

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO NOVO ENSINO MÉDIO: CONTRADIÇÕES NUMA SOCIEDADE CAPITALISTA

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE NEW HIGH SCHOOL: CAPITALIST CONTRADICTIONS

João Paulo Jareke¹
Silvana Cássia Hoeller²

Resumo

Este artigo faz parte de uma dissertação com tema da educação ambiental no Novo Ensino Médio. O objetivo do estudo foi compreender a inserção da Educação Ambiental (EA) no Novo Ensino Médio (NEM). Para isso, busca-se entender a importância da educação ambiental na sociedade capitalista contemporânea brasileira. Foi realizada a análise da temática da educação ambiental nos marcos normativos do NEM. Buscou-se compreender à luz da percepção docente a implantação do NEM em relação a EA, no município de Guaratuba, Paraná. A pesquisa utilizou a dialética para a compreensão do movimento da educação no estudo, para isso construiu-se um referencial teórico a partir da contribuição de autores como: Marx, Gramsci, Freire, Gadotti, Loureiro, entre outros. Os instrumentos metodológicos adotados para a coleta de dados foram a roda de conversa com os docentes do ensino médio. Para análise, utilizamos a categoria contradição como elemento de compreensão do movimento da pesquisa. Concluímos que a EA está presente, ainda que de forma transversal, nos marcos regulatórios do NEM e que a implementação desse NEM, reproduz as contradições do sistema capitalista, alienando estudantes de seu papel como agentes de transformação socioambiental, cabendo aos docentes exercerem seu papel de autonomia, possibilitando caminhos para uma educação emancipadora, por meio de propostas como a ecopedagogia.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Novo Ensino Médio; Educação; Professores; Ecopedagogia.

Artigo Original: Recebido em 25/06/2025 – Aprovado em 12/12/2025 – Publicado em: 29/12/2025

¹ Licenciado em Filosofia pela PUCPR, Mestre em Ensino das Ciências Ambientais pela UFPR. Guaratuba, Paraná, Brasil. e-mail: jarekejp@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7717-4695> (autor correspondente)

² Engenheira Agrônoma. Mestra em Produção Vegetal. Doutora em Educação. Professora do Curso de Tecnologia em Agroecologia e Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais (ProfCiamB), Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná. Matinhos, Paraná, Brasil. e-mail: silvanahoeller@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5559-3355>

Abstract

This article is part of a dissertation on the theme of environmental education within the New High School reform. The study aimed to understand the integration of Environmental Education (EE) into the New High School (NHS). To achieve this, it explores the importance of environmental education within contemporary Brazilian capitalist society. The analysis focused on the environmental education theme within the NHS's regulatory frameworks. We sought to understand the implementation of the NHS concerning EE in the municipality of Guaratuba, Paraná, through the lens of teacher perceptions. The research utilized dialectics to comprehend the dynamics of education within the study, building a theoretical framework based on contributions from authors such as: Marx, Gramsci, Freire, Gadotti, Loureiro, among others. The methodological instruments adopted for data collection were conversation circles with high school teachers. For analysis, we used the category of contradiction as a tool to understand the research process. We conclude that EE is present, albeit transversally, in the NHS regulatory frameworks. Furthermore, the implementation of this NHS reproduces the contradictions of the capitalist system, alienating students from their role as agents of socio-environmental transformation. It falls to teachers to exercise their autonomy, paving the way for an emancipatory education through proposals such as ecopedagogy.

Keywords: Environmental Education; New High School; Education; Teachers; Ecopedagogy.

1 Introdução

Este artigo é resultado da dissertação do mestrado que trata da Educação Ambiental (EA) no Novo Ensino Médio (NEM). O objetivo do estudo foi compreender a inserção da Educação Ambiental (EA) no Novo Ensino Médio (NEM), desde os marcos normativos nacionais, até sua implantação no estado do Paraná. Ao longo desse estudo destacou-se diversas contradições que o modelo educacional apresenta dentro da sociedade capitalista e como isso interfere na readequação das propostas de ensino, especialmente na EA.

