

**O PENSAMENTO PÓS-MODERNO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICA**

**EL PENSAMIENTO POSMODERNO Y SUS IMPLICACIONES EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: UN ANÁLISIS MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉCTICA**

**POST-MODERN THINKING AND ITS IMPLICATIONS IN ENVIRONMENTAL EDUCATION: A HISTORICAL-DIALECTIC MATERIALIST ANALYSIS**

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v14i3.51554>

Ana Carolina Brasil de Oliveira<sup>1</sup>

Leonardo Kaplan<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo propõe-se a indicar influências do ideário pós-moderno para a educação ambiental (EA), em termos dos pressupostos epistemológicos e de suas implicações para as práticas escolares. Fundamentando na EA Crítica marxista, discute-se os pressupostos teóricos dos autores pós-modernos. São apresentados resultados parciais da tese de doutorado que investigou a política pública de EA no município de Maricá/ RJ. Por fim, discutimos as implicações deste pensamento na EA em termos das práticas pedagógicas e das lutas sociais. Evidenciou-se o caráter regressivo do ideário pós-moderno e a necessidade de uma teoria para compreender a realidade e superar o modo de produção capitalista.

**Palavras-chave:** Educação ambiental crítica. Pós-modernidade. Marxismo. Escola. Material didático.

**Resumen:** El artículo señala las influencias de las ideas posmodernas para la educación ambiental (EA), en cuanto a los presupuestos epistemológicos y sus implicaciones para las prácticas escolares. Basado en la crítica marxista de EA, se discute los presupuestos teóricos de los posmodernos. Se presentan resultados parciales de la tesis doctoral que investigó la política pública de EA en Maricá/RJ. Finalmente, discutimos las implicaciones de este pensamiento en EA en las prácticas pedagógicas y luchas sociales. Se evidenció el carácter regresivo de las ideas posmodernas y la necesidad de una teoría para comprender la realidad y superar el modo de producción capitalista.

**Palabras clave:** Educación ambiental crítica. Posmodernidad. Marxismo. Escuela. Material didático.

**Abstract:** This paper aims to highlight the influences of postmodern ideas for environmental education (EE), in terms of its epistemological assumptions and its implications for school practices. Based on the Marxist critique of EA, the text discusses the theoretical assumptions of postmodern authors. Partial results of the doctoral thesis that investigated the public policy of AE in the city of Maricá/RJ are presented. Finally, we discuss the implications of this thinking in EA in terms of pedagogical practices and social struggles. The regressive nature of postmodern ideas and the need for a theory to understand reality and overcome the capitalist mode of production were evidenced.

**Keywords:** Critical environmental education. Postmodernity. Marxism. School. Courseware

### **Introdução**

Estamos diante de um consenso científico que sublinha a urgência do debate ambiental, o que inclui a luta pela superação do atual modelo produtivo que rege a sociedade contemporânea; o capitalismo. Dentre os problemas ambientais no momento presente, podemos listar o desmatamento acelerado de florestas, a poluição dos corpos hídricos, o acesso extremamente desigual à água potável, o empobrecimento e desertificação dos solos, a qualidade cada vez mais nociva do ar nos grandes centros urbanos, o problema do lixo e, por último, e bastante grave, o aquecimento global. A década de 1960 marca a emergência de um conjunto de movimentos sociais, dentre os quais, o ambientalista ou ecológico (PORTO-GONÇALVES, 2013). As críticas feitas à época, marcavam não apenas o questionamento ao modo de produção, mas fundamentalmente o modo de vida como a qualidade do ar, uso de agrotóxicos, urbanização acelerada, etc. Sublinhamos ainda que o movimento ambientalista no Brasil surge no contexto da ditadura empresarial-militar, enquanto resposta à crise do capital. A emergência do ambientalismo enquanto movimento social na década de 1970 não é à toa. Conforme indica Marques (2016), foi justamente por volta de 1970 que a demanda da humanidade por recursos naturais ultrapassou os limites biológicos do planeta Terra. Desde então, a cada ano que passa, o dia em que o consumo humano excede a capacidade de renovação dos recursos naturais planetários para aquele ano retrocede no calendário. Assim, enquanto resultado da lógica inerente ao capital da necessidade de geração crescente de excedente, o que, evidentemente, se choca com a natureza finita dos recursos naturais.

Enquanto um desdobramento do movimento ambientalista, Carvalho (2008) afirma que a educação ambiental (EA) no Brasil se alastra nas décadas de 1980 e 1990, sendo resultado das recomendações propostas na Conferência Internacional sobre Meio Ambiente de 1972, em Estocolmo, na Suécia. A educação ambiental é um campo social (LAYRARGUES e LIMA, 2014) conformado a partir de influências, sobretudo, do movimento ambientalista e, secundariamente, do campo educacional. Do ponto de vista legal, a educação ambiental encontra-se respaldada na Lei Federal nº 9.795/99 – PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental. A referida política objetiva, em linhas gerais, a compreensão sobre o meio ambiente, envolvendo os aspectos políticos, culturais, sociais, econômicos, culturais, éticos e pedagógicos. Também visa desenvolver o estímulo à consciência crítica sobre a preservação ambiental, a sustentabilidade e autodeterminação dos povos. Posto isto, ou seja, o marco regulatório, é preciso deixar explícita de que forma o campo da educação ambiental se constitui no Brasil.

De acordo com Layrargues e Lima (2014), o campo da educação ambiental não é homogêneo e apresenta uma série de disputas em seu interior. Os autores identificaram a existência de três macrotendências da educação ambiental, no Brasil: 1) EA conservacionista, 2) EA pragmática e 3) EA crítica. Cabe salientar ainda que, segundo os autores, até a década de 1970 o debate ambiental caracterizava-se pela ausência das dimensões políticas, sociais e econômicas, predominando tendências

de aspecto apolítico e biologizante. Resumidamente, os autores assinalam que a macro-tendência conservacionista apresenta como foco o despertar de uma consciência ambiental, com propostas fortemente centradas em um aspecto liberal, individual, tendo como práticas a alfabetização ecológica, atividades senso-percepção, caminhadas ecológicas, etc. A vertente pragmática tem como proposta um fazer ambiental com vistas a correção das falhas do sistema de forma a manter o modo de produção. Dentre as práticas desenvolvidas nesta perspectiva da educação ambiental, podemos citar como exemplo a reciclagem do lixo, consumo sustentável, mudança nos hábitos de consumo, dentre outras.

A perspectiva crítica, embora haja uma grande diversidade de sentidos, estamos considerando a utilizada por Loureiro (2019) onde o autor compreende que a educação ambiental crítica deve, necessariamente, ser compromissada com a superação da sociedade capitalista, apontando para a necessidade de construção de uma sociedade socialista:

[...] apostaria em uma terceira opção conceitual na construção do discurso crítico a qualquer proposta de sustentabilidade que naturalize as relações sociais sob a égide do capital, do eurocentrismo e do individualismo. Retomar o que parece de mais "surrado", mas que continua sendo o que há de mais concreto em termos de construção histórica e conceitual: socialismo. Repensá-lo a luz do que há de novo trazido no debate sobre sustentabilidade me parece mais oportuno do que descartá-lo para ficar com termos que pouco sinalizam para movimentos de superação das relações do capital (fonte primária da degradação) (LOUREIRO, 2012, p. 65).

A proposta deste artigo é indicar as influências do ideário pós-moderno para o campo da educação ambiental, seja em termos de seus pressupostos epistemológicos sejam suas implicações para as práticas pedagógicas em escolas, tomando como base resultados de uma tese de doutorado que analisou a política de educação ambiental no município de Maricá, RJ.

Na primeira parte do texto, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos da educação ambiental crítica embasada no materialismo histórico-dialético. Em seguida, discorremos sobre o movimento pós-moderno, suas características e seu surgimento enquanto artifício para correção da crise do capital na década de 1970. Posteriormente, tratamos do pensamento pós-moderno na educação, discutindo suas implicações nas práticas de educação ambiental e na luta ambientalista. Nesse tópico, mostramos como o pensamento pós-moderno se apresenta nas apostilas de educação ambiental produzidas pelo Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (Comperj), nas quais são propostas práticas como abraço simbólico para enfrentar grave problema ambiental, estando ausente a categoria classe social em detrimento de um indivíduo genérico, ocultando-se o capital (classe burguesa) como responsável pelo problema ambiental. Por fim, consideramos que os ataques das correntes pós-modernas ao marxismo sublinham a necessidade desta teoria revolucionária para subsidiar a compreensão e a superação do modo de produção capitalista.

