

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA A PARTIR DA CARTA DA TERRA

## CRITICAL ENVIRONMENTAL EDUCATION BASED ON THE EARTH CHARTER

### **Williane Cristine Peres Costa**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
willianeperes@gmail.com

### **Kátya Regina de Freitas**

Universidade Federal da Integração Latino-Americana  
katya.freitas@unila.edu.br

### **Marilu Martens Oliveira**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
yumartens@hotmail.com

### **Resumo**

A Educação Ambiental (EA) é uma dimensão da educação e, portanto, deve ser desenvolvida integrada ao currículo, em todas as disciplinas, de modo contínuo e participativo. No entanto, não é o que ocorre, ficando muitas vezes restrita aos professores de Ciências. Diante da dificuldade de desenvolvimento de práticas em EA que agenciem uma reflexão crítica da realidade, que sejam contextualizadas, participativas e promovam efetivamente uma tomada de consciência, indaga-se: De que forma desenvolver práticas educativas em EA que promovam a leitura da realidade local e a tomada de consciência dos sujeitos sobre as problemáticas e potencialidades socioambientais de sua comunidade? Para a inserção da Educação Ambiental Crítica (EAC) no currículo escolar, propõe-se instrumentos pedagógicos para a delimitação de Temas Geradores Locais por meio do mapeamento e diagnóstico socioambiental participativo do território no qual os discentes, do Ensino Fundamental, estão inseridos.

**Palavras chave:** Educação Ambiental Crítica, Educação Cidadã, Carta da Terra.

### **Abstract**

Environmental Education (EE) is a dimension of education and, therefore, must be developed integrated into the curriculum, in all subjects, in a continuous and participatory way. However, this is not what happens, being often restricted to Science teachers. Faced with the difficulty of

developing EE practices that promote a critical reflection of reality, which are contextualized, participatory and effectively promote awareness, it is asked: How to develop educational practices in EE that promote the reading of the local reality and the awareness of the subjects about the problems and socio-environmental potential of their community? For the insertion of Critical Environmental Education (CAE) in the school curriculum, pedagogical instruments are proposed for the delimitation of Local Generating Themes through mapping and participatory socio-environmental diagnosis of the territory in which students, from Elementary School, are inserted.

**Key words:** Critical Environmental Education, Citizen Education, Earth Charter.

## INTRODUÇÃO

A crise socioambiental requer ações mitigadoras e uma das principais estratégias para a transformação socioambiental, assim como das crenças, dos valores e dos princípios é por meio da Educação. Igualmente, é possível entender as relações entre os homens na sociedade e destes com a natureza, bem como as relações historicamente construídas, via educação, propiciando-se uma quebra, uma ruptura, e a busca por um sentimento de pertencimento à natureza, de respeito com as demais formas de vida e com os próprios seres humanos. É preciso um despertar para o cuidado e o amor com o outro, a responsabilidade compartilhada e a promoção da justiça social e ambiental, capazes de promover o sentimento de integração à natureza.

Uma Educação Ambiental (EA), que seja inter, multi e transdisciplinar, capaz de promover a emancipação dos sujeitos e a reflexão crítica da realidade em que vivem, fundamentados em valores e princípios éticos, muitas vezes acaba ficando apenas nas leis, nas publicações e nas discussões em fóruns e eventos. Por isso, é necessário trabalhar a ação dos sujeitos frente a sua comunidade, promovendo a conscientização. Deste modo, os sujeitos, educadores e educandos, podem se tornar disseminadores e agentes de transformação socioambiental na sua comunidade, fundamentados em valores e princípios éticos.

A fim de conhecer os problemas e as potencialidades de um local, de uma comunidade, é essencial realizar um levantamento histórico, social, econômico, cultural, político e ambiental do território, o que exige uma investigação direcionada, reflexiva sobre as relações que se estabelecem. Ademais se faz necessário o contato próximo com moradores, atores sociais e com a comunidade escolar que vivenciam essa realidade, e isso só é possível com a participação efetiva e intencional dos envolvidos. Neste contexto, este trabalho busca discutir formas de desenvolver práticas educativas em EA que promovam a leitura da realidade local e a tomada de consciência dos sujeitos sobre as problemáticas e potencialidades socioambientais de uma comunidade.

