



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGEA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

UMA ABORDAGEM EXPLORATÓRIA AO CONTEÚDO EPISTEMOLÓGICO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ricardo Gauterio Cruz¹

Rossane Vinhas Bigliardi²

Resumo: Dentre os inúmeros desafios enfrentados pela Educação está a formação humanística de indivíduos capazes de se posicionarem de forma crítica ante a realidade. Este desafio ganha vulto em face da edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, que surgem como resposta à demanda por uma Educação Ambiental que, enquanto parte do processo formativo, assuma seu papel transversal e fomente a atitude crítica e a busca da transformação do atual modelo de desenvolvimento econômico-social. Tais diretrizes, que vigoram desde junho de 2012, e cujo conteúdo é objeto de análise do presente artigo, constitui-se como valioso referencial para a gestão educacional em nosso país, em especial no tocante à política de formação de educadores, por propiciar a constituição de sujeitos críticos e capazes de transformar a realidade. A discussão que ora apresentamos se ocupa do conteúdo epistemológico de tais diretrizes, compreendendo que o projeto de sociedade ali presente depende, em larga medida, da compreensão de mundo que o produz.

Palavras-chave: Transformação Social; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental; Formação de Professores.

¹ Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Bacharel em Administração de Empresas, Mestre em Educação Ambiental (PPGEA-FURG). ricardo_gcruz@hotmail.com

² Instituto Federal Sul-Rio-grandense – IFSUL. Licenciada em Pedagogia, Doutora em Educação Ambiental (PPGEA-FURG). rossanevb@hotmail.com

Abstract: Among the many challenges facing education is humanistic education of individuals able to position themselves critically in the face of reality. This challenge wins major issue before the National Curriculum Guidelines for Environmental Education, which arise as a response to demand for environmental education that as part of the education process, assume their role and promote cross the critical attitude and the pursuit of transforming the current model economic and social development. These guidelines is an object of the present article, as valuable reference for the educational administration in our country, especially in relation to the policy of teacher education by providing a teacher critical and capable of transforming reality. The discussion presented herein deals with the epistemological content of such guidelines, including the design of this society there depends largely on the understanding that the world produces.

Keywords: Educational Management; National Curriculum Guidelines for Environmental Education; Teacher Education.

Introdução

A Constituição Federal Brasileira, de 1988, apresenta-se como marco significativo no direito a um meio ambiente equilibrado e sadio. A partir do seu texto, podemos entender o meio ambiente sadio como assegurado a todos, e cuja apropriação, por alguns, não pode trazer malogros a outros. No ordenamento pátrio, em âmbito infraconstitucional, destaca-se a Lei nº 9.795/1999 (regulamentada pelo Decreto nº 4.281/2002) que dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Lá se encontra o entendimento de que a EA necessita estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades de todo processo educativo, escolar ou não.

A Política Nacional de Educação Ambiental enuncia princípios e indica objetivos da educação ambiental em âmbito nacional, e de modo particular, prevê a inserção da EA nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior, abrangendo instituições públicas e privadas. Dentre os princípios trazidos pela PNEA, destaca-se a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais e nacionais, compreendendo o meio ambiente como o espaço de mediações dos aspectos socioeconômicos, biológicos, culturais, dentre outros, na busca de alternativas curriculares e metodológicas para enfrentamento da crise ambiental.

Segundo a Política Nacional de Educação Ambiental, em seu artigo 10, a Educação Ambiental deve ser desenvolvida como processo integrador e permanente, não devendo se constituir em uma disciplina do currículo, mas se fazendo presente no conteúdo das demais disciplinas, o que evidencia o caráter transversal da EA. Igualmente, a dimensão ambiental deve, segundo artigo 11 da PNEA, estar presente no currículo dos cursos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Já segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), editados em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC), como referencial para a Educação Básica, o Meio Ambiente é tratado como tema transversal, reforçando a compreensão trazida pela PNEA, e enfatizando a urgência e relevância social do tema. Entretanto, a forma hegemônica de se tratar a temática ambiental – tanto a partir dos PCNs, como de outros documentos referentes à Educação Ambiental – geralmente se restringe ao aspecto biológico ou ecológico do ambiente, representando um entrave ao alcance dos objetivos da própria PNEA, ao desconsiderar os aspectos políticos, éticos e culturais presentes na dimensão ambiental.