### ***Pressupostos teórico-metodológicos para a educação ambiental crítica-marxista***

Em uma educação ambiental crítica marxista é fundamental que se compreenda a dimensão ontológica do ser social. Para nós, marxistas, sociedade e natureza são concebidos enquanto par

dialético, inseparáveis e mediados pela categoria trabalho. Embora possamos falar em história da natureza e história humana, como bem disseram Marx e Engels (2007, p. 86-87), “enquanto existirem homens, história da natureza e história dos homens se condicionarão reciprocamente”. É central compreender o ser humano enquanto “imediatamente ser natural”, embora “não é apenas ser natural, mas ser natural humano, isto é, ser existente para si mesmo” (MARX, 2010, pp. 127-128), isto é, reconhecer a unidade dialética entre ser humano e natureza.

Quando analisamos os problemas ambientais e mesmo os comportamentos humanos diante da natureza, podemos inferir que os seres humanos sempre retiraram da natureza os elementos necessários à sua sobrevivência por meio do seu trabalho. A categoria trabalho, atividade humana de transformação da natureza, é central tanto para compreender os processos de mediação humana com o restante da natureza quanto para a própria diferenciação entre ambos:

A diferença essencial entre as sociedades humanas e os animais está em que as animais, no máximo, *reúnem objetos*, enquanto que os homens os *produzem*. Esta diferença capital basta para tornar impossível a transposição pura e simples às sociedades humanas de leis que são válidas para as sociedades animais (ENGELS, 2020, p. 317, grifos do autor)

Daí a importância da categoria *modo de produção* para compreendermos as sociedades humanas e suas formas de relação com o restante da natureza. Por meio desta, é possível pensar os modos como os seres humanos produzem sua existência, organizados em sociedades, o que implica considerar as forças produtivas e as relações sociais de produção. Além disso, permite perceber como o gênero humano, nas sociedades de classe, “vive cindido e a humanidade se dilacera e se perde”, e também “como o trabalho humano vem se modificando ao longo da história” (FRIGOTTO, 2016a, p. 80).

Ainda que não tenha se dedicado a elaborar um estudo aprofundado acerca das relações entre as sociedades humanas e a natureza, há indicações e apontamentos bastante importantes destas no conjunto da obra marxiana e engelsiana, como, por exemplo, em *Formas que precederam a produção capitalista* (MARX, 2011), texto no qual são analisados diferentes modos de produção e formações sociais ao longo da história humana, perpassando questões como as formas de propriedade, as relações de produção, as relações familiares e comunitárias, relações de dominação, e as relações entre os indivíduos e a terra. A relevância destes escritos é fortalecer a importância de não essencializarmos as relações entre ser humano e natureza, tomando-a em sua dimensão social e histórica.

Como já indicamos anteriormente, a questão ambiental se constituiu enquanto uma questão social nos marcos do modo de produção capitalista. Segundo Saito (2021), a alienação da natureza é uma marca fundamental no surgimento do moderno:

Segundo Marx, a causa fundamental da alienação sob a produção capitalista reside na relação especificamente moderna dos produtores com suas condições objetivas de produção. Após a dissolução histórica da unidade original entre os seres humanos e a Terra, os produtores só podem se relacionar com as condições de produção como uma propriedade alheia. A afirmação de Marx de que a dissolução da unidade original constitui o paradigma da sociedade moderna marca uma diferença decisiva em relação ao ponto de vista da maioria dos economistas, que pressupõe as relações sociais existentes como dadas (SAITO, 2021, p. 40-41).

Na passagem do modo de produção feudal para o capitalismo vai haver uma mudança substancial na relação entre os seres humanos e a terra. Com a perda da conexão direta dos produtores com a terra, eles agora precisam ir ao mercado e vender sua força de trabalho. Essa transformação da relação entre os seres humanos e a terra, segundo Marx, é decisiva para entender a especificidade do modo de produção capitalista (SAITO, 2021, p. 58, grifos nossos). Portanto, a crítica dos adeptos do pensamento pós-moderno à modernidade torna-se vazia na medida em que não considera a concretude do projeto hegemônico desta era, isto é, do capitalismo. E, como vemos, para Marx a ruptura da unidade entre ser humano e natureza é um elemento central neste projeto.

Além disso, ocorre que, no capitalismo, a relação sociedade-natureza se inverte e as necessidades passam a ser criadas. Se antes retirávamos da natureza o necessário para nossa sobrevivência e reprodução enquanto espécie, no capitalismo, as necessidades são criadas, no interesse da reprodução ampliada do capital, tendo como finalidade o lucro. Isto se deu com a “completa subordinação das necessidades humanas à reprodução do valor de troca” (MÉSZÁROS, 2011, p. 606), uma marca do sistema do capital desde seus primórdios que o distingue dos demais modos de produção. Loureiro (2019) apresenta com maestria a forma pela qual o capitalismo inverte as relações de produção, conforme o trecho abaixo:

O capitalismo faz uma inversão qualitativamente decisiva em relação a qualquer outra formação social conhecida. A produção de excedentes, ou seja, de produtos além do necessário para a satisfação imediata de sobrevivência, era condição para que as pessoas realizassem algo propriamente social para além de se manterem vivas e enfrentarem adversidades naturais ou ameaças oriundas de outros povos. A industrialização e o avanço tecnológico propiciados pela concorrência capitalista geraram um aumento extraordinário de produtividade e, portanto, de excedentes materializados na forma de capital.

Esses, sob relações de produção fundadas na apropriação privada dos meios e da riqueza produzida, se acumulam em um contingente populacional mínimo. Tornam-se assim a própria finalidade de produzir, reproduzindo uma sociabilidade hierárquica, dominadora, fragmentadora, cujo Estado, cuja economia e cuja política são controladas por quem detém o capital. Com isso, se antes o excedente permitia segurança e sobrevivência, agora, na forma capital, cria risco de sobrevivência em função da destruição progressiva da natureza e da subordinação da atividade criadora humana aos imperativos econômicos (LOUREIRO, 2019, p. 98-99).

Este processo foi agravado com a crise do sistema capitalista iniciada nos anos 1970, caracterizada enquanto crise estrutural do capital, por István Mészáros (2011). Frigotto (2016, pp. 100-101) sintetiza em quatro características fundamentais a exposição de Mészáros sobre a crise atual do sistema capitalista que a tornam específica e qualitativamente diversa das anteriores:

- Trata-se de uma crise de caráter universal e não circunscrita a uma esfera particular – financeira, comercial ou um ramo específico da produção.
- Diferente das crises anteriores que se situavam num determinado conjunto de países, hoje ela é global, atingindo mais ou menos todos os espaços do planeta.
- Diferente das crises anteriores que eram cíclicas, a atual crise é contínua.
- Por fim, seu desdobramento é gradual, não excluída a possibilidade de convulsões dramáticas como as do passado.

Com a crise do modelo de acumulação fordista, levando à crise estrutural dos anos 1970, que desencadeou na sua substituição pelo regime de acumulação flexível (toyotismo), Mészáros (2011) indica que uma das consequências foi que a taxa de utilização das mercadorias decresceu, isto é, vem triunfando a produção generalizada do desperdício. Ao contrário do que se considera no discurso hegemônico do ambientalismo conservador, “a tendência à geração de desperdício não é um ‘desvio’ em relação ao ‘espírito do capitalismo’” (MÉSZÁROS, 2011, p. 635). A lógica do capital, especialmente desde a crise estrutural, vem sendo a redução da durabilidade, minando “de toda maneira possível as práticas produtivas orientadas-para-a-durabilidade, inclusive solapando deliberadamente a qualidade” (ibidem, p. 636). Combinando a crescente geração de excedente com o decréscimo da taxa de utilização das mercadorias, o que se tem, além da manutenção/aumento das taxas de lucro para as burguesias, é a crescente produção de lixo e miséria. Isto é, a vigência da lei geral da acumulação capitalista:

Portanto, a acumulação de riqueza num polo é, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, o suplício do trabalho, a escravidão, a ignorância, a brutalização e a degradação moral no polo oposto, isto é, do lado da classe que produz seu próprio produto como capital (MARX, 2013, p. 721).

