

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para lançar luz sobre como são abordados os temas relacionados aos debates atuais sobre a sustentabilidade da vida no planeta nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Com base na epistemologia do ciclo de políticas, discute-se a origem da BNCC e suas intenções, considerando questões de poder que levam ao predomínio da lógica empresarial na educação. O estudo das habilidades a serem desenvolvidas com os estudantes revelou um enfoque curricular técnico-instrumental em uma realidade mitificada, com temas abordados de forma reducionista e fragmentada. Com base no pensamento de Paulo Freire, conclui-se pela necessária compreensão dessa política para a construção da consciência crítica que viabilize outros desenhos curriculares fundamentados na educação crítico-emancipatória. Com esse propósito, a Carta da Terra, a partir de uma leitura crítica, pode ser assumida como instrumento de luta contra uma educação reacionária no bojo de uma sociedade desigual e excludente. A Carta da Terra, ao estabelecer um pacto de cuidado com a Terra, promovendo os direitos humanos, a justiça social e econômica para uma civilização sustentável, constitui-se como importante referência para a construção do currículo escolar, visando à práxis que é, em si, transformadora.

Palavras-chave

BNCC. Carta da Terra. Paulo Freire.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, Brasil; professora titular da Universidade Metodista de São Paulo, Brasil; líder do Grupo de Pesquisa Políticas de Gestão Educacional e de Formação dos Profissionais da Educação e do Grupo de Estudos Paulo Freire. E-mail: betecampos@terra.com.br.

BNCC and the Earth Charter: analysis of dissonant discourses from the thought of Paulo Freire

Elisabete Ferreira Esteves Campos²

Abstract

This paper aims to discuss the Brazilian Common National Curriculum Base (BNCC) to understand how current issues are addressed with a view to the sustainability of life on the planet in primary school. Based on the epistemology of the policy cycle, the origin of the BNCC and its intentions are discussed, taking into account power issues that lead to the dominance of business logic in education. The study of the skills to be developed with the students revealed a technical-instrumental curricular approach in a mythologized reality, with topics addressed in a reductionist and fragmented way. From the thought of Paulo Freire, it is concluded that it is necessary to understand this policy for the construction of a critical consciousness that enables other curriculum designs based on emancipating critical education. For this, the Earth Charter can be assumed as an instrument to fight against a reactionary education amidst an unequal and exclusive society. The Earth Charter, by establishing a pact of care with the Earth, promoting human rights, social and economic justice for a sustainable civilization, constitutes an important reference for the construction of the praxis-oriented school curriculum, which is, in itself, transformative.

Keywords

BNCC. Earth Charter. Paulo Freire.

² PhD in Education, University of São Paulo, Brazil; professor at the Methodist University of São Paulo, Brazil; leader of the Research Group on Educational Management Policies and the Training of Education Professionals and of the Paulo Freire Study Group. E-mail: betecampos@terra.com.br.

Introdução

Nos últimos anos, temos vivenciado o recrudescimento da política neoliberal alcançando políticas sociais, em especial a educação, influenciando na gestão, nos currículos, nos modelos de avaliação e na formação docente. As matrizes políticas e ideológicas do Ministério da Educação, por sua vez, impõem recuos em relação à secularização da cultura (CUNHA, 2016), com posições reacionárias as quais atacam a diversidade que caracteriza a população brasileira em termos de costumes, crenças, hábitos, gênero e raça, intencionando padrões de comportamentos e de pensamentos unificados.

A educação formal, como instrumento ideológico dessa política, vem sendo regulada em seu currículo pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), com uma abordagem (neo) tecnicista, ao propor o desenvolvimento de competências e habilidades a partir de conteúdos pré-definidos, o que pode impedir “o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”, como preconiza o artigo 3º. inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Com base na epistemologia do ciclo de políticas formulada por Ball e seus colaboradores (BALL; BOWE, 1992; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), também publicada por Mainardes (2018), o objetivo deste artigo é discutir a BNCC para lançar luz sobre como são abordados, nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, temas relacionados com os debates atuais sobre a sustentabilidade da vida no planeta.

Para esse propósito, apresentamos a origem da BNCC e suas intenções por meio da análise documental para “identificar seus fundamentos, ideologias subjacentes, incoerências” (MAINARDES, 2018, p. 13), levando em conta “questões de poder e interesses” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14).

A epistemologia do ciclo de políticas permite afirmar que, mesmo condicionado por políticas de regulação, o sistema educacional não é um aparelho de simples reprodução, posto que as instituições e atores sociais envolvidos também influenciam nas políticas, em uma arena de disputas e correlações de forças que precisam ser consideradas.

No momento em que enfrentamos a pandemia decorrente da COVID-19, ampliando as desigualdades e aprofundando a crise social, política, econômica, sanitária e ambiental, é importante analisar a política educacional brasileira nesse contexto de correlação de forças para que se entenda “a favor de que e de quem, contra que e contra quem” se é educador (FREIRE, 2000, p. 128).

Este ensaio não se limita às denúncias, mas indica possibilidades por meio de um processo de conscientização, considerando que “quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para sermos anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (FREIRE, 2005, p. 32). Essa conscientização para a transformação “não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão” (FREIRE, 2005, p. 30).

