

EXPLICITAÇÃO DOS CONCEITOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES GERAIS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Sirio Lopez Velasco ¹

RESUMO

Neste trabalho explicitaremos os conceitos centrais das Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Ambiental aprovadas pelo Ministério da Educação do Brasil no início de 2012.

Palavras-Chave: Educação Ambiental. Diretrizes curriculares nacionais.

ABSTRACT

An Explanation About The Concepts Of The National Curriculum Guidelines For Environmental Education

This paper aims at explaining the main concepts of the Brazilian national curriculum guidelines for Environmental Education published by the Brazilian Education Ministry at the beginning of 2012.

Keywords: Environmental Education. National curriculum guidelines.

INTRODUÇÃO

No início de 2012 e a caminho da celebração da “Rio + 20” o Ministério da Educação (MEC) do Brasil, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Desse documento de vinte e sete páginas, destacaremos aqui, aquelas dez diretrizes gerais que são definidas para todos os níveis e modalidades de ensino-aprendizagem, a fim de explicitar cada um dos seus conceitos principais.

¹ Doutor e pós-doutor em Filosofia, docente do Doutorado e Mestrado em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: lopesirio@hotmail.com.

Eis essas dez diretrizes e nossa explicitação conceitual.

1. Estímulo à visão complexa da questão ambiental, a partir das interações dinâmicas entre ambiente, cultura e sociedade, situando a questão ambiental no tempo e no espaço, considerando as influências políticas na relação humana com o ambiente, bem como o estudo da diversidade biológica e seus processos ecológicos vitais.

A “visão complexa” remete ao pensamento da complexidade popularizado pelo filósofo francês Edgar Morin, que entende em especial, que todo fenômeno deve ser situado/compreendido dentro do todo no qual está inserido (isto é, nas suas múltiplas relações com os demais elementos desse todo), sabendo que o Todo é, ao mesmo tempo, mais e menos que a soma das suas partes (porque vai além e fica aquém das características das partes consideradas isoladamente).

As “interações dinâmicas entre ambiente, cultura e sociedade” indicam que a educação ambiental deve levar em conta simultaneamente e de forma combinada, os fatores naturais (ou seja, aqueles fenômenos/situações dos meios abióticos e bióticos que seriam independentes da ação humana, sendo que esses fenômenos/situações são na Terra cada vez menos numerosos, devido a que as influências diretas ou indiretas da ação humana abrangem hoje praticamente a totalidade do planeta), e aqueles que derivam ou estão compreendidos na esfera da ação humana (no contexto de uma dada sociedade ou cultura).

Situar a “questão ambiental no tempo e no espaço” significa dar-lhe a concretude que lhe confere essa determinada configuração natural-cultural-societária, acima referida, que é necessariamente situada no seio de uma história ligada a uma determinada região geográfica (que tem relações sistêmicas com outras, no contexto do planeta) e num determinado momento do tempo (ligado a outros, anteriores).

Vinculando-se aos dois itens anteriores, as “influências políticas na relação humana com o ambiente” significam que, conforme já notou Aristóteles, o ser humano é um “ser político”, ou seja se agrupa em sociedades organizadas em determinadas formas (mutáveis, segundo Marx, em função da mutação dos modos de produção, que ele caracterizou como sendo, sucessivamente,

primitivo, escravagista, feudal, capitalista e comunista) e regidas por determinadas normas (também mutáveis); é nesse contexto que se dá sempre a relação entre os seres humanos e os ecossistemas com componentes abióticos e bióticos (não-humanos).

É nessa vinculação que deve se dar, sempre, “o estudo da diversidade biológica e seus processos ecológicos vitais”; por diversidade biológica entendemos a diversidade de seres vivos que habitam o planeta (e eventualmente o espaço extra-terrestre) e por processo ecológico entendemos as interações existentes entre esses seres e o conjunto dos elementos/sistemas não vivos existentes no planeta (água, solo, ar, etc.) e eventualmente fora dele mas podendo interferir nele (como é o caso da luz solar, e eventualmente outros fenômenos de origem extra-terrestre).

2. Abordagem da Educação Ambiental com uma dimensão sistêmica, inter, multi e transdisciplinar, de forma contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares em projetos e atividades inseridos na vida escolar e acadêmica, enfatizando a natureza como fonte de vida e relacionando o meio ambiente com outras dimensões como a pluralidade étnico-racial, enfrentamento do racismo ambiental, justiça social e ambiental, saúde, gênero, trabalho, consumo, direitos humanos, dentre outras.