### ***Origens e fundamentos do pensamento pós-moderno***

Tomando como pressuposto do materialismo histórico-dialético a dialética entre estrutura e superestrutura (MARX, 2008), consideramos fundamental localizar as bases materiais e históricas das quais as concepções pós-modernas<sup>3</sup> se originam. Nesse sentido, concordamos com autores vinculados à tradição marxista, tais como Perry Anderson, Frederic Jameson, David Harvey, István Mészáros e outros, que afirmam que o pensamento pós-moderno tem sua origem em “alterações objetivas da ordem econômica do próprio capital” (ANDERSON, 1999, p. 66 *apud* FRIGOTTO, 2016a, p. 55).

Trata-se de um momento histórico no qual

(...) esse sistema vive a sua mais profunda crise e cujo enfrentamento dá-se pela permanência da destruição de forças produtivas, obsolescência programada, degradação das bases da vida mediante a agressão à natureza, eliminação de direitos conquistados pelas lutas da classe trabalhadora, o desemprego estrutural e a precarização e violenta superexploração dos trabalhadores.

Nesse contexto, efetiva-se uma regressão nas relações sociais, mesmo nos marcos do sistema capitalista e, do mesmo modo, nos referenciais teóricos que buscam justificá-las mediante ideias e noções que evadem seus fundamentos (FRIGOTTO, 2016, p. 95).

Desse modo, Frigotto (2016) entende que a crise da materialidade das relações sociais no bojo do modo de produção capitalista acaba por se refletir nos referenciais que sustentam o pensamento liberal em todas as esferas da sociedade, explicitando-se na “perda da capacidade das categorias e dos conceitos de apreender as mudanças bruscas que ocorrem nas relações sociais” (ibidem, p. 104). Assim, entre esses referenciais teóricos que dão sustentação ao modo capitalista de produção, “a tendência é de produção de ideias, doutrinas ou pseudoconceitos que mascaram a

realidade histórica, expondo-a de forma inversa” (ibidem). São referenciais teóricos, portanto, de caráter regressivo e isto pode ser “apreendido mediante a análise de como no processo histórico buscou-se a leitura das contradições e crises desse sistema e as formulações teóricas para sua superação” (ibidem).

Conforme apresentado, o presente artigo encontra-se consubstanciado na perspectiva crítica marxista e tem por objetivo apresentar as implicações do pensamento pós-moderno na educação ambiental, seja do ponto de vista teórico, seja do ponto de vista das implicações práticas para as lutas ambientais.

Antes de abriremos o presente debate, gostaríamos de esclarecer que, ao escolher fazê-lo, preocupamo-nos de fato com as implicações do pensamento pós-moderno, sobretudo as perspectivas mais relativistas na luta ambiental. É preciso destacar, portanto, que não se trata de uma mera disputa de egos, mas sim uma disputa teórica que acaba por ter implicações no real, na luta de classes, em práticas pedagógicas nas escolas, em políticas públicas, na elaboração de materiais didáticos de educação ambiental, etc. Lembramos ainda que estamos desenvolvendo a ciência e contribuindo para a disputa entre paradigmas a partir da batalha de ideias, atividade fundamental de qualquer pesquisador. Assinalamos também que não é nosso intuito, no presente texto, aprofundar a conceituação do fenômeno pós-moderno, debate já bastante consolidado por autores do campo marxista, mas, sim, apontar as implicações da pós-modernidade na educação, em geral, e, em específico, na educação ambiental. Dessa forma, nos interessa em especial compreender a pós-modernidade enquanto expressão da crise do capital que inaugura estratégias para sua superação que estão diretamente ligadas ao consumo, a efemeridade, enquanto ideologia da contrarrevolução burguesa e ao arrefecimento da luta de classes, que se expressa também na educação ambiental.

De acordo com Cavazotti (2010) a pós-modernidade emerge enquanto um fenômeno com um conjunto de diferentes significados, sendo inicialmente concebida enquanto campo cultural, privilegiando a conceituação estética. Enquanto campo teórico, político, econômico e filosófico, Cavazotti (2010) assinala que:

(...) Na continuidade do percurso desenvolvido, a pós-modernidade formaliza-se teoricamente no campo filosófico e, finalmente, revela-se como expressão econômica, no interior da reprodução do capital e de seu antagonismo em relação ao proletariado crescente das grandes metrópoles, em diferentes países centrais e periféricos da ordem mundial (CAVAZOTTI, 2010, p. 9).

Dentre as características mais gerais da pós-modernidade podemos destacar o fim das metanarrativas, onde os conceitos e categorias não seriam mais capazes de dar conta do real, tendo em vista a complexidade cada vez maior da sociedade. A questão, entretanto, não é reconhecer a diversidade e complexidade da sociedade, mas sublinhar que “[...] a teoria pós-moderna admite o pluralismo e a diversidade e, ao mesmo tempo, rejeita a determinação de qualquer princípio unificador [...]” (CAVAZOTTI, 2010, p. 14).

O que unifica as formulações pós-modernas em um ideário comum é, sobretudo, sua atitude cética com relação à razão e às ciências modernas, chegando a negar a possibilidade de superação do capitalismo (LAVOURA, 2016). Como expressão deste rompimento negativo, o pensamento pós-moderno celebra o ceticismo epistemológico, o pluralismo ontológico, o irracionalismo e o niilismo subjetivista. Silva (2015) não se limita apenas a atacar os fundamentos do chamado pensamento moderno e sublinha o seguinte:

Inspirado por sua vertente estética, o pós-modernismo privilegia o patishe, a colagem, a paródia e a ironia; ele não rejeita simplesmente aquilo que critica: ele, ambígua ironicamente, imita, incorpora, inclui. O pós-modernismo não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de culturas, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato. O pós-modernismo inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas. No lugar das grandes narrativas e do “objetivismo” do pensamento moderno, o pós-modernismo prefere o “subjetivismo” das interpretações parciais e localizadas (SILVA, 2015, p. 114)

Coloca-se em xeque a ideia do *sujeito moderno*, seja em sua acepção liberal seja na concepção marxista, ao afirmarem “não existir mais o indivíduo com um núcleo essencial de identidade (não haveria *in-dividuo*), pois todas as pessoas seriam fragmentadas e a individualidade estaria em contínuo processo de dissolução” (DUARTE, 2012 *apud* LAVOURA, 2016, p. 197). Para pensadores do campo pós-moderno, o sujeito moderno é uma ficção, perspectiva que não se sustenta, sobretudo no debate ambiental, marcado por lutas políticas travadas por sujeitos históricos e movimentos sociais. A respeito da negação do sujeito, nas palavras de Silva (2015):

Além disso, o sujeito é fundamentalmente fragmentado e dividido. Para a perspectiva pós-modernista, nisso inspirada nos *insights* pós-estruturalistas, o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso. Enfim, para o pós-modernismo, o sujeito moderno é uma ficção (SILVA, 2015. p. 113).

Assim, para os pós-modernos “todo indivíduo se divide em papéis múltiplos e efêmeros, em máscaras descartáveis, estando a personalidade contínua dissolução no fluxo caótico de uma realidade sociocultural também ela sem centro, sem unidade, sem racionalidade” (DUARTE, 2012 *apud* LAVOURA, 2016, p. 197-198). Outro elemento comum presente no pensamento pós-moderno é criticar o conceito de *humanismo*, acusando-o de iluminista, logocêntrico, antropocêntrico, evolucionista e eurocêntrico. Também é comum às formulações pós-modernas a crítica “à possibilidade de *conhecimento do mundo objetivo*” (LAVOURA, *op. cit.*, p. 198, grifos do autor). A contestação da ideia de verdade, seja na acepção clássica de verdades absolutas, seja enquanto verdades relativas e históricas, implica em um aprofundamento do relativismo epistemológico que, muitas vezes, flerta e pavimentam o caminho para o negacionismo científico. Neste sentido, o ideário pós-moderno “afirma não existirem verdades absolutas”, implicando que “toda afirmação sempre teria valor relativo” (MALANCHEN, 2016, p. 137) Nas palavras de Santos (2007, p. 72),



Já que a validade universal da verdade científica sempre é reconhecidamente muito relativa — pois só pode ser estabelecida em relação a certos tipos de objetos em determinadas circunstâncias e segundo determinados métodos —, de que modo ela se relaciona com outras verdades possíveis que até podem reclamar um estatuto superior mas que não podem ser estabelecidas conforme o método científico, como é o caso da razão como verdade filosófica e da fé como verdade religiosa?

Entretanto, estamos de acordo com Malanchen (2016, p. 137), para quem,

Esse pressuposto precisa, no entanto, ser ele próprio relativizado. Os conhecimentos são históricos e, portanto, podem ser modificados, superados, contestados e refutados, o que lhes confere relatividade histórica. Mas, nesse processo histórico de construção do conhecimento, os seres humanos produzem verdades que passam a ter valor absoluto.