Nessa perspectiva transformadora, a leitura crítica da Carta da Terra, documento firmado por representantes de diversos países, estabelecendo princípios e propostas para a sustentabilidade da vida no planeta, ao defender os direitos humanos, a justiça social, a preservação ambiental, pode ser um importante instrumento de luta, também no âmbito educacional, para elaboração de um currículo que supere tendências tecnicistas alienadas e alienantes.

Tratamos, neste ensaio, da lógica economicista que permeia a BNCC, destacando habilidades que revelam seu caráter técnico-instrumental para, em seguida, apresentar os pressupostos da Carta da Terra, no intuito de propor análises críticas que apontem possíveis caminhos para a construção de outros desenhos curriculares, com políticas que se constituem a partir da base, ou seja, com a comunidade escolar elaborando seu próprio Projeto Político Pedagógico, em um movimento de construção de uma práxis pedagógica freireana que é, em si, transformadora.

A lógica economicista na BNCC

Nas últimas décadas, a lógica economicista, centrada na eficiência e produtividade, tem predominado nas políticas educacionais com base no modelo empresarial (FREITAS, 2012). Trata-se de uma gestão centralizadora para alcançar resultados pré-estabelecidos por especialistas, que não contribui com a formação crítica e humanista das pessoas, quer das classes populares ou das mais abastadas.

O modelo empresarial que vem determinando as políticas educacionais impõe regulações à escola para o desenvolvimento de competências, a exemplo do mundo corporativo. Os “reformadores empresariais da educação” (FREITAS, 2012) direcionam as políticas educacionais com currículos padronizados que facilitam avaliações institucionais e gestões controladoras. Essa lógica está presente na concepção da BNCC, impondo um currículo nacional único, com base no desenvolvimento de habilidades e competências.

A definição de códigos para cada habilidade indica uma educação massificada e controlada pela aferição das aprendizagens nas provas padronizadas. A responsabilidade pelos resultados é atribuída aos estudantes e docentes, subordinando a educação aos critérios de qualidade, nos moldes de uma empresa.

A fragilidade de fundamentos didático-pedagógicos na BNCC reforça esse ideário, atribuindo ao docente o dever de desenvolver o rol de competências e habilidades descritas nas disciplinas, em um claro viés metodológico pragmático. Para esse tipo de educação, não são necessários muitos investimentos na formação docente. É suficiente que sigam o que está determinado no documento, participando apenas de cursos de treinamento, muitos deles oferecidos por organizações privadas de forma remota. Uma simples busca na internet permite encontrar diversos cursos à distância que prometem fazer com que professores/as entendam e apliquem a BNCC. São empresas que exploram oportunidades no vasto campo aberto pela política neoliberal na educação. Essa formação aligeirada e individualista retira o diálogo entre pares, desconsiderando o percurso histórico dos próprios docentes e das instituições em que atuam.

Nesse universo de influências neoliberais, há redes de ensino que realizam contratações precárias (MOZZER, 2020), pois os docentes podem ser rapidamente treinados, diminuindo custos com amplos e contínuos processos formativos. É uma política que leva à desvalorização profissional e ao multiemprego em função dos baixos salários, com a consequente pauperização da educação, especialmente a pública.

Importa menos universalizar o acesso à escola e oferecer a estrutura necessária para uma sólida formação dos estudantes, em nome de políticas que investem em currículos e avaliações padronizadas, administração hierarquizada e tecnicização do trabalho docente.

Cabe destacar os dados divulgados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Instituto Claro, publicados na Agência Brasil (2021), mencionando cerca de 5,5 milhões de crianças e adolescentes sem atividades escolares ou fora da escola em outubro de 2020, sobretudo negros, indígenas e camponeses moradores de áreas rurais do Norte e Nordeste do país, que se tornam as principais vítimas. Esses dados revelam o aprofundamento das desigualdades em uma sociedade “pós-modernamente” (FREIRE, 2001) excludente e opressora, cujas políticas mantêm o *status quo*.

A despeito desses dados que envergonham o país, valoriza-se na educação o empreendedorismo, as metodologias ativas, inovações tecnológicas, que se tornaram novos

modismos no campo educacional, gerando lucros para muitas empresas que oferecem cursos aligeirados sobre esses temas.

A formação docente reduzida a treinamento, aliada à intensificação do trabalho e à avaliação de desempenho (meritocracia) são elementos de gestão empresarial que vêm dominando a educação no país. É nesse cenário que a publicação da BNCC, gestada por técnicos e políticos, concebe a educação como atividade instrumental, separando os conteúdos curriculares do “desvelamento da realidade” (FREIRE, 2001, p. 28), em um claro obstáculo à educação emancipadora fundamentada na obra de Freire.

A educação instrumental, que domina as políticas educacionais, distancia-se da compreensão crítica da sociedade globalizada, interconectada e com “uma intervenção crescente e sofisticada” da ciência, da tecnologia, que requer “rigorosa vigilância ética”.

De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado. Por isso mesmo a formação técnico-científica de que urgentemente precisamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. (FREIRE, 2000, p. 102).

A ética, na educação emancipadora formulada por Freire, está comprometida com os conhecimentos científicos e tecnológicos a serviço da dignidade humana e das condições sustentáveis para toda forma de vida. A formação proposta pelo autor caracteriza-se como reflexão radical de docentes e estudantes sobre sua compreensão e posicionamento nessa sociedade contraditória, altamente globalizada e interconectada, ao mesmo tempo opressora e excludente. “Os educadores adquirem uma capacidade de conhecimento crítico – muito além da simples opinião – ao ‘desvelar’ suas relações com o mundo histórico-cultural no qual e com o qual existem” (FREIRE, 2005, p. 103).