Ademais, propõe a inserção da EA crítica no currículo escolar, por meio do mapeamento e diagnóstico socioambiental participativo do território no qual os discentes se inserem. Para tal, é prevista a contextualização das práticas pedagógicas problematizadas interdisciplinarmente, dos componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental, considerando os fundamentos dos princípios e valores éticos da Carta da Terra (UNESCO, 2000).

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO FORMAL

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), do ano de 2013, para a Educação Ambiental reconhecem, em seu artigo 2º, que a EA é uma dimensão da educação e a coloca como prática intencional que “deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental” (BRASIL, 2013, p. 558). Se a EA é uma dimensão da educação, não deve ser compartimentada, nem restrita às datas comemorativas ambientais e à disciplina ou feiras de Ciências. Assim, seria de esperar que a Base Nacional curricular reconhecesse a EA já indicada nas DCN, atualizando-a ou promovendo o incremento de propostas de ações que visam a melhoria da qualidade da EA. No entanto, conforme apontado por Menezes e Miranda (2021), a “BNCC não trata a EA como elemento fundamental para a formação integral dos alunos da Educação Básica. Uma vez que o termo EA é citado uma única vez no documento determinante da Base que reestrutura a educação brasileira, a nova Base, deixa de ser um avanço significativo na história da educação”. Com isso, na falta de uma normatização fornecida pela BNCC para a EA, pode-se pensar que as ações educativas continuem a ser orientadas e balizadas pela legislação anterior.

A Lei nº 9.795, de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), em seu artigo 1º, entende por EA:

“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” (BRASIL, 1999).

Prevê ainda que a EA deve estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal, de forma articulada.

Em seu Art. 4º, ainda estabelece os princípios básicos da EA, que são:

“I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo; VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural” (BRASIL, 1999).

São objetivos fundamentais da educação ambiental:

“I - 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; II - a garantia de democratização das informações ambientais; III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; IV - 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; V - 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; VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia; VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade” (BRASIL, 1999)

Nos princípios e objetivos destacados, podemos identificar fortemente o caráter participativo da EA, e a necessidade de contextualização das práticas desenvolvidas, desvendando as relações que se estabelecem, com destaque para a ética, a reflexão crítica e a abordagem das questões locais envolvendo os conflitos e potencialidades socioambientais.

A PNEA destaca que a EA deverá ser desenvolvida como uma prática integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino, não podendo ser uma disciplina específica. Deve também constar dos cursos de formação de professores em todos os níveis e em todas as componentes curriculares, e como formação complementar para os professores em exercício. Na prática, a qualidade com que essa formação se dá, está muito além do necessário para que possamos ter profissionais qualificados, que entendam e consigam trabalhar com a complexidade de temáticas ambientais de modo interdisciplinar (BRASIL, 1999), ficando essa responsabilidade, a de trabalhar a EA, restrita aos professores de Ciências, conforme temos experienciado nos espaços educacionais que frequentamos.

Fica evidente, nos documentos oficiais da Educação, a busca pelo desenvolvimento de uma educação escolar voltada à formação cidadã, com sujeitos críticos e transformadores, de modo que tenhamos uma educação problematizadora, contextualizada e interdisciplinar, tendo em vista a construção de conhecimentos, atitudes, comportamentos e valores éticos pelos educandos.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E PROJETO SOCIETÁRIO**

Segundo Foladori (1999), a superpopulação é a responsável por extrapolar a capacidade de produção de recursos e a reciclagem de dejetos do planeta, o que culmina em uma crise ambiental. Para entender essa crise e as relações que se estabelecem antes e a partir dela, Foladori (2001a) indica como ponto de partida o estudo das contradições sociais na sociedade moderna, das relações entre o sistema de classes e os setores sociais atuais. O autor, analisando a relação entre homem e natureza, coloca o homem como possuidor de um conjunto de experiências e uma bagagem cultural, que é herdada, e instrumentos acumulados historicamente que propiciam a transformação do ambiente em seu entorno.