Partindo de contribuições de Engels, Lenin e Kopnin, a autora (ibidem, p. 144) sintetiza:

[...] o conhecimento como processo tem por fundamentos e conteúdos objetivos o domínio dos fenômenos, das leis do mundo. Por meio das verdades relativas produzidas pelos indivíduos, o gênero humano avança no conhecimento cada vez mais profundo e amplo da realidade natural e social. Isso comprova que a verdade autêntica pode ser alcançada não de forma mecânica, estanque e definitiva, mas em seu movimento, no infinito processo de enriquecimento com um novo conteúdo, ou seja, a questão da verdade não é metafísica, nem se limita à prática individual cotidiana, estando a resposta a essa questão situada no plano da prática histórica da humanidade em seu todo.

A concepção relativista acerca do conhecimento tem fortes implicações no campo da educação, por exemplo, em termos das concepções de currículo a serem defendidas. Lopes e Macedo (2014, p. 91) consideram como problema “colocar em lados opostos saberes sociais com os quais interpretamos o mundo, como se pudéssemos sempre estar categorizando os diferentes saberes, do ponto de vista epistemológico” e defendem “o hibridismo entre os saberes e os diferentes contextos das práticas sociais de legitimação e de produção desses mesmos saberes” (ibidem, p. 91-92). Um segundo problema para essas autoras consiste em “pressupor que existe sempre a escolha de um único projeto para o currículo, projeto este que está sempre relacionado a apenas uma categoria de saberes”, desconsiderando “que as múltiplas finalidades associadas a diferentes saberes estão sempre em disputa, negociando o espaço e a possibilidade de significação no currículo” (ibidem, p. 92). Como terceiro problema para elas, “essa forma de estabelecer as classificações entre saberes pressupõe posições fixas na luta política” e “partir das posições fixas de saberes e sujeitos são construídos também antagonismos fixos entre uns e outros”. Nesse sentido, Lopes e Macedo (2014, p. 92-93) defendem que

Nessa perspectiva, o currículo também não é fixo nem é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo. O currículo não é uma parte legitimada da cultura que é transportada para a escola. O currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação. Nesse sentido, é uma produção de cultura. [...] Assim sendo, não cabe falar em disputa pela seleção de conteúdos, mas disputas na produção de significados na escola. Essa disputa não é restrita à escola, mas vincula-se a todo um processo social que tem a

escola como um locus de poder importante, mas que não se limita a ele. E como tal só pode ser compreendido em outra concepção de cultura

Em contraposição, a esta concepção epistemologicamente relativista e culturalista, Saviani (2020, p. 9) compreende o currículo como “o conjunto das atividades *nucleares* desenvolvidas pela escola”, dizendo respeito “ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados” (ibidem, p. 8).

O conteúdo fundamental da escola liga-se à questão do saber, do conhecimento. Mas não se trata de qualquer saber e sim do saber elaborado, sistematizado. O conhecimento de senso comum desenvolve-se e é adquirido independentemente da escola. Para o acesso ao saber sistematizado é que se torna necessária a escola. [...] para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. E o saber dosado e sequenciado, para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convencionamos chamar de “saber escolar”. E é nessa condição que os conhecimentos sistematizados passam a integrar os currículos das escolas.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, teoria pedagógica materialista histórica e dialética, portanto, é papel da escola socializar não quaisquer conhecimentos, mas aqueles mais elaborados e sistematizados produzidos pela humanidade em sua história, isto é, os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, considerando que o “domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas” (SAVIANI, 2008, p. 45). Nesse sentido,

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (ibidem).

Ao caracterizar o pensamento pós-moderno e sua gênese, Cavazotti (2010) utiliza os argumentos de autores como Ellen Wood (1999) e pontua que um marco inicial da pós-modernidade seria o fim da civilização ocidental, marcada pela Primeira Guerra Mundial, expressão de sentimentos antidemocráticos. Podemos identificar também, enquanto gênese do pensamento pós-moderno, o contexto econômico do final da década de 1960 e início da década de 1970 na conhecida crise do capital. Harvey (2007) assinala que:

De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento de mercados de consumo invariantes (HARVEY, 2007, p. 135).

Nesse sentido, Harvey chama atenção para a crise do fordismo com sua necessidade de superação da rigidez antes imposta ao modelo produtivo e mostra como a acumulação flexível impôs novos padrões de consumo que foram possíveis com a inauguração das modas cada vez mais efêmeras.

(...) A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais (HARVEY, 2007, p. 148).

No cenário da acumulação flexível, também conhecido como reestruturação produtiva, Antunes (2020) apresenta algumas características fundamentais que redesenham as dinâmicas do trabalho. Dentre essas características, observamos o Estado cumprindo cada vez mais um papel de gestor dos interesses da burguesia financeira e a paulatina desregulamentação dos mercados e do trabalho.

Trata-se de uma hegemonia da “lógica financeira” que, para além de sua dimensão econômica, atinge todos os âmbitos da vida social, dando um novo conteúdo aos modos de trabalho e de vida, sustentados na volatilidade, na efemeridade e na descartabilidade sem limites. É a lógica do curto prazo, que incentiva a “permanente inovação” no campo da tecnologia, dos novos produtos financeiros e da força de trabalho, tornando obsoletos e descartáveis os homens e mulheres que trabalham, São tempos de desemprego estrutural, de trabalhadores e trabalhadoras empregáveis no curto prazo, por meio das (novas e) precárias formas de contrato, em que terceirização, informalidade, precarização, materialidade e imaterialidade são mecanismos vitais, tanto para a preservação quanto para a ampliação da sua lógica (ANTUNES, 2020, p. 157-158)

A citação anterior evidencia as mudanças tanto no mundo do trabalho quanto as transformações no padrão de consumo e um crescente inchaço do setor de serviços. Pontuamos ainda as mudanças promovidas pela obsolescência programada, estratégia fundamental para aceleração do consumo. Sobre isso, Harvey nos auxilia, especialmente ao destacar:

A meia vida de um produto fordista típico, por exemplo, era de cinco a sete anos, mas a acumulação flexível diminuiu isso em mais da metade em certos setores (como o têxtil e o do vestuário), enquanto em outros – tais como as chamadas indústrias de “thoughtware” (por exemplo, videogames e programas de computador) – a meia vida está caindo para menos de dezoito anos. A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais (HARVEY, 2007, p. 148)

Com as referidas mudanças nos padrões de consumo, é possível observamos também mudanças na organização do trabalho de acordo com a ocupação nos setores da economia. Para Harvey (2007), as mudanças no padrão de consumo, cada vez mais crescente e aligeirado, imbricadas com as mudanças na produção, explicam o crescimento do setor de serviços a partir da década de 1970.

No campo da educação, o pensamento pós-moderno se enrobustece a partir das produções de autores como Tomaz Tadeu da Silva, Philippe Perrenoud, Edgar Morin e Boa Ventura de Souza Santos. Cavazotti (2010) ao analisar o pensamento de Tomaz Tadeu da Silva, pontua alguns aspectos do pensamento pós-moderno que merecem nossa atenção. A primeira questão a se destacar, refere-se à crítica das metanarrativas. Os autores pós-modernos na educação inferem que as explicações únicas não são capazes de dar conta da realidade cada vez mais complexa. Tomaz Tadeu da Silva destaca que:

O pós-modernismo tem uma desconfiança profunda, antes de mais nada, relativamente às pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno. Na sua ânsia de ordem e controle, a perspectiva social moderna busca elaborar teorias e explicações que sejam as mais abrangentes possíveis, que reúnam num único sistema a compreensão total da estrutura e do funcionamento do universo e do mundo social. No jargão pós-moderno, o pensamento moderno é particularmente adepto das “grandes narrativas”, das “narrativas mestras”. As “grandes narrativas” são a expressão da vontade de domínio e controle dos modernos (SILVA, 2015. p. 112).

Entretanto, Cavazotti (2010) destaca que é preciso uma metanarrativa para apresentar a organização da sociedade e da educação identificando os problemas estruturais da sociedade para sua superação. Quando falamos em metanarrativa, estamos falando de uma explicação da totalidade a partir de seus múltiplos determinantes que seja capaz de dar conta do real. A autora chama atenção também para a impossibilidade do conceito de ideologia para os autores pós-modernos. Concordamos com Cavazotti (2010) quando a autora destaca que nós, do campo crítico, estamos comprometidos em desvendar a “verdade” que existe por trás da ideologia e o seu papel dentro da escola que é a manutenção da ordem vigente. O que a autora defende é que o conceito de ideologia fica comprometido dentro da perspectiva pós-moderna, tendo em vista que se articula às metanarrativas e ambos são negados pelos expoentes pós-modernos. Além disso, é preciso pontuar a enorme influência do pensamento de Foucault no campo da educação e seu argumento de que não existe discurso falso ou verdadeiro e que todos os discursos constroem a realidade.