As políticas e programas educacionais que se distanciam desses propósitos formativos acabam por “repetir erros funestos por causa dos quais pagamos caro” (FREIRE, 2000, p. 95), uma vez que, apesar dos avanços científicos e tecnológicos, a vida na Terra está ameaçada e a lógica empresarial nos currículos padronizados não promove esse debate.

A BNCC em questão

A partir do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, formou-se uma nova configuração da equipe do Ministério da Educação, “com a consequente alteração na

correlação de forças do CNE [Conselho Nacional de Educação] mediante a revogação da portaria de recondução e nomeação de novos conselheiros” (AGUIAR, 2018, p. 8).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) foi revisada pela nova equipe do MEC que, a despeito da apreciação pública do documento pelos profissionais da educação básica, pela comunidade acadêmica, associações científicas e público em geral, apressou a aprovação e publicação sem que os consensos e dissensos fossem debatidos. Questões relativas à concepção de formação humana em função do projeto de sociedade que se pretende constituir e fortalecer não foram discutidas, como argumenta Aguiar (2018, p. 15): “Fica clara a metodologia de construção linear, vertical e centralizadora”.

Os fundamentos da epistemologia do ciclo de políticas (BALL; BOWE, 1992) assumidos neste ensaio nos permitem afirmar que há interesses e ideologias dogmáticas que afetam essa política. A concepção de educação centrada nas competências e habilidades, própria do contexto empresarial, foi opção teórica na versão final publicada em 2017. A abordagem técnico-instrumental está presente desde a organização do documento por ano escolar, mesmo que muitas escolas brasileiras, superando a visão fragmentada da educação seriada, tenham organizado o Projeto Político-Pedagógico embasado no conceito de ciclos (FREITAS, 2003). Trata-se de uma clara interferência e desrespeito às instituições de ensino, muitas com debates avançados sobre um currículo integrado necessário à educação de todos os estudantes, respeitando e considerando a diversidade do alunado.

Em nossas análises, identificamos que, nas habilidades definidas na BNCC para os cinco anos do ensino fundamental, os temas da época, como ecologia, degradação ambiental, sustentabilidade, desigualdades, preconceitos, racismo, não são tratados de forma articulada e aprofundada, como propõe Freire (2005), para quem os temas estão conectados e relacionados à vida em uma realidade sempre inacabada.

Porque, ao contrário do animal, os homens podem tridimensionalizar o tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques. Sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem seções fechadas e intercomunicáveis do tempo, que ficassem petrificadas e nas quais os homens estivessem enclausurados. Se assim fosse, desapareceria uma condição fundamental da história: sua continuidade. As unidades epocais, pelo contrário, estão em relação umas com as outras na dinâmica da continuidade histórica (FREIRE, 2005, p. 107).

A abordagem temática, em sua dimensão histórico-social, é imprescindível para formar gerações de estudantes com sólidos conhecimentos que balizam a compreensão dos problemas que atingem a humanidade, contribuindo na construção de soluções para uma vida sustentável – mas esse debate não foi considerado na BNCC. A título de exemplo, considerando os limites espaciais deste texto, apresentamos algumas análises que revelam habilidades descontextualizadas e fragmentadas, limitando a compreensão, a curiosidade e a criatividade dos estudantes.

Segue um exemplo de habilidade na área de Ciências, para alunos do 2º ano do ensino fundamental: “(EF02CI08) Comparar e registrar o efeito da radiação solar (aquecimento) em diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfície escura, superfície clara etc.) (BRASIL, 2017, p. 287).

O estudante que conseguir comprovar essa habilidade na prova, certamente será considerado “competente”, mas terá construído conhecimentos sobre os efeitos da radiação solar para a vida humana? Queimaduras, câncer de pele, catarata ou fotoconjuntivite são alguns exemplos que deixam de ser abordados com as crianças desde o início do ensino fundamental.

Além disso, quais os efeitos da radiação solar para a fauna e a flora? Esse conteúdo não está explícito na BNCC, embora seja relevante para que as crianças se aproximem dos conhecimentos científicos que permitem compreender a vida no planeta. Vejamos o que dizem especialistas sobre radiação solar:

As florestas de manguezais são de extrema importância social, econômica e ambiental, pois as mesmas são detentoras de uma rica fauna e flora. O Brasil possui uma das maiores áreas de manguezais do mundo que se estende desde o extremo Norte até o Sul do país, e devido a isso, os efeitos da alteração de manguezal em área degradada influenciam diretamente no microclima da região. No aspecto meteorológico, é necessário que seja limitada a forma de exploração desse ecossistema, pois a conversão de florestas de mangues em áreas degradadas expõe a superfície à radiação solar direta, alterando o balanço radiativo. (QUERINO, *et al.*, 2011, p. 204).

Conhecer, do ponto de vista científico, problemas decorrentes da devastação das florestas e manguezais, expondo superfícies à radiação solar, suas consequências para a fauna, a flora e para os seres humanos, é uma aprendizagem necessária, obviamente com linguagem adequada às possibilidades e características da faixa etária e do grupo-classe, mas que está sendo desconsiderada no rol de habilidades.