A pressão de degradação nos ecossistemas, exercida pelo padrão de consumo capitalista, marcada principalmente pelo consumo e modo de vida dos que detêm maiores condições econômicas, inviabiliza a manutenção de serviços ambientais básicos para sobrevivência de toda a população (PORTO-GONÇALVES, 2012).

O homem, na ideologia individualista da cultura moderna regida pelo sistema capitalista, é representado fora de seu contexto, e perde sua capacidade de pertencimento, ignorando as relações sociais que existem, o que, segundo Sá (2005), contribui e estabelece-se como barreira para superação das causas da crise ambiental. Faz-se necessária a construção de um novo

projeto social, que possua como premissa uma sociedade que seja justa social e ambientalmente, e que esteja integrada com toda comunidade de vida.

Para a construção de um projeto de sociedade, alternativa a que vivenciamos hoje, é necessário primeiro compreender o mundo em que vivemos, como atuamos nele no tempo e no espaço e como ocorrem “os processos de reprodução social, em suas contraditórias faces de apropriação, dominação e exploração humana e da natureza, de forma detalhada, complexa e desatualizada” (LAYRARGUES, 2014, p. 7). Logo, uma educação que contribua para a transformação socioambiental exige uma perspectiva de ação educativa holística, que compreenda e considere a finitude dos recursos naturais e a responsabilidade do homem na sua degradação (JACOBI, 2005). Uma vez tomando consciência dessa responsabilidade, pode-se (re)pensar as relações e atitudes em relação ao meio e ao outro.

A educação como ponto de partida para transformação da sociedade, assim, só é possível uma vez que esteja comprometida com seu caráter crítico e emancipatório, assumindo sua dimensão política, possibilitando condições para construção de um conhecimento de mundo. Portanto, deve-se considerar toda a complexidade das relações entre os componentes físico-químicos, biológicos, socioeconômicos e culturais, por meio de intervenções educativas intencionais, promover a construção de um ambiente educativo de conscientização, “que vá da denúncia à compreensão-construção de uma realidade socioambiental em sua complexidade” (GUIMARÃES, 2005, p. 193).

Como educadores, é preciso repensar as teorias e práticas que fundamentam as ações educativas, e a EA - pelo seu próprio caráter interdisciplinar e participativo - apresenta potencial para construção de comunidades de aprendizagem que podem ser compreendidas como espaços de troca e de contradições sociais, permitindo outras interpretações e significações da sociedade (SPAZZIANI, GONÇALVES, 2005). E a educação possui esse papel: o de propiciar a atuação do sujeito no processo de construção de seu aprendizado e “de construção de sua subjetividade no contexto da vida cotidiana” (SPAZZIANI, GONÇALVES, 2005, p. 108).

Logo, é reconhecendo esse movimento no ambiente educativo, quando contextualizado à realidade socioambiental, que a EAC é emancipatória, assumindo seu caráter político, possibilitando uma intervenção educacional transformadora por meio de “uma práxis educativa (reflexão-ação) que potencializa a ação cidadã de sujeitos individuais e coletivos que resistem ao caminho único imposto pela racionalidade dominante” (GUIMARÃES, 2005, p. 194), um movimento coletivo intencional e direcionado.

Para Sá (2005), a degradação socioambiental é resultado da perda dos “saberes práticos”, que, por sua vez, culminam na perda do sentimento de pertencimento do ser humano e do meio em que se vive. Sendo assim, as ações e atividades em EA devem estimular esse sentimento de pertencimento e motivar as comunidades ao exercício de sua cidadania, identificando e apontando para discussão e aprendizagem das prioridades e temas de importância para o coletivo, de forma autônoma e que promova a emancipação dos sujeitos.

