específicas, como mudanças na acessibilidade dos dados ou na priorização de frentes estratégicas. Situação semelhante é observada nas divulgações do orçamento público, com queda contínua ao longo do triênio, o que sugere a necessidade de revisão das estratégias de disseminação dessas informações. Por outro lado, as divulgações sobre o orçamento público aumentaram no ano II e tiveram pequena queda no ano III, se comparada ao segundo ano (ano I – 15; II – 33; III – 21).

Por outro lado, o crescimento nas ações voltadas ao monitoramento de legislações socioespaciais veio de encontro ao declínio das atividades de mapeamento, levando à conclusão de que no primeiro momento mapeou-se, para depois realizar o monitoramento.

O terceiro ano aponta uma redução em atividades voltadas para a revisão de instrumentos estruturantes do ordenamento territorial, como os planos diretores. Apesar da imprecisão sobre os reais motivos ou uma combinação entre eles, os dados sugerem que houve outras prioridades pelos grupos ou foi uma questão de agenda pública, dado o fato de que, pelo Estatuto da Cidade, "o plano diretor deverá ser revisto, pelo menos, a cada 10 (dez) anos" (Brasil, 2001).

Por fim, cabe ressaltar a expressividade da apresentação de propostas de incidência política, que atingiu seu ápice no segundo ano com 345 entregas e permaneceu elevado no terceiro ano (267). Esse aumento no ano II é indicativo de que os grupos fortaleceram a atuação em período pandêmico, concomitante às atividades de representação social (com assento) e as articulações com outras instituições e PEAs.

Gráfico 23: Comparativo de metas de propostas de incidência política (anos I, II e III)



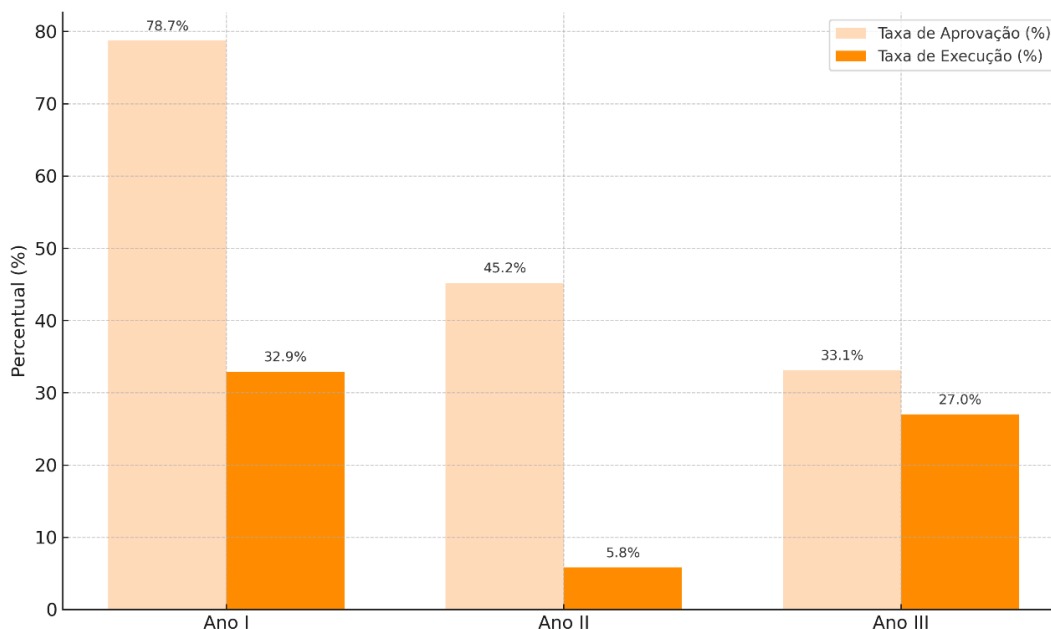
Fonte: elaboração própria, com base nos relatórios dos anos I, II e III (Associação Raízes, 2021; 2022; 2023)

A análise quantitativa das propostas apresentadas, aprovadas e executadas ao longo dos três anos do projeto NEA-BC revela importantes tendências sobre a dinâmica de participação, os critérios de seleção e a efetividade da execução das ações propostas.

No ano I, observou-se um número de 89 propostas apresentadas, das quais 78,7% foram aprovadas e 32,9% dessas efetivamente executadas. O ano II, apresentou uma mudança no perfil quantitativo, com um aumento expressivo no número de propostas apresentadas (345), quase quadruplicando em relação ao ano anterior. Entretanto, a taxa de aprovação caiu para 45,2%, e a taxa de execução entre as aprovadas foi bastante reduzida para apenas 5,8%. No ano III, embora o número de propostas apresentadas tenha diminuído em relação ao ano II (269), ele ainda permaneceu elevado em comparação ao ano I. A taxa de aprovação caiu ainda mais,

para 33,1%. Por outro lado, a taxa de execução teve uma recuperação significativa, alcançando 27,0% das propostas aprovadas. Vejamos o Gráfico 24.

Gráfico 24: Percentuais de aprovação e execução das propostas apresentadas (anos I, II e III)



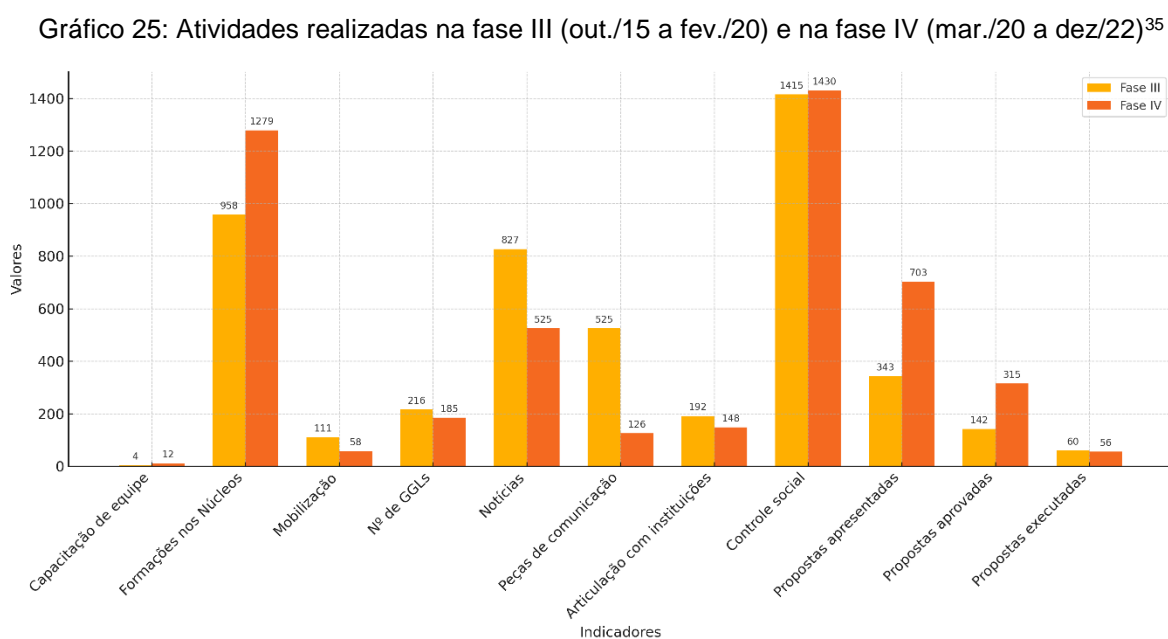
Fonte: elaboração própria, com base nos relatórios dos anos I, II e III (Associação Raízes, 2021; 2022; 2023)

#### 4.2.4– Antes e depois da covid-19: os resultados do projeto NEA-BC

Que a pandemia afetou o mundo e as relações estabelecidas entre as pessoas, o convívio social, o trabalho e as prática cotidianas, é fato! E a educação não ficou imune ao cenário. Executar um projeto de educação ambiental pautado no método educação popular se tornou um desafio. Essas considerações são generalistas, apesar de reais. Por isso, analisar os resultados do projeto antes, durante e depois do isolamento social imposto pela covid-19 se torna relevante para identificar os impactos na execução do projeto NEA-BC.

Essa análise, contudo, requer cuidados e rigor metodológico, para não gerar equívocos, uma vez que os planos de trabalho da terceira e quarta fase não são idênticos, apesar de haver diversas atividades em comum, assim como os objetivos estratégicos, resguardadas as diferenças na linha de atuação. Para tanto, a comparação entre a execução do projeto NEA-BC relativa à fase III (out./2015 a

fev.2020)<sup>34</sup> e os três primeiros anos da fase IV (mar./2020 a dez.2022) foi realizada considerando as atividades semelhantes executadas nos respectivos períodos, que fazem parte dos indicadores de análise dessa pesquisa, tais como: capacitação de equipe, formações realizadas nos núcleos operacionais, atividades de mobilização social, o número de GGLs, a elaboração de notícias, peças de comunicação, articulação entre instituições e demais PEAs, atividades de controle social (de participação e representação), assim como as propostas de políticas públicas apresentadas, aprovadas e executadas antes e depois da pandemia.



Fonte: elaboração própria, com base nos relatórios da fase III e dos anos I, II e III da fase IV (Associação Raízes, 2021; 2022; 2023; 2023)

A comparação dos dados globais entre o período pré e pós pandêmico evidencia avanços significativos em diversos indicadores, cenário que denota capacidade de adaptação do projeto em um cenário de pandemia e isolamento social.

<sup>34</sup> Considerando o recorte temporal da pesquisa (2019 a 2022), foram utilizados os resultados relativos ao cumprimento das metas do plano de trabalho registrados em 2019, fim da fase III. Contudo, eles englobam a execução no decorrer de toda a terceira fase, uma vez que para avaliação do cumprimento das metas antes da pandemia, foi preciso sistematizar os dados cumulativos ao longo dos anos, a fim de evitar a análise fragmentada dos dados.

<sup>35</sup> Estão contabilizados os dados dos três primeiros anos da quarta fase (2020, 2021 e 2022).

As capacitações de equipe tiveram um aumento expressivo de uma fase para a outra, passando de 4 ações na terceira para 12 na quarta, o que representa um crescimento de 200%. Esse dado revela um esforço mais robusto na preparação técnica dos profissionais para execução do plano de trabalho, refletindo, conseqüentemente, nas formações realizadas pelos comunitários dos núcleos operacionais, de 958 para 1279.

Os dados referentes à mobilização social sugerem impactos ocasionados pelo período pandêmico, considerando que em três anos de execução da fase IV foram realizadas pouco mais de 50% das atividades em relação a quatro anos da fase III (queda de 111 para 58), assim como os indicadores de notícias (de 827 para 525) e peças de comunicação (de 525 para 126). O número de GGLs também reduziu, de 216 para 185 entre as fases, representando um decréscimo de aproximadamente 14%.

No que tange à participação e controle social de políticas públicas, houve aumento no indicador (de 1415 para 1430), sinalizando que, embora estivesse em período pandêmico e número de participantes tenha reduzido, o engajamento social se intensificou. Esse contexto reflete na intervenção social por meio da proposição de políticas públicas, que revelaram uma ampliação significativa em meio à pandemia: o número de propostas apresentadas mais que dobrou (de 343 para 703), bem como o de propostas aprovadas (de 142 para 315). Entretanto, observa-se uma ligeira redução no número de propostas executadas (de 60 para 56), o que sugere desafios persistentes na etapa de implementação.

A articulação com instituições, apesar de consistente na quarta fase, caiu levemente em relação aos dados de toda a terceira (de 192 para 148).

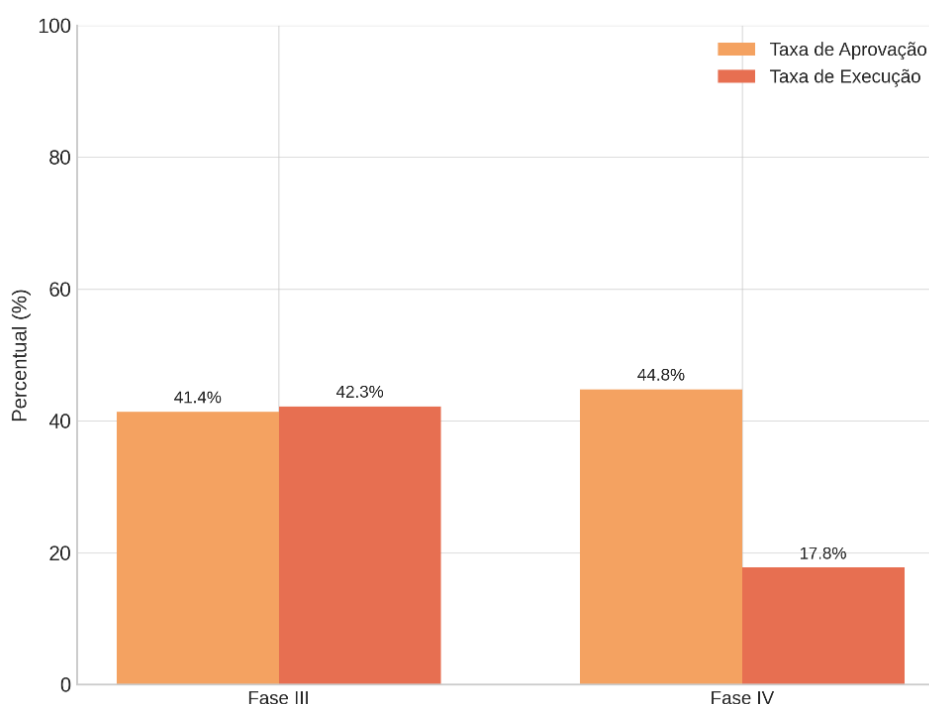
Em síntese, o projeto NEA-BC foi impactado pelo cenário de pandemia, sobretudo no processo de mobilização social. Contudo, os grupos permaneceram organizados e ativos, capazes de realizar um elevado quantitativo de atividades previstas no plano de trabalho, tanto de fortalecimento institucional, quanto de processos formativos como os interventivos, superando resultados de uma fase inteira realizada sem o distanciamento social e a crise sanitária que se experienciou partir de 2020.

As ações formativas foram priorizadas e resultaram na qualificação para atuação na gestão pública, resultando em maior número de atividades de controle social e a capacidade propositiva por parte dos sujeitos da ação educativa, refletindo a

efetividade das diretrizes político-pedagógicas sistematizadas no PPP da Associação Raízes.

No entanto, os desafios na efetivação das propostas aprovadas indicam a necessidade de estratégias complementares que fortaleçam a implementação das proposições, conforme dados do Gráfico 26.

Gráfico 26: Percentuais de aprovação e execução das propostas apresentadas (fases III e IV)



Fonte: elaboração própria, com base nos relatórios da fase III e dos anos I, II e III da fase IV (Associação Raízes, 2021; 2022; 2023; 2023)

O gráfico indica que das propostas apresentadas (343 na fase III e 703 na fase IV — mais do que o dobro), a taxa de aprovação apresentou quase que se manteve, saindo de 41,4% na fase III (142 de 343 propostas) para 44,8% na fase IV (315 de 703). Por outro lado, a taxa de execução das propostas aprovadas sofreu uma queda considerável, passando de 42,3% na terceira fase (60 de 142 propostas aprovadas) para apenas 17,8% na quarta (56 de 315). Esse denota atenção, pois evidencia uma redução drástica na capacidade de implementar as propostas aprovadas durante a pandemia, resultando em descompasso entre o aumento da participação (mais propostas apresentadas) e a redução da efetividade (menos propostas executadas). Embora a

ampliação do número de propostas indique maior engajamento dos GGLs, a baixa taxa de execução denota lacunas a respeito da transformação social que se propõe o projeto.

Se retomarmos o conceito proposto por Arnstein (2002), os indicadores denotam que no período pandêmico houve regressão nos níveis de participação cidadã, acarretado pela diminuição do nível de poder do cidadão, onde há delegação de poder e controle cidadão, participação na tomada de decisão ou mesmo o completo poder gerencial, para a concessão mínima de poder, a pacificação, onde há escuta, mas o cidadão não consegue interferir na decisão final.

### **4.3 – Dados primários: o olhar de quem vivenciou a pandemia**

*A incerteza dominava o momento, não havia expectativa, apenas o medo que se espalhava, trazendo consigo a angústia sobre o futuro e o destino das pessoas e sua família.*

R.A

*No aspecto geral foi o medo da pandemia, conseguir seguir com as atividades em um cenário de incertezas e com muitas pessoas perdendo suas vidas. Conscientizar as pessoas sobre o cuidado e a necessidade do isolamento, em meio a várias fake news. E também o desafio de manter as pessoas mobilizadas e atuantes de forma remota.*

I.A

*Psicológico: muitos GGLs perderam entes queridos e com isso não havia força para participar das reuniões on-line. Outros enfrentaram períodos de ansiedade e depressão devido ao isolamento e ao medo de que aquilo nunca acabasse. Perdas: em meio à correria dos dias para se manter financeiramente, alguns de nós também vieram a óbito pela covid-19. Letramento digital: muitos de nós não tinham acesso à internet e aparelhos para se conectar com o grupo, ou mesmo não sabiam mexer nas ferramentas digitais para isso. Foram necessárias diversas reuniões e inúmeras orientações em vídeo para que os participantes se familiarizassem com ferramentas como Google Meet, Zoom, Discord e outros. A equipe técnica também precisou se familiarizar e pensar em novas estratégias. As atividades de campo foram*

*comprometidas/limitadas. Mas ainda assim os GGLs se mantiveram buscando conhecimento, realizando as reuniões e encaminhamento de demandas on-line.*

*J.S*

*No início, principalmente antes dos equipamentos tecnológicos emprestados pelo projeto, era conseguir reunir as pessoas, manter a esperança e liderança acesas.*

*J.C*

*Vencer a insegurança e a incerteza de tudo, diante de um cenário nunca vivido antes pela sociedade atual. O distanciamento social foi um dos principais desafios, pois as estratégias de mobilização social mais efetivas estão associadas a interação social direta.*

*M.I*

*Uso das tecnologias digitais, maior alcance geográfico, desenvolvimento de novas habilidades, flexibilidade de horários, fortalecimento da rede de apoio (ninguém solta a mão de ninguém), criação de novos formatos de conteúdo e que continuaram sendo úteis mesmo após o retorno das atividades presenciais e a resiliência.*

*M.N*

As falas são fortes, o sentimento de medo e insegurança ficam evidentes<sup>36</sup>. Era um momento desafiador, de sobrevivência e isolamento nunca vivenciados. As pessoas precisavam resguardar a vida, superar o luto, se reinventar! E em meio a esse cenário, executar um projeto de educação ambiental condicionante do licenciamento ambiental federal para mitigação da exploração de petróleo e gás, com foco em processos educativos ancorados na educação popular, base da educação ambiental crítica, para intervenção social e transformação das realidades de seus municípios e região. De fato, foi complexo e os dados secundários comprovam as inúmeras ações realizadas no período pandêmico para que o projeto dar continuidade ao plano de trabalho: inovações tecnológicas, capacitações para o uso de tecnologias digitais e metodologias adaptadas para o ambiente virtual, adequações às estratégias de mobilização, alterações no convênio para propiciar equipamentos e internet, entre outros.

---

<sup>36</sup> Por questões éticas e de proteção de dados, foram preservados os nomes dos respondentes.

Agora, é chegada a hora de revelar as percepções e vivências de quem passou por esse momento. Este capítulo apresentará os resultados do questionário aplicado com a equipe do projeto (gestão e campo), colaboradores da empresa concedente e sujeitos da ação educativa. Apesar de não negligenciar todos os percalços e desafios, eles conseguiram, com cooperação, resiliência, ações no campo estratégico e formativo, o uso de tecnologias e outros, “ninguém soltou a mão de ninguém”! Esses são alguns dos relatos de pessoas que vivenciaram a execução do projeto NEA-BC em meio à pandemia de covid-19.

Os olhares são de quem vivenciou a execução do projeto NEA-BC antes, durante e depois da pandemia, considerando o recorte temporal dessa pesquisa. São representados por todas as categorias que atuavam diretamente na execução do plano de trabalho do projeto: os sujeitos da ação educativa, os GGLs (participantes dos Grupos Gestores Locais nos municípios de atuação); membros da equipe de gestão (coordenação do projeto); da equipe de campo (educadores sociais e assistentes de mobilização e logística que atuam diretamente nos Núcleos Operacionais); e da equipe Petrobras, empresa concedente do convênio com a Associação Raízes para realização do projeto NEA-BC<sup>37</sup>.

A seleção dos respondentes se deu mediante a atuação no recorte temporal da pesquisa (antes, durante e após o isolamento social), o que inviabilizou que pessoas que entraram no projeto durante a pandemia ou após o término do isolamento social fossem respondentes às questões propostas. Também há profissionais e sujeitos da ação educativa que vivenciaram o período, mas não fazem mais parte do projeto NEA-BC.

#### 4.3.1 – Perfil dos participantes da pesquisa

A pesquisa de dados primários contou a com a participação de 27 pessoas de diferentes categorias, conforme Quadro 27.

Quadro 27: Quantitativo de respondentes por função

<b>Função Respondentes</b>	<b>Nº de</b>
--------------------------------	--------------

<sup>37</sup> Apesar de serem membros fundamentais para o projeto NEA-BC, os associados não foram considerados como respondentes do questionário por não atuarem diretamente e cotidianamente na execução do plano de trabalho. Essa função é direcionada à equipe técnica, contratada para desempenhar suas respectivas funções, juntamente com os sujeitos da ação educativa.