Destacamos, a seguir, outras habilidades previstas para os estudantes do terceiro, quarto e quinto anos do ensino fundamental, respectivamente:

(EF03CI08) Observar, identificar e registrar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu. (BRASIL, 2017, p. 289).

(EF03CI10) Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a vida. (BRASIL, 2017, p. 289).

(EF04CI02) Testar e relatar transformações nos materiais do dia a dia quando expostos a diferentes condições (aquecimento, resfriamento, luz e umidade). (BRASIL, 2017, p. 291).

(EF04CI03) Concluir que algumas mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento são reversíveis (como as mudanças de estado físico da água) e outras não (como o cozimento do ovo, a queima do papel etc.). (BRASIL, 2017, p. 291).

(EF05CI02) Aplicar os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico e analisar suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais). (BRASIL, 2017, p. 293).

Esses exemplos de habilidades demonstram uma abordagem fragmentada e reducionista dos conteúdos. É certo que ter conhecimentos sobre mudanças do estado da água, movimentos de rotação e translação da Terra, fases da Lua, dentre outros, são relevantes e precisam fazer parte do conteúdo curricular. O que se questiona é a abordagem desses assuntos por meio de habilidades estanques, desconectadas entre si e, principalmente, apartadas de uma análise mais ampla de situações reais.

Identificar usos do solo para plantação e extração sem discutir os agrotóxicos, a contaminação do solo, os processos de desertificação destruindo a fauna e a flora, dentre outros problemas relacionados ao tema, não estão previstos e dificilmente serão objeto de ensino pelos docentes, que serão cobrados apenas para que cumpram o programa. A educação problematizadora (FREIRE, 2005), ausente na BNCC, não se constitui como metodologia de ensino e aprendizagem. A abordagem reducionista dos conteúdos é contraditória com o discurso da formação humana integral preconizada na introdução do documento.

Embora seja possível identificar, em certas habilidades, um olhar mais ampliado para alguns temas, tal perspectiva ocorre de forma pontual, mantendo a fragmentação. Na disciplina de Geografia para o 5º ano, encontramos a seguinte habilidade:

(EF05GE12) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade), e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive. (BRASIL, 2017, p. 331).

É preciso destacar a relevância de se identificar órgãos do poder público e canais de participação social em relação à qualidade de vida, mas o olhar exclusivo para a comunidade local não estabelece relação com o global e vice-versa. É possível que em determinado local não se identifique um ou outro problema, o que não significa deixar de afetar a qualidade de vida das pessoas de outros locais. É preciso que, desde cedo, as crianças compreendam a interconexão entre todos os seres, discutindo a qualidade de vida das pessoas de diferentes classes sociais, diferentes regiões, diferentes etnias, identificando importantes desigualdades. Esse conhecimento não se reduz a uma única disciplina.

No quarto ano, ainda na disciplina de Geografia, consta: “(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e quilombolas (BRASIL, 2017, p. 328)”.

Nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, não há referências à escravidão da população negra e de povos indígenas que foram massacrados pelos colonizadores. Apenas identificar e descrever territórios não permite compreender a expropriação das culturas, das terras e de suas trágicas consequências. Na BNCC, não há problematização das desigualdades sociais, raciais, de gênero, da negação dos direitos humanos, da devastação ambiental, dentre outros temas fundamentais para a compreensão da vida sustentável em uma sociedade que se pretende democrática.

São temas relevantes e absolutamente possíveis para a reflexão dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, com idade entre 6 e 11 anos. As crianças se deparam cotidianamente com esses assuntos nos meios de comunicação, nas redes sociais, nas conversas entre adultos e, certamente, pensam e tentam compreendê-los. Incêndios na Floresta Amazônica; desemprego; violência contra indígenas, negros, mulheres e moradores de rua, e tantas outras notícias são veiculadas cotidianamente, especialmente nesse momento pandêmico, com a falta de vacinas, milhares de mortes e crise humanitária.

É esperado que esteja previsto, em um currículo crítico-transformador, a abordagem de temas epocais, considerando situações reais, a partir das experiências dos estudantes, de suas dúvidas, sentimentos, inseguranças, hipóteses, adotando o diálogo problematizador como metodologia, com a mediação de estudos teóricos. Mais ainda, a BNCC é um documento

oficial para todas as escolas do país, portanto, também para crianças negras e indígenas, as quais sequer têm a oportunidade de compreender sua própria história, que constitui a sua identidade, pela ausência de temas nos currículos escolares.

Entendemos como Freire (2001, p. 36), quando argumenta que “defender a visão estreita da escola como um espaço exclusivo de ‘lições de ensinar e de lições a tomar’ devendo assim estar imunizada (a escola) das lutas, dos conflitos, que se dão ‘longe dela’, no mundo distante” significa conceber os estudantes como objetos que apenas reproduzem os conteúdos de forma mecanicista.

Me parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que ‘treina’ em lugar de formar. Não pode ser a que ‘deposita’ conteúdos na cabeça ‘vazia’ dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. Por isso, é a que coloca ao educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente. (FREIRE, 2000, p. 100).

No entanto, de acordo com a política oficial, a formação inicial e em serviço de professores/as também está pautada pela BNCC e, portanto, inserida no modelo técnico-instrumental, sem promover a reflexão crítica dos próprios docentes e interferindo, dessa vez, na autonomia das universidades. Recorremos novamente a Freire, cujo pensamento pode contribuir para a análise dessa política que

transpira autoritarismo. De um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o ‘pacote’ a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias. Uma das conotações do autoritarismo é a total descrença nas possibilidades dos outros. (FREIRE, 2001, p. 37).