Como resposta à demanda por uma Educação Ambiental que, enquanto parte do processo formativo, assuma seu papel transversal e fomente a “atitude crítica e a busca da transformação do atual modelo de desenvolvimento econômico-social” (BRASIL, 2012, p.10), a Coordenação-Geral de Educação Ambiental do MEC propôs a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), que vigoram desde junho de 2012, e cujo conteúdo é objeto de análise do presente artigo.

Conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental

A partir do conteúdo normativo presente na Política Nacional de Educação Ambiental, a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental tem por objetivos, segundo seu artigo primeiro, dentre outros:

I - sistematizar os preceitos (...) que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais; II - estimular a reflexão crítica (...) para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes; III - orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica. (BRASIL, 2012).

Segundo a referida normativa, em seus artigos 2º a 6º, a Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que visa potencializar a atividade humana com a finalidade de torná-la plena de ética ambiental; visa, ainda, à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente, construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza, envolvendo valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, assumindo na prática educativa as suas dimensões política e pedagógica, devendo, portanto, adotar uma abordagem que considere a “interface entre a natureza, a

sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino” (BRASIL, 2012).

Em seu artigo 12, destacando a necessidade de adoção de práticas comprometidas com a construção de sociedades justas e sustentáveis, fundadas nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental institui, como princípios da Educação Ambiental, dentre outros:

I - totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente; II - interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo; III - pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; IV - vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação; V - articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais (...). (BRASIL, 2012).

Na sequência, em seu artigo 13, institui como objetivos da Educação Ambiental, dentre outros:

I - desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo; II - garantir a democratização e o acesso às informações referentes à área socioambiental; III - estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental; (...) VII - fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade; (...). (BRASIL, 2012).

Está previsto no conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, em seu artigo 14, que o processo de Educação Ambiental deve contemplar, igualmente, a abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, dentre outros, de forma integrada e transversal, contribuindo para o aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual.

Cabe ressaltar, ainda, que em seu artigo 17, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental estipulam que o planejamento curricular e a gestão da instituição devem estimular a visão multidimensional da área ambiental, considerando o estudo das influências políticas, sociais, econômicas, psicológicas, dentre outras, na relação entre sociedade, meio ambiente, natureza, cultura, ciência e tecnologia; o pensamento crítico na ótica da

sustentabilidade socioambiental, valorizando a participação, a cooperação e a ética; o reconhecimento e a valorização da diversidade dos múltiplos saberes; e a reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas e seus impactos ambientais, que recaem principalmente sobre os grupos vulneráveis, visando à conquista da justiça ambiental.

O planejamento curricular e a gestão da instituição devem, ainda, contribuir para o reconhecimento da importância dos aspectos constituintes e determinantes da dinâmica da natureza; a revisão de práticas escolares fragmentadas buscando construir outras práticas que considerem a interferência do ambiente na qualidade de vida das sociedades; o estabelecimento das relações entre as mudanças do clima e o atual modelo de produção e organização social; o respeito às pessoas, culturas e comunidades; a valorização dos conhecimentos referentes à saúde ambiental, inclusive no meio ambiente de trabalho; além do desenvolvimento da compreensão crítica e transformadora em face dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental vinculam o planejamento curricular e a gestão da instituição, ainda, à tarefa de promover ações pedagógicas que permitam aos sujeitos a compreensão crítica da dimensão ética e política das questões socioambientais, situadas tanto na esfera individual, como na esfera pública; o trabalho de comissões, grupos ou outras formas de atuação coletiva favoráveis à promoção de educação para participação no planejamento, execução, avaliação e gestão de projetos na construção de sociedades sustentáveis.