Participante do Grupo Gestor Local do projeto NEA-BC	11
Assistente de Mobilização e Logística	5
Educador social do projeto NEA-BC	5
Equipe de gestão do projeto NEA-BC	4
Equipe Petrobras	2
Total	27

Fonte: elaboração própria (2025)

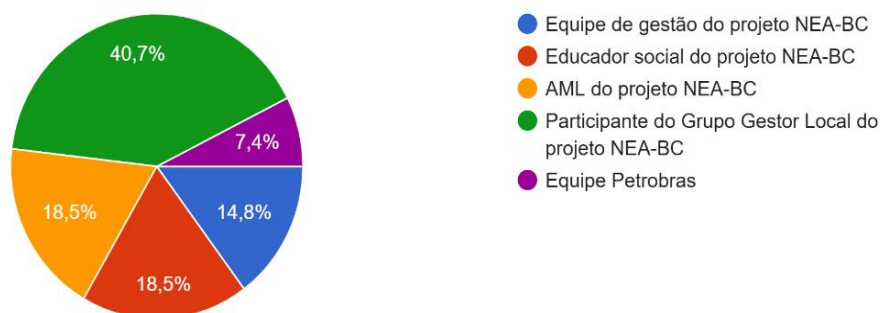
A maior parte dos respondentes (40,7%) foi composta pelos participantes dos grupos gestores locais do NEA-BC, oriunda da iniciativa em se obter o máximo de representatividade possível dos sujeitos da ação educativa do projeto (uma pessoa por município). A intenção inicial era que 100% dos grupos fossem representados, totalizando 13 respondentes, mas não foi viável mediante o critério de participação na pesquisa, dado o recorte temporal<sup>38</sup>.

A equipe de campo apresentou igual representatividade do total de respondentes (18,5% são educadores sociais e 18,5% são assistentes de mobilização e logística). A gestão do projeto NEA-BC representa 14,8% dos respondentes e a equipe Petrobras aparece com 7,4%, conforme Gráfico 27.

Gráfico 27: Porcentagem de respondentes por função

Função no período da pandemia

27 respostas



Fonte: elaboração própria (2025)

<sup>38</sup> Um dos grupos gestores locais não tem GGL atuante antes da pandemia. Todos os seus membros atuais foram mobilizados a partir de 2020. Em outro grupo, o participante convidado para responder o questionário declinou da proposta, por motivos pessoais.

Os membros da equipe de gestão<sup>39</sup> são os responsáveis pelo planejamento e execução estratégica do projeto NEA-BC, assim como contribuem com o tático e o operacional junto aos projetos locais: coordenação de pesquisa, administrativo-financeiro e advogada; na equipe de campo, os educadores sociais atuam no planejamento e realização dos processos político-pedagógicos com os GGLs e assistentes de mobilização e logística são responsáveis pela gestão administrativa dos Núcleos Operacionais e pela mobilização social nos territórios em que desempenham a função; a equipe Petrobras atua na coordenação e acompanhamento do projeto, responsável pela gestão do convênio com a Associação Raízes; e os sujeitos da ação educativa são os participantes dos Grupos Gestores Locais nos municípios de atuação.

#### **4.3.2 – Expectativas quando o projeto interrompeu as atividades presenciais**

Conforme as categorias de análise elencadas para as perguntas do questionário, explicitadas na metodologia de pesquisa, a primeira parte da pesquisa de dados primários envolveu questões gerais, entre elas, as expectativas para o momento pandêmico. Em comum aos respondentes, independentemente da função que exerciam no momento, o avanço do contágio pelo coronavírus e as medidas emergenciais oriundas dos riscos da pandemia geraram um cenário de incertezas, medos e necessidade urgente de adaptação. No contexto geral, as expectativas dos envolvidos refletiram sentimentos diversos, que oscilaram entre apreensão e esperança.

Ao analisar as respostas por função, entre os assistentes de mobilização e logística fica evidente o temor pela desmobilização das comunidades, preocupação que aparece de forma recorrente nos relatos: “Tive receio de os comunitários serem desmobilizados e os grupos enfraquecidos”; “Expectativa de retorno às atividades de forma remota... sem deixar as atividades e plano de trabalho”; “Esperava que fosse algo temporário [...] e que logo retomáramos as atividades normalmente.” As respostas demonstram uma expectativa cautelosa, com receio de que o afastamento social fragilizasse os vínculos comunitários e colocasse em risco o trabalho coletivo desenvolvido até então. Ainda assim, alguns AMLs demonstraram confiança na

---

<sup>39</sup> A coordenação de educação não foi considerada para responder a este questionário, pois os profissionais que atuaram em tempos pandêmicos não fazem mais parte do corpo de colaboradores do projeto NEA-BC.

capacidade da equipe de desenvolver estratégias capazes de responder aos desafios do isolamento.

Os educadores sociais, por sua vez, destacaram desde o início a necessidade de adaptação das metodologias de trabalho, buscando garantir a continuidade das ações pedagógicas e formativas em formato remoto. Suas expectativas estavam fortemente marcadas pelo desejo de manter o engajamento dos participantes e o alcance dos objetivos do projeto, mesmo em meio às adversidades. Essa postura ativa, embora também atravessada por incertezas, revela uma visão estratégica e comprometida com o processo educativo. Sentimentos de fragilidade emocional também foram mencionados. “As expectativas eram de adaptação às novas condições [...] garantindo o engajamento dos participantes”; “Foi necessário nos reinventarmos para garantir a continuidade das ações”; “Na ocasião havia um receio de não conseguirmos desenvolver as atividades.”

A equipe de gestão do projeto demonstrou um misto de preocupação com o bem-estar dos participantes e esperança na manutenção das atividades por meio de recursos virtuais. A preocupação com a saúde coletiva foi marcante. Parte das respostas aponta para o receio de que o projeto fosse interrompido, enquanto outras expressam uma confiança na mobilização dos espaços de controle social de forma on-line. A gestão aparece, assim, como uma instância sensível à dimensão humana da crise, mas também empenhada em garantir a continuidade organizacional. “Que o projeto não desse uma pausa e que os espaços de controle social mantivessem suas atividades no formato on-line”; “A incerteza dominava o momento [...] trazendo consigo a angústia sobre o futuro”; “Que as pessoas tivessem a saúde resguardada e que as atividades pudessem ser retomadas em segurança.”

As percepções dos participantes dos grupos refletem de forma expressiva a vivência da incerteza no cotidiano comunitário. As respostas vão desde uma expectativa de breve paralisação até um reconhecimento da gravidade do contexto pandêmico e da necessidade de encontrar novas formas de ação. Muitos GGLs demonstraram resiliência, criatividade e esperança em se adaptar, confirmando o diagnóstico realizado pelo projeto quando foi decretada a suspensão das atividades presenciais. Nos relatos do questionário apontaram dúvidas quanto à viabilidade do trabalho remoto devido a barreiras tecnológicas e de acesso à internet, mas demonstraram disposição para se reinventar coletivamente e continuar apoiando suas comunidades, inclusive em ações de acolhimento e solidariedade. “Achamos que não

íamos nos adequar ao modelo on-line, mas faríamos o possível pra prosseguir com os encontros”; “Ainda com todo o caos da pandemia, conseguimos trazer melhoria, dar apoio àqueles que mais precisavam e nos reinventamos a cada dia”; “Será que conseguiremos participar on-line? Teremos tecnologia adequada?”.

Por fim, os representantes da equipe Petrobras expressaram uma expectativa de suspensão total das atividades até o fim da pandemia, o que sinaliza uma perspectiva mais institucional e cautelosa, focada na segurança sanitária e na observância dos protocolos oficiais. “Que as atividades não retornariam até o fim da pandemia”; “De que o projeto seria interrompido até que a covid fosse controlada.”

De forma geral, o panorama das expectativas evidencia que, apesar das inquietações iniciais, os diversos grupos buscaram estratégias de enfrentamento que viabilizaram a continuidade do projeto, ainda que em novos formatos. A expectativa predominante foi de adaptação, seja por meios técnicos, pedagógicos ou de mobilização, revelando uma importante capacidade de resiliência coletiva.

#### **4.3.3 - Principais desafios e potencialidades enfrentados na execução do projeto durante o período pandêmico**

Os dados obtidos pela aplicação do questionário revelam, em linhas gerais, os desafios ocasionados pelo acesso e inclusão digital, pela adaptação ao formato on-line para execução das atividades do plano de trabalho, pelo engajamento e mobilização social, pela saúde mental e impactos emocionais. Também denotam as desigualdades estruturais, oriundas das dificuldades econômicas de determinados grupos, da falta de acesso às tecnologias (equipamentos, internet etc.) e letramento digital, sobretudo para as pessoas mais idosas. No que tange ao social, o isolamento causou impactos, pois as atividades realizadas nos núcleos eram importantes para a socialização dos sujeitos da ação educativa.

Entre os AMLs, o principal entrave esteve relacionado ao acesso precário à tecnologia por parte dos participantes e à dificuldade de adaptação à nova realidade digital. A afirmação de que “a maioria não tinha um aparelho e internet” sintetiza esse desafio. Além disso, destacaram a ruptura no contato físico e na integração com os comunitários, elementos considerados centrais na mobilização de base. A sobreposição entre as demandas técnicas, emocionais e pessoais também é mencionada como fator de sobrecarga, refletido na afirmação: “a sobrecarga da

equipe e lidar com demandas técnicas, emocionais e pessoais, além da pressão de reinventar o projeto em pouco tempo”.

Os educadores sociais vivenciaram desafios multifacetados, que envolveram desde a reformulação das atividades educativas para o ambiente digital, até a manutenção da qualidade pedagógica e do vínculo com os participantes. Uma das falas ilustra esse esforço: “os maiores desafios foram adaptar as atividades para o formato remoto, manter o engajamento dos participantes, superar limitações tecnológicas e reinventar estratégias”. Para além das questões técnicas, os educadores enfatizaram o impacto da pandemia na saúde emocional das equipes e dos comunitários, reforçando a complexidade de atuar com educação popular em contextos adversos. A necessidade de conciliar trabalho remoto, responsabilidades familiares e luto coletivo também aparece como uma sobrecarga emocional constante.

A equipe de gestão do projeto apontou como principal desafio o planejamento e reorganização ágil da execução, a fim de evitar a desmobilização dos participantes e da própria equipe técnica. Dificuldades com o acesso à internet, analfabetismo digital e desinteresse por parte de alguns comunitários também foram destacados, como no trecho: “falta de acesso à internet ou internet de qualidade inadequada; falta de habilidade da equipe para realizar atividades por meio de ferramentas digitais; analfabetismo digital de alguns participantes do projeto”. Além disso, foi necessário construir estratégias de comunicação assertiva e gestão de expectativas em meio a um cenário de incertezas e medo generalizado.

Os GGLs, por sua vez, enfrentaram barreiras ainda mais profundas. Em suas falas, os desafios se concentram em três dimensões: tecnológica, emocional e cultural. A ausência de acesso à internet de qualidade, o desconhecimento no uso de ferramentas digitais e a necessidade de “aprender a falar em grupo sabendo que tudo estava sendo gravado” revelam um processo de adaptação cultural ao novo modelo de interação remota. Ao mesmo tempo, os sujeitos da ação educativa também relataram perdas familiares, adoecimento mental, medo e isolamento, conforme indica o relato: “muitos GGLs perderam entes queridos e com isso não havia força para participar das reuniões on-line. Outros enfrentaram períodos de ansiedade e depressão”. Apesar das dificuldades, demonstraram grande capacidade de resiliência, com esforços contínuos para manter a mobilização e o controle social mesmo à distância.

A equipe da Petrobras, por fim, apontou como principais desafios manter os comunitários engajados na participação on-line. Suas falas, mais objetivas e institucionais, refletem uma preocupação com a efetividade da execução remota, mas não exploram aspectos subjetivos ou cotidianos, como observado nas demais funções. Isso demonstra uma perspectiva mais voltada para a visão estratégica do projeto.

Em síntese, a pandemia escancarou desigualdades estruturais no acesso à tecnologia, fragilidades emocionais diante da crise sanitária, e a urgência de reinventar práticas pedagógicas, comunicativas e organizativas. O que se observa, no entanto, é que, mesmo diante de um cenário adverso e desconhecido, os diferentes grupos que compõem o projeto demonstraram capacidade de adaptação, solidariedade e resiliência coletiva, ainda que em ritmos e com recursos distintos.

A pandemia, além de representar um desafio à continuidade do NEA-BC, revelou também diversas potencialidades. A crise sanitária gerou um ambiente propício à experimentação, à inovação metodológica e ao fortalecimento de vínculos coletivos. A análise das respostas por função evidencia que, apesar das adversidades, diferentes grupos conseguiram encontrar caminhos efetivos e inspiradores para a continuidade das ações.

Entre os AMLs, destacou-se a não desmobilização dos grupos comunitários como a principal conquista. A fidelização dos participantes e a capacidade de manter o engajamento foram facilitadas pelo uso estratégico das tecnologias digitais. Um dos depoimentos reforça esse ponto ao destacar o “uso das tecnologias digitais e a fidelização do grupo para com as atividades e ações do projeto”. A distribuição de equipamentos também foi reconhecida como essencial, permitindo que comunitários com menos recursos pudessem se integrar às ações on-line. Além disso, os AMLs apontaram o fortalecimento da rede de apoio, a resiliência coletiva e a criação de novos formatos de conteúdo como avanços duradouros, que ultrapassaram o período emergencial.

Para os educadores sociais, as potencialidades emergiram na forma de ampliação do alcance das atividades por meio das plataformas digitais, permitindo maior participação e diversidade de interações. A utilização de metodologias lúdicas e o fortalecimento da educomunicação foram estratégias que se mostraram eficazes. Um dos educadores expressou: “houve fortalecimento da inovação, com atividades lúdicas, estimulando novas formas de interação e aprendizado”. Além disso,

destacaram a capacidade de adaptação das equipes, o forte engajamento dos participantes e a descoberta de que os sujeitos da ação educativa são capazes de atuar tecnologicamente, reforçando o potencial formativo do processo.

A equipe de gestão foi central na construção de soluções que viabilizaram a continuidade do projeto. As principais potencialidades apontadas foram a rápida resposta organizacional, a formação interna sobre ferramentas digitais e a capacidade de reconfigurar o plano de trabalho e comunicação. Como destaca uma das falas: “uma equipe de gestão comprometida e estratégica, aproveitando a tecnologia para viabilizar o trabalho remoto com eficiência”. A gestão também garantiu a distribuição de tablets com internet, elemento fundamental para mitigar desigualdades no acesso digital. Outro aspecto valorizado foi a cooperação coletiva, considerada um fator-chave para o êxito das ações em contexto adverso.

Para os participantes do GGL, o período pandêmico revelou a força do coletivo, a união e o senso de propósito compartilhado. Em meio às dificuldades, encontraram no projeto um espaço de respiro e pertencimento: “o projeto foi o nosso maior respiro na pandemia”. Também destacaram o apoio constante da equipe técnica, que assegurou condições mínimas de participação, inclusive destacou a importância de auxílios como cestas básicas e botijões de gás. A continuidade das atividades educativas e a participação em *lives* foram percebidas como estratégias eficazes de manutenção do vínculo. Além disso, o GGL valorizou a aprendizagem digital e a capacidade de adaptação a um novo papel: “conseguimos aprender muito e nos entender como um sujeito tecnológico”.

A Petrobras destacou a agilidade da equipe técnica, a rapidez na resposta institucional e a flexibilidade para ajustes no convênio como elementos determinantes para o sucesso da continuidade do projeto. As ações emergenciais, como a aquisição de equipamentos e o diagnóstico da pandemia foram reconhecidas como fundamentais. Uma das falas resume essa postura: “o tempo de resposta foi bem rápido para que o projeto fosse executado, mesmo diante do cenário de isolamento”.

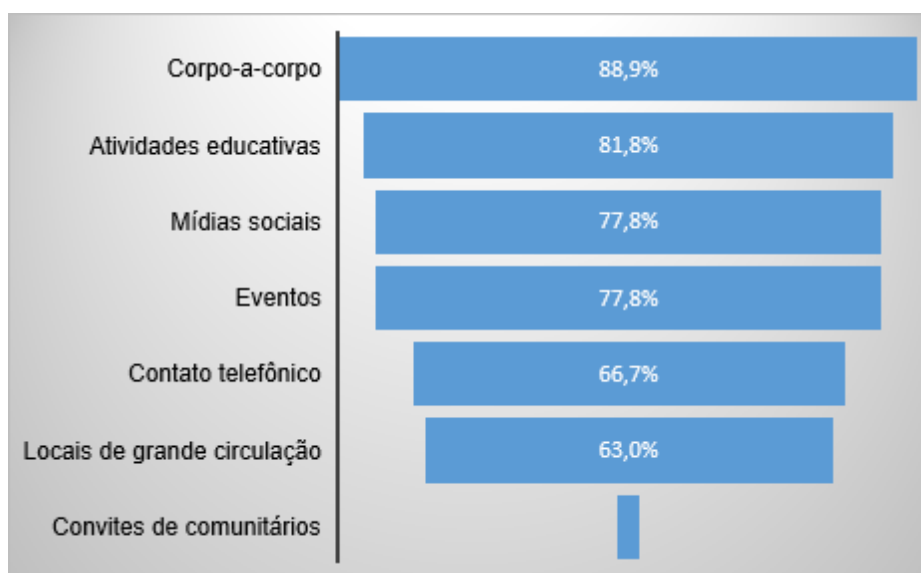
A análise das potencialidades identificadas durante o período pandêmico evidencia que, para além da superação das barreiras técnicas e logísticas, o projeto NEA-BC soube transformar a crise em oportunidade de reinvenção pedagógica e organizacional. Através da inovação digital, da escuta ativa e do fortalecimento de vínculos comunitários, consolidou-se uma experiência marcada por ações estratégicas, capacitação técnica, criatividade e solidariedade. As aprendizagens

desse período se configuraram, portanto, não apenas como respostas emergenciais, mas como legados metodológicos e políticos que seguirão moldando as práticas do projeto em sua continuidade.

#### 4.3.4 –Mobilização social: mudança de estratégias durante a pandemia

Antes da pandemia de covid-19, o projeto NEA-BC utilizava um conjunto articulado de estratégias de mobilização com forte ênfase no contato direto, territorializado e comunitário, combinado a ações de comunicação via mídias sociais, conforme dados do Gráfico 28.

Gráfico 28: Estratégias de mobilização social antes da pandemia



Fonte: elaboração própria

A análise das respostas fornecidas pelos diferentes participantes da pesquisa evidencia uma pluralidade de práticas, com predominância de ações presenciais enraizadas nos territórios de atuação.

Entre as estratégias mais recorrentes citadas por todos os grupos, destaca-se o “corpo-a-corpo”, entendido aqui como uma abordagem direta, relacional e cotidiana com os moradores dos territórios. Tal prática envolvia convites pessoais, circulação pelas comunidades, eventos públicos ou em instituições de ensino. Os AMLs, por exemplo, enfatizam que essa estratégia favorecia o envolvimento e o vínculo dos

comunitários com o projeto: "Corpo-a-corpo, convites entre os comunitários e a comunidade".

Essa aproximação foi fundamental para o fortalecimento do sentimento de pertencimento, sendo o principal canal de mobilização nas regiões de difícil acesso digital ou com baixa escolarização formal, onde o capital relacional era mais eficiente que os meios tecnológicos.

Ainda que a mobilização presencial fosse predominante, observa-se o uso de mídias sociais, como *WhatsApp*, *Instagram* e o site da Associação Raízes, com a função de ampliar o alcance das informações sobre as atividades do projeto. A comunicação digital era usada de forma complementar ao trabalho presencial, como mostra a fala de educadores sociais: "Corpo-a-corpo, mídias sociais [...], atividades educativas em instituições de ensino, eventos, contato telefônico".

O *WhatsApp* foi amplamente citado como ferramenta de articulação comunitária e de convocação para eventos. Essa combinação entre mobilização territorial e digital já configurava um modelo híbrido antes mesmo da pandemia.

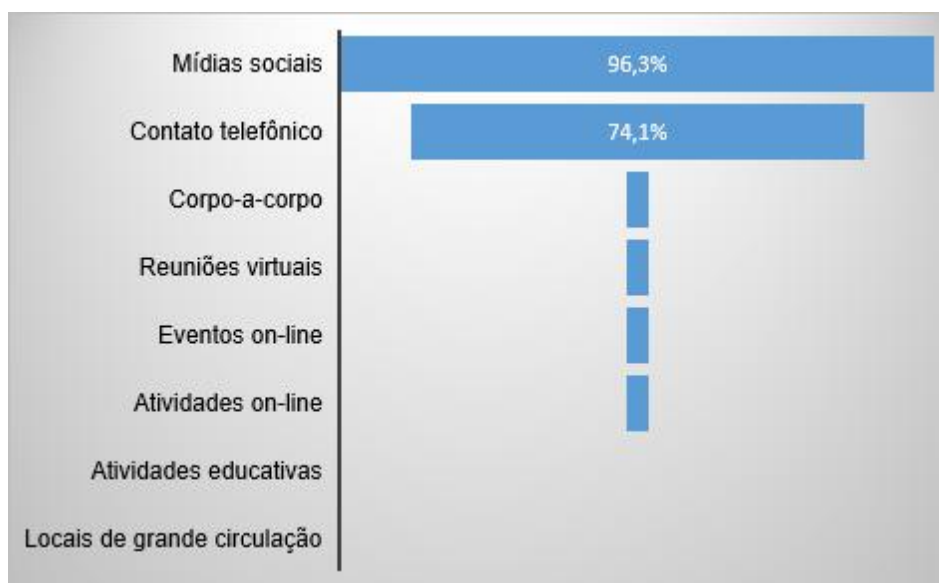
Outro eixo fundamental da mobilização eram as instituições de ensino, locais privilegiados para as atividades educativas e contato com os jovens. Escolas funcionavam como pontos de referência comunitária e porta de entrada para ações do projeto. Praças e outros espaços de grande circulação de pessoas também foram citados, principalmente para divulgação de eventos e escuta da comunidade: "Eventos, locais de grande circulação de pessoas, como praças".