Por ser um tema relativamente recente, a implantação do NEM, possuía, na época da escrita desta dissertação, durante os anos de 2024 e início de 2025, poucas referências em artigos científicos ou trabalhos acadêmicos publicados. Devemos observar que o objeto de pesquisa faz parte do recorte de uma realidade em movimento, principalmente no que se refere ao NEM.

Participaram desta pesquisa professores com formação acadêmica dentro da área de ensino das ciências ambientais e que atuam no Ensino Médio, na rede estadual de educação, no município de Guaratuba, litoral do Paraná.

Alguns dos temas relevantes que deram início a esta pesquisa foram: a importância da educação ambiental para o ser humano; o atual momento histórico desde a formulação e a implantação do Novo Ensino Médio no Paraná.

A problemática que instigou a pesquisa, concentra-se nos seguintes questionamentos: como a educação ambiental está presente no NEM? Os marcos regulatórios trazem a questão

ambiental como parte da realidade do sujeito? Qual a importância da educação ambiental no NEM? Como se pode realizar uma proposta de conscientização ambiental na escola?

2 Sociedade capitalista versus Educação

Para entender a importância da educação ambiental na sociedade capitalista contemporânea procurou-se estabelecer conexões entre a educação libertadora e a educação tradicional, dentro do sistema capitalista tão fortemente enraizado em todos os níveis da vida humana atual, a partir de autores como Marx (1844), Gramsci (2001), Freire (1970) e Gadotti (2002). Observa-se que alguns autores renomados e outros contemporâneos tratam do tema da educação na sociedade capitalista e apontam possibilidades de inserção de conscientização ambiental, como forma de libertação para as classes trabalhadoras.

O mundo capitalista e sua busca constante pelo acúmulo de capital e geração de riqueza, contrasta com a visão de defesa do meio ambiente e da ecologia. É comum perceber que a modernização é quase sinônimo de que a natureza deve ser transformada pelo ser humano (Marx, 2007).

Autores clássicos como Marx e Engels (2007) tratam do tema da transformação do mundo pela sociedade capitalista, onde tudo que é atingido pela ação humana deve estar a serviço do lucro e se transforma em mercadoria. O ser humano faz parte da natureza, é um indivíduo que faz parte do mundo como todos os demais seres vivos. Dito de outro modo, o capitalismo subjuga a natureza a favor de uma elite dominante, faz a exploração da mão de obra do trabalhador e mantém parte da população na linha da miséria. O sistema capitalista busca o lucro acelerado, já que o enriquecimento está acima da conservação da natureza.

O avanço dos meios de produção e a consequente deterioração ambiental não melhorou a vida do ser humano como um todo, mas mantém a classe dominante no poder dos meios de produção, controlando as forças econômicas e políticas. A grande maioria da população, os trabalhadores, operários, camponeses e os empobrecidos, não desfrutam da qualidade de vida proporcionada pelo avanço industrial da sociedade capitalista (Marx, 2004).

Isso significa que o trabalhador não mantém o sustento familiar, mas trabalha para a geração de lucro para o proprietário dos meios de produção, em troca de pequena parte de seu esforço produtivo. Marx, na obra *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, escreve que o trabalho

imposto aos seres humanos, pelo capitalismo, os levava a uma alienação não apenas ideológica, mas propriamente física, em sua natureza humana (Marx, 2004).

À medida que essa alienação individual cresce, toda a raça humana tende a se alienar de seu estado natural. Claro que isso interfere diretamente na sua noção de ser humano em contato com o mundo natural. Ainda aqui, Marx crítica como o capitalismo reduz o ser humano a uma existência fragmentada, onde sua conexão com a natureza é corrompida. Em vez de uma relação harmoniosa, o trabalhador é forçado a ver a natureza apenas como um recurso a ser explorado, perdendo sua noção de pertencimento ao mundo natural (Marx, 2004).