É papel das universidades se posicionarem e contribuírem para a compreensão crítica dessa realidade em seus estudos e pesquisas, dialogando com a coletividade sobre tal política que compromete a formação de gerações de brasileiros/as, mantendo-os alienados e afastando-os da reivindicação por uma sociedade democrática, participativa, com justiça social, que respeite e preserve toda a forma de vida no planeta.

No momento em que a sociedade vive uma época de “irracionalismo mitificador” (FREIRE, 2005, p. 108), negando a ciência, a devastação ambiental, instaurando o sectarismo

e naturalizando as desigualdades, cabe à educação empenhar-se em favor do desvelamento dessa realidade mitificada.

Esta forma autoritária de apostar nos pacotes e não na formação científica, pedagógica, política do educador e da educadora revela como o autoritário teme a liberdade, a inquietação, a incerteza, a dúvida, o sonho e anseia pelo imobilismo. Há muito de necrofílico no autoritário assim como há muito biofílico no progressista coerentemente democrático. (FREIRE, 2001, p. 37).

Compreender os obstáculos é condição para enfrentá-los, uma vez que não se pode “participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la” (FREIRE, 2005, p. 46).

Retomamos a relevância da denúncia e do anúncio para que outros desenhos curriculares sejam possíveis. O estudo crítico da Carta da Terra, com a mediação teórica do pensamento de Paulo Freire, é um instrumento de luta e do caminho possível para enfrentar o autoritarismo das políticas educacionais expressas em currículos tecnicistas, como é o caso da atual BNCC.

A Carta da Terra no contexto escolar: um caminho de possibilidades

A degradação ambiental e da vida no planeta tem ocupado espaço na mídia e no debate público, mas as marcas consumistas presentes na sociedade capitalista levam a pseudo soluções. Como afirma Berry (2004, p. 11), “não estamos acostumados a imaginar nossa vida como uma pequena componente da comunidade da Terra, nem tampouco a considerar que o bem-estar dos outros é uma condição não só para nossa condição particular, mas também para a nossa sobrevivência”. O consumismo, assim como o individualismo tão presente na teoria neoliberal, naturaliza as desigualdades, reforça interesses privados e dificulta a compreensão da conectividade entre todos os seres.

Os padrões dominantes de produção e consumo estão causando devastação ambiental, redução dos recursos e uma massiva extinção de espécies. Comunidades estão sendo arruinadas. Os benefícios do desenvolvimento não estão sendo divididos equitativamente e o fosso entre ricos e pobres está aumentando. A injustiça, a pobreza, a ignorância e os conflitos violentos têm aumentado e são causa de grande sofrimento. O crescimento sem precedentes da população humana tem sobrecarregado os sistemas ecológico e social. As bases da segurança global estão ameaçadas. (GADOTTI, 2010, p. 63).

Os graves problemas decorrentes da degradação do planeta têm mobilizado movimentos internacionais. As conferências em diferentes países, inclusive no Brasil, por ocasião da Rio-92, debateram sobre o modelo de produção da vida que se mostrou ecologicamente insustentável.

A viagem da existência humana chegou a uma guinada histórica. O modo de vida materialista e consumista, que a moderna cultura ocidental desenvolveu e que se espalha pelo planeta inteiro, não é mais ecologicamente sustentável. Os fatores de crise foram amplamente documentados por um vasto grupo de estudos e pesquisas científicas. A comunidade humana, constituída por culturas tão numerosas e variadas, é convocada a buscar um caminho ecológico para sanar nosso futuro, comum e planetário. (FERRERO; HOLLAND, 2004, p. 81).

Para enfrentar essa realidade, foram estabelecidos, em encontros internacionais, compromissos e metas das nações sobre o tema. A Conferência Rio-92, ou Eco-92, chegou a um primeiro consenso com a “Declaração de Princípios do Rio”, sistematizando um texto inicial para dar prosseguimento ao documento intitulado Carta da Terra. A partir de 1995, no Seminário Internacional sobre a Carta da Terra, realizado em Haia, na Holanda, foram definidos os elementos principais. Grupos de trabalho, consultas e outras conferências envolveram países da América Latina e Caribe e da América do Norte. Na minuta da Carta da Terra, elaborada pela Comissão, estavam expressos valores, como: respeito à Terra e à sua existência; igualdade de gênero; participação democrática nos processos de decisão; respeito aos direitos humanos, incluindo o direito a um meio ambiente propício à dignidade e ao bem-estar dos humanos; dentre outros (PORTAL DIREITOS HUMANOS).

Avançando sobre a elaboração do texto, em 2000 foi publicada a Carta da Terra, com quatro princípios básicos desdobrados em dezesseis ulteriores.

É um dos textos mais completos [...] estruturado em quatro princípios fundamentais, detalhados em 16 proposições de apoio. Estes são os quatro princípios: (1) respeitar e cuidar da comunidade e da vida; (2) integridade ecológica; (3) justiça social e econômica; (4) democracia, não violência e paz. (BOFF, 2005, p. A11).