### ***O pensamento pós-moderno na educação ambiental: estudo de caso em Maricá, RJ***

Como já destacamos na introdução, o campo da educação ambiental se apresenta de forma bastante diversa e aponta para um conjunto de desafios a serem superados. Dentre esses desafios, identificamos que o campo se mostra composto por um “pluralismo indiferenciado” (AGUDO; TEIXEIRA, 2018), não havendo um rigor epistemológico e mais recentemente, sendo bastante dominado por perspectivas pós-modernas. Junta-se a isso, a educação ambiental, na maioria dos casos, por não ser introduzida no currículo escolar enquanto disciplina ou como atividade nuclear (SAVIANI, 2005 *apud* AGUDO; TEIXEIRA, 2018), mas sim enquanto tema transversal, não abre espaço para uma sólida construção teórica e metodológica, ficando a cargo de cada docente desenvolver seus programas, o que leva, muitas vezes, a que sejam realizadas atividades pontuais e fragmentadas. Observamos também que, em geral, empresas e ONGs adentram o espaço escolar oferecendo cursos

de formação para professores, oficinas e materiais didáticos, o que já foi consolidado no campo a partir de pesquisas como as de Lamosa (2010), Kaplan (2017) e Oliveira (2021).

As empresas oferecem cursos para formação de professores, de maneira estanque, sem continuidade e sem conhecimento do cotidiano escolar. Outra coisa interessante é o fato de que em geral, as concepções de educação ambiental contida nessas formações expressam a concepção hegemônica de EA. Conforme já mostramos, a literatura informa (TEIXEIRA *et al*, 2007) que parte dos professores busca orientações nos documentos oficiais, e estes, por sua vez, se repetem, como se suas proposições fossem algo dado, um consenso, conforme explica Kaplan (2011). Segundo ele, é nestes discursos que estão contidas as proposições mais relevantes que precisam ser analisadas, ou seja, a concepção hegemônica. Por isso, Kaplan e Loureiro (2011) afirmam que precisamos descortinar os interesses existentes em tais políticas, conforme:

Ainda que identifiquemos que a EA tem entrado na agenda das políticas públicas, tanto via Ministério do Meio Ambiente quanto via Ministério da Educação, por intermédio do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, é preciso investigar em que medida as políticas públicas em EA estão respondendo a pressões sociais, quais os sentidos dessas pressões e, no caso das escolas, quais influências essas políticas têm sobre o cotidiano escolar. Em outras palavras, em vez de tão somente comemorarmos a existência de políticas públicas em EA para o contexto escolar, deveríamos analisar quais são os seus objetivos, justificativas, implicações e consequências políticas, sociais e educacionais para os atores sociais envolvidos (professores, estudantes, servidores, direção, pais e comunidade do entorno da escola) (ibidem, p. 181).

Em sua tese, Oliveira (2021), ao analisar a elaboração da política pública de educação ambiental do Município de Maricá – RJ, teve como um dos seus objetivos investigar a apostila elaborada pelo Comperj, material que foi utilizado no curso de formação de educadores ambientais, que tinha como finalidade ser uma espécie de multiplicador de educadores ambientais. Foram analisadas cinco apostilas, e apresentaremos a seguir os resultados de apenas uma apostila, a que trata das questões socioambientais, tendo em vista que é apenas nessa apostila que a relação sociedade-natureza é evidenciada, sendo as demais mais enfocadas em fauna, flora, questão da água, dentre outros temas.

Conforme já exposto, as abordagens pós-modernas têm penetrado o campo da educação, em geral, e o campo da educação ambiental, especificamente. Segundo Loureiro (2022),

A educação ambiental vai se configurar, principalmente, na relação com o mundo escolar ali, no final dos anos 1980, início dos anos 1990. E esse é um ponto importante. O debate ambiental chega nos anos 1970 aqui no Brasil com alguma força, mas num contexto da ditadura militar. E o universo do debate ambiental se aproximar do mundo escolar se dá bem mais tardiamente, realmente, ali mais nos anos 1990. Então, repara, ela já chega no contexto escolar dentro de um cenário em termos de possibilidades dos debates críticos-transformadores muito mediado já pela chegada dessas perspectivas pós-modernas e neoliberais que disputam fortemente o controle das escolas, do ponto de vista ideológico, do ponto de vista discursivo, do ponto de vista da materialidade das políticas públicas. E a educação ambiental vai aderir muito rapidamente a tudo isso que se apresentava como novo. O tal do discurso do novo, do inovador<sup>4</sup>.

Ou seja, logo nos anos 1990, a educação ambiental nas escolas já vinha sendo permeada pelas influências tanto do neoliberalismo quanto do ideário pós-moderno. Dentre os principais elementos que nos apontam para a constatação das influências pós-modernas no campo de pesquisas em educação ambiental temos o uso de autores declaradamente pós-modernos, a ausência do debate de classes sociais nas produções teóricas que tratam da relação sociedade-natureza, abordagens a-históricas e essencialistas e com forte apelo para práticas individuais.

Do ponto de vista teórico, podemos citar como exemplo o trabalho de Campos e Palma (2017), no qual as autoras discorrem sobre as contribuições da teoria ator-rede (TAR), de Bruno Latour, para o estudo da sustentabilidade.

O estudo da sustentabilidade requer novas práticas e novas abordagens teóricas e epistemológicas que permitam ir além da ótica tradicional centrada no utilitarismo científico antropocêntrico, para uma visão que considere humanos em contato com o mundo natural. O enfoque antropocêntrico do desenvolvimento científico e econômico está na base do impasse homem-natureza. Assim, a TAR contribui, devido ao seu enfoque menos antropocêntrico à sociologia, dando voz também aos não-humanos. Deste modo, parece oferecer uma oportunidade para estudar a sustentabilidade de outra ótica (CAMPOS; PALMA, 2017, p. 60).

Tratar o problema ambiental a partir de uma perspectiva antropocêntrica, além de leviano se configura enquanto um erro conceitual já superado por autores consolidados conforme aponta Loureiro (2019). Para este autor, embora seja comum dentro do discurso ambientalista a noção de que o ser humano é o responsável pela destruição ambiental, o autor aponta que, do ponto de vista epistemológico, e para o pensamento crítico,

(...) as analogias simples entre o que realizamos e produzimos em tempos históricos distintos é anacrônico, e geram entendimentos que ignoram as mediações sociais específicas. Com isso, perde-se o principal: a capacidade de explicar algo tendo por fundamento o que lhe é próprio, suas determinações, os modos de existir em/ de uma sociedade e suas relações sociais. Resumidamente, para as “escolas” críticas, os conceitos não podem ser entendidos fora de seus momentos históricos, da totalidade social em que se dão, como se fossem ideias independentes (LOUREIRO, 2019, p. 94).

O tratamento da questão ambiental a partir da ótica da crítica ao antropocentrismo revela o apagamento da noção de totalidade, o que é uma marca da perspectiva pós-moderna. Além do mais, as abordagens que tratam da raiz dos problemas ambientais, tal como é feito pelos teóricos marxistas, passa a ser substituída pela ideia de rizoma, porque não falar em rede, conforme propõe o pensamento de Latour. Acrescentamos ainda outra característica fundamental dessas abordagens que é a sua ontologia marcada por uma ética imanente, que surge enquanto oposição à transcendência. Também observamos que conceitos como hierarquia dão lugar a anarquia e os determinantes são ocultados, substituídos por indeterminantes (HARVEY, 2007). Logo, para algumas abordagens pós-modernas que dialogam com a TAR, os problemas ambientais resultam de um ser humano genérico, sem classe e sem determinações.