Referenciais Epistemológicos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental

Embora seja um texto normativo, e como tal, faça parte de uma superestrutura articulada de regulação social subordinada a grupos hegemônicos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental apresentam, dicotomicamente, um substrato teórico contra-hegemônico e articulado com fins de estabelecer novos patamares civilizacionais a partir da assunção de uma compreensão de mundo – e de uma prática educativa – que emancipe os sentidos dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Encontramos suporte para esta afirmação ao identificarmos diversos indícios que se fazem presentes no texto legal, como pistas que seus elaboradores legaram-nos sobre os princípios epistemológicos – e, por conseguinte, sobre o ideal intencional de homem e de sociedade – de tal normativa.

Referimo-nos, preliminarmente, à afirmação que inaugura o artigo 5º: “a Educação Ambiental não é neutra”. Esta afirmação nos remete ao pensamento de diversos autores que compreendem o fenômeno da Educação a partir da perspectiva crítica, e consideramos de vital importância trazeremos como destaque o pensamento de Paulo Freire, ao afirmar que:

A neutralidade da educação, de que resulta ser ela entendida como um quefazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom, é uma das conotações fundamentais da visão ingênua da educação (FREIRE, 1989, p.18).

A educação não é neutra, como aponta Freire, porque o próprio ato de compreender o mundo não o é. O campo da Epistemologia, assim como o da Educação, constitui-se como espaço de mediação onde se desenvolve a luta de classes. István Mészáros ilustra este fato ao afirmar que

Longe de oferecer um espaço adequado para a investigação crítica, a adoção do quadro metodológico pretensamente neutro equivale, de fato, a consentir em não levantar as questões que realmente importam (...). Esta prática consiste em afiar a faca metodológica até que nada reste, a não ser o cabo, quando então uma nova faca é adotada com o mesmo propósito, pois a faca metodológica ideal [neutra] não se destina a cortar, mas apenas a ser afiada (MÉSZÁROS, 2004, p.302).

Compreendemos, portanto, que ao trazer o princípio da não-neutralidade em seu núcleo conceitual, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental se filiam ao campo teórico das correntes críticas. Este indício, porém, situa o diploma legal em um vórtice teórico, sendo ainda insuficiente para identificá-lo de modo mais preciso, em termos epistemológicos, sobretudo em face das divergências entre a autodenominada “crítica” que se desenvolve a partir do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, e aquelas derivadas da crítica marxista.

Estas duas correntes apresentam divergências em seus aspectos epistemológicos centrais, contradições inconciliáveis em seus princípios fundamentais. O pensamento de Habermas tem como categoria central a *razão comunicativa*, defendendo que as relações sociais se produzem a partir do diálogo entre os indivíduos, nas trocas simbólicas que estes operam no que Habermas chamou *mundo da vida* (HABERMAS, 1999).

É na discursividade, segundo o autor, que se dão as mediações capazes de originar as condições de emancipação da razão e de abandono do racionalismo meramente instrumental, que, para Habermas, significa a superação da razão iluminista, responsável pelo sistema de dominação social. Muito embora o pensamento de Habermas venha ganhando espaço no universo acadêmico – sobretudo na produção de autores que vêm se denominando como “críticos pós-modernos”, ou seja, filiados à autodenominada “pós-modernidade crítica” –

temos considerado a teoria de Habermas insuficiente para dar conta das questões objetivas de nosso tempo histórico.

Esta insuficiência reside no fato de o “nosso” mundo da vida (ao qual chamamos *realidade objetiva*) – diferentemente do que propõe Habermas – apresentar-se como o espaço das mediações objetivas, da prática social dos homens e mulheres, de sua produção material – nas quais se inscrevem as trocas simbólicas, mas das quais as trocas simbólicas não possuem caráter central. A centralidade das relações que se desenvolvem na realidade objetiva, como temos compreendido, está na categoria de *prática social*, que se caracteriza como a relação de caráter material entre os indivíduos, suas relações sociais de produção, o modo como produzem sua existência em relação orgânica com a natureza, e não nas trocas simbólicas.