Entendemos por “sistema”, um conjunto de elementos interligados; o sistema só é compreendido quando se entendem essas diversas relações entre os seus elementos constituintes. Entende a segunda diretriz geral que a educação ambiental deve reunir características multi, inter e transdisciplinares. Explicamos esses termos como segue (Lopez Velasco, 2008, cap. 1). A Educação Ambiental (EA) é uma tarefa mais-que-disciplinar. Esta abordagem leva-nos para o domínio da multi, da inter e da transdisciplinariedade. Acontece que há divergências quanto a conceitualização destes três termos. Na especificação desta idéia geral acredito que a seguinte caracterização, inspirada do documento que estipula a "Estratégia Nacional de EA" em Cuba (ENEA, 1997, apud Lopez Velasco, 2008), encaminha corretamente a discussão e aplicação dos termos antes citados (sem pretender resolver

definitivamente a questão, que fica ainda em aberto, na busca do uso dos termos que se achar mais conveniente):

a) A multidisciplinariedade caracteriza uma situação na qual, embora não exista coordenação entre diversas disciplinas, cada uma delas participa desde a perspectiva do seu próprio quadro teórico-metodológico ao estudo e tratamento de um dado fenômeno. [Se entendermos por disciplina, conforme o Aurélio " qualquer ramo do conhecimento científico", ou, ainda " conjunto de conhecimentos em cada cadeira dum estabelecimento de ensino", podemos dizer que os cursos de Pedagogia que conhecemos são multidisciplinares; com efeito, definido o objetivo que é formar educadores, ou simplesmente professores, supõe-se que é necessário para tal que o aluno conheça o ser humano, entre outros, os assuntos relativos a sua psicologia e desenvolvimento, às suas formas de aprender, e às circunstâncias positivas e problemáticas da sua existência social; e assim o curso oferece as disciplinas de Filosofia, Psicologia, Didática e Sociologia, que mesmo sem interagirem na programação dos seus conteúdos, nem na suas referências teórico-metodológicas, dão ao aluno de forma multidisciplinar o desejado conhecimento sobre algumas dimensões do que é o ser humano].

b) A interdisciplinariedade significa que as disciplinas em questão, apesar de partirem cada uma do seu quadro referencial teórico-metodológico, estão em situação de mútua coordenação e cooperação e estão engajadas num processo de construção de referenciais conceituais e metodológicos consensuais

c) já a transdisciplinariedade caracteriza a situação na qual estes referenciais consensuais têm sido construídos e propiciam a acomodação, com relativa desaparecimento, de cada "disciplina" envolvida no estudo e tratamento do fenômeno considerado.

A esta caracterização podemos acrescentar que a "transdisciplinariedade" em EA pode ser entendida também, num sentido menos ambicioso que o recém esboçado, como o fato da EA ter que permear-ligar, como grande "tema transversal", todos os espaços educacionais (na educação formal, todos os conteúdos); para visualizar com clareza o que quero dizer com isto serve a analogia da (nefasta) estrada "trans-amazônica", assim chamada pelo fato de atravessar-ligar o espaço amazônico estabelecendo contato entre suas

partes; de maneira análoga a EA está chamada a atravessar-ligar todas as atividades educacionais (e na educação formal todas as disciplinas e conteúdos).

A forma “contínua e permanente” refere ao fato de que a EA deve ser praticada sem solução de continuidade (ou seja deve estar presente em todas as atividades educativas) e não pode ter fim no tempo (ou seja, deve acompanhar cada pessoa até a sua morte, como o pensou Paulo Freire em relação à “conscientização”, entendida como desvelamento crítico da realidade e ação transformadora sobre ela, rumo a uma sociedade sem opressores nem oprimidos, e respeitosa dos equilíbrios ecológicos, acrescentamos nós).

A concepção da “natureza como fonte de vida” está presente desde sempre na cosmovisão dos povos indígenas da América Latina, e é recolhida como segue no Preâmbulo da recente Constituição da República do Equador: “Nós, o povo soberano do Equador...celebrando a natureza, a Pacha Mama da qual somos parte e que é vital para nossa existência...decidimos construir uma nova forma de convivência cidadã, em diversidade e harmonia com a natureza, para alcançar o bom-viver *sumak kawsay*”.