Além disso, eventos públicos, feiras, encontros culturais e reuniões comunitárias eram momentos-chave para a mobilização coletiva e visibilidade das ações do NEA-BC.

Embora menos central que o corpo-a-corpo e as redes sociais, o contato telefônico foi uma estratégia relevante para mobilizar lideranças comunitárias e manter o diálogo em casos em que o acesso físico era inviável. Foi apontado por várias funções como forma de comunicação direta e eficaz, especialmente com pessoas idosas ou sem acesso regular à internet.

A pandemia, ao exigir uma ruptura com essa lógica presencial, representou um desafio profundo à metodologia adotada até então, o que exigiu uma reinvenção das estratégias e ressignificação do vínculo com os territórios — o que será evidenciado nas análises posteriores do período pandêmico, conforme Gráfico 29.

Gráfico 29: Estratégias de mobilização social durante a pandemia



Fonte: elaboração própria

Com a necessidade de distanciamento social, as estratégias de mobilização foram substituídas — ou transformadas — por práticas mediadas por tecnologias digitais, sem, no entanto, abandonar o princípio da escuta ativa e da articulação coletiva.

Com a suspensão das atividades presenciais, o projeto NEA-BC passou a operar predominantemente no ambiente digital. As mídias sociais (*WhatsApp*, *Instagram* e o site da Associação Raízes) tornaram-se centrais no processo de mobilização, sendo mencionadas por praticamente todos os respondentes, independentemente da função exercida. O contato telefônico, antes complementar, ganhou papel estratégico como meio de manter o vínculo com participantes sem acesso pleno à internet.

Destacam-se ainda estratégias inovadoras como a realização de *lives*, *webinários* e encontros on-line, além de reuniões virtuais e o investimento em atividades formativas digitais.

A análise comparativa revela que, embora tenha havido uma ruptura com os formatos tradicionais de mobilização territorial, os princípios orientadores da prática social do NEA-BC — proximidade, diálogo, escuta ativa e participação comunitária — foram mantidos e ressignificados por meio das tecnologias digitais.

Esse processo foi viabilizado por uma série de fatores identificados como potencialidades durante a pandemia, conforme relatado anteriormente: a capacidade

de adaptação das equipes técnicas; a disponibilização de equipamentos e conectividade para os comunitários; o fortalecimento do vínculo e da confiança entre os sujeitos; a resiliência coletiva e a criação de novos formatos metodológicos.

A pandemia acelerou a incorporação de práticas comunicacionais híbridas e ampliou o alcance das ações do projeto. Mesmo após o retorno gradual das atividades presenciais, parte das estratégias digitais continuou sendo utilizada, compondo um repertório mais amplo e complexo de mobilização social.

Visando subsidiar a análise qualitativa sobre as estratégias de mobilização durante a pandemia, os dados primários revelaram ainda os principais desafios e potencialidades enfrentados nesse contexto pelas diferentes funções no projeto.

Os AMLs foram particularmente impactados pela impossibilidade de atuar presencialmente nas comunidades. A mobilização corpo-a-corpo, baseada no vínculo direto, foi substituída por tentativas de contato via mídias sociais e telefone, muitas vezes com baixa resposta: “Era se comunicar com as pessoas, pois muitos não atendiam ou não respondiam as mensagens”. Outro aspecto relatado foi o isolamento social e o distanciamento físico, que limitaram as possibilidades de articulação territorial: “A falta do contato físico com as pessoas e o processo de desmobilização social devido à insegurança do momento”. Para alguns, houve ainda desinteresse das pessoas pelas atividades virtuais, o que comprometeu o engajamento: “A dificuldade de as pessoas participarem de forma remota, nem todo mundo gostava ou tinha facilidade para a participação on-line”.

Os educadores sociais enfrentaram desafios relacionados à adaptação metodológica, mas também destacaram as dificuldades estruturais dos territórios: “As barreiras de acesso digital em algumas localidades e a adaptação de estratégias tradicionais para ambientes virtuais”. Além disso, o isolamento e a perda do contato direto com os participantes impactaram diretamente a mediação pedagógica: “A falta do contato corpo-a-corpo, das atividades externas que possibilitam o contato direto com as pessoas”. Outro ponto recorrente foi a desigualdade no letramento digital e o desinteresse pela mediação on-line, especialmente entre idosos: “Algumas pessoas, em especial idosas [...] não tiveram interesse em participar no formato on-line”. Os educadores sociais ressaltaram ainda os impactos emocionais da pandemia: “As questões relacionadas ao emocional/psicológico afetaram muito os comunitários, diminuindo o interesse pelo projeto”.

A equipe de gestão relatou o desafio de mobilizar novos membros para os grupos gestores locais em um cenário de incertezas e limitações: “Mobilizar novos GGLs”. Houve também dificuldade em manter o engajamento das lideranças já envolvidas, agravada pela falta de domínio de ferramentas digitais por parte dos participantes: “Impossibilidade de contato presencial; falta de domínio das ferramentas digitais pelos comunitários; desinteresse em participar das atividades no formato online” e o impacto da desinformação e das *fake news* no engajamento das comunidades: “As *fake news* foram o terror neste momento e as pessoas passaram a ter outras prioridades”.

Apesar das estratégias virtuais, houve o reconhecimento de que as ações pareciam “frias e distantes”, o que dificultou a escuta ativa e o acolhimento dos anseios comunitários.

Os participantes dos grupos vivenciaram diretamente os efeitos da pandemia em suas rotinas. O distanciamento social foi identificado como o maior obstáculo à mobilização, pois limitava as ações comunitárias presenciais: “Não poder conversar com as pessoas pessoalmente! Não poder fazer eventos”. Além disso, houve dificuldades técnicas e emocionais, como o letramento digital insuficiente, o acesso precário à internet e o cansaço emocional: “Letramento digital, público desconfiado, acesso à internet e conteúdos demais em uma única tela”; “Nesse período pandêmico, muitas pessoas ficaram com a saúde mental fragilizada”. A ausência de espaços coletivos de troca e o isolamento doméstico, conforme as orientações sanitárias, também foram barreiras: “Para quem seguiu os protocolos da OMS [...], não via pessoas que não fossem as que moravam na mesma casa e com isso impedia de interagir”.

A equipe da Petrobras também percebeu os efeitos da pandemia nas ações comunitárias. O impedimento dos encontros presenciais, como reuniões e eventos, representou a interrupção de uma lógica de aproximação territorial: “Não poder realizar encontros com a comunidade, como em reuniões, eventos”. A mobilização corpo-a-corpo, considerada estratégica para o diálogo direto, foi suspensa: “Não poder realizar encontros com a comunidade nem a mobilização corpo-a-corpo”. Essas limitações afetaram o acompanhamento próximo das ações e o vínculo institucional com as comunidades.

Se por um lado a pandemia trouxe desafios à mobilização, por outro, desencadeou potencialidades. O momento representou exigiu adaptação de

estratégias, incorporação de novas tecnologias e ressignificação das relações sociais. No contexto do projeto NEA-BC, voltado ao fortalecimento da participação cidadã por meio da educação ambiental crítica, o desafio da mobilização comunitária durante o isolamento social trouxe à tona não apenas dificuldades, mas também potencialidades significativas, que variaram conforme a função exercida pelos sujeitos no projeto.

Os assistentes de mobilização e logística desempenharam papel central na manutenção dos vínculos com as comunidades. Mesmo diante das restrições sanitárias, destacaram a importância da presença simbólica e da manutenção do contato: “Foi a insistência no contato com os comunitários e reforçar a importância da participação deles, mesmo que de forma on-line”. A entrega de equipamentos às lideranças comunitárias (GGLs) também foi destacada como medida concreta que fortaleceu a articulação local: “A entrega dos equipamentos da associação para os GGL”. O apoio psicológico e emocional, ainda que à distância, se tornou uma estratégia potente de permanência: “Demos atenção necessária aos membros para que se sentissem acolhidos mesmo que distantes, assim não perdemos o vínculo”.

Os educadores sociais reconheceram que, apesar das barreiras iniciais, a pandemia possibilitou avanços na inclusão digital, como a ampliação do uso das ferramentas e o alcance de novos públicos: “O alcance das ferramentas digitais, ampliando a inclusão”. A distribuição de equipamentos viabilizou a participação de sujeitos historicamente excluídos do universo digital: “A oferta por parte do projeto de *tablets* e *chips* com internet, facilitando o acesso dos sujeitos da ação educativa às atividades remotas”. Mais do que isso, a atuação dos educadores foi marcada por uma abordagem humanizada, que compreendeu os desafios emocionais do momento: “Compreendemos que, antes de tudo, somos pessoas: seres humanos com sentimentos e emoções. [...] O projeto conseguiu, mesmo em meio ao caos, fortalecer o senso de comunidade e cidadania”.

A equipe de gestão atuou de forma estratégica na criação de materiais digitais, além de implementar soluções práticas para garantir a conectividade entre os sujeitos: “Criação de diversos materiais digitais para serem enviados por meio das redes sociais”; “Entrega de equipamentos possibilitando a conexão entre instituição e comunitários”. Destaca-se ainda o estímulo à adoção de novas ferramentas digitais e ao reforço das estratégias de contato permanente: “Estímulos com a apresentação de novas ferramentas digitais; disponibilização de equipamentos e internet para viabilizar a participação dos comunitários; contatos telefônicos constantes”. Essa

reestruturação contribuiu para que novas pessoas passassem a participar do projeto, superando barreiras anteriores: “Algumas pessoas, que tinham a participação limitada, por conta da rotina, passaram a participar”.

Para os integrantes do grupo gestor local, a pandemia trouxe oportunidades de engajamento por meio das redes sociais, que passaram a ocupar lugar central na mobilização: “As mídias sociais! Internet!”; “Foi utilizado muito os recursos das mídias sociais (*WhatsApp*, contato telefônico, site da Associação Raízes) para manter acesa a chama do Controle Social”. O fortalecimento da coletividade foi também identificado como fator mobilizador: “Adaptação e resiliência com união entre o grupo e equipe”. Além disso, alguns reconheceram a pandemia como espaço para expressão criativa e engajamento de novos perfis: “Tínhamos o potencial de lançar novos *youtubers* talvez”. O projeto, por sua trajetória e enraizamento, foi também percebido como uma referência confiável num cenário de incerteza: “Um dos pontos fortes foi o próprio projeto. Ele por si só facilita a mobilização por já ser conhecido na cidade”.

Os colaboradores da empresa concedente reconheceram as mídias sociais como instrumento fundamental de comunicação e produção de conhecimento durante a pandemia: “Sem dúvida foi a utilização das mídias sociais para além de puro entretenimento, mas como ferramenta de geração de conhecimento”. Mais do que manter a comunicação, houve reconhecimento da necessidade de fomentar o uso dessas mídias de forma estratégica: “Ter as mídias sociais estabelecidas para fomentá-las”. Esse posicionamento institucional reforça a centralidade das tecnologias digitais nas estratégias futuras de mobilização e educação ambiental.

Em geral, as potencialidades da mobilização social durante a pandemia, no contexto do projeto NEA-BC, foram múltiplas e revelaram o poder de adaptação das equipes e comunidades envolvidas. As falas evidenciam que, embora as limitações tenham sido reais, o contexto pandêmico desencadeou transformações positivas, como o fortalecimento das redes sociais, a inclusão digital, a inovação metodológica e, sobretudo, o reconhecimento da importância dos vínculos afetivos e comunitários para a mobilização social.

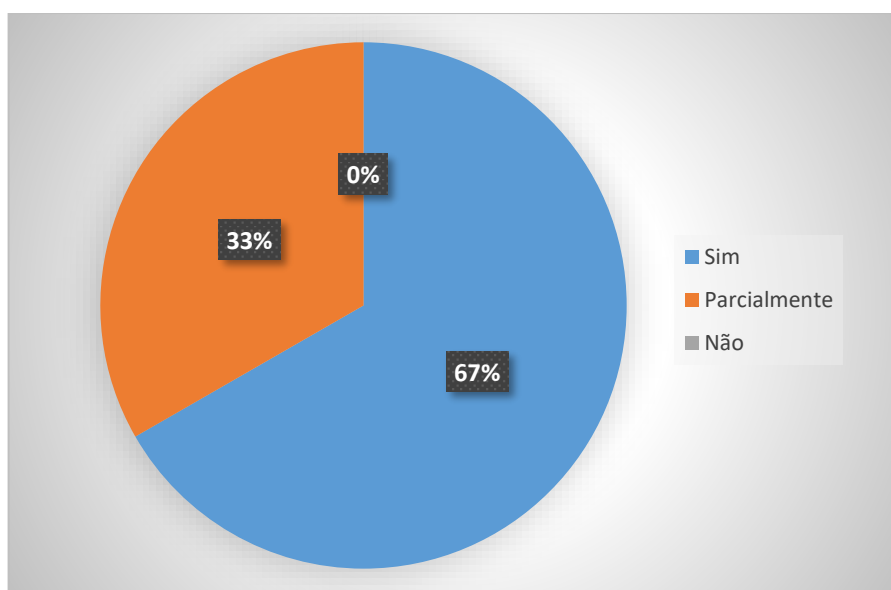
#### **4.3.5 – Organização comunitária**

No eixo de organização comunitária, as perguntas do questionário voltaram-se para a identificação de manutenção dos Grupos Gestores Locais do projeto NEA-BC

durante o período pandêmico e para as mudanças na organização comunitária dos GGLs durante o momento de isolamento social, a partir da percepção dos participantes da pesquisa.

Pelos dados obtidos, 67% dos respondentes consideram que a organização comunitária foi mantida no período; 33% identificam como manutenção parcial. Não houve nenhuma resposta negativa a essa pergunta (Gráfico 30).

Gráfico 30: Manutenção dos Grupos Gestores Locais organizados durante a pandemia

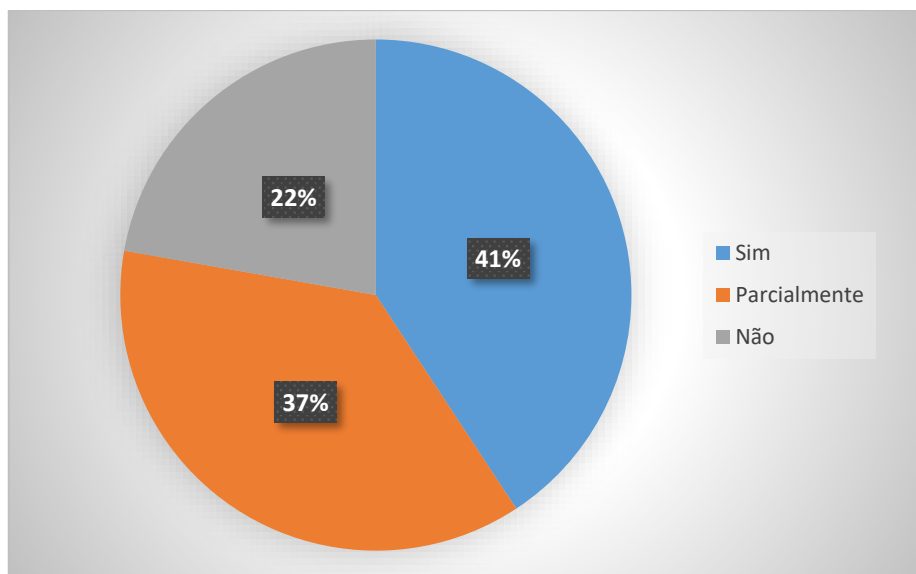


Fonte: elaboração própria

Entre as categorias, 33% dos AMLs disseram que sim e 67% consideraram parcialmente. Dos educadores sociais e equipe Petrobras, todos responderam que sim. Na equipe de gestão, 50% ponderaram que foi mantida a organização comunitária e 50% ponderaram que parcialmente. Os sujeitos da ação educativa responderam em sua maioria que sim (64%) e 36% disseram parcialmente.

Já em relação às mudanças na organização comunitária, 41% afirmaram que houve, 33% consideraram mudanças parciais e 22% não identificou mudanças, conforme a representação do Gráfico 31.

Gráfico 31: Mudanças na organização comunitária dos grupos durante a pandemia



Fonte: elaboração própria

Os assistentes de mobilização e logística demonstraram atenção às transformações organizacionais e operacionais no nível comunitário. Suas falas destacam o aprimoramento nas formas de reunião e articulação, com a incorporação de ferramentas remotas como mecanismo facilitador da continuidade das atividades, mesmo após o retorno presencial. Além disso, os AML apontaram uma expansão da participação política, com a incorporação de novas estratégias de controle social, como a solicitação de transparência nas gestões municipais. Esse movimento foi interpretado como uma conquista duradoura, indicando que a pandemia estimulou uma mobilização mais estruturada em torno da participação social. “Foram incorporadas novas estratégias de controle social [...] essas conquistas foram mantidas [...]”; “Ferramentas e formas de se organizar e se reunir de forma remota, facilitando demandas [...]”.

Os educadores sociais ofereceram uma visão pedagógica e crítica das mudanças ocorridas. Destacaram a evolução nas formas de participação, com a introdução de formatos híbridos (presencial e on-line), o que proporcionou ampliação do alcance das ações do projeto e maior envolvimento dos públicos participantes. Houve também o reconhecimento de transformações no perfil dos participantes: algumas pessoas se afastaram, enquanto outras foram mobilizadas, resultando em uma dinâmica de renovação e adaptação dos coletivos<sup>40</sup>. “A introdução dos formatos híbridos [...] o

<sup>40</sup> O fato de um dos grupos não ter representante na participação dessa pesquisa vem de encontro à renovação mencionada.

aumento do engajamento dos comunitários nas redes sociais”; “Após a pandemia algumas pessoas não retornaram para o projeto e novas pessoas foram mobilizadas”. Os educadores também apontaram que a adesão às reuniões híbridas foi uma inovação incorporada no cotidiano organizacional: “O grupo ficou mais adepto às reuniões híbridas”.

A equipe de gestão evidenciou um olhar estratégico e institucional sobre os impactos da pandemia na organização comunitária. Suas falas destacam o reposicionamento dos grupos nos espaços de participação política, com o reconhecimento de que os sujeitos envolvidos passaram a ocupar instâncias de controle social em diferentes esferas (municipal, estadual e nacional). Essa perspectiva indica uma ampliação do repertório político-organizativo das comunidades, alavancada pelas experiências acumuladas no período pandêmico, sobretudo pela possibilidade de participação em atividades remotas: “Os grupos perceberam que poderiam ocupar outros espaços de controle social [...]”; “Essas conquistas foram mantidas e seguem como pauta nas ações de alguns grupos”. A gestão também registrou os efeitos da pandemia na composição das equipes técnicas, reconhecendo que houve mobilizações e alterações de pessoal.

Os participantes do GGL apresentaram um olhar mais vivencial e multifacetado, refletindo tanto os avanços quanto os desafios enfrentados.

Entre os pontos positivos, destacam-se: a aproximação comunitária e engajamento com causas públicas, especialmente na fiscalização ambiental e da saúde; o uso intensificado de mídias sociais como ferramentas de mobilização; e reconfiguração das práticas políticas, com maior valorização do engajamento e da ação coletiva. “Os comunitários ficaram mais unidos; tiveram mais engajamento para fiscalização [...]”; “Passamos a enxergar ainda mais as mídias sociais [...] Hoje fazemos inclusive intercâmbios on-line”; “Refazer o trabalho de engajamento social e a importância de atuar politicamente.”

No entanto, também apontaram fragilidades: afastamento de membros, sobretudo dos mais velhos, por dificuldades com tecnologia; enfraquecimento de ações e vínculos devido ao distanciamento físico; e rotatividade constante, que embora anterior à pandemia, foi intensificada no período. “Esse distanciamento durante a pandemia afastou muitos de nós [...]”; “Os mais velhos podem ter se afastado por conta de não gostar ou não ter facilidade com tecnologia”; “Sempre houve essa rotatividade de comunitários [...] o projeto acabou sendo um escape da realidade”.

A equipe da Petrobras não teve falas registradas sobre as mudanças na organização comunitária. A ausência de depoimentos limita a análise direta, mas também pode indicar uma posição mais institucional, de observação ou coordenação distante das dinâmicas locais cotidianas, reforçando a centralidade das vozes comunitárias no processo de avaliação.

Esses diferentes pontos de vista compõem um mosaico complexo e complementar, fundamental para compreender o processo de reorganização comunitária no contexto do projeto NEA-BC durante e após a pandemia.

A análise dos dados revela que a adoção de formatos híbridos, com atividade presenciais e on-line, formato que se evidencia após o retorno do isolamento social ocasionado pelo risco de contaminação do coronavírus, representa uma inovação significativa na forma como os grupos passaram a se reunir e deliberar as ações comunitárias. Essa mudança, inicialmente motivada pela necessidade de distanciamento, consolidou-se como prática permanente, revelando-se eficaz para ampliar o acesso, a inclusão e a frequência de participação, especialmente de sujeitos com limitações geográficas ou de mobilidade.

Além disso, a intensificação no uso de ferramentas digitais, como transmissões ao vivo, aplicativos de videoconferência e redes sociais, contribuiu para ampliar a democratização das informações e das formas de organização, fomentados pela área de educomunicação.

A pandemia também catalisou uma ampliação da consciência política dos grupos comunitários. Muitos grupos identificaram, após a pandemia, ser possível ocupar novos espaços de controle social em diferentes esferas de governo (municipal, estadual e nacional), considerando a viabilidade de participação híbrida ou remota, fortalecendo, assim, o protagonismo dos GGLs e interlocução direta com o poder público e demais instituições que ocupam os espaços de gestão pública.