Uma educação transformadora transcende a mera assimilação de conhecimentos científicos e tecnológicos, e exige um enfoque integrador da realidade complexa em que se vive, e para isso a participação é fundamental, devendo ser um eixo estruturante das práticas em EA (JACOBI, 2005).

## **CARTA DA TERRA: PRINCÍPIOS E VALORES ÉTICOS**

Como eixo norteador das práticas pedagógicas que são desenvolvidas nos mais diferentes espaços educativos, tem-se a Carta da Terra (UNESCO, 2000), um documento planetário, que se destaca dos demais por ser uma declaração de valores e princípios éticos, que transcendem os direitos humanos, servindo como guia para as nações e culturas na busca pela sustentabilidade (GADOTTI, 2010). Cabe ressaltar, que princípios são valores de ordem moral, uma regra a ser cumprida socialmente: “é ponto de partida do ser, do devir ou do conhecer” (ABBAGNANO, 1970, p. 792).

Assim, para o enfrentamento das injustiças socioambientais, é primordial a busca por uma sociedade cujos princípios sejam baseados no respeito pela natureza e na integridade ecológica, na justiça social e econômica, nos direitos humanos universais, na democracia, na cultura da paz e não-violência, e na solidariedade, conforme os valores e princípios da Carta da Terra, onde o respeito e o cuidado com a natureza e os seres vivos é essencial para a manutenção e a qualidade de vida do nosso planeta.

Segundo Gadotti (2010), a Carta da Terra apresenta um enorme potencial para a educação, e pode ser utilizada como um recurso para a criação de um sistema educacional que integre a ética de forma transversal no currículo escolar, de modo a contribuir com a construção de uma formação cidadã universal. Dessa forma, os conteúdos programáticos e as temáticas a serem trabalhadas, devem usar, como embasamento de suas propostas educacionais, a realidade vivenciada pela comunidade escolar nos diferentes espaços, dentro e fora da escola, evidenciando as relações sociais, as diferenças culturais e as formas de exclusão social que permeiam a sociedade, ocorrendo assim a apropriação da realidade pela educação (LOUREIRO *et al.*, 2009). Esse processo educativo, quando fundamentado nesses princípios éticos e valores fundamentais, capacita os indivíduos para que possam agir, local e globalmente, de modo crítico e transformador, a partir da realidade em que estão inseridos para construção de uma sociedade mais justa social, econômica e ambientalmente, visando à formação da cidadania planetária (GADOTTI, 2010).

As ações educativas, principalmente quando trabalhadas no âmbito da educação ambiental crítica e reflexiva, exigem um eixo norteador que fundamente as ações e objetivos em prol do coletivo, da responsabilidade compartilhada na relação com o meio ambiente e com as pessoas que pertencem a determinado território. Nesse veio, Jacobi (2003) relata que o questionamento e a reflexão sobre os valores e premissas que norteiam as práticas sociais implicam mudanças para transformação do conhecimento adquirido. Logo, a educação tem valores, ou seja, eticamente significa “promover nos sujeitos a elaboração e o desenvolvimento de uma racionalidade moral substantiva, de modo autônomo e comprometido, para que tomem decisões pessoais, através do exercício de sua liberdade responsável” (GALDIANO; KATRA, 2009, p. 56).

Pensar nesses princípios e voltar neles nos momentos de reflexão permite que as ações não sejam desviadas do objetivo principal e que o Coletivo permaneça coeso em suas ações. A identificação dos saberes envolvidos no processo de descoberta e de investigação de aspectos específicos da comunidade se torna, dessa forma, essencial para conhecer essa comunidade e traçar metas de intervenções socioambientais de modo a superar os problemas encontrados.