Segundo Sérgio Lessa (2006), em sua teoria do agir comunicativo, Habermas apresenta a linguagem como a categoria fundante do ser social, pois segundo o seu postulado, os homens fazem a história quando conseguem estabelecer consensos entre si, operando por intermédio da linguagem, das palavras. Entretanto, nos coloca Lessa em sua crítica a Habermas, a teoria do agir comunicativo não dá conta de explicar a origem das palavras, remetendo sua gênese a um espaço transcendental onde se desenvolve o diálogo, espaço este que, pela sua transcendentalidade, por si se explicaria e a si se bastaria.

O sistema de ideias que sustenta a teoria do agir comunicativo, portanto, quando remetido para fora da realidade subjetiva³, quando lhe é exigido demonstrar sua força material, a validade concreta de seus postulados, se mostra incapaz de fazê-lo ao não conseguir demonstrar o fundamento de sua categoria fundante – a linguagem. Em outras palavras, como é transcendental, e basta a si mesmo, e por si se explica, o mundo da vida produz as palavras necessárias ao diálogo – como se as palavras e o próprio mundo da vida (a sociedade, portanto) pudessem existir antes do ser social, como fosse possível existir uma linguagem anterior ao ser, da qual ele pudesse lançar mão para constituir-se enquanto tal.

Já a crítica marxista busca equacionar esta questão da categoria fundante do ser social compreendendo que a consciência do ser – sua subjetividade – e com ela sua linguagem, se desenvolve através de mediações sociais objetivas – que ocorrem no mundo material – por meio das quais se relaciona com a natureza para produzir sua vida (para comer, para se abrigar, para se reproduzir). A esta prática social, os autores marxistas vêm chamando de *trabalho* (LESSA, 2007).

³ Utilizamos o termo “realidade subjetiva” como sinônimo de “mundo das ideias”.

Assim, é no trabalho que o indivíduo vai se produzindo enquanto ser social, que vai produzindo sua consciência, seus juízos de valor e suas formas de comunicação. O trabalho é categoria fundante, entretanto, não porque existe antes do ser social, mas porque é um complexo que encerra em si outros complexos, que se desenvolvem dialeticamente junto com o desenvolvimento do ser social: se o homem primitivo tem necessidade de abrir um côco e produz um machado com esta finalidade, logo descobrirá formas mais eficientes de produzir o machado, desenvolvendo – no nível da consciência – um complexo valorativo que lhe permite distinguir bom e ruim, maior e menor, melhor e pior; e por sua natureza social, irá demonstrar a outro indivíduo como produzir aquela ferramenta, e vai desenvolvendo, assim, sua forma de comunicação, de linguagem. O desenvolvimento desta ferramenta, e sua disseminação social, trará implicações sobre o processo de produção dos indivíduos (sobre o ato humano singular de abrir o côco, como sobre outros atos humanos concretos), que produzirão necessidades de outras ferramentas, aprimorando seus complexos valorativos e suas formas de linguagem, e assim sucessivamente, a atividade prática – o trabalho – os complexos valorativos e a linguagem se desenvolvem fundadas pelo primeiro.

O que queremos demonstrar, com isso, é que a atividade material do homem, suas relações sociais mediadas pelo trabalho, é o que dá dinâmica a seu processo de desenvolvimento – e não as trocas linguísticas em busca do consenso. Assim, temos uma clara distinção entre a “crítica pós-moderna” de Habermas e a crítica marxista.

A partir deste marco conceitual, podemos retornar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental a fim de chamar atenção para o contido em seu artigo 6º, ao determinar que a Educação Ambiental busque abordar a realidade por intermédio da interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho e o consumo.