E os dados denotam que não somente a participação, mas intervenção política, propiciada pela solicitação por maior transparência na gestão pública e pelo uso de mecanismos digitais para fiscalização, que indicam a apropriação crítica de instrumentos legais e institucionais. Tais práticas revelam uma maturidade na atuação política comunitária, apontando para um cenário de participação social mais técnico, informativo e estratégico.

A rotatividade de participantes, embora não exclusiva do período pandêmico, intensificou-se com as mudanças nos perfis dos envolvidos. Muitos encontraram no

projeto um “escape” para o isolamento social, que posteriormente se consolidou como um espaço significativo de pertencimento e engajamento.

Por fim, é importante destacar um dos aspectos mais evidenciados nas repostas, relativo à continuidade dos aprendizados adquiridos durante a pandemia. A manutenção das práticas digitais, a institucionalização dos formatos híbridos e a consolidação das mídias sociais como ferramentas de mobilização revelam que os grupos comunitários não apenas resistiram à crise sanitária, mas também evoluíram em sua capacidade organizacional e comunicacional.

#### **4.3.6 – A execução do plano de trabalho do projeto NEA-BC em meio à pandemia**

A IV fase do projeto NEA-BC, iniciada em março de 2020, contava com diferenças significativas em relação às fases anteriores. Conforme apresentado no histórico do projeto, houve a mudança de atuação para a Linha de Ação C da Nota Técnica Nº 01/2010 CGPEG/DILIC/Ibama e o NEA-BC foi o primeiro PEA a atuar nessa linha. Tal realidade ocasionou algumas mudanças no plano trabalho, com inclusão de algumas atividades distintas das fases anteriores, mais voltadas para o diagnóstico, a formação e o controle social de questões socioespaciais, que envolviam ações de mitigação sobre o uso e a ocupação do solo, por meio da democratização de planos diretores e setoriais.

No momento pandêmico, a gestão estratégica, a partir das tomadas de decisão da Associação Raízes e Petrobras, reforçadas pelas orientações do órgão ambiental, evidenciadas pela realização de diagnóstico com os sujeitos da ação educativa do NEA-BC, a elaboração do plano de comunicação, a capacitação com a equipe, a aquisição de tecnologias e ferramentas digitais, do ajuste do convênio para compra de equipamentos e *chips* de internet para os GGLs, entre outros, foi decisiva para continuidade de execução do plano de trabalho. Além disso, a equipe de campo (educadores sociais e assistentes de mobilização e logística) desempenhou fundamental papel para acolhimento dos membros dos grupos gestores locais e adaptação metodológica para manutenção da mobilização e execução das atividades educativas no formato virtual.

Algumas atividades previstas no plano de trabalho apresentaram mais facilidade em serem realizadas porque já integravam a rotina dos grupos, tinham metodologias consolidadas e puderam ser adaptadas para o formato on-line com o uso de

tecnologias acessíveis. A flexibilidade, a eliminação da necessidade de deslocamento físico e a maior possibilidade de participação contribuíram para o sucesso dessas ações, demonstrando a capacidade de adaptação dos coletivos envolvidos frente aos desafios impostos pelo contexto pandêmico. Contudo, outras apresentaram maiores dificuldades ou inviabilidade de realização, pois requeriam a presença física dos participantes e metodologias não adaptáveis ao ambiente remoto.

Dos dados primários em relação à execução do plano de trabalho da quarta fase do projeto em meio à pandemia, as reuniões dos Grupos Gestores Locais (GGL) foram amplamente mencionadas como as atividades mais viáveis de serem mantidas, justificadas pela familiaridade dos participantes com a dinâmica dessas reuniões, aliada à utilização de plataformas digitais como o *Google Meet*. Essas reuniões, voltadas ao alinhamento interno, planejamento coletivo e devolutivas de ações, puderam ser adaptadas ao ambiente virtual, mantendo-se metodologicamente participativas.

Além das reuniões de GGL, os grupos de trabalho e grupos de estudo também se mostraram eficazes no formato remoto. Essas atividades, por serem habituais e internas ao grupo, exigiam menor complexidade logística e permitiam a construção coletiva de conhecimento mesmo à distância. O uso de recursos como o compartilhamento de documentos em tempo real contribuiu para a leitura conjunta, discussão e construção de consensos entre os participantes.

Os representantes da equipe de gestão demonstraram maior familiaridade com atividades administrativas e estratégicas. As ações consideradas mais viáveis de realizar foram aquelas de natureza interna e remota, como reuniões de equipe, elaboração de relatórios, manuais e documentos institucionais, além dos encontros trimestrais de monitoramento e avaliação com a equipe, que puderam ser adaptados ao formato on-line. Por outro lado, atividades que exigiam articulação com o público externo, como eventos com a comunidade, reuniões com o poder público e participações em conselhos, foram apontadas como mais difíceis. Essas dificuldades decorreram tanto da necessidade de presença física quanto da falta de estrutura e adesão por parte das instituições públicas no ambiente virtual.

Os educadores sociais relataram maior facilidade com as reuniões virtuais dos GGLs, grupos de estudo e produção de materiais informativos, uma vez que essas atividades já faziam parte da rotina do projeto e foram facilmente adaptadas ao ambiente digital. O uso de ferramentas como *Google Meet*, *YouTube* e

compartilhamento de telas permitiu uma continuidade metodológica, considerando os ajustes necessários ao ambiente virtual. Entretanto, a mobilização comunitária foi amplamente reconhecida como uma das maiores dificuldades. A ausência do contato presencial prejudicou a adesão de públicos mais vulneráveis, pouco familiarizados com as tecnologias, além de gerar barreiras afetivas e simbólicas. As atividades formativas, por exigirem estratégias mais interativas e presença, também se tornaram um desafio.

Para os AMLs, a pandemia intensificou a necessidade de inovação metodológica. As reuniões de GGL, grupos de trabalho e atividades de sistematização de documentos foram consideradas viáveis devido à possibilidade de compartilhamento de tela e leitura coletiva. Houve destaque para o uso de plataformas digitais como facilitadoras do debate e da construção coletiva. No entanto, a relação com o poder público, seja por meio de conselhos ou audiências públicas, foi amplamente apontada como problemática. As dificuldades iam desde a falta de quórum até a não realização de encontros, somando-se à dificuldade de acesso às plataformas digitais por parte das instituições públicas. As mobilizações comunitárias também foram afetadas pelo receio do contágio e pela ausência de práticas presenciais.

Entre os GGLs, as atividades mais acessíveis foram aquelas em que houve mediação ativa por parte dos educadores, como os grupos de estudo e reuniões online, cujas metodologias foram adaptadas para o novo contexto. O uso de documentos projetados em tela e a leitura conjunta facilitaram a compreensão mesmo à distância. Por outro lado, os participantes revelaram grande dificuldade em acompanhar audiências públicas, reuniões de conselhos e ações práticas, tanto pela complexidade técnica das plataformas utilizadas quanto pelas limitações do contexto doméstico, como o acúmulo de tarefas e a ausência de um ambiente adequado. Essas condições revelam desigualdades de acesso que foram acentuadas pela pandemia.

No âmbito institucional, representantes vinculados à Petrobras demonstraram a percepção de maior conforto com atividades remotas de monitoramento, elaboração de materiais e acompanhamento de reuniões internas. Contudo, o diálogo com o poder público foi destacado como um grande desafio, uma vez que as instituições demonstraram desorganização, dificuldade de articulação on-line e desmobilização social. A ausência de interlocução eficaz dificultou o avanço de pautas de incidência política e participação social.

No contexto geral, a elaboração de notícias e a mobilização nos meios de comunicação foram executadas com base na disponibilidade dos membros dos grupos e viabilizadas pelo uso das redes sociais e outras plataformas digitais. O uso de tecnologias viabilizou ainda a transparência da instituição mediante a divulgação das prestações de contas do convênio no site da Associação Raízes.

Outras atividades, como o mapeamento e o monitoramento de legislações socioespaciais, além do monitoramento e divulgação do orçamento público também foram mencionadas. A possibilidade de acessar informações em sítios eletrônicos oficiais do Poder Público e a apresentação dos resultados por meio de ferramentas digitais favoreceram a continuidade dessas ações. A capacitação prévia da equipe quanto ao uso de tecnologias digitais também foi um fator relevante para o êxito dessas tarefas. As atividades de participação e controle social foram executadas com maior dificuldade, como as audiências públicas, participação e representação (com assento) em espaços colegiados.

Outras atividades surgiram em virtude do contexto pandêmico, como *lives* e *webinários*, o que garantiu a manutenção do diálogo com os diversos setores da sociedade e a participação cidadã, mesmo em tempos de distanciamento social. E algumas atividades previstas, como cines clube e debate, eventos locais e regionais para deliberações de propostas para políticas públicas e o Programa de Formação e Desenvolvimento de Lideranças Comunitárias (Pró-Lideranças IV), sofreram mais impactos, mediante a maior necessidade de realização presencial.

O Gráfico 32 apresenta a identificação, parte dos respondentes, das atividades do plano de trabalho realizada no período pandêmico.

Gráfico 32: Atividades executadas no plano de trabalho durante a pandemia



Fonte: elaboração própria (2025)

Conforme os dados do gráfico, grande parte das ações consideradas estruturantes para o funcionamento dos GGL foi mantida, com destaque para: reuniões de GGL

(92,6%); grupos de estudo (81,5%); monitoramento do orçamento público (81,5%); grupos de trabalho (74,1%); e prestação de contas no site (74,1%).

A alta taxa de manutenção dessas ações se deve, em grande medida, à possibilidade de virtualização dos processos organizativos e à adoção de plataformas digitais como recurso viável para reuniões, estudos e elaboração de documentos.

Além disso, atividades como produção de conteúdo (dossiês, vídeos, relatórios, manuais), comunicação e mobilização on-line (70%) e apresentação de propostas de incidência política (55,6%) também se destacaram. Essas ações demonstram uma capacidade de adaptação estratégica, permitindo que os grupos permanecessem atuantes mesmo sem a presença física.

A capacitação de associados (40,7%) e os encontros trimestrais com a equipe do projeto (55,6%) indicam a manutenção de processos formativos e de articulação institucional, ainda que em formatos restritos. Aqui cabe uma análise que de certa forma confronta os resultados obtidos pelos relatórios do projeto relativos ao cumprimento de metas do plano de trabalho. Apesar de identificada a capacitação dos associados por parte dos respondentes, os dados secundários apontaram dificuldades para realização dessas ações.

Em relação à identificação dos respondentes da pesquisa às atividades mais impactadas pela pandemia, houve um recuo expressivo nas ações que dependem do contato direto com as comunidades, como: mobilizações comunitárias e eventos locais e regionais (ambos com apenas 14,8% de realização); intercâmbios entre grupos (11,1%), sendo realizado no formato on-line; formação aberta à comunidade (18,5%); acolhimento de novos participantes (18,5%); e oficinas (29,6%). Estas ações exigem interação presencial, territorialidade e construção de vínculos, sendo, portanto, profundamente afetadas pelo distanciamento social.

A revisão dos Planos Diretores (25,9%) e a produção de curta-metragem (18,5%) também aparecem entre as atividades com menor execução, indicando que iniciativas mais complexas ou de articulação multissetorial foram adiadas ou reformuladas.

Chama a atenção a inexistência (0%) de ações como cines-debate e eventos para elaboração de propostas de incidência política, evidenciando os limites impostos à mobilização social no contexto de isolamento.

Com o objetivo de aprofundar na análise qualitativa dos dados primários, foi questionado aos participantes da pesquisa sobre atividades que tiveram mais

facilidade e atividades mais difíceis de se executar durante a pandemia, sob a perspectiva das diferentes funções no projeto.

Em relação às facilidades, os dados do questionário revelaram tanto convergências quanto especificidades, especialmente aquelas que puderam ser transpostas para o ambiente virtual.

Os assistentes de mobilização e logística destacaram como mais viáveis as reuniões dos GGL e grupos de estudo/trabalho, por já serem práticas consolidadas no cotidiano do projeto. A familiaridade com as dinâmicas, a natureza interna das discussões e a possibilidade de articulação sem necessidade de deslocamento foram elementos facilitadores. Também houve referência ao uso desses encontros como espaços para planejamento coletivo e devolutiva de ações, revelando o papel estratégico dessas reuniões no acompanhamento e continuidade das atividades. “As reuniões de GGL, grupo de trabalho e grupo de estudo eram mais simples porque já estavam no cotidiano. Mesmo on-line, dava para organizar sem dificuldade”; “A gente escutava as pessoas, levava as demandas e, nas reuniões, devolvia o que foi feito, o que não foi. Servia pra planejar o que vinha depois”.

Os educadores sociais também enfatizaram que as reuniões de GGL, grupos de trabalho e de estudo foram as mais facilmente executadas, sobretudo devido à adoção de metodologias participativas, ao uso de ferramentas como *Google Meet* e à possibilidade de organizar os documentos de forma acessível aos participantes. Ainda, destacaram as atividades de mobilização nos meios de comunicação, produção de notícias, encontros de alinhamento interno e formações da equipe, reforçando o papel dos educadores como articuladores entre equipe técnica e comunidade. No entanto, um dos educadores pontuou que nenhuma atividade foi realmente fácil, indicando que a adaptação exigiu esforço e criatividade metodológica. “A gente já usava *Google Meet*, gravava a tela, compartilhava os documentos... foi um processo de aprender junto”; “Na real, nenhuma foi fácil. Mas algumas foram possíveis. Foi preciso transformar tudo, criar outra forma de estar junto.”

A equipe de gestão apontou como atividades mais viáveis as reuniões de GGL, os grupos de estudo e trabalho, os monitoramentos do orçamento público e os encontros formativos internos, que puderam ser adaptados com o apoio de ferramentas digitais. As ações mais técnicas, voltadas ao público interno ou à análise de legislações, foram consideradas mais simples de executar à distância, sobretudo após a capacitação da equipe para o uso de metodologias digitais acessíveis. “O que era voltado para o

público interno, como os grupos de trabalho e o estudo das legislações, fluiu melhor. Adaptamos com bastante rapidez”; “A gente conseguiu manter um ritmo com as reuniões on-line. Planejamento, estudo, monitoramento... tudo isso se manteve.”

Os integrantes dos GGL foram unânimes em destacar as reuniões de GGL como atividade mais fácil, pela continuidade do formato e pela participação ativa que o ambiente virtual permitiu. Também foram mencionadas: audiências públicas virtuais; *lives* e *webinários* com interação pelo *YouTube*; grupos de estudo com leitura compartilhada em tela; mapeamentos legislativos e monitoramentos; mobilização social e divulgação nos meios de comunicação. “Mesmo com pandemia, a gente continuou com as reuniões. Ficou mais fácil até, porque era de casa, sem precisar pegar condução”; “A gente fez audiência virtual, *lives*, tudo! E nos estudos de leis, a leitura era na tela, todo mundo acompanhava”; “Usamos muito as redes. Mobilizar pelo *WhatsApp*, pelo *Facebook*... ajudou a manter as pessoas informadas.”

Em consonância com as demais funções, para os representantes da Petrobras, as reuniões virtuais (GGL, grupos de trabalho e de estudo) foram as mais facilmente viáveis, principalmente por permitirem a continuidade do acompanhamento e alinhamento técnico, mesmo à distância. “As reuniões virtuais permitiram que o acompanhamento técnico continuasse, sem prejuízos grandes.”

No que tange às principais dificuldades, os AMLs relataram a interlocução com o poder público e à participação em espaços de controle social. A transição para o formato remoto resultou em desmobilização social e na falta de acessibilidade das informações, comprometendo a efetividade das ações. A realização de reuniões de GGL on-line, embora necessária, foi limitada pela fragilidade das condições técnicas e pela ausência do contato humano, essencial à construção de vínculos e à mediação qualificada dos processos de formação. “As atividades realizadas com o poder público, pois sendo on-line, a interlocução era bem difícil”; “Participação nos espaços de controle social, pois nem todos divulgavam e ou colocavam de forma acessível as atividades para a participação”; “Acredito que o diálogo com poder público [foi difícil], por causa da comunicação e da agenda.”

Interessante observar que os relatos denotam as atividades de cunho interventivo com as mais difíceis, mas as estratégias adotadas pelo projeto foram efetivas, se considerarmos os resultados do cumprimento de metas do plano de trabalho, apresentados pela análise documental.

Os educadores sociais enfatizaram os desafios enfrentados na condução de atividades formativas e de monitoramento de legislações socioespaciais. A necessidade de reestruturar metodologias para o ambiente virtual implicou em sobrecarga de planejamento e em estratégias diferenciadas para manter o engajamento, especialmente frente à ausência de contato visual. Além disso, as atividades como grupos de estudo e eventos tornaram-se difíceis de realizar devido à rotina doméstica dos participantes e às limitações tecnológicas. “Essas atividades apresentam maior complexidade e demandam uma abordagem didática estruturada para manter a atenção dos comunitários...”; “As atividades formativas, devido à necessidade de criar estratégias para que as pessoas pudessem reter e consolidar as informações sem o contato visual...”; “As atividades internas como grupos de estudo e oficinas [...] e as atividades externas, como as participações e representações, que por vezes eram difíceis de acompanhar...”; “Atividade com o público externo, GGL e comunidade [...] os comunitários estavam acostumados a sair de casa para os compromissos com o projeto, mas participar das atividades de casa, com os filhos demandando atenção...”

A equipe de gestão destacou as dificuldades para realizar atividades presenciais e de controle social, principalmente em municípios sem infraestrutura digital adequada. A dependência da vontade política local também foi mencionada como um obstáculo para a continuidade das ações em ambiente on-line. Além disso, eventos educativos e encontros presenciais foram suspensos, afetando o dinamismo do projeto e a articulação entre os núcleos. “As atividades de controle social, pois nem todos os municípios tinham estrutura para realizar reuniões on-line”; “Participações em espaços de controle social [...] dependiam do interesse dos órgãos públicos e do governo municipal...”; “Eventos, encontros educativos, uso dos espaços dos núcleos, o Pró-Lideranças.”

Entre os participantes do GGL, a mobilização nas comunidades foi uma das atividades mais impactadas, principalmente pela impossibilidade do “corpo a corpo”. Também relataram dificuldades no acompanhamento de reuniões com o poder público, principalmente por problemas de conectividade, falta de quórum e ausência de cultura digital. Além disso, atividades presenciais como cine-debates, intercâmbios e oficinas foram inviabilizadas. “Mobilização nas comunidades! Devido ao medo de contato das pessoas”; “Contato com poder público: o poder público parecia perdido, desorganizado”; “Representar em espaços de controle social [...] sempre com

máscara”; “Eu diria que as reuniões dos conselhos, pois muitas das vezes não ocorriam por falta de quórum”; “Além das atividades que ficaram impossibilitadas de acontecer como cine debates.”

A equipe da Petrobras foi concisa em suas observações, destacando que as atividades mais difíceis foram aquelas que envolviam o poder público e a comunidade. Tais ações são, por natureza, mais complexas, e a pandemia potencializou seus obstáculos ao inviabilizar a presença física e o contato direto com os atores locais. “Todas com poder público e de controle social, acredito que sejam as mais complexas”; “As de participação com a comunidade.”

A análise evidencia que a pandemia impôs desafios transversais às diferentes funções do projeto NEA-BC, porém com especificidades. As ações de mobilização social e controle social foram as mais comprometidas em todas as funções. A falta de infraestrutura digital, a descontinuidade das agendas públicas e a necessidade de reinvenção metodológica no ambiente virtual exigiram respostas diferenciadas de cada segmento, impactando o ritmo e a qualidade da execução do plano de trabalho.

O conteúdo pandêmico propiciou a realização de atividades não previstas no plano de trabalho do projeto NEA-BC. Contudo, a maioria dos assistentes de mobilização e logística afirmou não se recordar das que tiveram surgido exclusivamente por conta da pandemia. Uma fala identificou a realização de capacitações em formato digital como uma ação emergente nesse contexto, indicando um esforço de adaptação metodológica: “Foram as capacitações em formato digitais.”

As falas dos educadores sociais revelaram tanto uma dificuldade de rememoração quanto a incorporação de novas ferramentas digitais no cotidiano do projeto. A menção direta às *lives* e *webinários* como atividades que não estavam previstas inicialmente foram citadas.

Em relação à gestão do projeto, houve certa oscilação entre as respostas, com predomínio de não lembrança, mas também com reconhecimento de mudanças relevantes. Foram destacadas a introdução de *webinários*, uso ampliado das redes sociais e novos mecanismos de divulgação de dados, o que revela um reposicionamento estratégico da comunicação institucional do projeto. “Os *Webinários*, a mudança de estratégia no uso das redes sociais e ampliação dos mecanismos de divulgação de dados.”

As falas dos GGLs foram as mais diversas e reflexivas. Algumas pessoas não se lembravam ou negaram a existência de atividades novas, enquanto outras relataram

mudanças significativas na condução do projeto. Entre as principais atividades que emergiram, destacam-se: transição dos encontros para o formato on-line; letramento digital dos participantes; e produção ampliada de execução dos planos de trabalho municipais, como forma de manter o engajamento e a autonomia local; e processo de aprendizagem constante diante da imprevisibilidade;

A Petrobras relatou ações emergenciais vinculadas à Responsabilidade Social, que não estavam previstas no escopo técnico do projeto, mas surgiram como respostas humanitárias à vulnerabilidade socioeconômica agravada pela pandemia: “Distribuição de cartões com crédito para compra de gás e cesta básica”; “Acredito que a feita pela Responsabilidade Social, que continha a distribuição de cesta básica e botijão de gás.”