Esse pronunciamento esclarece por si só, por que a EA deve relacionar “o meio ambiente com outras dimensões como a pluralidade étnico-racial”, pois percebemos que há nos povos indígenas uma visão da Terra como mãe que se deve amar e cuidar, visão que se perdeu na lógica capitalista do lucro (que considera o planeta como fonte de recursos inesgotáveis a serem explorados), e que deve ser recuperada na nova ordem socioambiental ecomunitarista, que supera o capitalismo.

O “enfrentamento do racismo ambiental” apregoa a condena de qualquer postura racista em relação a qualquer etnia humana, em especial quando essa discriminação se faz sob o pretexto de que tal ou qual etnia tem um comportamento inadequado em matéria ambiental; o ponto de vista ecomunitarista sempre focaliza o contexto sócio-econômico da inadequação em questão (em especial, no mundo atual, a responsabilidade capitalista no modo dominante de produzir-distribuir-consumir), e considera que toda etnia pode corrigir sua conduta se mudar a sua forma de convivência (passando para formas ecomunitaristas que apontam para um além do capitalismo).

Por sua vez, postulamos que a “justiça social e ambiental”, e as questões atinentes à “saúde, gênero, trabalho, consumo, e direitos humanos” devem se enquadrar no contexto da proposta ecomunitarista (Lopez Velasco, 2003, 2008, 2010, 2012). Assim a justiça é entendida como equivalente à realização do lema “de cada um segundo a sua capacidade e a cada um segundo as suas necessidades, respeitando os equilíbrios ecológicos”, para que cada pessoa, em convivência fraternal com todas as demais do planeta e respeitosa da saúde da natureza não humana, consiga se realizar como indivíduo universal (ou seja, conseguindo realizar todas as suas vocações). Notamos que as necessidades legítimas são historicamente redefinidas sem cessar, a partir das três normas fundamentais da ética, que exigem, respectivamente, que cada um realize sua liberdade individual de decisão, que cada um pratique essa liberdade em buscas de decisões consensuais com os outros, e que toda ação vise a preservação-regeneração da saúde da natureza humana e não humana. A saúde entendida em termos humanos equivale a um estado durável (embora em equilíbrio instável) de bem-estar físico e mental. As questões de gênero incluem a superação da cultura machista, igualando em respeito, oportunidades, oferta de ocupações e retribuições a homens e mulheres, e a prática de uma erótica da libertação (apoiada numa educação sexual que combata o machismo, a homofobia e a culpabilização da masturbação).

Na perspectiva ecomunitarista o trabalho alienado e alienante vigente no capitalismo deve ser substituído pelo não-trabalho de uma economia sem padrões e ecológica, orientada pelo lema “de cada um segundo sua capacidade e a cada um segundo sua necessidade, respeitando os equilíbrios ecológicos”, e na qual cada um produz em atividades rotativas e em tempo cada vez mais reduzido, conforme às suas vocações (e deixando para as máquinas ou praticando em rodízio aquelas atividades comunitariamente necessárias às quais não corresponde nenhuma vocação).

Note-se que em relação aos direitos humanos fala-se das suas diversas dimensões (pois não se aceita uma distribuição em gerações cronologicamente ordenadas de forma incontestável); elas são as seguintes: a) os clássicos, individuais, civis e políticos (trata-se dos relativos às liberdades, à igualdade, à propriedade, à segurança, e à

resistência face às diversas formas de opressão), catalogados como ‘negativos’ por serem pensados em oposição ao poder do Estado; b) os direitos sociais, econômicos e culturais, de caráter ‘positivo’, pois se referem à concessão por parte do poder público a cada indivíduo de determinados bens (dentre eles o direito ao trabalho, à alimentação, saúde, moradia, e alimentação), c) os direitos coletivos e difusos, nos quais o titular não é um ser humano individual, nem tampouco regulam o relacionamento entre os indivíduos e o Estado, mas tratam da proteção de categorias ou grupos de pessoas (família, povo, nação, etnia, mulheres, povos indígenas, homossexuais, menores, etc.) e que não se enquadram exclusivamente nem no domínio “público” nem no “privado”; d) os direitos ambientais (reconhecidos explicitamente pela Constituição brasileira de 1988, que protege o “direito a um meio ambiente saudável”), os da bioética (referentes em especial à vida, à alimentação, à transgenia, à reprodução, ao aborto e à eutanásia), e, e) os direitos virtuais (para regular as situações vinculadas ao uso massivo da Internet e os mecanismos computacionais em geral).