Esta compreensão de mundo integradora e comprometida com aspectos objetivos da realidade – a fatos concretos da vida do ser social, que existem fora de sua consciência – por seu caráter materialista, vincula-se à essência epistemológica do marxismo, que é o materialismo dialético. Esta vinculação encontra-se igualmente explícita no artigo 12 das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, ao eleger a “totalidade” como categoria de análise fundamental na formação, nos estudos e na produção de conhecimento sobre o meio ambiente. Fundamentamos esta afirmação no fato da categoria de *totalidade* ser, igualmente, central para qualquer processo de compreensão da realidade e de produção do conhecimento que tome por princípio a epistemologia marxista.

Para o marxismo, a totalidade é uma abstração⁴ que busca conhecer o movimento, o fundamento e as relações do fenômeno. Tomar um fenômeno enquanto totalidade é buscar compreender a gênese de seu desenvolvimento, o movimento particular de seu desenvolvimento (MARX, 2011). Compreender a totalidade é compreender a relação das partes com o todo, as leis de seu movimento, isolando o fenômeno de forma abstrata e decompondo-o no mundo das ideias, interpretando-o e compreendendo-o de forma que seja possível descrever suas múltiplas determinações (LUKÁCS, 1979). A categoria de *totalidade* descreve, assim, "um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de auto-criação" (KOSIK, 1995, p.35).

Ainda em seu artigo 12, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental assumem como princípio da Educação Ambiental a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, e ao fazê-lo remete-nos diretamente à ontologia do ser social explicada por Georg Lukács (1976) através da epistemologia materialista dialética. Para compreendermos o processo de constituição do ser social, partindo da ontologia lukácsiana, precisamos considerar a Natureza como uma totalidade que encerra em si três esferas ontológicas distintas: a inorgânica, a orgânica e a social.

As formações materiais (coisas, processos e fenômenos) que compõem a esfera inorgânica são de organização interna extremamente simples. Toda formação material sem vida, em resumo, é parte da esfera inorgânica. As transformações ocorridas na esfera inorgânica, portanto, se dão de forma lenta e dependem completamente da ação externa, como as dunas de areia, por exemplo, que se formam e se movem de acordo com a direção e intensidade dos ventos.

A esfera orgânica, por sua vez, é composta pelas formações materiais de organização interna mais complexa, simplificada por apresentarem vida. Estas formações materiais têm como característica geral a possibilidade de reprodução, que dado o caráter finito da existência de cada ente individual, possibilita a sua reposição e a continuidade da espécie.

Uma árvore, por exemplo, produz frutos, os quais são dotados de sementes, por meio das quais novas árvores se desenvolverão. O movimento de nascimento, desenvolvimento, reprodução e morte destas organizações materiais é razoavelmente previsível, sendo que um

⁴ Um reflexo elaborado da realidade objetiva, projetado na consciência do ser social (LUKÁCS, 1979).

indivíduo reproduz a si mesmo com pouquíssima variação fenotípica⁵, ou seja, pela reposição do mesmo. Assim, pela interação entre as esferas orgânica e inorgânica, a primeira se reproduz enquanto transforma a segunda. A esfera orgânica é, portanto, dependente da esfera inorgânica.

A terceira e última esfera ontológica, a esfera social, é produto da matéria em seu mais elevado grau de complexificação, que se desenvolveu a partir do inorgânico e do orgânico, sem nunca deles se separar. Com isso, respaldamo-nos no pensamento marxista, que jamais compreendeu o ser humano “descolado” da natureza (das esferas do orgânico e do inorgânico), mas, pelo contrário, entende que o desenvolvimento do ser humano se dá, justamente, pelo Trabalho, que, como já colocamos, consiste na relação entre o ser social e a natureza externa a ele.