A análise evidencia que, embora muitos participantes não tenham se recordado de mudanças específicas, houve inovações pedagógicas, estratégicas e assistenciais motivadas pelas restrições da pandemia. A adoção de *webinários*, capacitações digitais, fortalecimento da comunicação virtual e ações de apoio emergencial se destacam como respostas resilientes, reafirmando o compromisso do projeto com a continuidade de suas ações e com o cuidado social em tempos de crise.

### **Inovações oriundas da pandemia para a execução do plano de trabalho**

Embora a covid-19 e o isolamento social tenham imposto barreiras, o momento e as ações requeridas para continuar a execução do projeto funcionaram como catalisadores para a transformação digital e pedagógica no âmbito do NEA-BC. A adoção de estratégias híbridas, o uso de ferramentas digitais, a valorização das mídias sociais e a flexibilização das formas de participação foram os principais legados desse período.

Os AMLs relataram uma significativa ampliação na utilização de recursos digitais como inovação central no período pandêmico. A incorporação do formato híbrido nas atividades, combinando encontros presenciais com ações remotas, foi apontada como um legado positivo da crise sanitária. As falas destacaram a apropriação de ferramentas como videoconferências, plataformas colaborativas e mídias digitais, o que possibilitou a continuidade das ações e maior capilaridade das comunicações internas e externas. “Sim, passamos a realizar as atividades de forma híbrida e com

manuseio de ferramentas digitais”; “A pandemia impulsionou a adoção de diversas inovações que continuaram sendo utilizadas mesmo após o fim do isolamento social”.

Os educadores sociais se destacaram como atores centrais na experimentação e aplicação de metodologias inovadoras durante o período de distanciamento. A utilização de plataformas como *Genially* e *Powtoon* e estratégias gamificadas foram frequentemente mencionadas como meios de manter o vínculo com os grupos comunitários, promover o aprendizado ativo e garantir a participação em ambiente virtual. “*Genially* e *Powtoon* possibilitaram uma abordagem mais atrativa e dinâmica nas ações formativas”; “A realização de atividades híbridas e o uso de plataformas on-line tornaram-se estratégias permanentes”. Essas inovações apontam para um amadurecimento do repertório pedagógico, ampliando os modos de atuação dos educadores em contextos de crise, mas também como ferramentas estruturais na formação e mobilização social.

A equipe de gestão do projeto enfatizou inovações relacionadas à organização institucional, produção de conteúdos digitais e articulação com o poder público. A ampliação do uso das redes sociais, reuniões on-line com gestores públicos e o uso de aplicativos para gestão das atividades internas foram reconhecidos como avanços que permanecem no pós-pandemia. “A elaboração de materiais informativos digitais e as reuniões com o poder público no formato on-line foram essenciais para a manutenção do diálogo institucional”; “As mídias sociais ganharam destaque e se mantêm assim.”

Entre os membros do GGL, a principal inovação destacada foi a adoção de formatos híbridos para reuniões e atividades formativas. As redes sociais e as plataformas digitais tornaram-se importantes canais de comunicação, favorecendo a continuidade da participação mesmo em contextos de restrição de mobilidade. “A forma híbrida permite flexibilidade a quem não pode estar presente fisicamente”; “As mídias sociais viraram ferramentas essenciais para a divulgação e mobilização”. As falas dos sujeitos da ação educativa indicam uma significativa apropriação das tecnologias digitais, compreendidas não apenas como ferramentas, mas como meios de garantir a permanência da mobilização social e da participação cidadã. O modelo híbrido, nesse caso, é visto como fator de democratização do acesso às decisões coletivas.

Em contraste com os demais atores do projeto, os representantes da Petrobras demonstraram uma percepção limitada sobre a existência de inovações significativas.

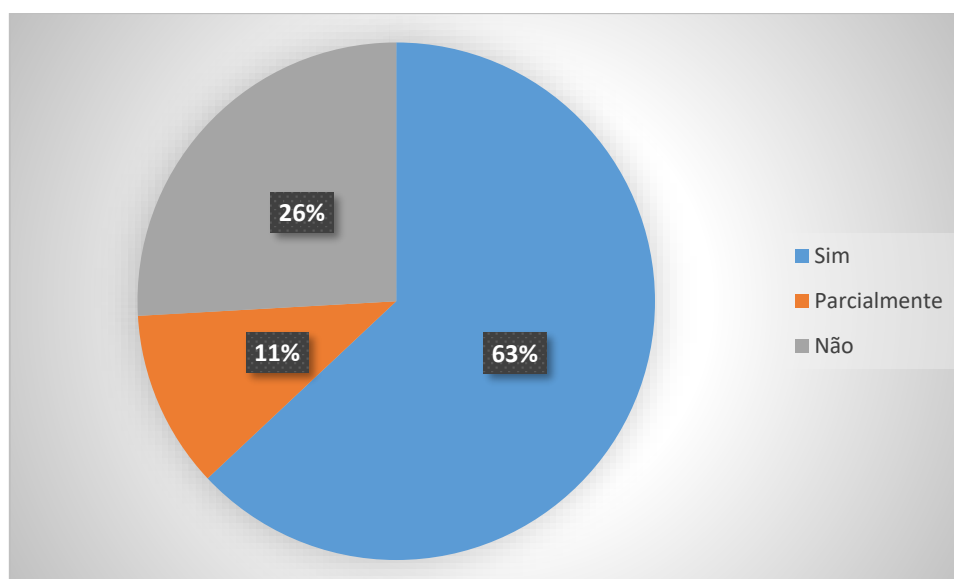
As falas indicam que, para essa função, as ações digitais adotadas foram percebidas mais como adaptações operacionais do que como transformações estruturantes. “Não enxergo que houve alguma inovação.” Tal percepção pode estar relacionada ao distanciamento em relação à execução cotidiana do projeto ou à ausência de critérios compartilhados sobre o que constitui uma inovação. A divergência evidencia a necessidade de maior alinhamento conceitual entre a instituição financiadora e os executores locais, especialmente em contextos que demandam flexibilidade e criatividade.

Em síntese, os dados primários demonstram que a pandemia funcionou como catalisador de transformações estruturais nos modos de realização de atividades coletivas, levando à consolidação de práticas digitais e mais inclusivas. A incorporação dessas inovações no cotidiano pós-pandêmico aponta para uma reconfiguração das dinâmicas sociais e institucionais, marcada pelo uso estratégico da tecnologia e pela valorização da flexibilidade organizacional.

#### **4.3.7 – Materiais didáticos**

Visando entender a percepção da equipe, sujeitos da ação educativa e membros da Petrobras, foi perguntado aos participantes da pesquisa sobre a identificação de mudanças na elaboração de materiais didáticos e de comunicação do projeto NEA-BC a partir do momento pandêmico. A maior parte dos respondentes identifica que sim (63%); uma parte considera as mudanças parciais (11%); e 26% entendem que não há, conforme o Gráfico 33.

Gráfico 33: Percepção de mudanças na elaboração de materiais didáticos e de comunicação



Fonte: elaboração própria (2025)

Cruzando os dados quantitativo aos qualitativos, a análise obtida pelas respostas ao questionário denota que a elaboração de materiais didáticos e estratégias de comunicação passou por mudanças relevantes, ainda que percebida de forma diferente entre as funções.

Todos os educadores sociais relataram mudanças ou mudanças parciais nos materiais e na comunicação. Esse dado evidencia a forte atuação deste grupo na adaptação metodológica e na produção de conteúdos mais apropriados ao contexto remoto ou híbrido. Pontuaram a capacidade de adaptação e inovação pedagógica, incorporando ferramentas como animações, jogos pedagógicos on-line, vídeos, *podcasts*, *cards*, infográficos e plataformas de redes sociais. Essa diversidade de formatos buscou fortalecer o engajamento dos participantes e democratizar o acesso à informação. Ressalta-se também o desenvolvimento de habilidades técnicas pela equipe, o que possibilitou maior autonomia na elaboração de materiais e a diminuição da dependência de profissionais externos.

A equipe de gestão também teve forte reconhecimento das mudanças, o que indica uma ação coordenada no nível institucional para a reestruturação da comunicação do projeto. As respostas denotam a gestão adotou estratégias voltadas à dinamização da produção de conteúdos informativos, como notícias, vídeos e materiais educativos voltados à circulação em redes sociais. A produção se tornou mais dinâmica e crítica, incorporando olhares cuidadosos quanto à qualidade,

linguagem acessível e uso de tecnologias digitais. A utilização de *e-books* e ferramentas virtuais ampliou o alcance e a diversidade dos produtos comunicacionais. Esse alinhamento entre os educadores e a equipe de gestão demonstra uma articulação importante para garantir coerência nas estratégias e ampliar o alcance das ações educativas, inclusive com o uso de redes sociais, vídeos informativos e recursos multimídia.

Já os AMLs apresentaram respostas mais divididas. Apesar de três afirmarem que houve mudanças, duas respostas foram negativas. A heterogeneidade pode refletir diferentes níveis de envolvimento na produção direta dos materiais ou na percepção do que seria uma mudança significativa. Dos que identificam inovações, destaca-se a transposição dos conteúdos para o meio digital, priorizando recursos audiovisuais e linguagens acessíveis. O desafio do distanciamento físico levou à produção de materiais exclusivamente digitais, com foco na flexibilidade e adaptabilidade dos conteúdos. Observa-se também uma valorização da clareza e da linguagem inclusiva, elementos fundamentais para garantir a continuidade dos processos educativos em contextos de acesso desigual às tecnologias.

Os integrantes dos GGLs demonstraram maior diversidade nas respostas, com um número equilibrado entre os que identificaram mudanças e os que não as perceberam. Também houve menções a mudanças parciais. Oito pessoas responderam sim; duas parcialmente; e cinco não identificaram mudanças.

Essa dispersão pode estar relacionada à distância de parte dos GGLs em relação à produção de materiais, atuando mais na participação e recepção das atividades do que na concepção dos conteúdos. Ainda assim, o fato de metade deles reconhecer mudanças demonstra que a inovação chegou até as bases do projeto. Pelas respostas, as inovações dos materiais didáticos e de comunicação foram percebidas tanto como necessárias quanto desafiadoras. A inclusão de *QR Codes*, a utilização de *tablets* (fornecidos pelo projeto) e a digitalização de materiais físicos revelaram uma nova forma de interação com os conteúdos, algo mais interativo e acessível. Contudo, também emergiram falas sobre limitações de infraestrutura e aprendizagem tecnológica, evidenciando a necessidade de apoio contínuo. A migração de práticas presenciais para ambientes on-line foi um dos marcos mais sentidos, como exemplificado no caso do “livro de memórias”, que passou do formato físico para o digital.

Ambos os representantes da Petrobras não mudanças significativas na elaboração de materiais didáticos ou de comunicação durante a pandemia. Foi ponderado o uso de *podcasts* e o incentivo à produção de materiais em múltiplas linguagens. Esse resultado evidenciam a tendência observada em outras análises, de baixa percepção de inovação por parte da empresa concedente.

Os dados revelam que educadores sociais e equipe de gestão foram os principais responsáveis pelas mudanças na elaboração de materiais e estratégias de comunicação, adotando ferramentas digitais, linguagem acessível e formatos compatíveis com a realidade do isolamento social. Os AMLs apresentaram percepções mais diversas, enquanto os GGLs oscilaram entre o reconhecimento e a negação das mudanças, refletindo diferentes graus de envolvimento e compreensão dos processos pedagógicos.

A ausência de reconhecimento dessas mudanças por parte da Petrobras aponta para descompassos na percepção institucional sobre os avanços metodológicos do projeto. Isso indica a necessidade de fortalecer os mecanismos de avaliação e comunicação interna, para que inovações sejam reconhecidas e potencializadas.

O contexto pandêmico, portanto, foi não apenas um desafio, mas também um catalisador de transformações nas práticas pedagógicas e comunicativas, com impacto direto na capacidade do projeto de alcançar, envolver e formar sujeitos críticos em tempos de crise.

#### **4.3.8 – Intervenção social: os desafios de participação da sociedade civil na gestão pública e as inovações no período pandêmico**

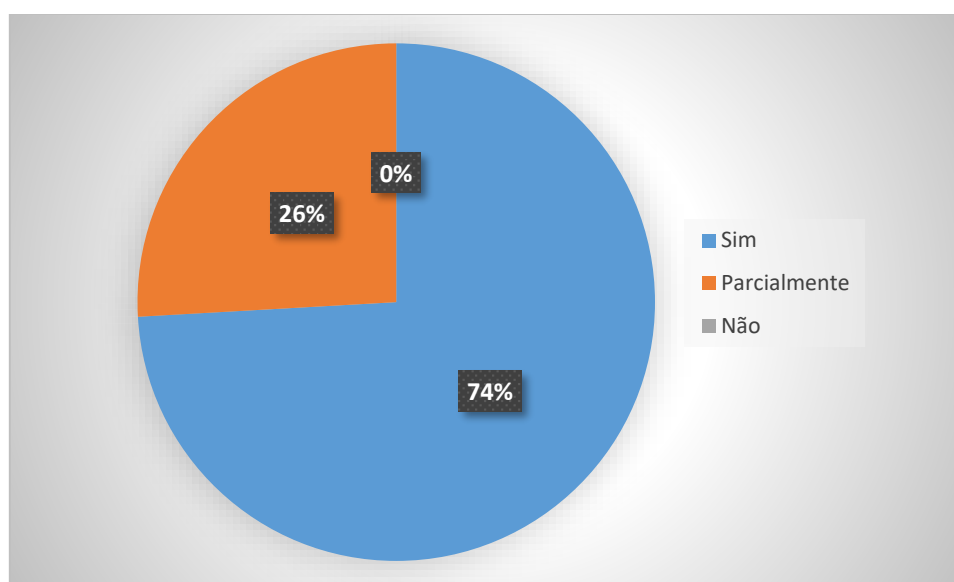
O período da pandemia impôs uma série de obstáculos à realização e à efetivação da participação e do controle social, especialmente no contexto das políticas públicas e da atuação dos conselhos e fóruns de representação da sociedade civil. Em âmbito geral, os respondentes ao questionário relataram que mesmo antes da pandemia já dificuldades em se realizar essas atividades, por uma série de questões como: práticas coronelistas; dificuldades em se realizar diálogo com o Poder Público; de conseguir agenda e canais de comunicação para a sociedade civil; de desconfiança de alguns representantes da esfera pública quanto à gestão

democrática; e de interesses conflitantes etc. Em meio à pandemia, o cenário se agravou.

A partir dos dados levantados pelo questionário, observam-se desafios estruturais, tecnológicos, sociais e institucionais que afetaram diretamente a capacidade de organização e mobilização popular. Mas, também revelaram a inovação de estratégias de atuação por parte dos grupos gestores locais.

Para entender o contexto de atuação na gestão pública, buscou-se, primeiramente, a identificação dos participantes da pesquisa sobre a redução (ou não) da participação social no momento pandêmico. Conforme os dados apresentados no Gráfico 34, 74% consideram que houve redução; 26%, parcialmente; e não houve respostas negativas relativas à diminuição de participação social no período.

Gráfico 34: Identificação de redução na participação social



Fonte: Elaboração própria

As falas dos representantes dos assistentes de mobilização e logística refletem uma percepção clara da redução na participação social, embora algumas identifiquem essa diminuição como parcial, indicando que houve esforços para manter o vínculo com os territórios, ainda que de forma limitada. A ausência de encontros presenciais, elemento central das ações do NEA-BC, foi apontada como um fator crítico para o distanciamento de lideranças comunitárias e da população em geral. Os elementos apontaram as seguintes questões:

- ✓ Impossibilidade de realizar encontros presenciais: “A não participação presencial” comprometeu diretamente a atuação territorial;
- ✓ A desmobilização social provocada pela insegurança sanitária, dificultando a adesão comunitária: “A desmobilização social provocada pela insegurança do momento e a dificuldade de acompanhamento das ações do poder público”;
- ✓ Dificuldades com a participação remota: “Mesmo on-line, a participação efetiva foi a maior dificuldade encontrada, pois o diálogo em si era prejudicado”;
- ✓ Problemas estruturais no acesso digital: “Restrição das atividades presenciais e desigualdade no acesso às tecnologias”;
- ✓ Barreiras institucionais: “O poder público realizar as atividades de forma acessível e remota” foi um desafio contínuo.

A equipe de educadores sociais identificou de forma significativa a diminuição da participação social. Apesar das inovações tecnológicas adotadas para mitigar os impactos da pandemia, como o uso de plataformas digitais e mídias sociais, os educadores reconheceram que a mediação virtual não substituiu a potência do corpo-a-corpo. A dificuldade de acesso digital, sobretudo em comunidades mais vulneráveis, foi um entrave para a continuidade da escuta ativa e da mobilização popular, resultando em desarticulação parcial de grupos e redes comunitárias: “A limitação de encontros presenciais, dificultando a mobilização comunitária”; “A falta de acesso digital para alguns comunitários restringiu a inclusão”; “Alguns espaços tiveram suas ações interrompidas ou limitadas”; “A realização de reuniões, audiências e eventos ligados à temática. E também a organização dessas atividades quando eram realizadas de forma remota, pois havia momentos em que não eram abertas à possibilidade de participação, só eram feitas exposições”; “Durante a pandemia, muitos espaços de controle social inviabilizaram/dificultaram a participação social, com a não realização de reuniões/audiências públicas. Alguns conselhos não tiveram nenhuma reunião no período...”.

A gestão também indicou uma percepção majoritariamente de redução ou redução parcial na participação social. Relatos apontaram que, embora as reuniões on-line tenham permitido a continuidade institucional de algumas atividades, o alcance e a qualidade da escuta coletiva foram comprometidos. A participação tornou-se mais restrita, com menor diversidade de vozes e menor presença dos sujeitos

historicamente mobilizados pelo projeto: “Falta de acesso à internet e de equipamentos para a comunidade participar de atividades no formato on-line”; “Compreensão do poder público sobre legalmente, como dar sequência às atividades no formato on-line e falta de interesse político para colocar isso em prática”; “Que o poder público se estruturasse para realização de reuniões on-line”; “Muitos municípios não criaram estratégias de participação no período”; “As pessoas estavam com outras prioridades de início”.

A percepção de redução da participação social é bastante evidente entre os participantes dos grupos gestores locais. A maioria relatou dificuldades de mobilização em seus territórios, agravadas pela falta de recursos tecnológicos e pela sobrecarga emocional vivenciada durante o período. Ainda que alguns tenham conseguido manter interações parciais com suas comunidades, o sentimento de afastamento e esvaziamento das agendas coletivas foi uma constante. Isso evidencia que a lógica presencial do projeto, fundamentada na escuta territorializada e no diálogo comunitário, sofreu impactos profundos com o isolamento social: “A impossibilidade de estar presencialmente nos espaços interferiu negativamente para o exercício do controle social”; “O novo formato dos encontros”; “Falta de internet, celular, queda de luz frequente”; “Falta de Internet, falta de *laptop*”; “A adaptação assustou muita gente, e no primeiro ano ninguém tinha se adaptado ainda, mas ressalto a dificuldade do aparelho e a conexão de internet”; “As reuniões de forma on-line talvez tenham contribuído para esse afastamento”; “Medo de contaminação pelo covid-19 e pessoas perdendo entes queridos”; “Como eu já moro isolado mesmo, não notei dificuldade...” — relato que indica uma exceção, destacando a diversidade de vivências no território; “Foi a manutenção do contato utilizando as mídias sociais, principalmente o *WhatsApp*”. Cabe destacar que a palavra “Adaptação” foi recorrente e evidencia o esforço coletivo diante da nova realidade.

Os colaboradores da Petrobras que participaram da pesquisa também reconheceram a redução da participação social: “A impossibilidade do encontro presencial e da escuta face a face, elementos fundamentais para a mediação de conflitos e fortalecimento dos vínculos; “As orientações sanitárias de isolamento, que limitaram severamente a atuação comunitária, sobretudo em espaços públicos.

As falas organizadas por função evidenciam um cenário de desafios e redução à participação social durante a pandemia, fortemente marcado por desigualdades de acesso, esvaziamento de espaços formais de controle social, e pela descontinuidade de ações territoriais. Contudo, os resultados do projeto quanto à realização das atividades e cumprimento das metas do plano de trabalho evidenciados pela análise documental denotam um cenário distinto.

Durante o período analisado, o projeto superou expressivamente as metas estabelecidas tanto em participações quanto em representações institucionais. No que se refere às participações em espaços sem assento formal, havia a previsão de 104 ações, sendo realizadas 271, o que representa um cumprimento de 260,6% da meta inicialmente estipulada. Esse resultado evidencia uma capacidade ampliada de presença em eventos, fóruns e espaços coletivos, mesmo sem vínculo institucional fixo, indicando um esforço sistemático de articulação e visibilidade do projeto em diferentes esferas sociais.

Ainda mais significativo foi o desempenho nas representações com assento formal, ou seja, aquelas em que o projeto ocupou vagas oficialmente designadas em conselhos, comissões ou comitês. Para essa categoria, foram efetivamente 527 atuações. Estes dados sugerem não apenas uma presença contínua e qualificada nos espaços deliberativos, mas também uma forte capacidade de inserção institucional e reconhecimento da legitimidade do projeto como ator relevante nas arenas de participação e controle social.

Para entender melhor sobre as divergências entre os dados primários com os secundários, foi preciso retomar os resultados de participação e representação por ano pandêmico. Em 2020, foram realizadas 59 participações. Esse quantitativo cresceu em 2021, com 86 participações, e alcançou o pico em 2022, com 126 ações. Tal crescimento contínuo pode estar associado à adaptação gradual às restrições impostas pela pandemia de covid-19, bem como à incorporação de novas metodologias de mobilização e articulação social, como reuniões virtuais e eventos híbridos, minimizando, assim, as dificuldades enfrentadas inicialmente pelos participantes em suas diferentes categorias do projeto.