## DIDÁTICA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Para Loureiro *et al.* (2009), a pedagogia crítica, no Brasil, apresenta duas importantes e principais contribuições, são elas: a educação libertadora, de Paulo Freire, e a pedagogia histórico-crítica, de Dermeval Saviani. Segundo o autor, a pedagogia libertadora de Freire é uma pedagogia comprometida politicamente com a transformação da sociedade, pela sua conscientização, e cumpre o seu papel de mudanças no processo educativo. Portanto, fundamentada no pensamento de Paulo Freire, a pedagogia crítica da Educação Ambiental (EA) “define-se como um processo educativo dialógico que problematiza as relações sociais de exploração e dominação (processo de conscientização)” (LOUREIRO *et al.*, 2009, p. 87) e compromete-se com a “formação de sujeitos ambientalmente responsáveis, cujo compromisso social, histórico e político é a construção de ‘sociedades sustentáveis’” (LOUREIRO *et al.*, 2009, p. 89). A contribuição de Paulo Freire para a EA crítica, baseia-se principalmente numa concepção de totalidade da educação, essencial para a vertente crítica da EA (COSTA; LOUREIRO, 2017). Dessa forma, a pedagogia freiriana vai ao encontro da proposta da EA crítica.

A Pedagogia histórico-crítica, inaugurada por Saviani, “entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social” (SAVIANI, 2013, p. 26), ou seja, a atuação em educação nessa perspectiva requer um processo de conhecer, de desvendar o modo como se estrutura a sociedade capitalista em que se aplicam as práticas educativas. A educação é um “ato político”, segundo o citado autor, e sua prática social educativa é decorrente desse olhar sobre a estrutura capitalista, podendo ter, obrigatoriamente, um dos dois papéis: o de auxiliar a manutenção do *status quo* a serviço dos interesses da classe dominante, ou ser transformadora e emancipatória e se posicionar a favor da justiça social e interesses da classe explorada. Ressalve-se que nunca os dois, pois não há neutralidade, e a Pedagogia histórico-crítica, em seu papel político, entende que a sociedade e suas construções determinam qual educação será desenvolvida, a que servem os interesses de uma ou outra classe social, “daí, seu caráter de pedagogia contra hegemônica inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual” (SAVIANI, 2013, p. 26).

A EAC é aquela que busca “trabalhar a autonomia dos sujeitos e implantar a transformação mais radical possível do padrão societário dominante, no qual se definem a situação de degradação da natureza” (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 64). Ela propicia aos sujeitos a construção do conhecimento a partir de suas realidades. Nessa perspectiva, a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia freireana ancoram os pressupostos da EAC, uma vez que tem como ponto de partida a compreensão da realidade, e compreendem que a educação, estabelecesse a partir de um deliberado projeto de sociedade que atende às exigências da época (LOUREIRO; TOZONI-REIS, 2016).

Gasparin (2012) apresenta a metodologia de ensino e aprendizagem composta por cinco passos, para elaboração e desenvolvimento de práticas educativas: 1º) Prática Social Inicial; 2º) Problematização; 3º) Instrumentalização; 4º) Catarse e 5º) Prática Social Final.

Essa metodologia de ensino e aprendizagem é uma maneira desafiadora de planejar as atividades docentes-discentes, exigindo uma nova perspectiva de estudo do conteúdo por parte do educador, diferente da tradicional, em “um método de trabalho docente-discente, que tem como base o processo dialético: prática-teoria-prática” (GASPARIN, 2012, p. 10). O Quadro 1 apresenta a proposição dos momentos pedagógicos para uma didática da Pedagogia histórico-crítica.

Quadro 1: Proposição dos momentos pedagógicos para uma didática da Pedagogia Histórico-Crítica.