Cabe advertir também que o autor Bruno Latour, que têm sido cada vez mais inserido no debate ambiental, é um crítico do marxismo e atribui aos autores modernos, como Marx, o que ele

entendeu sobre dicotomia sociedade-natureza, além de interpretações da obra marxiana bastante problemáticas como aponta o fragmento abaixo, extraído de uma entrevista que Bruno Latour (2009) concedeu à Revista Cult;

Marx é um caso típico da crença em uma economia dessa magnitude, da qual podemos tirar leis da história, da matéria, da evolução, da política. É realmente a cientificação e a naturalização de uma grande parte da existência comum. Portanto, temos que desfazer essas camadas sucessivas sobrepostas à nossa existência, tanto se elas vêm do marxismo de esquerda, como do que eu chamo de marxismo de direita, que são hoje os liberais, que são muito mais numerosos e importantes. Mas nesse caso eu não sou especialista, eu conheço a literatura científica sobre o assunto, mas eu mesmo não trabalhei sobre essas questões.

Pontuamos também que dentre as influências teóricas da educação ambiental, é possível inferirmos sobre a presença bastante marcada de outros autores da tradição pós-moderna. Em sua dissertação de mestrado, Oliveira (2015) categorizou os artigos publicados na ANPED a partir de eixos temáticos. Em seu trabalho, é possível observar a presença significativa de trabalhos que dialogam com Michel Foucault – biopolítica e biopoder -, Gilles Deleuze, e a presença bastante marcada de Edgar Morin<sup>5</sup>, que, por muitos anos, foi uma importante referência no campo da Educação Ambiental.

Voltando agora para as apostilas que foram analisadas durante a pesquisa de doutorado, mostraremos, a seguir, um conjunto de características encontradas no material que dialogam com uma perspectiva pós-moderna e transformam a educação ambiental em um fazer teórico-prático inócuo. Ao analisarmos a apostila *História e consciência ambiental*, identificamos que a metodologia empregada na construção do material foi a metodologia construtivista, “pois parte do princípio de que haverá sempre troca e construção coletiva de conhecimentos e atitudes”. Curioso que nesse momento do texto, aparece uma foto com um conjunto de pessoas segurando um barbante para expressar a ideia de coletividade. A noção de coletividade muitas vezes é compreendida de forma liberal, como se o coletivo fosse a simples soma de indivíduos e o tecido social um todo homogêneo, ausente de classes sociais e aquilo que as define; poder e política e ausência de contradições. Mais do que isso, observamos um forte apelo retórico no lugar da semântica, assim como a imagem abaixo enfatiza outra marca da perspectiva pós-moderna que é o significante no lugar do significado. Reparem que os materiais de educação ambiental são repletos de imagens, muitas apelativas e que não correspondem à realidade. Compreendemos que o material ao trazer a foto de um conjunto de pessoas (ainda que com vestimentas simples) segurando um barbante, e pelo conteúdo descrito, queria evidenciar que o coletivo importa mais do que a existência de classes sociais e que um conjunto de pessoas segurando um barbante, estariam reunidas por um bem comum.

Liotard argumenta em linhas semelhantes, embora numa perspectiva bem diferente. Apesar de “o vínculo social ser linguístico”, argumenta, ele “não é tecido com um único fio”, mas por um “número indeterminado” de “jogos de linguagem”. Cada um de nós vive “na interseção de muitos desses jogos de linguagem”, e não estabelecemos necessariamente “combinações linguísticas estáveis, e as propriedades daquelas que estabelecemos não são necessariamente comunicáveis, e as propriedades daquelas que estabelecemos não são necessariamente comunicáveis”. Em consequência, “o próprio sujeito social parece dissolver-se

nessa disseminação de jogos de linguagem” É muito interessante o emprego por Lyotard de uma extensa metáfora de Wittgenstein (o pioneiro da teoria dos jogos de linguagem) para iluminar a condição do conhecimento pós-moderno: “A nossa linguagem pode ser vista como uma cidade antiga: um labirinto de ruelas e praças, de velhas e novas casas, e de casas com acréscimos de diferentes períodos; e tudo isso cercado por uma multiplicidade de novos burgos com ruas regulares retas e causas uniformes (HARVEY, 2007, p. 51).

Figura 1 – Foto da apostila elaborada pelo Comperj



Fonte: Oliveira (2021)

Mesmos as perspectivas conservadoras da EA já sinalizam para a necessidade de se pensar não apenas pela perspectiva individual, mas apontam para a necessidade de ações coletivas, dando um ar de propostas eficazes e compromissadas com a questão ambiental. Na apostila analisada, o construtivismo se destaca enquanto referência metodológica, mas se quer se explica o que está sendo entendido como construtivismo. Nos parece que apresentar um referencial bastante conhecido (não pelo conteúdo, mas sim pelo nome) na educação, confere certa legitimidade à formação prestada, como se fosse um “selo” de qualidade do material. Newton Duarte (2010) salienta que, durante seus anos de estudos dedicados à compreensão do construtivismo, desde Jean Piaget até os autores contemporâneos, foi possível mapear a diversidade de diferentes vertentes dentro do próprio construtivismo, assim como as diferenças e divergências entre os próprios autores construtivistas. O autor reconhece ainda o quão arbitrário é reduzir em poucas linhas um pensamento tão complexo, mas em alguns casos se justifica.

Duarte (2010) destaca que o construtivismo tem como referência principal a epistemologia genética de Jean Piaget. “Nessa epistemologia a gênese e o desenvolvimento do conhecimento humano são promovidos pelo esforço de adaptação do organismo ao meio ambiente” (idem, p. 39). Duarte salienta que Piaget concordava com os princípios escolanovistas. Assim, Duarte (idem) destaca que as proposições de Piaget estavam em consonância também com o pragmatismo de John Dewey,



tratando-se de mais uma pedagogia liberal, assim como as pedagogias de projetos, a lógica do aprender a aprender e o multiculturalismo. Para Duarte, “o multiculturalismo tem desempenhado o papel do cavalo de Troia que trouxe para dentro da educação escolar o pós-modernismo com toda sua carga de irracionalismo e anticientificismo” (p. 43).

Ao tratarem da chamada Pegada Ecológica, afirmam que a pegada ecológica brasileira é de 2,9 hectares globais por habitante, destacando que o consumo médio de recursos ecológicos pelo brasileiro é bem próximo ao da média mundial. Sublinham que “se todas as pessoas do planeta consumissem como os brasileiros, seria necessário 1,6 planeta para sustentar esse estilo de vida. A média mundial é de 1,5 planeta. Ou seja, estamos consumindo 50% além da capacidade anual do planeta”. Apesar de explicitarem como é calculada a Pegada Ecológica, e de citarem o exemplo do Brasil, este tipo de abordagem se apresenta de forma perigosa, tendo em vista que mais uma vez enfatizam que a responsabilidade é de cada indivíduo e negam sujeito histórico e classe social e não mencionam uma característica fundamental da sociedade brasileira que é o seu caráter extremamente desigual, caracterizado por um tipo de capitalismo que tornam o Brasil um dos países mais estratificados do mundo, sendo o abismo entre ricos e pobres seu elemento fundante. Assim, o conceito de consumo é uma abstração incapaz de evidenciar as contradições da sociedade brasileira. Sobre este assunto, Luce (2018) evidencia que na nossa sociedade ocorre uma cisão da estrutura produtiva e a necessidade das massas, o que produz o consumo em duas esferas. Assim, podemos evidenciar que ainda permanecem um consumo de alto luxo e o consumo das classes populares.

Como posso ajudar? É necessária uma sensibilização ambiental em massa, mas isso só vai acontecer quando cada indivíduo perceber o valor do meio ambiente em nossas vidas. O dia em que cada brasileiro entender que suas ações têm consequências diretas na biosfera e que, se não houver mudanças, as gerações futuras estarão prejudicadas, o meio ambiente não precisará mais de defensores. Nossa geração é a primeira a dispor de ferramentas e conhecimento para compreender as alterações no meio ambiente, e temos o poder de mudar o rumo dessa história. Nosso desafio é realizar isso de forma rápida e eficaz (COMPERJ, s/d apud OLIVEIRA, 2021, p. 169)

Apesar de parecer enfadonha e uma tarefa batida para os pesquisadores da educação ambiental crítica, analisar esses materiais é crucial para descortinarmos como os agentes hegemônicos operam de forma a legitimar seus discursos perante a sociedade. Mais do que ocultar as relações sociais de produção e os responsáveis pelos danos ambientais, a análise do material aponta para um discurso violento no sentido de coletivizar as causas dos danos ambientais. Palavras como “sensibilização”, “consciência” “precisamos”, “nosso”, são exaustivamente repetidas.