No âmbito das representações com assento formal, os dados revelam uma presença ainda mais expressiva do projeto. A distribuição anual mostra que, já em 2020, foram registradas 116 representações, seguidas por um aumento substancial em 2021, com 225 ações, e uma ligeira redução em 2022, que contabilizou 186

representações. A análise denota a participação e o controle social do projeto no fortalecimento de instâncias participativas, reforçando seu compromisso com os princípios da gestão democrática e da incidência política em prol dos interesses coletivos das comunidades envolvidas. Além disso, apontam para uma reconfiguração das estratégias de engajamento durante o período, possivelmente impulsionada por transformações nas dinâmicas de participação decorrentes do contexto pandêmico, como a ampliação do uso de plataformas digitais e a diversificação de espaços de atuação.

Outro indicador que contribui para a análise relativa aos desafios na intervenção política durante o período pandêmico relatada pelos respondentes é o de propostas de políticas públicas. Os dados secundários evidenciam que o projeto ampliou seu poder de proposição no período pandêmico, mas o gargalo persistente ao longo dos três anos foi a baixa taxa de execução das propostas aprovadas. A capacidade propositiva não foi acompanhada com mecanismos de efetivação.

As estratégias adotadas pelo projeto foram consideradas significativas pelos participantes para enfrentamento dos desafios ao controle social. Os relatos evidenciam que uma das principais estratégias adotadas foi o envio de ofícios e propostas formais aos conselhos municipais, solicitando a retomada das reuniões em formato remoto. A equipe do projeto também se envolveu diretamente na adaptação normativa desses espaços, apresentando sugestões de alteração de regimentos internos, quóruns e portarias que possibilitassem a realização legal de reuniões virtuais. Além do esforço institucional, o NEA-BC investiu na infraestrutura de acesso digital para os comunitários: cessão de aparelhos, chips com internet e insumos de proteção individual, como máscaras e álcool em gel. Também foram promovidas capacitações sobre ferramentas virtuais, visando não apenas instrumentalizar os participantes para o uso das plataformas e garantia da qualidade e segurança na participação remota.

Diferentemente de todas as outras categorias, a equipe da Petrobras indicou não ter atuado diretamente nas estratégias de mobilização ou continuidade dos espaços de controle social durante o período, portanto, sem envolvimento na execução direta das ações de campo.

A conclusão que se chega é que foi realizado um conjunto diverso de ações implementadas pelo projeto no intuito de garantir o funcionamento dos espaços de controle social durante e após o período pandêmico. Os dados demonstram que,

apesar dos desafios impostos pelo distanciamento social, o projeto atuou em diferentes frentes para viabilizar a continuidade das atividades dos conselhos municipais e de outros espaços de participação cidadã.

A mobilização social também se fez presente, tanto através da atuação direta do projeto quanto por meio da iniciativa dos próprios representantes do GGL nos conselhos, que recorreram a mensagens e redes sociais para solicitar a retomada das reuniões e incentivar a participação. Essa articulação de base aponta para o fortalecimento da cultura de controle social e para o protagonismo dos sujeitos da ação educativa do projeto NEA-BC.

No entanto, os dados também evidenciam limitações e lacunas. Parte dos respondentes não se recorda de ações específicas ou não percebeu intervenções diretas do projeto em seus territórios. Isso pode indicar heterogeneidade na implementação das estratégias, resistência e despreparo do Poder Público, ou fragilidades na comunicação e no acompanhamento local. Além disso, foram mencionadas dificuldades relacionadas à rotatividade de equipes e à limitação da participação presencial durante a pandemia, o que impactou o engajamento em determinados contextos.

#### **4.3.9 – O retorno à modalidade presencial: convívio e cafezinho, sim! Abraços, ainda não!**

O retorno do projeto NEA-BC às atividades presenciais proporcionou muita alegria e alívio à equipe e aos sujeitos da ação educativa, ansiosos pelo convívio direto, pela socialização e pela execução de ações que não fossem na modalidade on-line. Contudo, também foi marcado por complexos desafios complexos e inseguranças. Os dados levantados revelam tensões entre o desejo de reencontro e o receio frente à exposição sanitária, destacando como o processo de readaptação envolveu tanto dimensões estruturais quanto subjetivas.

Pelos relatos dos participantes da pesquisa, independentemente da função que desempenhava no projeto, a volta das atividades presenciais não representou uma simples retomada da rotina anterior, mas sim um processo de reconstrução institucional, relacional e metodológica. Os dados primários evidenciam como as consequências da pandemia se estenderam para além do período de isolamento, exigindo das equipes e comunidades estratégias de readaptação e inovação.

A escuta atenta dos sujeitos envolvidos, bem como a valorização das suas experiências e percepções, foi fundamental para compreender os múltiplos sentidos atribuídos a esse processo e para fortalecer a participação social em tempos de transição. Ainda que os desafios tivessem pontos em comum — como o medo do contágio, o luto coletivo e a necessidade de reorganização institucional —, cada grupo vivenciou de forma particular o processo de reconstrução pós-pandemia.

A gestão do projeto enfrentou o desafio de rearticular as ações planejadas em um cenário de incertezas e de reestruturação institucional. A necessidade de redesenhar metodologias, renegociar cronogramas e restabelecer articulações com o poder público local foi central nas falas desse grupo. Além disso, houve forte pressão para dar continuidade às metas acumuladas durante o período de suspensão presencial. “As pessoas estavam fragilizadas emocionalmente”; “Tivemos que correr contra o tempo para dar conta do plano de trabalho.” A análise aponta que a equipe de gestão se viu diante de um duplo imperativo: recompor vínculos institucionais e comunitários, ao mesmo tempo em que precisava responder às exigências de execução do projeto num cenário profundamente alterado. Em síntese, foram relatados como principais desafios: a remobilização dos grupos locais; redesenho de metodologias e cronogramas; reestruturação das relações institucionais com o poder público; e pressão para o cumprimento do plano de trabalho acumulado.

Os educadores sociais foram diretamente responsáveis pela reaproximação com os territórios e pela mediação entre o projeto e as comunidades locais. Suas falas revelaram preocupações com a segurança sanitária, o acolhimento das demandas emocionais da população e a necessidade de manter parte das atividades em formato híbrido. “Ainda existia um certo receio por parte das pessoas em participar presencialmente”; “A sensação era de um certo desânimo coletivo, de um luto que ainda não tinha passado.”

Do ponto de vista pedagógico e metodológico, o retorno exigiu muita flexibilidade e escuta sensível, permitindo o redesenho de estratégias de educação ambiental em sintonia com o novo contexto. Os principais desafios para a categoria foram: a retomada da confiança das comunidades nas ações coletivas presenciais; a adaptação a novos formatos híbridos (presencial e remoto); reorganização das atividades educativas; e a escuta sensível e acolhimento emocional dos GGLs.

Os AMLs destacaram como principal desafio a reestruturação das estratégias de mobilização comunitária, tendo em vista o desgaste das lideranças locais e a

mudança de contextos políticos municipais. A descontinuidade institucional, com alterações nas gestões das secretarias públicas, foi apontada como um fator que dificultou a retomada de parcerias e apoios. “Mudaram os gestores das secretarias, e tivemos que começar do zero”; “Houve um enfraquecimento das lideranças locais durante o isolamento”; “Nem todo mundo voltou com o mesmo entusiasmo.”

A perspectiva dos membros do GGL evidenciou o impacto do afastamento social na coesão dos grupos e na participação comunitária. A dificuldade em mobilizar novamente os moradores e o receio persistente em relação aos encontros presenciais foram apontados como entraves importantes. Os principais desafios relatados foram: a baixa participação nas atividades presenciais; dificuldade de comunicação com os membros dos grupos durante e após o isolamento; e a desconfiança em relação à retomada presencial segura. “O maior desafio foi o medo das pessoas em relação ao contato físico”; “As pessoas não voltaram todas de uma vez. Foi um trabalho de formiguinha”; “Tivemos que dividir em pequenos grupos para conseguir reunir com segurança.”

A Petrobras relatou desafios relacionados à distância do território no retorno presencial. A pandemia impactou seus próprios protocolos e, com isso, reduziu a presença institucional direta, exigindo mediações pelas equipes locais do projeto. Os principais desafios apontados pela equipe da empresa concedente foram: o acompanhamento à distância das ações durante boa parte do processo; falta de interlocução direta com as bases comunitárias no retorno; limitações institucionais para articulações presenciais no primeiro momento. “Não participamos diretamente da retomada presencial nos territórios”; “Houve dificuldade para retomar o ritmo de acompanhamento presencial das atividades.”

Um ponto de destaque mencionado pelos respondentes, de forma geral, foi o alinhamento das ações do projeto às exigências dos protocolos sanitários, ao mesmo tempo em que buscava manter o cronograma de atividades acordado com a empresa concedente. Com o retorno às atividades presenciais e a implementação do plano de retorno, houve dificuldade em garantir infraestrutura mínima nos territórios, como espaços ventilados e com possibilidade de distanciamento, além da gestão dos materiais de proteção individual (máscaras, álcool em gel, termômetros etc.). “Era preciso encontrar locais adequados para os encontros, respeitando o distanciamento, o que nem sempre era possível nas comunidades.” Outro ponto crítico foi a

readaptação do plano de trabalho e da logística das atividades de campo, exigindo reorganização contínua diante das mudanças nas regulamentações municipais.

Os educadores sociais e os assistentes de mobilização e logística, por estarem na linha de frente da execução das ações, enfrentaram diretamente as limitações impostas pelos protocolos. Houve relatos de dificuldade para estabelecer o vínculo pedagógico com os participantes diante do uso de máscaras e da limitação de público nos encontros. “O uso da máscara atrapalhava a comunicação, especialmente com os mais idosos”; “Era preciso organizar várias turmas pequenas para fazer a mesma atividade.”

As estratégias de formação e mobilização exigiram criatividade para respeitar o distanciamento físico sem comprometer o sentido comunitário das ações. As atividades ao ar livre e os formatos híbridos tornaram-se alternativas importantes, embora insuficientes em certos contextos. Mesmo com a flexibilização progressiva das medidas de isolamento, persistiam entre os moradores receios quanto à participação em atividades coletivas, sobretudo em ambientes fechados. “Muita gente ainda estava com medo de aglomeração, mesmo com máscara”; “Tínhamos que explicar o tempo todo que estávamos seguindo todos os protocolos”. Além disso, os AMLs destacaram a escassez de recursos para viabilizar a higienização dos espaços comunitários e a dificuldade em acessar equipamentos de proteção para todos os participantes.

Para os membros do GGL, os protocolos de segurança impactaram diretamente a mobilização e a presença nas atividades. A impossibilidade de realizar eventos maiores, como audiências públicas e plenárias abertas, comprometeu o alcance das ações e a capacidade de incidência política do grupo. “Não podíamos fazer grandes reuniões, e isso dificultava a participação da comunidade”; “A gente perdia força quando precisava dividir os encontros”. A fragmentação dos grupos e a impossibilidade de retomar encontros regulares com ampla participação geraram um sentimento de perda da força coletiva e de esvaziamento do controle social.

A equipe da Petrobras enfrentou restrições institucionais rigorosas que limitaram sua atuação presencial. Devido a protocolos internos, muitos técnicos da empresa permaneceram em regime remoto mesmo após o início do retorno das demais equipes. “A Petrobras ainda estava com restrições de campo, o que dificultou o acompanhamento direto”. Essa limitação dificultou a supervisão técnica *in loco* e a presença simbólica da instituição junto às comunidades.

Mas os protocolos de segurança não trouxeram apenas desafios. Uma série de potencialidades foram propiciadas ao retorno justamente por haver medidas de segurança sanitárias. A análise das falas evidencia, em geral, que os protocolos de segurança sanitária não apenas configuraram um desafio logístico, mas também se constituíram como elemento central para a reconstrução do vínculo comunitário e da confiança nas ações do projeto.

Do ponto de vista da gestão, observou-se uma preocupação contínua com a criação de condições adequadas de retorno, expressa no cuidado com a equipe e com os participantes, como o fornecimento de álcool em gel, equipamentos de segurança e alimentação segura durante as atividades. Além disso, destacou-se o uso de ferramentas tecnológicas como legado do período remoto, que passaram a complementar as atividades presenciais. Essa combinação de estratégias revela uma adaptação técnica e metodológica robusta, capaz de garantir a retomada segura e gradual das ações.

Entre os educadores sociais, o desafio do retorno esteve intimamente ligado à necessidade de conciliar o aprendizado tecnológico com a exigência de manter o engajamento presencial. O reconhecimento da resiliência dos participantes e da equipe, assim como a manutenção da motivação durante o isolamento, permitiu uma transição mais fluida. A prática híbrida — combinando o virtual e o presencial — passou a ser valorizada como ferramenta estratégica para superação dos desafios impostos pelos protocolos, como o distanciamento físico e a limitação do número de participantes.

Para os AMLs, o retorno presencial representou uma oportunidade de fortalecer os laços comunitários, principalmente a partir de uma abordagem cuidadosa em relação à segurança sanitária. As falas ressaltam o papel do acolhimento e da escuta ativa nesse momento, bem como a importância de espaços presenciais como forma de mobilização mais efetiva, em contraposição às limitações do virtual. A confiança gerada pelas medidas de segurança foi essencial para reconstruir o engajamento nos núcleos operacionais.

Os participantes GGL relataram que a aplicação prática dos protocolos — como distanciamento das cadeiras, uso de máscaras, higienização e controle de acesso — foi fundamental para o retorno seguro. Muitos destacaram que o enfrentamento da pandemia gerou um sentimento de coletividade e resiliência que se refletiu na atuação durante o retorno. Também foi mencionada a dificuldade de acesso às tecnologias

durante o período remoto, o que justificou a retomada de conteúdos e ações no formato presencial, garantindo maior inclusão e participação.

A Petrobras ressaltou a importância da continuidade das ações mesmo durante o período pandêmico, atribuindo o êxito no retorno presencial à solidez da equipe técnica e ao compromisso dos voluntários. Os protocolos de segurança foram percebidos como um componente essencial, mas não isolado: foram articulados a uma estratégia de fortalecimento das relações de confiança e da escuta qualificada das demandas locais.

Assim, pode-se concluir que os protocolos de segurança sanitária, inicialmente percebidos como barreiras à retomada, tornaram-se elementos estruturantes na reconstrução das relações comunitárias e na reafirmação dos princípios educativos e participativos do NEA-BC. A partir de uma perspectiva interseccional entre categorias, percebe-se que o enfrentamento desses desafios foi possível devido à articulação entre cuidados técnicos, escuta ativa e inovação metodológica, consolidando um modelo de ação socioeducativa sensível às necessidades locais e adaptável às adversidades contextuais.

## CONCLUSÕES

Este estudo buscou compreender a dinâmica do projeto NEA-BC, evidenciando suas práticas educativas, mobilização social e desafios enfrentados, sobretudo durante o período da pandemia de covid-19. A análise sistemática dos dados primários e secundários, articulada ao referencial teórico dos capítulos anteriores, permitiu identificar as continuidades e transformações que marcaram o percurso do projeto, consolidando-o como um caso significativo de educação ambiental crítica e não formal.

A trajetória do NEA-BC demonstra que a educação popular e ambiental, alicerçada em princípios Freireanos, pode efetivamente fomentar o protagonismo comunitário e a construção coletiva de conhecimento, mesmo em contextos adversos. A pandemia, embora tenha imposto barreiras, também constituiu um meio de inovação metodológica, sobretudo com a adoção de estratégias híbridas e ferramentas digitais que ampliaram o alcance e a participação social.

Além disso, a pesquisa confirmou a relevância da educação ambiental crítica para a promoção da justiça socioambiental, especialmente quando articulada a políticas públicas que, mesmo enfrentando entraves institucionais, possibilitam espaços de controle social e incidência política. Todavia, ressalta-se a necessidade de fortalecer a execução das propostas formuladas, a fim de assegurar o impacto efetivo das ações no território.

Diante disso, conclui-se que o NEA-BC representa um projeto de educação transformadora, que dialoga com os fundamentos teóricos discutidos no capítulo 1 e com as políticas públicas abordadas no capítulo 2, materializando na prática as diretrizes e desafios apresentados. O percurso histórico e político do projeto, detalhado no capítulo 3, confirma a capacidade de adaptação, resiliência e inovação do NEA-BC, consolidando-o como referência para outras iniciativas que busquem articular educação, mobilização social e controle social em contextos de vulnerabilidade.

A trajetória do projeto NEA-BC evidencia uma experiência pioneira na integração da educação ambiental crítica aos processos de licenciamento ambiental federal, destacando-se pela construção progressiva de um modelo participativo que articula capacitação, mobilização social e organização comunitária. Desde sua criação, o projeto evoluiu de ações pontuais de formação de agentes multiplicadores para a consolidação de uma rede de núcleos operacionais nos municípios de atuação,

culminando na institucionalização da Associação NEA-BC, posteriormente renomeada Associação Raízes, que passou a gerir e executar o projeto com autonomia.

Um aspecto central dessa trajetória é a transformação dos sujeitos da ação educativa, que deixaram de ser beneficiários passivos para assumirem papéis ativos e protagonistas na gestão e execução das atividades, fortalecendo o protagonismo comunitário por meio de metodologias participativas e do reconhecimento das especificidades culturais e sociais da região. Esse processo reforça a educação ambiental crítica como instrumento emancipatório, capaz de promover mudanças sociais e políticas locais.

A originalidade metodológica do NEA-BC reside na combinação de formação cidadã com o fortalecimento de espaços democráticos de aprendizagem, estruturados por um planejamento estratégico participativo que respeita as demandas e conhecimentos dos diversos atores sociais envolvidos. Essa abordagem ampliou o alcance do projeto para além da transmissão de conhecimentos, promovendo autonomia, participação qualificada e controle social.

Na primeira fase, apesar da ausência de normativas específicas para educação ambiental em licenciamento de empreendimentos de petróleo e gás, o projeto adotou diretrizes nacionais consolidadas, implementando uma estrutura em rede que ampliou a capilaridade das ações por meio dos Núcleos Operacionais (NOs). O engajamento de públicos diversos e a adoção de uma pedagogia dialógica favoreceram a construção coletiva e o fortalecimento do protagonismo social.

As fases subsequentes mantiveram e aprofundaram o compromisso com a organização comunitária e a qualificação política dos sujeitos, destacando-se a consolidação dos Núcleos Operacionais e do Pró-Lideranças, além da revisão e fortalecimento institucional da associação. A internalização da gestão e a valorização dos saberes locais na terceira fase revelaram a maturidade institucional alcançada, bem como o aprimoramento dos processos internos e das práticas pedagógicas, formalizadas no Projeto Político-Pedagógico.

A transição para Associação Raízes representou um importante momento de ampliação do escopo institucional, permitindo a atuação em múltiplas áreas da educação e da organização social, consolidando uma identidade baseada em metodologias participativas, valorização dos saberes locais e promoção da educação popular e crítica. Contudo, os resultados do projeto no que tange às atividades

institucionais com os associados denotam a necessidade de fortalecimento nesse campo de atuação.

Na quarta fase, sob nova gestão da Petrobras e em meio a desafios como a pandemia de covid-19, o projeto ajustou seu foco para a Linha de Ação C, orientada à democratização e fiscalização dos Planos Diretores municipais. O planejamento participativo, pautado no Projeto Político-Pedagógico da associação, manteve as metodologias críticas e populares, fortalecendo a articulação entre controle social e políticas públicas locais, em consonância com as especificidades da região.

Finalmente, a quinta fase marca o encerramento do ciclo de 16 anos de atuação do NEA-BC, com expansão para municípios do Espírito Santo e adaptação às novas diretrizes do licenciamento ambiental federal. A redução do cronograma e a integração ao Plano Macrorregional indicam a transição para um modelo mais abrangente e articulado regionalmente, mantendo a educação ambiental crítica, a participação social e a gestão integrada como eixos centrais da continuidade do legado do projeto.

Em se tratando da execução do projeto, antes, durante e depois da pandemia, pelos dados secundários, conclui-se que a trajetória do projeto NEA-BC, desde sua terceira fase até os dois primeiros anos da quarta fase, evidencia uma sólida construção metodológica e organizacional, com avanços significativos tanto na educação ambiental crítica quanto na mobilização social e participação política comunitária. Antes da pandemia, a consolidação da Associação Raízes e dos Núcleos Operacionais, a qualificação da equipe e a diversificação das ações formativas fortaleceram a base técnica e organizativa do projeto, refletida em ampla participação comunitária e produção contínua de políticas públicas, comunicação e parcerias interinstitucionais.

A mobilização social e a organização comunitária constituíram pilares centrais para o fortalecimento da atuação do NEA-BC. Os Grupos Gestores Locais (GGLs) funcionaram como espaços estratégicos de articulação e protagonismo comunitário, demonstrando capacidade de adaptação e resiliência mesmo diante dos desafios impostos pela pandemia. O crescimento expressivo nas formações, reuniões e grupos de trabalho e de estudo reforçou a construção de uma base comunitária sólida e engajada, capaz de dialogar criticamente e atuar na gestão socioespacial. A ampliação do número de participantes e a diversificação das estratégias comunicacionais, sobretudo a migração para plataformas digitais, evidenciaram um

avanço qualitativo da mobilização social, que passou a privilegiar ações mais direcionadas e efetivas, apesar da redução quantitativa de algumas atividades.

Mediante os desafios inéditos, houve rápida adaptação das estratégias para o ambiente remoto. A resposta institucional foi marcada pela implantação de um plano emergencial de comunicação à distância, que buscou minimizar desigualdades digitais e garantir a continuidade das formações, mobilizações e incidência política. A adaptação incluiu a capacitação para uso de novas tecnologias e a distribuição de equipamentos e chips de internet, consolidando o engajamento e ampliando a participação, mesmo diante do contexto adverso.