(continua)

Passos	Descrição	Momentos	Sugestões Práticas
<b>1º Prática Social Inicial</b>	<p>Fase de contextualização do conteúdo: momento de conscientização do que acontece no cotidiano em relação ao que será trabalhado.</p> <p>O educador toma conhecimento de onde deve iniciar sua ação e o que falta ao aluno para chegar ao nível superior de conhecimento.</p>	<p>1º) Anúncio dos conteúdos: apresentar os conteúdos e objetivos que serão estudados; o que auxilia os educandos a assumirem o encaminhamento do processo pedagógico.</p> <p>2º) Vivência cotidiana dos conteúdos: levantamento sobre a vivência prática cotidiana dos educandos em relação ao conteúdo proposto. Momento de instigar/mobilizar os educandos para a construção do conhecimento e manifestarem o que gostariam de saber a mais.</p>	<p>Realizar <i>Brainstorming</i> (tempestade de ideias) para descobrir se a vivência cotidiana dos educandos é próxima ou remota, do conteúdo que será aprendido. Ademais, instiga-los a aguçar a curiosidade sobre o assunto. Podem ser utilizadas perguntas como: a) quanto tempo você demora para chegar na escola? b) Quem mora longe, usou qual meio de transporte para vir para escola? c) Você sabe o que significa comunidade? d) O que tem de mais legal, de mais especial, no lugar onde vive? Dentre outras.</p> <p>Os educandos podem fazer um registro pessoal, das questões ambientais associadas ao meio em que vivem, em um <i>Diário de Bordo</i>. Posteriormente, as informações do <i>Diário de Bordo</i> podem ser publicadas no <i>Blog</i> criado pelo educador.</p>
<b>2º Problematização</b>	<p>Momento de transição entre a prática e a teoria, do fazer cotidiano para o saber sistematizado.</p> <p>São levantadas situações problemas que estimulam o raciocínio. O processo de busca da solução do problema é o caminho para a aprendizagem significativa.</p> <p>Momento em que a prática social acontece, é analisada, questionada, considerando-se o conteúdo e as questões sociais da aplicação desse conhecimento.</p>	<p>1º) Questionamento da prática social e do conteúdo escolar: realização de uma breve discussão sobre os principais problemas e sua relação com o conteúdo científico do programa, apresentando a necessidade de aprendizagem desse conteúdo. O educando toma consciência de como a realidade se coloca no seu todo e nas relações com o conteúdo que está sendo desenvolvido.</p> <p>2º) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas: o assunto discutido deve ser transformado em questões (perguntas problematizadoras que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social) considerando os múltiplos aspectos como as dimensões científica, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, econômica, religiosa entre outras.</p>	<p>Apresentar o documento “A Carta da Terra”, disponível em: <a href="http://www.cartadaterrabrasil.com.br/prt/texto-da-carta-da-terra.html">http://www.cartadaterrabrasil.com.br/prt/texto-da-carta-da-terra.html</a>. Dividir os estudantes em grupos, para estudarem os princípios gerais da Carta da Terra, entender seu significado e pensar localmente. Devem escolher uma ação ou objetivo para fundamentar as suas atuações, como membros da comunidade, durante as atividades que serão desenvolvidas.</p> <p>Reproduzir o vídeo intitulado “Carta da Terra - Leonardo Boff”, com duração de 3’14”, disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=EJ6NVNGxuMc">https://www.youtube.com/watch?v=EJ6NVNGxuMc</a>.</p> <p>Para promover a discussão dos problemas socioambientais relacionados a realidade local, reproduzir o vídeo intitulado “Direitos Humanos para crianças”, produzido pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, com duração de 12’16”, disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=j33hoi_Cn7Y&amp;t=455s">https://www.youtube.com/watch?v=j33hoi_Cn7Y&amp;t=455s</a>.</p>

Quadro 1: Proposição dos momentos pedagógicos para uma didática da Pedagogia Histórico-Crítica.