De acordo com o Portal Carta da Terra, o propósito “é promover a transição para formas sustentáveis de vida e de uma sociedade global fundamentada em um modelo de ética compartilhada, que inclui o respeito e o cuidado pela comunidade da vida, a integridade ecológica, a democracia e uma cultura de paz”. Como argumenta Boff (2005, p. A13):

O sonho coletivo proposto não é o ‘desenvolvimento sustentável’, fruto da visão intrassistêmica da economia política dominante. Mas ‘um modo de vida sustentável’, fruto do cuidado para com todo o ser, especialmente para com todas as formas de vida e da responsabilidade coletiva face ao destino comum da Terra e da Humanidade.

Nessa Carta, o meio ambiente – concebido como Mãe Terra – não está a serviço das necessidades humanas, mas é lugar de convivência de todas as espécies, humanas e não humanas. O documento explicita a interconexão entre o ambiente e a vida, exigindo outro sistema político e econômico, nem sempre compreendido pelos países signatários que negam “a presença dentro de si de uma raiz destrutiva, a cultura ocidental está ainda vivendo na negação e na recusa” (FERRERO; HOLLAND, 2004, p. 81).

O modelo capitalista de produção resiste à ideia de sustentabilidade da vida, admitindo um discurso de desenvolvimento sustentável, sem, necessariamente, tratar de forma integrada os problemas socioeconômicos e ecológicos.

Temas como pobreza, direitos humanos, racismo, preconceitos, justiça social, igualdade de gênero e de raça, democracia, não violência, parecem ficar apartados do conceito de desenvolvimento sustentável no âmbito empresarial. O mesmo ocorre na educação. Projetos de educação ambiental, embora já signifiquem um avanço, não estão necessariamente vinculados aos estudos desses temas de forma interconectada. A mudança do termo de educação ambiental para “educação para o desenvolvimento sustentável” não resolve a questão, sendo necessário compreender seus sentidos e significados.

Educação para a sustentabilidade? Educação para o desenvolvimento sustentável? Educação ambiental para o desenvolvimento sustentável? Optar por uma ou outra nomenclatura para designar os fazeres ético-político-pedagógicos não garante avanços concretos para a solução dos problemas ambientais. Isso ocorre quando esses nomes são pronunciados numa vivência prática, contextualizada no cotidiano do educador, do educando e da comunidade. (GADOTTI, 2010, p. 8).

A compreensão dos termos e dos conceitos não se dissocia do desvelamento da realidade e das ideologias de grupos dominantes. Um desvelamento que pode levar à ação-reflexão-ação como processo contínuo, partindo da “curiosidade ingênua que caracteriza a leitura pouco rigorosa do mundo, à curiosidade exigente, metodizada”, que faz “do rigor crescente a razão de ser do objeto da curiosidade” (FREIRE, 2001, p. 8-9).

Nesse debate sobre ecologia, a curiosidade epistemológica e a consciência crítica vão sendo forjadas de forma gradativa, na medida em que se alcança a consciência-mundo em suas relações contraditórias.

Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a *des-vela* para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. [...] A conscientização produz a desmitologização. (FREIRE, 2005, p. 33, destaque do autor).

Para Freire (2005, p. 32-33), “quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para sermos anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos”. Ou seja, a gradativa conscientização constitui a práxis que não dissocia teoria e prática e requer uma ação intencionada, transformadora.

Nesses termos, um currículo escolar fundamentado na constituição da consciência do mundo, estando no mundo (FREIRE, 2000), reconhece a Terra como uma “comunidade integrada”, como preconiza a Carta da Terra, cujo primeiro propósito é o de Respeito e cuidado com a Comunidade da Vida, “reconhecendo que todos os seres vivos são interdependentes e que cada forma de vida tem seu valor intrínseco” (FERRERO; HOLLAND, 2004, p. 92).

Trata-se de uma visão de mundo e de sociedade que requer um processo educativo de conscientização não restrito à compreensão teórica, mas promotora da ação, ou seja, a práxis que vai se constituindo em um “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2014, p. 39).

O estudo crítico da Carta da Terra pode ser um caminho de esperança nessa perspectiva transformadora. Mas, apesar de publicada há mais de 20 anos, ainda não é conhecida integralmente pela população em geral, nem mesmo no campo educacional, e não se tornou política pública.

As pautas econômicas no modelo político dominante se sobrepõem aos princípios que regem o modo de vida sustentável. É mais aceitável o conceito de “desenvolvimento sustentável”, que circula na mídia, cuja compreensão se restringe a certos cuidados com o meio ambiente.

No bojo desses debates, foram elaborados, em 2012, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) com 17 objetivos, 169 metas e mais de 300 indicadores. Para Alves (2015), apesar da boa intenção, os ODS são, na verdade, mito e ilusão. Isso porque não se pode recorrer ao crescimento econômico para resolver os problemas sociais, uma vez que esse

crescimento produz a degradação ambiental. No entendimento do autor, a sustentabilidade depende da redução da produção e consumo, especialmente da parcela mais rica da população. Além disso, há objetivos difíceis de serem alcançados, posto que o foco parece estar no direito ao desenvolvimento, ocupando um segundo plano os direitos humanos e das demais espécies (ALVES, 2015).

Há também dificuldades em relação ao ODS 4, que pretende “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, pois depende de significativas mudanças estruturais e de financiamento, que não estão contempladas nas pautas governamentais.

Em 2015, o Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, adotou a Declaração de Incheon para a Educação 2030, afirmando que:

Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS [objetivos para o desenvolvimento sustentável] propostos. Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. Essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS. (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2015, p. 7).