Outro elemento interessante diz respeito às imagens utilizadas ao longo do texto. Ao fazer referência à urgência de uma mudança em menor tempo possível, inserem uma fotografia de um homem andando pela rua com a água na altura da canela, ou seja, uma enchente. É fato que alterações climáticas podem alterar regimes de chuvas de diferentes localidades e promover consequentes eventos de alagamento. Entretanto, enchentes no Brasil, no Rio de Janeiro, por exemplo, tem muito mais relação com o planejamento urbano, retificação de rios e ausência e/ ou insuficiência de políticas

públicas do que com o aquecimento global propriamente dito. É possível também observar uma certa tentativa dos materiais que tratam da questão ambiental, sobretudo em relação ao aquecimento global, enquanto resultado da “globalização”. Nada mais pós-moderno do que uma crença na globalização que resulta da grande vitória dos Estados Unidos/ Capitalismo e a negação ao conceito fundamental de imperialismo.

Fica bastante evidente o caráter empirista usado no material, quando na realidade, muitos fenômenos relacionados à questão ambiental não são tangíveis apenas pela experiência visual, empírica. Como exemplo, temos os alimentos contaminados pelo uso de agrotóxicos, a emissão de gases poluentes de veículos que nem sempre são percebidos, ou mesmo os gases liberados pelo gado que contribuem para o aquecimento global. A imagem neste caso, tem por finalidade promover um sensacionalismo ao mesmo tempo em que oculta imagens de empreendimentos que, de fato, oferecem riscos ao meio ambiente. Como alternativa para uma ação o mais rápido possível, dada a urgência da questão ambiental, sugerem em primeiro lugar uma reflexão sobre “nossas” ações e consequências e depois a tentativa de “sensibilizar” os que estão ao “nosso” redor.

Figura 2 – Imagem retirada da apostila elaborada pelo Comperj



Fonte: Oliveira (2021)

Professores, líderes comunitários, presidentes de associações e representantes da sociedade civil têm papel de protagonista nessa mudança de chave. Nesse sentido, a educação ambiental é uma aliada na sensibilização. (Comperj, s/d apud OLIVEIRA, 2021, p. 170)

Reparem no caráter reducionista e liberal no qual a educação ambiental é transformada. Não apenas, mas também o caráter utilitarista, pragmático e esvaziada de sentido, sendo um instrumento apolítico voltado ao despertar ecológico.

Na região Leste Fluminense, várias são as ações de sensibilização realizadas que merecem destaque. Aqui, lembramos do Abraço ao Macacu, realizado em Cachoeiras de Macacu há quatro anos, quando os moradores são chamados a refletir sobre a importância de preservar o rio. Um dos maiores problemas do rio Macacu, atualmente, é o despejo de esgoto que ocorre ao longo do leito. Com rede de saneamento básico precária, a cidade ainda possui vários comércios e residências

que jogam esgoto in natura nas águas do Macacu (Comperj, s/d apud OLIVEIRA, 2021, p. 171).

Sabe-se que boa parte dos processos de eutrofização dos rios são provocados por despejo de resíduos de indústrias. Mesmo nos casos de despejo de esgoto doméstico, a responsabilidade não pode ser delegada à população, sendo uma questão de política pública de saneamento básico. Outro aspecto interessante é que o material apresenta as duas fotos. Uma da população abraçando simbolicamente o rio e na outra um homem vestido de palhaço incentivando o abraço simbólico no rio. Assim, fica bastante evidente o tipo de ação e protesto que o material incentiva, ou seja, ações simbólicas e pacíficas. As imagens, na atual sociedade da informação, são carregadas da dimensão ideológica, neste caso, a ideologia da classe dominante. O que se observa é que são imagens que não expressam o conflito, e repetimos, tratam das questões ambientais como se o problema fosse de todos e, conseqüentemente, as alternativas para a superação da crise ambiental. É como diz a conhecida frase do filósofo chinês Confúcio “uma imagem vale mais que mil palavras”. Não é à toa que muitos materiais sobre educação ambiental, produzidos pela classe dominante, são carregados de imagens, recursos visuais, etc. Abaixo temos as imagens que foram descritas acima e utilizadas pela apostila. Ao pesquisarmos sobre o significado da palavra palhaço, encontramos o seguinte: ator cômico ou profissional que tem intenção de divertir o público, em especial no circo. Lembremo-nos ainda que no circo, o palhaço cumpre com o papel fundamental de distrair o público entre um número e outro das apresentações. Com um problema tão grave de poluição de um rio, perguntamos: Qual a real intenção de mostrar a foto de um palhaço e tudo aquilo que ele representa em uma causa tão séria? Nitidamente, se trata de uma forma de distrair a população, não mostrar problemas sérios que afetam o rio. Reparem que existe um apego à estética em detrimento de imagens que correspondam à realidade. Isso tudo além da imagem que, mais uma vez, reforça a ideia de todos juntos, indivíduos genéricos e a democracia burguesa, outro apelo do pensamento pós-moderno.

Figura 3 – Ações simbólicas em defesa do Rio Macacu retiradas da apostila do Comperj



Fonte: Oliveira (2021)

Ao apresentar a definição de Educação Ambiental, a apostila destaca que

A Educação Ambiental não é um tipo especial de educação, nem entra em conflito com os objetivos do sistema escolar. Devemos considerá-la como um instrumento de socialização, que visa mudanças de atitude, dando ênfase às práticas corretas de conservação e respeito à natureza (Comperj, s/d *apud* OLIVEIRA, 2021, p. 172).

Fica bastante evidente a perspectiva conservadora adotada pelos autores do material no que tange à educação ambiental.

Segundo Figueiredo (1999), ‘A Educação Ambiental surgiu como uma nova forma de perceber o papel do ser humano no mundo. Na medida em que parte de reflexões mais aprofundadas, a Educação Ambiental é bastante subversiva. Na busca de soluções que alteram ou subvertem a ordem vigente, a Educação Ambiental propõe novos modelos de relacionamento mais harmônicos com a natureza, novos paradigmas e novos valores éticos com uma visão holística, adota postura de integração e participação. Uma educação abrangente, crítica, problematizada. A Educação Ambiental deve ser reconhecida em toda a sua amplitude, envolvendo aspectos históricos, antropológicos, sociais, culturais e naturalmente ecológicos, enfim políticos, na medida em que são decisões políticas que definem as ações que afetam o meio ambiente’ (Comperj, s/d *apud* OLIVEIRA, 2021, p. 172)

A partir da definição apresentada acima, fica bem evidente a natureza reificada da própria definição de educação ambiental, sendo esta tratada de forma homogeneizada, o que oculta as disputas e diferentes tendências no interior do campo da educação ambiental. Ademais, é possível notar que são definições bastante gerais, afinal, quais seriam os novos valores? Quais seriam os novos valores éticos? Salta aos olhos o termo problematizado, uma vez que coloca a problematização de forma passiva por meio do sufixo “ada”, no lugar da ação, problematização. O mesmo sobre a explicitação da visão holística.

Ao finalizar o item que trata da educação ambiental, o conteúdo destaca o caráter transdisciplinar da educação ambiental, em consonância com a Lei n. 9.795/ 99 e destaca que a educação ambiental não está restrita ao meio escolar podendo ser realizada por grupos, organizações não-governamentais e associações, descaracterizando a centralidade da escola na sociedade de classes, um elemento já identificado nas políticas públicas federais de educação ambiental (KAPLAN, 2011). Por fim, volta-se a enfatizar o caráter sensibilizador da EA com a sua necessidade de despertar a consciência ambiental dos envolvidos.

### ***Apontamentos conclusivos***

O presente trabalho buscou apresentar algumas influências do pensamento pós-moderno para o campo da educação ambiental, e suas problemáticas consequências no que diz respeito aos seus pressupostos epistemológicos e de suas implicações para as práticas pedagógicas em escolas. Localizamos as concepções pós-modernas enquanto expressão na superestrutura da crise estrutural do capital iniciada nos anos de 1970. A mudança do padrão de acumulação taylorista-fordista em direção à acumulação flexível exigiu, para o capital, de novas formulações que o auxiliassem a manter inquestionável o modo de produção capitalista, arrefecendo a luta de classes. Deste modo, a contrarrevolução burguesa contemporânea, na batalha das ideias, vem buscando contestar

pressupostos chave para a compreensão da realidade social, como as metanarrativas, a perspectiva de totalidade, o movimento do real e suas contradições, a historicidade dos modos de produção e as classes sociais.