(conclusão)

Passos	Descrição	Momentos	Sugestões Práticas
3º Instrumentalização	Educandos e Educadores agem no sentido de elaboração da aprendizagem, por meio da apresentação sistematizada do conteúdo pelo educador e da ação intencional dos educandos de se apropriarem desse conhecimento. Nesse momento, o educador mediador aproxima educandos e conteúdo, confrontando-os, relação determinada pelos condicionantes sociais.	1º) Diferentes dimensões dos conceitos cotidianos e científicos: apresentação de ações docentes adequadas ao conhecimento científico, formal, abstrato, conforme as dimensões escolhidas na fase anterior. Os educandos, por sua vez, por meio de ações estabelecerão uma comparação mental com a vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento, a fim de se apropriar do novo conteúdo. 2º) Processo de mediação docente: neste processo usam-se todos os recursos e ferramentas pedagógicas necessárias e disponíveis para o exercício da mediação pedagógica.	Produzir, para publicar no <i>Blog</i> : a) <i>Linha do Tempo</i> (Calendário Histórico) dos fatos marcantes para a comunidade, com fotos e reportagens. b) <i>Digrama de Venn</i> para identificar os atores sociais e/ou instituições que tenham relação com a comunidade. c) <i>Mapa Social</i> para organizar os dados sobre as condições de vida da comunidade (tipo e qualidade de moradias, condições de saneamento básico, dentre outras). d) <i>Mapa de Fluxos Econômicos</i> para identificar as principais fontes de emprego e renda da comunidade.
4º Catarse	Expressão utilizada para o novo conceito elaborado pelo educando com a teoria e a prática social. Educandos sistematizam e manifestam o que aprenderam, em relação aos conteúdos e métodos de trabalho. Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, a manifestação do novo conceito construído durante o processo educativo.	1º) Elaboração mental da nova síntese: neste momento o educando deve fazer um resumo de tudo o que aprendeu, segundo as dimensões do conteúdo estudadas. É a elaboração mental do novo conceito do conteúdo. 2º) Expressão prática da nova síntese: a síntese pode ocorrer por meio de uma avaliação, na qual o educando traduz o que aprendeu, do conteúdo e métodos utilizados, manifestando o novo conceito.	Realizar síntese do que aprendeu. Para isso, pode ser usada: a) <i>Análise FOFA</i> (Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças) para a escola. b) <i>Árvore de Problemas</i> para analisar alguns aspectos dentro dos eixos da Carta da Terra.
5º Prática Social Final	Novo nível de desenvolvimento atual do educando, no qual deverá assumir uma nova proposta de ação a partir do conhecimento aprendido. Fase de retorno à prática social, momento de transposição do teórico ao prático, dos objetivos, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos.	1º) Manifestação da nova atitude prática: desenvolvimento de uma nova postura prática (novas atitudes e disposições) que se expressa nas intenções de como o discente levará à prática, fora da sala de aula, os novos conhecimentos científicos. 2º) Proposta de ação: comprometimento e disposição para executar ações em seu cotidiano. Trata-se do efetivo exercício social do novo conteúdo científico aprendido.	Nesta fase, os discentes devem pensar no território e como podem ser agentes de transformação social e ambiental. Para isso, pode ser usada: a) <i>Matriz de Priorização de Problemas</i> para identificar os principais desafios a serem superados, considerando os problemas identificados. b) <i>Mapa de Situação Futura</i> para projeção do que seria a comunidade no futuro.

Fonte: Adaptado Gasparin (2012).