3. Abordagem crítica dos aspectos constituintes e determinantes da dinâmica da hidrosfera, atmosfera, biosfera, sociosfera e tecnosfera, contextualizando os conhecimentos a partir da dinâmica da paisagem, da bacia hidrográfica, do bioma, do clima, dos processos geológicos, das ações antrópicas e suas interações, analisando os diferentes recortes territoriais, cujas riquezas e potencialidades, os usos e os problemas devem ser identificados e valorados.

A crítica é o exame de uma questão com a finalidade de elaborar sobre ela uma apreciação (Lalande, 1976). A terceira diretriz recomenda que ela englobe as variáveis naturais e humanas envolvidas na situação abordada, num enfoque que preste atenção ao uso dos recursos naturais (renováveis e não renováveis a escala humana/planetária) e aos problemas desse uso e/ou de conflitos inter-humanos envolvidos na dita situação. Na ótica ecomunitarista chamamos a atenção para os conflitos que opõem os interesses dos capitalistas aos do restante da humanidade (incluídos os próprios capitalistas, quando sejam libertados da sua ‘função’ no ecomunitarismo).

4. Incentivo à pesquisa e à apropriação de instrumentos técnicos e metodológicos que aprimorem a cidadania ambiental, com a participação ativa nas tomadas de decisões, com responsabilidade individual e coletiva (pública e privada) em relação ao meio ambiente local, regional e global.

Na EA ecomunitarista defendemos a idéia de que o educador deve ser um auxiliar da atividade dialogada com os educandos (se já na educação formal como na não formal) nos quais eles re-descobrem ou inventam conhecimento pela elaboração e teste de hipóteses, e a discussão dos resultados de tais testes. É com base nessa dinâmica gnoseológica que se geram as condições para se tomar decisões amadurecidas e com conhecimento de causa, que englobem a responsabilidade individual e coletiva, “em relação ao meio ambiente local, regional e global”. Quanto à “responsabilidade privada”, consideramos em perspectiva ecomunitarista, que os capitalistas sempre estarão pressionados pela lógica capitalista da concorrência que impõe a maximização do lucro, a adotar condutas que agravam a poluição e devastação da saúde da natureza humana e não humana, e devem ser em permanência (até que a humanidade consiga superar o capitalismo) vigiados e limitados na sua ação pelo conjunto dos não capitalistas.

Em relação ao “meio ambiente local, regional e global” temos defendido que deve ser completado-superado o clássico slogan ecologista “Pensar globalmente e agir localmente”, com estes outros dois “Pensar localmente e agir globalmente” (pois há problemas de maior incidência local, como os efeitos cancerígenos derivados do buraco da camada de ozônio nas regiões próximas aos pólos, que somente podem ser superados com uma ação conjunta de toda a humanidade, no caso citado porque só a diminuição do uso por parte de toda a humanidade dos produtos que provocam esse buraco poderá levar à sua eliminação), e “Pensar globalmente e agir globalmente” (porque há problemas globais, que só a ação conjunta de toda a humanidade poderá superar, como é o caso do efeito estufa, derivado de práticas de toda a humanidade, embora pode haver países mais responsáveis que outros).

5. Valorização da diversidade sob a ótica da Educação Ambiental, trazendo os múltiplos saberes e olhares científicos, de povos originários e tradicionais sobre o meio ambiente, captando os vários sentidos que os grupos sociais lhes atribuem, numa perspectiva transdisciplinar.

Nesta diretriz destacamos como novo conceito, a importância de se reivindicar os conhecimentos dos povos originários, em paralelo com os derivados das ciências desenvolvidas no Ocidente, para cotejá-los de forma mutuamente enriquecedora para ambos e para maior proveito da saúde da natureza humana e não humana. Na ótica ecomunitarista isso não quer dizer que se aceite qualquer crença como sendo conhecimento, mas que se considere com respeito crítico e sempre em atitude dialogal qualquer crença (para se explicar depois com clareza por que consideramos que algumas resistem por ora à crítica e por que outras não tem resistido a essa prova e mereceriam ser descartadas, por ora).

6. Inserção da Educação Ambiental no Projeto Político-Pedagógico dos estabelecimentos de ensino de forma multi, transdisciplinar e interdisciplinar, como um plano coletivo da comunidade escolar e acadêmica.

O projeto político-pedagógico de cada estabelecimento educativo deveria, na nossa maneira de ver, deixar-se guiar pela pedagogia problematizadora de Paulo Freire (1970), e que temos completado em ótica ecomunitarista.