Novamente alertamos para o cuidado com os conceitos e interesses que orientam as políticas e projetos. A Educação para o Desenvolvimento Sustentável pode ser compreendida como uma estratégia do “capitalismo sustentável”, com soluções de mercado, mantendo uma educação para adaptação à sociedade de classes.

Romão (2004, p. 24) argumenta, fundamentado em Marx, que “as ideologias dos grupos hegemônicos, de um modo geral, apropriam-se das ideias, concepções, projeções, aspirações, enfim, da visão de mundo dos dominados, conferem-lhe outro sentido e deixam-nos sem ideias e sem bandeiras”.

Sobre essa questão, Freire (2014, p. 129) nos lembra que é preciso “ficar advertido”, porque “o discurso ideológico nos ameaça de anestésiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos”.

Com essa advertência, inserimo-nos nos debates e nas iniciativas voltadas à sustentabilidade da vida, propondo às equipes escolares mobilizações, em seus próprios contextos, para instituir um Projeto Político-Pedagógico com base nos estudos e ações permeadas por princípios éticos e humanistas. Não há de se esperar que a Carta da Terra se transforme em política de Estado, especialmente no governo de Jair Bolsonaro, eleito sob uma

égide neoliberal, que assume posições reacionárias e contrárias à preservação da vida no planeta.

Gadotti menciona um movimento pela ecopedagogia e cidadania planetária, cujo conceito foi cunhado por Gutiérrez e Prado (1999), rebatizado posteriormente de biopedagogia (PRADO, 2006), que só tem sentido quando se supera o reducionismo de apenas considerar a preservação da natureza e seus impactos sociais para instituir um “novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (ecologia integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais” (GADOTTI, 2010, p. 42).

Com os fundamentos de Freire, entendemos que “se a educação sozinha não muda a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais. (FREIRE, 2005, p. 106-107).

As equipes escolares podem se constituir como coletivos que assumem a discussão crítica das políticas dominantes as quais obstaculizam os debates sobre os temas da atualidade, afinal, como indica a abordagem do ciclo de políticas, na prática, as políticas podem ser ressignificadas no contexto de cada escola. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 63) consideram que “o contexto é um fator mediador do trabalho de atuação de políticas feito nas escolas – e é único para cada escola”.

Recusando o papel de reprodutores de projetos elaborados por técnicos e políticos, as equipes escolares podem ressignificar as políticas em função de seu engajamento social, considerando, com Freire (2001), que somos seres de opções, com possibilidades de decisões balizadas pela ética. A coerência entre nossas ideias e ações é um desafio a ser enfrentado por meio de uma práxis coletiva, na qual as subjetividades relacionam-se para a constituição do sujeito coletivo como ser da práxis que, “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2005, p. 106).

A prática educacional não é o único caminho da transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo, acredito que, sem ela, jamais haverá transformação social. A educação consegue dar às pessoas maior clareza para “lerem o mundo”, e essa clareza abre a possibilidade de intervenção política (FREIRE, 2001, p. 36).

O Projeto Político-Pedagógico pode influenciar as políticas públicas a partir de suas próprias políticas internas. A educação crítico-transformadora pressupõe a construção de uma práxis coletiva, reconhecendo a dignidade humana como princípio fundamental para a comunidade vivente na “Mãe Terra”.

Considerações finais

Análises do contexto de influência na elaboração da Base Nacional Comum Curricular, com os fundamentos da epistemologia do ciclo de políticas, revelaram seu caráter neoliberal decorrente de interesses de grupos empresariais, como também uma abordagem de conteúdos reducionistas, pragmáticos e tecnicistas, mantendo a leitura mitificada da realidade.

Temas relacionados à sustentabilidade da vida no planeta estão ausentes nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, e os conteúdos relacionados ao sistema solar, uso do solo, plantação e extração, mudanças no estado físico da água, clima, geração de energia, se apresentam de forma fragmentada, estanque, sem conexões entre si, nem observações mais amplas de situações reais.

Há, portanto, uma contradição no próprio documento, uma vez que o reducionismo das habilidades propostas e a ausência de temas relevantes obstaculizam a “formação humana integral e [...] a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, preconizada na introdução da BNCC (BRASIL, 2017, p. 7).

Partindo de tais considerações, enfatizamos a contribuição do pensamento de Paulo Freire para o necessário desvelamento dessa política pelos profissionais da educação, visando a construção da consciência crítica, para que possam recusar o papel de reprodutores de projetos elaborados por técnicos e políticos, assumindo sua responsabilidade e compromisso com a construção e fortalecimento de uma sociedade participativa, compreendendo as finalidades da educação para a formação emancipadora dos estudantes.

Para esse propósito, os currículos escolares podem se valer da leitura crítica da Carta da Terra, conectando preocupações socioeconômicas, ecológicas, estruturais, a fim de construir um novo modelo de civilização, tendo como princípio a dignidade humana, compreendendo a interdependência de todas as espécies. A Carta da Terra, ao estabelecer um pacto de cuidado com a Terra para uma civilização sustentável, pode se constituir como instrumento de luta e importante referência para a elaboração de outros desenhos curriculares.