Dessa forma, buscamos apresentar os fundamentos teórico-metodológicos da educação ambiental crítica embasada no materialismo histórico-dialético. Além disso, discorreremos sobre o movimento pós-moderno, suas características e seu surgimento enquanto artifício para correção da crise do capital na década de 1970, além de discorrer sobre o pensamento pós-moderno na educação, discutindo suas implicações nas práticas de educação ambiental e na luta ambientalista. Nesse tópico, mostramos como o pensamento pós-moderno se apresenta nas apostilas de educação ambiental produzidas pelo Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (Comperj), nas quais são propostas práticas como abraço simbólico para enfrentar grave problema ambiental, estando ausente a categoria classe social em detrimento de um indivíduo genérico, ocultando-se o capital (classe burguesa) como responsável pelo problema ambiental. Por fim, consideramos que os ataques das correntes pós-modernas ao marxismo sublinham a necessidade desta teoria revolucionária para subsidiar a compreensão e a superação do modo de produção capitalista.

A educação ambiental, enquanto expressão combinada do movimento ambientalista e do campo educacional, recebe enorme influência das formulações pós-modernas. Sua entrada com mais força nas escolas nos anos 1990, quando tanto o ideário neoliberal quanto as concepções pós-modernas passaram a ser hegemônicas nestas instituições, ajuda a compreender melhor esta profunda ligação.

A partir dos resultados da tese de doutorado que analisou a política de educação ambiental no município de Maricá, RJ, observamos a presença de elementos da concepção pós-moderna em uma apostila produzida pelo Comperj que foi utilizada em um curso de formação de educadores ambientais com professores da rede municipal. Este tipo de ação, à primeira vista, inofensiva, acaba por, além de despolitizar o debate ambiental tão importante na formação de professores, não fornecer os instrumentos teórico-analíticos para a compreensão da problemática no município, salvaguardando os interesses dos grupos dominantes (sejam as frações burguesas com atuação no local, sejam os agentes do poder político municipal). Desta forma, as formulações presentes nestes materiais, na formação de professores e mesmo as publicações acadêmicas no campo científico da educação ambiental que recebem majoritariamente influências do ideário pós-moderno cumprem um papel regressivo na luta de classes, bem como na luta ambientalista.

### **Referências:**

AGUDO, M. M.; TEIXEIRA, L. A. As contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação ambiental crítica. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Campinas: Navegando, 2018, p. 213-234.

- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- CAVAZOTTI, M. A. **Educação e conhecimento científico: inflexões pós-modernas**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M., DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP, 2010, p. 33-49. Disponível em <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf> Acesso em 01 de outubro de 2022.
- ENGELS, F. Carta a Piotr L. Lavrov de 12-17 de novembro de 1875. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Cartas sobre “O Capital”**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.
- FRIGOTTO, G. A crise da economia global e dos referenciais teóricos e a regressão mercantil na educação e na formação dos educadores. In: BEVILACQUA, A. P. et al (orgs). **O paradigma da economia global e o desenvolvimento sustentável para a formação docente e discente em educação**. Rio de Janeiro: Ed. UFC e Inverta, 2016.
- FRIGOTTO, G. As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: Frigotto, G.; Ciavatta, M. (Orgs). **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2016a, p. 45-85.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2007.
- KAPLAN, L. **A inserção capitalista dependente do Brasil e a política de escolas sustentáveis**: estudo de caso na Baía de Sepetiba (RJ). 2017. 342 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- KAPLAN, L. **Análise crítica dos discursos presentes nos documentos que definem a política de educação ambiental no Brasil**. 2011. 369 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- KAPLAN, L.; LOUREIRO, C. F. B. Análise crítica do discurso do Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) ambientais - ProFEA: pela não desescolarização da educação ambiental. **Educação em Revista (UFMG)**, vol. 27, n. 02, 2011, p. 177-196.
- LAMOSA, R. A. C. **A educação ambiental e o novo padrão de sociabilidade do capital**: um estudo nas escolas de Teresópolis (RJ). 2010. 168 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- LATOUR, B. Entrevista a Marcelo Fiorini. Revista Cult, n. 132, fev. 2009. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/entrevista-bruno-latour/> Acesso em 01 de outubro de 2022.
- LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. Macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, 2014, p. 23-40.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental, Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes**: formar para se adaptar ou para superar o sistema do capital? Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 06 de outubro de 2022. 1 vídeo (2h 00min e 50s) [Live] Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=rSXI\\_dlyy9E&t=2187s](https://www.youtube.com/watch?v=rSXI_dlyy9E&t=2187s) Acesso em 10 de outubro de 2022.
- LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental: questões de vida**. São Paulo: Cortez, 2019.
- LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LUCE, M. S. **Teoria Marxista da Dependência**: problemas e categorias – uma visão histórica. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

- MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MARQUES, L. **Capitalismo e colapso ambiental**. 2ª ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2016.
- MARTINS, A. S.; OLIVEIRA, D. M.; NEVES, L. M. W.; MELO, M. P.; SANTOS, M. A. C. Fundamentos teóricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.) **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010, p. 97-153.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. Formas que precederam a produção capitalista. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 388-423.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- OLIVEIRA, A. C. B. **Análise da política pública de educação ambiental em Maricá: um estudo de caso**. 2021. 242 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- OLIVEIRA, A. C. B. **A penetração da educação ambiental crítica nos artigos publicados na ANPEd**. 2015. Orientador: Ralph Ings Bannell. 99 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 15ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- SAITO, K. **O ecossocialismo de Karl Marx**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos*, CEBRAP, n. 79, nov. 2007, p. 71-94. Disponível em <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf> Acesso em 15 de dezembro de 2022.
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 7-30.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Ed. Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- TEIXEIRA, L. A.; NEVES, J. P.; SILVA, F. P.; TOZONI-REIS, M. F. C.; NARDI, R. **Referenciais teóricos da pesquisa em educação ambiental em trabalhos acadêmicos**. In: Florianópolis: Anais do VI ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007, p. 1-12.
- VIEIRA, F.L.R. O método sem história: uma crítica da metodologia moriniana da complexidade. *Cronos*, Rio Grande do Norte, v. 7, n. 2, p. 339-351, jul./dez. 2006.
- WOOD, E. M. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Orgs.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zaar, 1999, p. 7-22.

---

**Notas**

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UFRJ). Professora do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp/UERJ). Pesquisadora do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS/UFRJ). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3260796787225330>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5557-8107>. E-mail: [carolbrasilgeo@gmail.com](mailto:carolbrasilgeo@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestre em Educação, licenciado em Ciências Biológicas e bacharel em Ciências Biológicas - modalidade Ecologia. Professor Adjunto do Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino da Faculdade de Educação da UERJ (DEAE/EDU/UERJ). Membro do LIQUENS/UERJ (Grupo de Leituras e Investigações sobre Questões de Ensino de Ciências e Sociedade) e do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências da UERJ. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5484172056636366>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6853-6683>. E-mail: [leonardokaplan@gmail.com](mailto:leonardokaplan@gmail.com).

<sup>3</sup> Reconhecemos que há diferentes maneiras de se denominar o conjunto de formulações pós-modernas. Desde teorias ou paradigma pós-moderno, passando por agenda pós-moderna (WOOD, 1999) e pensamento ou ideário pós-moderno, ideologia pós-moderna, etc. Optamos pela denominação pensamento ou ideário pós-moderno, reconhecendo sua heterogeneidade interna, por localizarmos tais concepções na superestrutura, enquanto forma de consciência social determinada pelas estruturas sociais, sem, entretanto, conferirmos a elas um *status* de teorias científicas ou paradigmas.

<sup>4</sup> Sobre esse discurso da novidade na Educação Ambiental, Kaplan (2011) já havia o identificado como resultado de sua pesquisa e indica alguns problemas decorrentes do mesmo.

<sup>5</sup> Martins *et al* (2010) incluem Morin dentre os intelectuais da nova pedagogia da hegemonia, objeto de sua crítica. Enquanto um autor muito difundido entre educadores, “Morin prega a eclosão de um novo mundo sustentado por novas subjetividades valorizadoras da harmonia entre indivíduos e da paz social” (ibidem, p. 116). Após ter sido filiado, em sua juventude, ao Partido Comunista Francês (entre 1941 e 1951), Morin incorporou, em suas formulações teóricas, alguns elementos oriundos do marxismo. A categoria complexidade da qual parte Morin possui algumas aproximações com a categoria de totalidade concreta do marxismo, mas há uma série de divergências, como a irrelevância dada por Morin à historicidade e à concepção de contradição (VIEIRA, 2006), que são centrais no marxismo.

Recebido em: 19 de out. de 2022

Aprovado em: 19 de dez. de 2022