7. Promoção de espaços estruturantes nas escolas e comunidades (baseados no conceito de “círculos de cultura” – Paulo Freire), que incentivem a participação da comunidade escolar no planejamento e gestão de projetos de conservação, preservação e recuperação ambientais voltados para a melhoria da qualidade de vida, combatendo práticas relacionadas ao desperdício, degradação e consumismo.

O conceito de “círculos de cultura” que Freire criou para propor a atividade cidadã de transformação rumo a uma sociedade

sem opressores nem oprimidos depois que os ex-analfabetos aprendessem através da leitura e da escrita, a ler-mudar o mundo, deve ser completado hoje com as múltiplas dimensões da proposta ecomunitarista, que envolvem uma economia ecológica e sem padrões, uma política de todos (com democracia direta, ou pelo menos participativa e protagônica), uma erótica da libertação, uma pedagogia ambiental problematizadora (que inclua uma educação sexual libertadora), e uma comunicação simétrica (que acabe com o latifúndio mediático e democratize as mídias, colocando-as em mãos das comunidades e indivíduos interligados).

Temos destacado que os documentos e autores invertem o significado da conservação e da preservação, mas podemos coincidir em que uma delas há de se referir à manutenção de porções de natureza intocada pela humanidade (situação, repetimos, quase inexistente nos dias atuais, pelos efeitos indiretos e longínquos das ações antrópicas), e a outra, aos cuidados para se regenerar a porção da natureza afetada, restabelecendo-a nas suas características anteriores à ação humana que a afetou.

Note-se que a “qualidade de vida” deve se remeter ao conceito de saúde, definido no que antecede (a propósito da segunda diretriz).

Por sua vez, há de se notar que o desperdício e o consumismo são inerentes à lógica capitalista do lucro, pois o aumento incessante das vendas e a obsolescência programada (para que os produtos durem pouco e devam ser repostos) são necessários à sobrevivência do sistema capitalista. Pelo contrário, a frugalidade na conceituação e atendimento das necessidades que se revelarem legítimas à luz das três normas fundamentais da ética, é o próprio da proposta e da nova ordem socioambiental pós-capitalista (utópica) ecomunitarista.

8. Promoção de observação, percepção, levantamento de hipótese e registro da realidade ambiental, para a construção do conhecimento na escola a partir das experiências tradicionais e dos saberes multidisciplinares como ciências, artes, educomunicação entre outros.

Aqui se retomam inicialmente as características da construção do conhecimento que temos comentado a propósito de diretrizes anteriores (em especial da segunda, quarta e quinta). Os processos de

educomunicação, remetem para a comunicação simétrica à qual nos referimos no comentário da sétima diretriz.

9. Incentivo à uma visão de mundo humanista e interpretativa, contextualizada historicamente e baseada no reconhecimento e respeito das diferenças, e na cooperação, democracia, justiça social, liberdade e sustentabilidade.

Em relação à visão humanista, temos esclarecido o que segue. Não há definição mais compreensiva do humanismo que a seguinte: “antropocentrismo refletido, que, partindo do conhecimento do ser humano, tem por objeto a *mise en valeur* do ser humano, com exclusão daquilo que o aliena de si mesmo, seja sujeitando-o a verdades e potências sobrehumanas, seja esfigurando-o por alguma utilização infra-humana” (Lalande, 1976); para que não se acredite que há uma contradição entre o ‘antropocentrismo’ recém citado e o ‘holismo’ da EA apregoada pelo ecomunitarismo, lembramos que em termos rigorosamente éticos temos rechaçado o ‘biocentrismo’ adotado por alguns segmentos do movimento ambientalista nos seguintes termos: “Da minha parte tenho marcado minha distância a respeito do chamado ‘biocentrismo’ salientando que a ética, constituída-instituída pela pergunta ‘Que devo fazer?’, é, por esse simples mas decisivo fato lingüístico (pelo menos na atual situação dos nossos conhecimentos) assunto humano (já que não nos consta que sequer os mais evoluídos códigos de comunicação animal tenham no seu bojo espaço para os atos lingüísticos assim como os conhecemos nós os humanos, muito menos para a citada pergunta em especial). Assim é literalmente um *nos-sens* se colocar um mamífero não-humano (mesmo que seja um mamífero superior), uma planta ou um mineral, como sujeitos éticos. Ora, isso não nos isenta, ... da responsabilidade que nos cabe em relação aos entes não-humanos, responsabilidade que muitas vezes, podemos precisar-assumir mais cabalmente fazendo o esforço de ‘pôr-nos no seu lugar’”, Lopez Velasco 2003, p. 78-79].