Temas como democracia, direitos humanos, justiça social, modelo de produção, consumo, preservação ambiental e sustentabilidade, constantes na Carta da Terra, são relevantes para a formação dos docentes e estudantes, reconhecendo sua capacidade crítica para ler e intervir na realidade. Superando a elaboração de um currículo disciplinar, esses temas podem ser estudados no âmbito das Ciências, História, Geografia, Sociologia, Matemática, Arte, Língua Portuguesa e Cultura Corporal, de forma interconectada. No contexto de cada unidade escolar, o trabalho coletivo é condição para a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico com fundamentos filosóficos, teóricos, metodológicos, considerando uma pedagogia crítico-transformadora.

Nesse Projeto, a leitura da realidade e de seus temas epocais é elemento intrínseco do ensino e da aprendizagem de conteúdos. Não se pode desconsiderar a crise que se abateu sobre o país, em decorrência da pandemia de COVID-19, com a morte de mais de 560 mil brasileiros e brasileiras, demonstrando que negligenciar os cuidados com a vida na Terra empurra populações inteiras para ambientes cada vez mais desumanos e degradantes, podendo levar à perda de mais vidas. A educação não pode estar apartada desse debate. Relacionar a degradação ambiental com a forma de exploração dos recursos naturais nesse modelo predominante de produção e consumo abre portas para analisar também o surgimento de outros vírus, aumentando o risco de vida no planeta.

Apesar de as ideologias de grupos dominantes dificultarem o desocultamento dessa realidade, a epistemologia do ciclo de políticas demonstra que as políticas não são simplesmente implementadas, e podem ser ressignificadas no contexto escolar, produzindo efeitos tanto no que se refere à dinâmica própria de cada instituição quanto às mudanças extraescolares, influenciando nas políticas públicas. Trata-se de uma práxis, na perspectiva dialógica-dialética de Freire, a ser continuamente construída por todos os professores e professoras, para que se avance no processo civilizatório.

A leitura crítica da Carta da Terra e dos seus princípios pode se constituir como instrumento de luta, fundamentando a construção de um Projeto Político-Pedagógico crítico-transformador, contribuindo ativamente com um modelo de civilização sustentável.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Unicef**: 5,5 milhões estavam sem atividades escolares em outubro. Covid-19 se reflete na reprovação e abandono escolar no Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/unicef-55-milhoes-estavam-sem-atividades-escolares-em-outubro>. Acesso em: 2 jul. 2021.

AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ALVES, J. E. D. O mito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). **EcoDebate**. 2015. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2015/09/23/o-mito-dos-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. Doi: 10.1080/0022027920240201. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/248986176_Subject_Departments_and_the_Implementation_of_National_Curriculum_Policy_An_Overview_of_the_Issues. Acesso em: 3 jul. 2021.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa-PR: Editora UEPG, 2016.

BERRY, T. Prefácio. *In*: FERRERO, E. M.; HOLLAND, J. **Carta da Terra: reflexão pela ação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004. p. 11-14.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BOFF, L. A Carta da Terra: uma promessa. **Jornal do Brasil**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/65313/noticia.htm?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 fev. 2021.

CUNHA, L. A. **O projeto reacionário de educação**. 2016. Disponível em: <http://luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

DECLARAÇÃO DE INCHEON. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos**. 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por?posInSet=2&queryId=c76304c9-a1b8-42d1-9be6-12709995e02e. Acesso em: 22 mar. 2021.

FERRERO, E. M.; HOLLAND, J. **Carta da Terra**: reflexão pela ação. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, L. C. Apresentação do dossiê: políticas públicas de responsabilização na educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: 10.1590/S0101-73302012000200002. Acesso em: 22 mar. 2021.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

GADOTTI, M. **A Carta da Terra no Brasil**: um breve balanço. 2010. Disponível em: <https://earthcharter.org/wp-content/assets/virtual-library2/images/uploads/A%20Carta%20da%20Terra%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Paraná, v. 12, n. 16, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164>. Acesso em: 20 maio 2021.

MOZZER, L. D. **Formação em serviço no município de Juiz de Fora (2016-2018)**: olhares e perspectivas docentes. 2020. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2020.

PORTAL CARTA DA TERRA BRASIL. **A Carta da Terra em Ação**. Disponível em: <http://www.cartadaterrabrasil.com.br/prt/index.html>. Acesso em: 22 mar. 2021.

PORTAL DIREITOS HUMANOS. **A Carta da Terra na perspectiva da educação**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/cartadaterra/carta_terra_educacao.htm. Acesso em: 22 mar. 2021.

PRADO, C. Biopedagogia. In: GUADAS, P. *et al.* (org.). *Encuentro Internacional: Sendas de Freire: opresiones, resistências y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida*. Xátiva: Institut Paulo Freire de España y Crec, 2006. p. 169-211.

QUERINO, C. A. S. *et al.* Estudo da radiação solar global e do índice de transmissividade (kt), externo e interno, em uma floresta de mangue em Alagoas - Brasil. **Revista Brasileira de Meteorologia**, São José dos Campos, v. 26, n. 2, jun. 2011. Doi: 10.1590/S0102-77862011000200005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbmet/a/vj8gfY6zLhnVmm6JsBQ8Z8x/?lang=pt>. Acesso em: 1º jul. 2021.

ROMÃO, J. E. Prefácio à edição brasileira. *In*: FERRERO, E. M.; HOLLAND, J. **Carta da Terra: reflexão pela ação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. p. 23-27.

Submetido em 14 de julho de 2021.

Aprovado em 9 de agosto de 2021.