A proposição dos momentos pedagógicos, fundamentada na didática da Pedagogia Histórico-Crítica, apresentadas no Quadro 1, considera inicialmente na *Prática Social Inicial*, a técnica de *Brainstorming*, para descobrir se o conteúdo a ser trabalhado foi vivenciado, faz parte do cotidiano, e como os discentes enxergam o “mundo” e podem transformá-lo, considerando as necessidades da comunidade. Para realizar a leitura da realidade, considerando um processo investigativo e autorreflexivo tem-se o *Mapeamento e Diagnóstico Socioambiental Participativo*, para o levantamento de dados e informações sobre os aspectos envolvendo a comunidade escolar (resgate histórico-cultural, atores sociais, moradia e renda). Para o passo da *Instrumentalização*, as informações coletas pelos estudantes, serão organizadas e analisadas. As ferramentas utilizadas pelos discentes (linha do tempo, diagrama de Venn, mapa social e mapa de fluxos econômicos), possibilitará a construção do conhecimento, que terá a síntese realizada no passo *Cartase*. No passo *Prática Social Final*, os discentes devem pensar no território e como podem ser agentes de transformação social e ambiental, construindo a *Matriz de Priorização de Problemas* (principais desafios a serem superados) e *Mapa de Situação Futura* (projeção do que seria o futuro) para comunidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela construção de um novo projeto de sociedade, alternativa a atual, requer o estabelecimento claro dos princípios e valores norteadores para a prática docente. Para os educadores entenderem e promoverem uma ruptura do mundo atual, de relações complexas e desiguais, é imprescindível desvendar essas relações.

Para que isso aconteça, é necessário primeiro compreender o mundo em que vivemos, como atuamos nele, no tempo e no espaço, e como ocorrem as relações sociais tão complexas. Nessa perspectiva, torna-se então essencial no processo de aprendizagem promover espaços para troca de saberes, motivando o coletivo a realizar uma investigação dos aspectos socioambientais da comunidade em que se inserem, de modo a realizarem uma leitura da realidade local, desvendando problemas e potencialidades locais, fundamentados em princípios e valores éticos.

É crucial o diálogo entre os saberes, respeitando os aspectos históricos-culturais das comunidades, despertando um olhar reflexivo sobre as causas das relações entre os homens e destes com a natureza, despertando os educandos para serem educadores de sua própria gente, agentes de transformação em sua comunidade.

## Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BRASIL. **Lei Federal nº 9795/99**. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- FOLADORI, G. **O capitalismo e a crise ambiental**. Raízes, Ano XVIII, n. 19, 1999.
- FOLADORI, G. **Limites do desenvolvimento sustentável**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp. 2001.

GADOTTI, M. **A Carta da Terra na educação**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação & Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 233-250, 2005.

GALDIANO, E. G.; KATRA, L. F. Valores e educação ambiental: aproximações teóricas em um campo em contínua construção. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 41-65, set/dez 2009.

GUIMARÃES, M. Intervenção Educacional: Do “de grão em grão a galinha enche o papo” ao “tudo junto ao mesmo tempo agora”. In: Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, v. 1, p.95-102, 2005.

LOUREIRO, C. F. B.; TREIN, E.; TOZONI-REIS, M. F. de C.; NOVICK, V. Contribuições da Teoria Marxista para a Educação Ambiental crítica. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n.77, p.81-97, jan./abr. 2009.

LOUREIRO, C. F. B; LAYRARGUES, P. Ecologia Política, Justiça e Educação Ambiental Crítica: perspectivas de aliança contra hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 53-71.

LOUREIRO, C. F. B.; TOZONI-REIS, M. F. C. Teoria social crítica e pedagogia histórico-crítica: contribuições à educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Ed. Especial, p. 68-82, 2016.

MENEZES, G. D. O.; DE MIRANDA, M. A. M. O lugar da educação ambiental na nova Base Nacional Comum Curricular. **Educação Ambiental em Ação**, v. 20, n. 75, 2021.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A ecologia Política na América Latina: reapropriação social da natureza e reinvenção de territórios. **Rev. Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, v.9, n.1, p.16-50, Jan./Jul. 2012.

SÁ, L. M. Pertencimento. In: Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, v. 1, p.245-244, 2005.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SPAZZIANI, M. L.; GONÇALVES, M. F. C. Construção do conhecimento. In: Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, v. 1, p.95-102, 2005.

UNESCO. CARTA DA TERRA. 2000. Disponível em:  
[http://www.cartadaterrabrasil.com.br/prt/Principios\\_Carta\\_da\\_Terra.pdf](http://www.cartadaterrabrasil.com.br/prt/Principios_Carta_da_Terra.pdf). Acesso em: 8 jan. 2021.