Por fim, ao considerarmos a não-neutralidade da Educação Ambiental – e do processo de saber de um modo geral – cabe-nos analisar o ideal intencional de sociedade presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, em aproximação com o ideal intencional de sociedade que se produz a partir da epistemologia marxista. Destacamos, assim, um dos objetivos postos pelo diploma legal, ao buscar, segundo seu artigo 6º, a superação da visão despolitizada, ingênua e naturalista, muito reproduzida nos processos educativos, como meio para o atingimento dos objetivos preambularmente elencados no artigo 12, de produzir uma sociedade justa e sustentável, fundada em valores como solidariedade, democracia e justiça social.

A partir do até aqui exposto, e de uma compreensão crítica do mundo, sobretudo partindo de História e Consciência de Classe, de Georg Lukács (2003), nos parece adequado afirmar que a finalidade última das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental é desenvolver um determinado grau de consciência ambiental – que poderíamos chamar de consciência social-ambiental, ou consciência de classe-ambiental – a partir do qual se produzirão mudanças radicais no modo como nossa sociedade se auto-produz, mudanças profundas nos fundamentos do metabolismo social. Este nível de transformação social ganha termo a partir da epistemologia marxista, a partir da qual é denominado “salto qualitativo”, ou simplesmente “revolução”.

⁵ É necessário considerarmos que, para o autor, a variação fenotípica de uma geração com relação à outra é diretamente proporcional ao grau de complexidade dos organismos.

O conteúdo revolucionário das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental nos parece tão revolucionário quanto a própria Educação Ambiental, que emerge em um contexto em que as alternativas sociais já não dão conta dos desafios postos pelo tempo histórico, quando já não suportamos o fardo da exploração capitalista, que destrói a vida em todas as suas formas.

Considerações Finais

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental representam a vanguarda em termos de política educacional, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, regulamentação editada pelo Ministério da Educação recentemente. O conteúdo normativo das diretrizes para a Educação Ambiental não traz grandes novidades em termos daquilo que já vem sendo discutido nos espaços de formação acadêmica na área da Educação Ambiental, destacando-se o Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG.

Os princípios contidos no diploma legal partem de uma compreensão de mundo crítica, que entende a necessidade de mudança profunda nas relações sociais como forma de viabilizar uma existência humana digna e saudável, em um ambiente igualmente saudável e capaz de sustentar as necessidades humanas.

O que encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, portanto, é uma proposta contra-hegemônica que busca contribuir na emancipação humana, propondo a superação de práticas sociais balizadas por princípios danosos ao meio ambiente e à dignidade da pessoa humana, que é, em última análise, uma prática social danosa à vida em suas múltiplas formas.

Esta revolução paradigmática pretende ser inserida na prática pedagógica dos educadores – e em sua formação inicial e continuada – como ação política e prática transformadora da sociedade, que pensa o modo de produção material da vida social como origem primeira do problema ambiental, problematizando tal fenômeno na busca pela superação de suas contradições.

Assim, para além de uma proposta pedagógica, a Educação Ambiental se apresenta como um embrião dentre muitos de outra sociedade possível, vinculando-a centralmente não à preservação do meio ambiente natural, de forma simplista, mas à satisfação das necessidades

humanas, da superação da miséria física e intelectual, de forma que os seres humanos possam vir a dispor das condições necessárias à constituição saudável de sua subjetividade.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394/1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU 23.12.1996.

BRASIL. *Lei nº 9.795/1999*. Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. DOU 28.4.1999.

BRASIL. *Decreto nº 4.281/2002*. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. DOU 26.6.2002.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. DOU. 15.6.2012

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler – três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus, 1999.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LESSA, Sérgio. *Trabalho e Sujeito Revolucionário no Debate Contemporâneo*. Natal: UFRN, 3 a 7 de junho de 2006. (material audiovisual).

LESSA, Sérgio. *Para Compreender a Ontologia de Lukács*. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

LUKÁCS, Gyorg. *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. Roma: Riuniti, 1976.

LUKÁCS, Gyorg. *Ontologia do Ser Social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, Gyorg. *História e Consciência de Classe*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. *O Poder da Ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.