A liberdade citada nesta diretriz (na sua expressão individual é ela que está amparada pela primeira norma da ética) pode se definir com Kant (1788, Dialética Transcendental, Livro II, Cap. II, Seção 9) como a “faculdade de dar início por si mesma a uma série de

acontecimentos”; em ajuda desta caracterização poderíamos trazer a colaboração de Freud, quando salientou que o próprio da psicanálise era permitir fazer com que lá onde reinava o Id ou o Superego passasse a imperar o Eu; disse Freud “O propósito [da psicanálise] é robustecer o Eu, fazê-lo mais independente do Superego, ampliar seu campo de percepção e desenvolver sua organização, de forma que possa se apropriar de novas partes do Id. Onde era Id há de ser Ego” (“A divisão da personalidade psíquica”, in “Novas contribuições à psicanálise”, 4, 1932, in Freud, 1968, vol. II, p. 916).

Temos redefinido em ótica ecomunitarista a democracia como democracia participativa e protagónica (de preferência exercida de forma direta, e com rodízio das funções representativas que se julgarem indispensáveis), e como o regime no qual a maioria decide (de preferência buscando a unanimidade, mas sabendo que, como disse Nelson Rodrigues, “toda unanimidade é burra”, e as divergências são necessárias para que a humanidade não ponha nunca um ponto final na sua caminhada, enquanto existir).

A sustentabilidade pode ser definida (aproveitando o Informe Brundtland dos anos 80 do século XX) como sendo a modalidade de ação na qual são satisfeitas as necessidades eticamente legítimas das gerações presentes, sem afetar a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas, mantendo os equilíbrios ecológicos.

Sobre as “diferenças” advertimos que a proposta ecomunitarista da EA respeita somente aquelas que não ferem nenhuma das três normas fundamentais da ética, e assim nos afastamos de um reconhecimento genérico das diferenças que ampararia inclusive a ação do capitalista explorador-devastador, do racista, do machista, do ditador, e demais condutas incompatíveis com aquelas três normas.

10. Abordagem da Educação Ambiental que propicie uma postura crítica e transformadora de valores, de forma a reorientar atitudes para a construção de sociedades sustentáveis, reconhecer o protagonismo social e colocar o próprio educando como componente, agente da gestão sustentável e beneficiário da repartição de recursos do meio ambiente.

Na nossa dedução das três normas fundamentais da ética não necessitamos recorrer ao conceito de “valor” (no seu sentido ético ou moral), mas no contexto das aplicações dessas três normas e das propostas ecomunitaristas para as esferas da economia ecológica e sem padrões, a política de todos, a educação ambiental problematizadora, a erótica da libertação e a comunicação simétrica, ficam muito claras as atitudes e comportamentos que se julgam adequados ou inadequados. A participação protagônica do educando (e do cidadão) é idéia chave da construção da nova ordem socioambiental ecomunitarista.

A MODO DE BREVE CONCLUSÃO

Como se vê, essas diretrizes reforçam os princípios da educação ambiental que, aproveitando o acúmulo conceitual da discussão internacional na matéria, tinham sido enunciados na Lei de Política Nacional de Educação Ambiental (lei 9.795 de 27/04/1999), que estipulavam: 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 e globais, e VIII) o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

A novidade reside no fato de que (talvez com exceção da nona) estas diretrizes gerais acrescentam algumas ideias metodológicas genéricas para a implementação de alguns dos conteúdos conceituais explanados.

REFERÊNCIAS

- AURÉLIO. *Novo Dicionário da L. portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

- FREUD, Sigmund. *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1968.
- KANT, Immanuel. *Critique de la raison pure (1788)*. Paris: Garnier-Flammarion, 1976.
- LALANDE, André. *Vocabulaire technique et critique de la Philosophie*. Paris: PUF, 1976.
- LOPEZ VELASCO, Sírío. *Ética para o século XXI: rumo ao ecomunitarismo*. São Leopoldo: Unisinos, 2003.
- _____. *Introdução à educação ambiental ecomunitarista*. Rio Grande: Editfurg, 2008.
- _____. *El socialismo del siglo XXI en perspectiva ecomunitarista a La luz del socialismo real del siglo XX*. San Luis Potosí, México: UASLP, 2010.
- _____. *Ideias para o socialismo do século XXI com visão marxiana-ecomunitarista*. Rio Grande: Editfurg, 2012
- MARX, Karl. *Das Kapital* [3 Bände]. Frankfurt- Berlin: Ullstein, 1969.