Os dados do primeiro e segundo anos da quarta fase mostram não só a manutenção das metas centrais, mas também uma evolução qualitativa das ações, com ampliação das atividades formativas, fortalecimento dos GGLs e incremento expressivo na participação em espaços formais de controle social e representação política. A mobilização digital se destacou como meio fundamental, ampliando o alcance das ações e contribuindo para a democratização da informação e da participação.

Entretanto, persistiram limitações estruturais, especialmente em atividades que dependiam de encontros presenciais, e um fenômeno de tensão entre a capacidade interna ampliada de proposição de políticas públicas e a capacidade externa reduzida de execução dessas propostas, possivelmente influenciada por entraves burocráticos, resistência política e efeitos da pandemia. Enquanto o número de propostas cresceu significativamente, a aprovação e, sobretudo, a execução dessas propostas reduziram-se proporcionalmente, evidenciando desafios para a efetivação das transformações desejadas.

Em síntese, o NEA-BC demonstrou resiliência e capacidade adaptativa frente ao contexto pandêmico, fortalecendo seu protagonismo na construção coletiva de políticas públicas socioambientais, no controle social e na educação ambiental crítica. As dificuldades e potencialidades para o enfrentamento do isolamento social e da crise sanitária que se instauraram no período pandêmico, mediante o anseio dos sujeitos da ação educativa para participar do projeto mesmo na modalidade virtual, só foi possível através de ações desenvolvidas no campo estratégico, por meio de planejamentos de ação, capacitação da equipe e dos sujeitos da ação educativa, aquisição de equipamentos e internet, assim como a contratação de plataformas digitais para elaboração de conteúdo e transmissão ao vivo de eventos on-line.

## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L., GRIN, E. J., FRANZESE, C., SEGATTO, C. I., & COUTO, C. G. (2020). **Combatendo a covid-19 no federalismo de Bolsonaro**: Um vazio de liderança e desigualdade territorial. *Revista de Administração Pública*, 54(4), 663–677.
- ACSELRAD, H. (2010). **Ambientalização das lutas sociais**– o caso do movimento por justiça ambiental., in: *Revista Estudos Avançados*, 68 (24), Instituto de Estudos Avançados da USP, 103-119.
- ALEXANDRE, L. M. de M. **Fundamentos de educação ambiental** / Lilian Maria de Mesquita Alexandre, Cristiane Alcântara de Jesus Santos. – São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe/CESAD, 2012. 91 p.
- ALMEIDA, R. *In: Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo*. Sesc São Paulo/CEBRAP, São Paulo, 2016.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). In: \_\_\_\_\_. *Posições*. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 5. ed. São Paulo: Graal, 1985. p. 127–186
- ANDER-EGG AS. **Formação de grupos populares**: uma proposta educativa. Rio de Janeiro: DP&A; 2000.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.
- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006. (3ª ed. rev. ampl.)
- ARNSTEIN, S. R. **Uma escada da participação cidadã**. *Revista da Associação Brasileira para o Fortalecimento da Participação*, Porto Alegre/Santa Cruz do Sul, v.2, n. 2, p. 4-13, jan. 2002.
- ASSOCIAÇÃO NEA-BC. Relatório do II Encontro de elaboração do Projeto Político-pedagógico, 2016.
- ASSOCIAÇÃO NEA-BC. **Alteração do Estatuto**. Campos dos Goytacazes, 2018.
- ASSOCIAÇÃO RAÍZES. **Relatório final**: III fase do projeto NEA-BC. Campos dos Goytacazes/RJ, 2020.
- ASSOCIAÇÃO RAÍZES. **Plano de Ação Emergencial**– Comunicação. Campos dos Goytacazes/RJ, 2020.

- ASSOCIAÇÃO RAÍZES. **Relatório de pesquisa**. Diagnóstico sobre as condições de participação dos SAEs no período da pandemia. Campos dos Goytacazes/RJ, 2020.
- ASSOCIAÇÃO RAÍZES. **Relatório de atividades do projeto NEA-BC: Live - Papel Executivo e Legislativo**. Campos dos Goytacazes/RJ, 2020.
- ASSOCIAÇÃO RAÍZES. **Relatório de atividades do projeto NEA-BC: Live – Educação Ambiental**. Campos dos Goytacazes/RJ, 2020.
- ASSOCIAÇÃO RAÍZES. **Relatório do Ano I** da IV fase (mar.2020 a fev2021). Campos dos Goytacazes/RJ, 2021.
- ASSOCIAÇÃO RAÍZES. **Relatório do Ano II** da IV fase (mar.2021 a fev2022). Campos dos Goytacazes/RJ, 2022.
- ASSOCIAÇÃO RAÍZES. **Manual de retorno às atividades presenciais**. Campos dos Goytacazes/RJ, 2022.
- ASSOCIAÇÃO RAÍZES. **Relatório do Ano III** da IV fase (mar.2022 a fev2023). Campos dos Goytacazes/RJ, 2023.
- ASSOCIAÇÃO RAÍZES. **Plano de Trabalho da IV Fase**. Campos dos Goytacazes/RJ, 2020.
- ASSOCIAÇÃO RAÍZES. **Plano de Trabalho da V Fase**. Campos dos Goytacazes/RJ, 2024.
- ASSOCIAÇÃO RAÍZES. Cartilha de **orçamento público**, 2019. Disponível em <https://associacaoraizes.org.br/orcamento-publico-macae/>. Acesso em 3 de julho de 2025.
- BLOCH, Marc. Introdução à História. Coleção: Fórum da História. Publicações Europa-América, 1997.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. 3. ed. Brasília: MMA, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>. Acesso em 14 de novembro de 2020.
- BRASIL. Tesouro Nacional Transparente. **Monitoramento dos Gastos da União com Combate à Covid-19**. Disponível em: <https://tesourotransparente.gov.br/visualizacao/painel-de-monitoramentos-dos-gastos-com-covid-19>. Acesso em 03 de jul. de 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus do Governo Federal**. Disponível em <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 03 de jul. de 2025.

BRASIL. Decreto Nº 4.281/02, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a **Política Nacional de Educação Ambiental**.

Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4281.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm). Acesso em 14 de novembro de 2020.

BRASIL. Lei Nº 9.795/99, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, DF:

Presidência da República, 1999. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm). Acesso em 14 de novembro de 2020.

BRASIL. Lei Nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a **Política Nacional do Meio Ambiente**, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1981. Disponível em

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm). Acesso em 14 de novembro de 2020.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Marco de referência da Educação popular** para as políticas públicas. Brasília: Secretaria-Geral, 2014.

BRASIL. **Programa nacional de educação ambiental - ProNEA** / Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação.

Coordenação Geral de Educação Ambiental. - 3. ed - Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL. Lei nº 7.735, de 22 de fevereiro de 1989. Dispõe sobre a extinção de órgão e de entidade autárquica, cria o **Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos**

**Recursos Naturais Renováveis** e dá outras providências. Presidência da

República, 1989. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7735.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7735.htm).

Acesso em 14 de novembro de 2020.

BRASIL. Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019. Aprova a **Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das**

**Funções de Confiança do Ministério da Educação** e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Presidência da República, 2019.

Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-)

[2022/2019/Decreto/D10195.htm#art8](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm#art8). Acesso em 14 de novembro de 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.795, de 17 de maio de 2019. **Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Saúde**, remaneja cargos em comissão e funções de confiança, transforma funções de confiança e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Presidência da República, 2019. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9795.htm). Acesso em 14 de novembro de 2020.

BRASIL. **Programa Nacional de Capacitação de gestores ambientais:** licenciamento ambiental / Ministério do Meio Ambiente. – Brasília: MMA, 2009.

BRASIL. RESOLUÇÃO CONAMA Nº 001. **Conselho Nacional de Meio Ambiente**, 1986. Disponível em <http://www2.mma.gov.br/port/conama/res/res86/res0186.html>. Acesso em 15 de novembro de 2020.

BRASIL. Senado Federal. Em discussão: **Conferência Rio-92** sobre o meio ambiente do planeta: desenvolvimento sustentável dos países. Disponível em <https://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/rio20/a-rio20/conferencia-rio-92-sobre-o-meio-ambiente-do-planeta-desenvolvimento-sustentavel-dos-paises.aspx>. Acesso em 20 de out. de 2021.

BRASIL. **DECRETO Nº 12.040**, de 5 de junho de 2024. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/Decreto/D12040.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/Decreto/D12040.htm#art1). Acesso em 27 de out. 2024.

BRASIL. Decreto Nº 11.550, de 5 de junho de 2023. **Comitê Interministerial sobre Mudança do Clima**. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/Decreto/D11550.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Decreto/D11550.htm). Acesso em 27 de out. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente. Departamento de Vigilância em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador. **Mudanças climáticas para profissionais de saúde:** guia de bolso [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente, Departamento de Vigilância em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador. – Brasília: Ministério da Saúde, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação Ambiental:** aprendizes de sustentabilidade. Brasília/DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. ECO92, 1992. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>.

Acesso em 27 de out. 2024.

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil. Lei nº 4.024. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1961. Disponível em

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em 03 de nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil. Lei nº 9.394. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996**. Disponível em

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 03 de nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil. Decreto 4281. **Regulamenta a PNEA**, 2002. Disponível em

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4281.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm). Acesso em 03 de nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Cidade**/ Lei nº 10.257, 2001.

Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10257.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10257.htm).

Acesso em 02 de jul. 2025.

BRITO, F. **Média móvel de óbitos por covid-19** no Brasil tem queda de 73,30% em 100 dias. Disponível em <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2021-1/setembro/media-movel-de-obitos-por-covid-19-no-brasil-tem-queda-de-73-30-em-100-dias>. Acesso em 29 de set. de 2021.

BRITO, S. B. P., BRAGA, I. O., CUNHA, C. C., PALÁCIO, M. A. V. e TAKENAMI, I.

**Pandemia da covid-19: o maior desafio do século XXI**. Revista visa em debate: sociedade, ciência e tecnologia, Fiocruz. Brito SBP *et al.* Revisão narrativa da pandemia da covid-19. Disponível em <file:///C:/Users/NEA-BC/Downloads/1531-Texto%20do%20artigo-8695-2-10-20200529.pdf>. Acesso em 14 de novembro de 2020.

CAMPEÃO, P., MISCALI, S.R.S. Associativismo, participação e educação ambiental: uma proposta para o licenciamento ambiental. In Educação Ambiental na Gestão Pública: 10 anos de ação-reflexão-ação na região da Bacia de Campos/ REIS, ARAUJO, MISCALI (org.). Campos dos Goytacazes, 2019.

CARSON, R. **Primavera silenciosa**. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

CARVALHO, I.C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CASTRO, M. C., Kim, S., BARBERIA, L., Ribeiro, A. F., GURZENDA, S., RIBEIRO, K. B., & HALLAL, P. (2021). **A resposta do Brasil à covid-19: Compreendendo o fracasso e fechando as lacunas.** *The Lancet*, 398, 1387–1396.

COMÊNI, J. A. **Ressignificação da prática docente** e as influências sobre a saúde mental em tempos de pandemia. In *Educação e pandemia: reflexões acerca dos discursos sobre a escola em tempos de ensino remoto [recurso eletrônico] / [orgs.] Denise Aparecida de Paulo Ribeiro Leppos. Mónica Guerrero Garay. - 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2023.*

COSTA, C. C.; MORGADO, F. F. R. **O cenário educacional pós-pandêmico: possíveis caminhos para a superação de práticas perpetuadas secularmente na educação básica.** In *Educação e pandemia: reflexões acerca dos discursos sobre a escola em tempos de ensino remoto [recurso eletrônico] / [orgs.] Denise Aparecida de Paulo Ribeiro Leppos. Mónica Guerrero Garay. - 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2023.*

Cunha, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

DALLABRIDA, N. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário.** *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

ENRICONI, L. *In Politize. Advocacy: o que é?* Publicado em 10/08/2017. Disponível em <https://www.politize.com.br/advocacy-o-que-e/>. Acesso em 16 de jun. 2025.

FARIA, Andréa Alice da Cunha. *Ferramentas do diálogo – qualificando o uso das técnicas do DRP: diagnóstico.* Brasília: MMA; IEB, 2006.

FAUSTO, B. **História do Brasil.** São Paulo: Edusp, 2013.

FLEURY, S. **Políticas sociais e democratização do poder local.** Propostas para uma gestão pública municipal efetiva, v. 2, p. 91-115, 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 2ª edição rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* / tradução Rosiska Darcy de Oliveira. - 17ª ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capital:** a questão da produtividade no capitalismo monopolista de Estado. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal.** Sion: IDE, 2005.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOHN, M. G. **Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos.** *Investigar em Educação*, Minho, n. 1, p. 35-50, 2014. Disponível em: [https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn\\_2014.pdf](https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn_2014.pdf). Acesso em set. 2024.
- GOHN, M. G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/>. Acesso em 26 de out. 2024.
- GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação:** políticas e práticas educativas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2019.
- GOHN, M. G. **Participação e democracia no Brasil:** da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- GONÇALVES, S. J. **Os impactos da pandemia para a educação brasileira:** desafios, inovações e cenário futuro. Iporá, 2023. Disponível em [https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/4154/3/Artigo\\_Suelma\\_de\\_Jesus%20PDF.pdf](https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/4154/3/Artigo_Suelma_de_Jesus%20PDF.pdf). Acesso em jul.2025.
- HALLAL, Pedro C. **SOS Brasil:** 2021 foi o ano do negacionismo na pandemia. *The Lancet Regional Health – Americas*, v. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.lana.2021.100016>.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2005.
- HOBBSAWM, E. **A era das revoluções:** 1789-1848. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- HONORATO, T, NERY, A. C. B.. **História da Educação e Covid-19:** crise da escola segundo pesquisadores africanos (Akanbi, Chisholm), americanos (Boto, Civera, Cunha, Kinne, Rocha, Romano, Rousmaniere, Southwell, Souza, Taborda, Veiga,

Vidal) e europeus (Depaepe, Escolano, Magalhães e Nóvoa). *In Acta Scientiarum. Educ.* vol.42, e54998, 2020. Disponível em <https://doaj.org/article/99061407f4a34c1997f319fd49f135d3>. Acesso em 01 de jul. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS - IBAMA. **Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA Nº 01/10**, de 10 de fevereiro de 2010. 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. Brasília: IBAMA, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS – IBAMA. **Instrução Normativa CGPEG/DILIC/IBAMA Nº 02/12**, de 27 de março de 2012. Estabelece as bases técnicas para programas de educação ambiental apresentados como medidas mitigadoras ou compensatórias, em cumprimento às condicionantes das licenças ambientais emitidas pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 29 de março de 2012, Seção I, p. 130.

INSTITUTO ECOAR PARA A CIDADANIA. Manual de metodologias participativas para o desenvolvimento comunitário. São Paulo: ECOAR, 2008.

JUNIOR, A. G. '**Evite aglomerações!**': Pandemia e novos ordenamentos de interação em filas de espera. *DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social – Rio de Janeiro – Reflexões na Pandemia 2020* – pp. 1-10, Disponível em [http://necvu.com.br/wp-content/uploads/2020/11/GUALANDE\\_JUNIOR-Pandemia\\_e\\_novos\\_orderam.pdf](http://necvu.com.br/wp-content/uploads/2020/11/GUALANDE_JUNIOR-Pandemia_e_novos_orderam.pdf). Acesso em 29 de set. de 2021.

KONFLANZ, T. e FREITAS, N. **A Educação Ambiental** inserida no Licenciamento. *Revista Monografias Ambientais Santa Maria, Santa Maria, Edição Especial Curso de Especialização em Educação Ambiental.* 2015, p. 180-187.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEPPPOS, D. A. P. R; GARAY, M.G. **Educação e Pandemia**: reflexões acerca dos discursos sobre a escola em tempos de ensino remoto [recurso eletrônico] / [orgs.] Denise Aparecida de Paulo Ribeiro Lepppos. Mónica Guerrero Garay. - 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2023.

- LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 15-58
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, Cortez, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. **Democracia e educação**: compromisso com a cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.
- LOPES, C. J.R; MACHADO, L. R. S. **Projeto político-pedagógico como instância de gestão social da educação**. Revista Pretexto – pp 90/115. Belo Horizonte, 2014.
- LOTTA, Gabriela S.; PIMENTA, Denise; FERNANDES, Andrea. **A pandemia de covid-19 e os desafios para a coordenação federativa no Brasil**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 55, n. 1, p. 151-166, 2021. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/83670>.
- LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. Ed. Cortez. 2ª ed. São Paulo, 2006.
- LOUREIRO, C. F. B. **Complexidade e dialética**: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1473-1494, Set./Dez. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/Q958B6p6Rz6vmXgHP7T5Ysy/?format=pdf>. Acesso em 03 de nov. 2024.
- LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Repensar a educação ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009.
- LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental crítica**: contribuições à construção de uma pedagogia ambiental emancipatória. São Paulo: Cortez, 2005.
- LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. **Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica**: perspectivas de aliança contra-hegemônica. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tes/a/8VPJg4SGvJLhck3xcrrnHRF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 03 de nov. 2024.
- Luckesi, C. C. **Filosofia da Educação** / Cipriano Carlos Luckesi. – São Paulo: Cortez, 1990. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).
- MELO, J. M. S. de. **História da Educação no Brasil**. 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**. Teoria, método, criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MOURA, A. L., & SANTOS, F. (2010). **Educação ambiental crítica**: uma abordagem freireana para a formação de cidadãos ambientais. *Revista Educação em Questão*, 35(25), 123-138.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade** na Primeira República, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NATIVIDADE, M. S. da; GUIMARÃES, J. M. de M; MIRANDA, S. S.; BARRETO FILHO, O.; ARAGÃO, E. S. de. **Educação e desigualdades na pandemia da covid-19**: realidade e desafios para as políticas públicas brasileira. In: BARRETO, M. L.; PINTO JUNIOR, E. P.; ARAGÃO, E.; BARRAL-NETTO, M. (org.). *Construção de conhecimento no curso da pandemia de covid-19: aspectos biomédicos, clínico-assistenciais, epidemiológicos e sociais*. Salvador: Edufba, 2020. v. 2. DOI: <https://doi.org/10.9771/9786556300757.027>
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (ONU). **Emissions Gap Report**, 2024. Disponível em <https://www.unep.org/resources/emissions-gap-report-2024>. Acesso em 27 de out. 2024.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (ONU). **Emissions Gap Report**, 2024. Disponível em <https://www.unep.org/resources/emissions-gap-report-2024>. Acesso em 27 de out. 2024.
- PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.
- PAINEL INTERGOVERNAMENTAL SOBRE MUDANÇA DO CLIMA (IPCC). **Relatório Síntese Mudança do Clima**, 2023. Disponível em [https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC\\_AR6\\_SYR\\_LongerReport\\_PO.pdf](https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC_AR6_SYR_LongerReport_PO.pdf). Acesso em 27 de out. 2024.
- PARTICIPAR, Desenvolvimento e Avaliação de Projetos Ltda. **Projeto Núcleo de Educação Ambiental** da região da Bacia de Campos (NEA-BC) – 1º Ciclo, Rio de Janeiro, 2008.
- PARTICIPAR, Desenvolvimento e Avaliação de Projetos Ltda. **Projeto Núcleo de Educação Ambiental** da região da Bacia de Campos (NEA-BC) – 2º Ciclo, Rio de Janeiro, 2012.

PARTICIPAR, Desenvolvimento e Avaliação de Projetos Ltda. **Planejamento Estratégico Associação NEA-BC**, 2012.

PEREIRA, M. A., & SANTOS, R. (2013). **Educação ambiental crítica**: uma análise sobre as abordagens contemporâneas. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, 8(2), 45-60.

PETROBRAS. **Relatório de atividades** desenvolvidas no período de abril a setembro de 2008, referente ao Projeto de Educação Ambiental da Unidade de Negócio de Exploração e Produção do Rio de Janeiro (UN-RIO). Rio de Janeiro, 2008.

PETROBRAS. Projeto Núcleo de Educação Ambiental da Região da Bacia de Campos NEA-BC - **Terceiro Ciclo**: Organização Comunitária. Projeto de educação ambiental da Unidade de Operações de Exploração e Produção do Rio de Janeiro / UO-RIO, 2015.

PROJETO NEA-BC. Relatório consolidado, 2010.

PROJETO NEA-BC. Relatório trimestral referente aos meses de julho, agosto e setembro, 2010.

QUINTAS, J.S. **Introdução à gestão ambiental pública**. Brasília: IBAMA, 2005.

QUINTAS, J.S. **O Pescarte e as concepções estruturantes da educação ambiental** na gestão ambiental pública. *In Educação ambiental com participação popular: avançando na gestão democrática do ambiente / Geraldo Márcio Timóteo (org.). – 2. ed. rev. e ampl. - Campos dos Goytacazes, RJ: EdUENF, 2019.*

QUINTAS, J.S. **Por uma educação ambiental emancipatória**: considerações sobre a formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental. *In: QUINTAS, J. S. (Org.). Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente. Brasília: IBAMA, 2000. p. 11-19.*

QUINTAS, J.S. **Educação no processo de gestão ambiental**: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. *In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). Identidades da educação brasileira. Brasília: MMA, 2004. p. 113-140.*

RAYMUNDO, M. H., BRANCO, E. A. B. e BIASOLI, S. **Indicadores de políticas públicas de educação ambiental**: construção à luz do tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global e da política nacional de educação ambiental. *Cadernos de pesquisa: pensamento educacional*, Curitiba, número especial, P.337-358 20. Disponível

em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/1209>. Acesso em 07 de novembro de 2020.

REIS, F. de A. R.; ARAUJO, I. R.; MISCALI, S. R. S. (Org.). *Educação ambiental na gestão pública: 10 anos de ação-reflexão-ação na região da Bacia de Campos*. Campos dos Goytacazes, RJ: Petrobras, Associação Raízes, 2019. Disponível em: <https://associacaoraizes.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Educacao-Ambiental-na-Gestao-Publica-10-anos-de-acao-reflexao-acao-na-regiao-da-Bacia-de-Campos.pdf>. Acesso em: 25 de jul.2025.

RUFINO, B. e CRISPIM, C. **Breve resgate histórico da educação ambiental** no Brasil e no mundo. VI Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental Porto Alegre/RS. IBEAS – Instituto Brasileiro de Estudos Ambientais, 2015. Disponível em <https://www.ibeas.org.br/congresso/Trabalhos2015/VII-069.pdf>. Acesso em 27 de out.. 2024.

SOUZA, L. M. (2014). **Educação ambiental crítica**: fundamentos teóricos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Editora UFMG.

SANTOS, B. de S. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. 1.ed. – São Paulo: Boitempo, 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas** no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SORRENTINO, M.; MENDONÇA, R. T. P.; JUNIOR, L. A. F. **Educação ambiental** como política pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORO, J. B. e WERNECK, N. M. D. F. **Mobilização social**: um modo de construir a democracia e a participação. UNICEF- Brasil, 1996. *Educação Ambiental na Gestão Pública: 10 anos de ação-reflexão-ação na região da Bacia de Campos*

VALLE, P. D., MARCOM, J. L. R. **Desafios da prática pedagógica** e as competências para ensinar em tempos de pandemia. *In* *Desafios da educação em tempos de pandemia / organizadores: Janete Palú, Jenerton Arlan Schütz, Leandro Mayer*. - Cruz Alta: Ilustração, 2020.

VASCONCELOS, Eduardo W. *et al.* **Resposta do governo federal brasileiro à pandemia da covid-19: uma análise dos atos normativos oficiais.** *Cadernos de Saúde Pública*, v. 37, n. 3, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00247820>. Acesso em 24 de jul.2025.

VASCONCELOS, P. E. B., BICHER, R. M., CANATO, P., & LOTTA, G. (2021). **Crises, coordenação e covid-19: Analisando como o federalismo brasileiro impactou as respostas à pandemia.** *Journal of Politics in Latin America*, 13(3), 383–405.

## Apêndice 1 – Parecer consubstanciado do CEP

FACULDADE DE MEDICINA DE  
CAMPOS/FUNDAÇÃO  
BENEDITO PEREIRA NUNES



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Práticas educativas em projetos de educação ambiental em tempos de pandemia: perspectivas do projeto NEA-BC

**Pesquisador:** FABIANA DE ARRUDA RESENDE REIS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 86252925.7.0000.5244

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO -

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.503.395

#### Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa se propõe a analisar as práticas educativas e a execução do plano de trabalho do projeto Núcleo de Educação Ambiental da Região da Bacia de Campos (NEA-BC), condicionante de licenças ambientais para produção e exploração de petróleo e gás da empresa Petrobras na Região da Bacia de Campos, durante o período de pandemia da Covid-19. O momento pandêmico afetou a população mundial a partir do ano de 2020 e alterou as realidades dos sujeitos, os meios de trabalho e os processos educativos, em prol de medidas de prevenção voltadas para o isolamento social devido aos riscos de contaminação e à alta letalidade da doença pelo Coronavírus, fazendo com que toda a sociedade precisasse adaptar o seu próprio cotidiano (uso de máscaras, distanciamento social, atividades realizadas emotamente, entre outras). Neste contexto, a realização de um Projeto de Educação Ambiental (PEA) do Licenciamento Ambiental Federal, regulamentado por políticas públicas ambientais e normativas do Ibama, órgão responsável pelas condicionantes, trouxe desafios à prática pedagógica e influenciou as relações que se estabeleceram nos momentos de realização dos processos educativos previstos no plano de trabalho, sejam de cunho diagnóstico, formativo ou interventivo. Trata-se de um projeto de educação não formal que tem como premissa trabalhar a educação ambiental crítica para a gestão ambiental pública, visando à transformação social e superação das injustiças socioambientais, a partir do método da educação popular. Assim, busca-se entender em que medida as atividades educativas, a mobilização social, a

**Endereço:** Avenida Dr. Alberto Torres, 217

**Bairro:** Centro

**CEP:** 28.035-580

**UF:** RJ

**Município:** CAMPOS DOS GOYTACAZES

**Telefone:** (22)2101-2964

**Fax:** (22)2101-2929

**E-mail:** cepsh@fbpn-campos.com.br

FACULDADE DE MEDICINA DE  
CAMPOS/FUNDAÇÃO  
BENEDITO PEREIRA NUNES



Continuação do Parecer: 7.503.395

organização comunitária, a participação e o controle social foram afetados pela pandemia, por meio de um panorama analítico que englobará a pesquisa do tipo exploratória, com abordagem quanti-qualitativa, considerando o recorte temporal entre os anos de 2019 e 2022.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Analisar os impactos da pandemia de covid-19 à execução de práticas educativas do projeto NEA-BC na mobilização social e na organização comunitária para fomento ao controle social e à incidência política, visando a intervenção e a justiça socioambiental

**Objetivo Secundário:**

1 - Identificar as práticas educativas do PEA previstas e aprovadas antes do período da pandemia; 2 - Mapear as práticas educativas e as estratégias de mobilização e organização comunitária durante a pandemia; 3- Analisar os impactos da pandemia para as práticas educativas e os resultados do PEA.

**Metodologia Proposta:**

a pesquisa será do tipo exploratória, do tipo quanti-qualitativa, para elaboração de um panorama analítico dos impactos da pandemia nas práticas educativas do projeto NEA-BC na mobilização social e na organização comunitária visando o fomento ao controle social e à incidência política.

Especificamente, serão identificadas as práticas educativas do PEA previstas e aprovadas antes do período da pandemia, as práticas educativas (diagnósticas, formativas e interventivas) e as estratégias de mobilização e organização comunitária para enfrentamento dos desafios impostos pela covid-19 e os resultados do PEA mediante o período pandêmico. Assim, esta pesquisa buscou responder às seguintes questões: como a pandemia afetou a execução das atividades educativas do projeto NEA-BC prevista em seu plano de trabalho? Como realizar a mobilização social, a organização comunitária e executar um projeto de educação ambiental, com base na ação-reflexão entre educadores e educandos, por meio da práxis educativa no âmbito da educação não formal? Como fomentar a participação e o

Endereço: Avenida Dr. Alberto Torres, 217  
 Bairro: Centro CEP: 28.035-580  
 UF: RJ Município: CAMPOS DOS GOYTACAZES  
 Telefone: (22)2101-2964 Fax: (22)2101-2929 E-mail: cepsh@fbpn-campos.com.br

FACULDADE DE MEDICINA DE  
CAMPOS/FUNDAÇÃO  
BENEDITO PEREIRA NUNES



Continuação do Parecer: 7.503.395

controle social na gestão ambiental pública, em meio à pandemia e à necessidade de distanciamento social? Quais foram os desafios e potencialidades do projeto NEA-BC no período pandêmico? Como técnicas e instrumentos metodológicos, serão analisados os planos de trabalho do NEA-BC (2019 a 2022) e relatórios anuais do convênio firmado com a empresa Petrobras, subsidiados pelos dados do Sistema de Monitoramento e Avaliação do projeto, para aferição das atividades planejadas e executadas, além das novas atividades para enfrentar a pandemia. Visando uma análise quanti-qualitativa, a aferição contará com indicadores como: número de participantes do projeto antes, durante e depois da pandemia; número de atividades; tipos de atividades realizadas (mobilização e organização comunitária, diagnósticas, formativas e interventivas); atividades não executadas e novas atividades; número de materiais didáticos produzidos; tipos dos materiais; temas dos materiais; número de propostas de intervenção política apresentadas; número de propostas aprovadas; número de propostas executadas; e temas das propostas. Os dados primários que darão subsídios para as análises da execução do PEA no período pandêmico e os impactos da covid-19 serão realizados por meio da aplicação de questionário/entrevista com pessoas que vivenciaram a atuação do projeto durante o período pandêmico: equipe de gestão, educadores sociais, assistentes de mobilização e logística; sujeitos da ação educativa; e colaboradores da empresa concedente. A tabulação dos resultados será efetuada por meio de software, para posterior análise de conteúdo.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Como a pesquisa se propõe a analisar a percepção das pessoas envolvidas no projeto (colaboradores e sujeitos da ação educativa) sobre as experiências durante a execução do projeto NEA-BC em tempos pandêmicos, evidencia-se riscos à pesquisa, considerando o inciso V da Resolução 466/2012, no que tange "DOS RISCOS E BENEFÍCIOS". Ainda que haja ética e legalidade à tratativa dos dados pessoais, pois as entrevistas e

Endereço: Avenida Dr. Alberto Torres, 217  
 Bairro: Centro CEP: 28.035-580  
 UF: RJ Município: CAMPOS DOS GOYTACAZES  
 Telefone: (22)2101-2964 Fax: (22)2101-2929 E-mail: cepsh@fbpn-campos.com.br

FACULDADE DE MEDICINA DE  
CAMPOS/FUNDAÇÃO  
BENEDITO PEREIRA NUNES



Continuação do Parecer: 7.503.395

questionários aplicados serão baseados na Lei de proteção de dados, assim como se prima pelos rigores metodológicos, nos quais as questões para coleta de dados primários sejam imparciais e não induzem à resposta do participante, toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados, ainda que mínimos, como constrangimento do participante ao responder ao questionário/entrevista, mesmo que eles estejam baseados na Lei de Proteção de Dados. A pesquisa se baseia na Resolução

CNS nº 5010 de 2016, no que atesta o direito de o participante desistir a qualquer momento de participar da referida pesquisa, sem prejuízos.

**Benefícios:**

A coleta de dados primários é muito importante para subsidiar a análise da pesquisa, tanto como complemento de dados secundários, como em

evidência da percepção por parte de quem vivenciou o momento de pandemia na execução do projeto NEA-BC. Os dados serão tratados de maneira ética e legalizada, em respeito à Lei de Proteção de Dados.

De acordo com a orientação da Resolução 466/2012, mais precisamente o inciso II.4 -DOS TERMOS E DEFINIÇÕES - benefícios da pesquisa, que trata do "proveito direto ou indireto, imediato ou posterior, auferido pelo participante e/ou sua comunidade em decorrência de sua participação na pesquisa", elenca-se os seguintes pontos:

- oportunidade de explicitar a vivência pessoal e da comunidade acerca das dificuldades e potencialidades para execução do projeto (objeto dessa pesquisa) em momentos pandêmicos;
- retratar as alternativas que permitiram (ou não) a execução do projeto mediante o isolamento social;
- cruzamento de dados secundários com os primários para análise dos objetivos desta pesquisa, a fim de propiciar uma análise que considere os indicadores do projeto assim como a realidade das pessoas, a fim de considerar as vivências e o "olhar" de cada um dos participantes, que representam o coletivo;
- devolutiva às comunidades envolvidas a partir dos resultados da pesquisa, propiciando acesso ao conteúdo da tese.

**Endereço:** Avenida Dr. Alberto Torres, 217  
**Bairro:** Centro **CEP:** 28.035-580  
**UF:** RJ **Município:** CAMPOS DOS GOYTACAZES  
**Telefone:** (22)2101-2964 **Fax:** (22)2101-2929 **E-mail:** cepsh@fbpn-campos.com.br

FACULDADE DE MEDICINA DE  
CAMPOS/FUNDAÇÃO  
BENEDITO PEREIRA NUNES



Continuação do Parecer: 7.503.395

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Nenhum comentário ou considerações a fazer.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O projeto de pesquisa apresentou todos os requisitos exigidos e de acordo com a Resolução nº 466/12 e novas normatizações da Plataforma Brasil.

**Recomendações:**

Nada a acrescentar.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Como resultado desta análise e com base na Resolução CNS nº 466/12, o projeto de pesquisa foi aprovado por seus próprios fundamentos.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Colegiado ACATA o PARECER do parecerista APROVANDO O Projeto Pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2457526.pdf	01/04/2025 12:03:56		Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Carta_de_anuencia_UENF.pdf	01/04/2025 12:03:19	FABIANA DE ARRUDA RESENDE REIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_resumido_Fabiana_Arruda_Resende_Reis.pdf	31/03/2025 20:49:32	FABIANA DE ARRUDA RESENDE REIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL.pdf	31/03/2025 15:56:49	FABIANA DE ARRUDA RESENDE REIS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_plataforma_Brasil_assinado_.pdf	07/02/2025 15:04:20	FABIANA DE ARRUDA RESENDE REIS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Avenida Dr. Alberto Torres, 217  
 Bairro: Centro CEP: 28.035-580  
 UF: RJ Município: CAMPOS DOS GOYTACAZES  
 Telefone: (22)2101-2964 Fax: (22)2101-2929 E-mail: cepsh@fbpn-campos.com.br

## Apêndice 2 – Questionário de pesquisa (dados primários)

# Práticas educativas em projetos de educação ambiental em tempos de pandemia: perspectivas do projeto NEA-BC

Este questionário faz parte da pesquisa de tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais/PPGPS, Linha de Pesquisa 1 – Educação, Cultura, Política e Cidadania.

A pesquisa tem o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - Número do Parecer: 7.503.395.

Se respalda também na Lei nº. 13.709/18 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais e demais normativas aplicáveis sobre proteção de Dados Pessoais a todos os respondentes.

Os **dados coletados serão tratados com total ética e sigilo** e sua utilização será exclusivamente para fins acadêmicos. Seus dados pessoais ficarão anônimos e somente os resultados globais da pesquisa serão divulgados.

---

\* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail \*

---

2. Função no período da pandemia \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Equipe de gestão do projeto NEA-BC
- Educador social do projeto NEA-BC
- AML do projeto NEA-BC
- Participante do Grupo Gestor Local do projeto NEA-BC
- Equipe Petrobras

**Categoria - Questões gerais do período pandêmico**

<https://docs.google.com/forms/d/1lkAxwlpUrCMBdq3PZ16TWJ8dxbUEFSjaSLYFY0OUkn0/edit>

1/10

23/07/2025, 23:57

Práticas educativas em projetos de educação ambiental em tempos de pandemia: perspectivas do projeto NEA-BC

3. No momento em que o projeto interrompeu as atividades presenciais por causa da pandemia, quais eram as suas expectativas? \*

---

---

---

---

---

4. Na sua opinião, quais foram os principais desafios enfrentados na execução do projeto durante o período pandêmico? \*

---

---

---

---

---

5. E quais foram as principais potencialidades para a execução do projeto durante a pandemia? \*

---

---

---

6. Ao retornar à modalidade presencial (fim do isolamento social), quais foram os principais desafios para execução do NEA-BC? \*

---

---

---

---

---

<https://docs.google.com/forms/d/1kAxwlpUrCMBdq3PZ16TWJ8dxbUEFSjaSLYFY0OUkn0/edit>

2/10

3/07/2025, 23:57

Práticas educativas em projetos de educação ambiental em tempos de pandemia: perspectivas do projeto NEA-BC

7. Ao retornar à modalidade presencial (fim do isolamento social), quais foram as principais potencialidades para execução do NEA-BC? \*

---

---

---

---

---

**Categoria - Mobilização social**

8. Como era realizada a mobilização social antes da pandemia? (Essa pergunta permite marcar mais de uma opção de resposta) \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Corpo-a-corpo
- Mídias sociais (WhatsApp, Instagram, site da Associação Raízes)
- Atividades educativas em instituições de ensino
- Eventos
- Locais de grandes circulação de pessoas, como praças
- Contato telefônico
- Outro: \_\_\_\_\_

9. Durante a pandemia, quais estratégias de mobilização social foram possíveis realizar? (Essa pergunta permite marcar mais de uma opção de resposta) \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Corpo-a-corpo
- Mídias sociais (WhatsApp, Instagram, site da Associação Raízes)
- Atividades educativas em instituições de ensino
- Eventos
- Locais de grandes circulação de pessoas, como praças
- Contato telefônico
- Outro: \_\_\_\_\_

10. Na sua opinião, quais foram os principais desafios encontrados para mobilização social durante o período pandêmico? \*

---

---

---

---

---

11. E quais foram as potencialidades para mobilização social durante o período pandêmico? \*

---

---

---

---

---

**Categoria - Organização comunitária**

12. Com base nas suas experiências, você identifica que os grupos gestores locais se mantiveram organizados durante o período pandêmico? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Parcialmente

13. Você identifica mudanças na organização comunitária dos grupos gestores locais após a pandemia de covid-19? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Parcialmente

<https://docs.google.com/forms/d/1lkAxwlpUrCMBdq3PZ18TWJ8dxbUEFSjaSLYFY0OUkn0/edit>

4/10

3/07/2025, 23:57

Práticas educativas em projetos de educação ambiental em tempos de pandemia: perspectivas do projeto NEA-BC

14. Se a resposta da questão anterior foi sim, aponte quais foram principais mudanças.

---

---

---

---

**Categoria - Atividades educativas**

23/07/2025, 23:57

Práticas educativas em projetos de educação ambiental em tempos de pandemia: perspectivas do projeto NEA-BC

15. Das atividades previstas no plano de trabalho do projeto NEA-BC durante a pandemia, quais foram as possíveis de se realizar? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Capacitação dos associados
- Prestação de contas no site
- Prestação de contas nos Núcleos Operacionais
- Notícias/vídeos da Associação Raízes
- Encontros dos associados nos Núcleos
- Encontros Trimestrais de Avaliação e Capacitação com a equipe
- Elaboração de Código de Ética
- Elaboração Memorial Institucional
- Elaboração e publicização de relatórios das atividades do convênio
- Elaboração de Manual de Comunicação
- Elaboração de Manual para Produção de Eventos
- Construção de Diagnóstico participativo acerca das realidades locais e os impactos da indústria do Petróleo
- Produção e divulgação de peça de comunicação sobre a nota Técnica, destacando a Linha de Ação C
- Manutenções nos Núcleos Operacionais
- Produção e divulgação de curta-metragem sobre o Projeto NEA-BC
- Disponibilização de espaço, equipamentos, internet e livros nos Núcleos para a comunidade
- Criação/atualização e disponibilização de arquivo de memória com ações e saberes dos GGLs
- Mobilizações nas comunidades
- Mobilizações nos meios de comunicação
- Reuniões de GGL
- Grupos de estudo
- Grupos de trabalho
- Oficinas

- Intercâmbios
- Encontros educativos
- Cines club e cines debate
- Formação para acolhida de novos participantes
- Elaboração de peças de comunicação/material informativo
- Mapeamentos de legislações que interferem nas questões socioespaciais
- Pró-Lideranças
- Dossiês das ações acerca das políticas públicas
- Notícias acerca das atividades de controle social e incidência política
- Monitoramentos e divulgações referente ao orçamento público
- Eventos locais e regionais para deliberações de propostas para políticas públicas

<https://docs.google.com/forms/d/1IkAxwlpUrCMBdq3PZ16TWJ8dxbUEFSjaSLYFY0OUkn0/edit>

6/10

23/07/2025, 23:57

Práticas educativas em projetos de educação ambiental em tempos de pandemia: perspectivas do projeto NEA-BC

- Ações conjuntas com instituições, movimentos sociais e demais PEAs voltadas para acompanhamento, monitoramento e incidência política
- Participações em espaços de controle social
- Representação (com assentos) em espaços de controle social
- Reuniões com o poder público
- Monitoramentos sobre a aplicação das legislações socioespaciais
- Participação em revisões do Plano Diretor e do Plano Urbano
- Apresentação de propostas de incidência política ao Poder Público
- Outro: \_\_\_\_\_

16. Das atividades realizadas durante a pandemia, quais foram as mais fáceis de se executar? Por que? \*

---

---

---

---

---

17. Das atividades realizadas durante a pandemia, quais foram as mais difíceis de se executar? Por que? \*

---

---

---

---

---

18. Há alguma atividade que não estava prevista no plano de trabalho, mas surgiu em virtude da pandemia? Se sim, qual? \*

---

19. Das atividades que não foram possíveis realizar em virtude da pandemia e do isolamento social, explicite os motivos. \*

---

---

---

---

---

20. A pandemia trouxe alguma inovação que continua sendo realizada nas atividades depois fim do isolamento social? Se sim, quais? \*

---

---

---

---

---

**Categoria - Materiais didáticos e de comunicação**

21. Você identifica alguma mudança na elaboração de materiais didáticos e de comunicação no período pandêmico? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Parcialmente

22. Se a sua resposta para a questão anterior foi "sim" ou "parcialmente", apresente quais foram as mudanças.

---

---

---

---

---

https://docs.google.com/forms/d/1kAxwipUrCMBdq3PZ16TWJ8dxUEFSjaSLYFY0OUkn0/edit

8/10

07/2025, 23:57

Práticas educativas em projetos de educação ambiental em tempos de pandemia: perspectivas do projeto NEA-BC

### **Categoria - Intervenção política**

23. Você identifica que houve redução na participação social durante o período da pandemia? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Parcialmente

24. Quais foram os principais desafios encontrados no período pandêmico para o exercício da participação e do controle social? \*

---

---

---

---

25. Houve alguma intervenção do projeto NEA-BC para funcionamento dos espaços de controle social? Se sim, quais? \*

---

---

---

---

---

26. A pandemia de covid-19 trouxe alguma inovação nas estratégias de intervenção social e incidência política para o projeto NEA-BC? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

27. Se na questão anterior sua resposta foi sim, quais foram as inovações e estratégias?

---

---

---

---

---