Gramsci (2001) segue uma linha de ruptura com os sistemas dominantes, enfatiza entre outras coisas, que a educação seria um dos meios de transformar a sociedade libertando-a da hegemonia capitalista. Ele menciona que a educação está a serviço não da evolução do ser humano, mas sim, para a formação de profissionais determinados para funções muito específicas. O autor ainda indica que a educação, na sociedade capitalista, tende a perpetuar-se, pois esse sistema, de forma intencional, busca fazer uma formação educacional técnica e fragmentada das classes trabalhadoras, levando-as a permanecerem como mão de obra do próprio sistema. O trabalhador deve apenas aprender o seu futuro ofício e executá-lo sem questionar o porquê daquilo.

Também Freire (1970) reforça: “para os burgueses, o diálogo entre as massas e a liderança revolucionária é uma real ameaça, que há de ser evitada” (p. 92). Assim, esta forma de educar é intencional e benéfica às classes dominantes, para que os dominados não compreendam que tem chance de mudança e permaneçam como são. Ou seja, o capitalismo cria um círculo vicioso educacional para manutenção da hegemonia burguesa sobre a classe trabalhadora.

Freire critica a educação tradicional, a chamada “educação bancária” (Freire, 1970, p. 39), em que o ensinar é um processo mecânico em que o aluno recebe os ensinamentos e os armazena em sua mente vazia. Assim, o estudante não aprende a pensar, só memorizar saberes e executar tarefas. Para Freire (1970), educação é aquela que realmente educa, conscientiza, liberta e transforma os seres humanos em sujeitos pensantes e atuantes no mundo.

Ainda Freire (1970) faz uma defesa de uma educação emancipadora das classes oprimidas para que se libertem dos chamados opressores, as classes dominantes, que desenvolvem um sistema de educação voltado à manutenção dos seus interesses, isso força os

que já são oprimidos a não conseguirem se desenvolver plenamente no mundo, permanecendo à mercê dos que os comandam.

Uma educação humanista e libertadora, que deve ser forjada com os oprimidos e não para eles, pois visa a restauração da humanidade em ambos os pólos da contradição (Freire, 1970, p. 25). Não é alguém “de cima” que deve dizer como o oprimido deve se libertar. Mas este mesmo deve aprender, pela educação, o seu processo de verdadeira libertação de pensamento e de fato.

A inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora é o primeiro passo para a sua libertação. Isso exige a conscientização da opressão e o comprometimento com a luta. É preciso que o oprimido tenha consciência de sua condição. Caso contrário, jamais deixará de sê-lo (Freire, 1970).

3 A Educação Ambiental na sociedade capitalista

Esse modelo, o sistema capitalista, visa a exploração dos recursos materiais de forma rápida e pouco ou nada planejada para as gerações futuras, a não ser no que diz respeito à futura geração de lucro. Isso leva o mundo a sofrer consequências materiais e ameaçar a própria existência humana na terra, como afirma Foster (2015)

Pela primeira vez na história humana, nossa espécie enfrenta uma alarmante escolha existencial. Podemos continuar no caminho usual dos negócios e arriscar uma catastrófica mudança do sistema-Terra (o que Frederick Engels metaforicamente de “a vingança da natureza”), ou podemos trilhar o caminho transformador da mudança do sistema social que vise o desenvolvimento humano igualitário em coevolução com os parâmetros vitais do planeta (Foster, 2015, p. 2)

As consequências naturais de uma exploração degradante e inconsequente levam a efeitos destrutivos na ordem natural do meio ambiente. O ser humano, enquanto coletividade, pela sua forma de agir no mundo, tende a ser uma força de transformação muito forte, tanto para as demais espécies que habitam a terra, como para o próprio planeta. (Foster, 2015, p. 10). Assim, a força humana de transformação, exerce ações dentro da natureza, competindo com as forças climáticas e geológicas, que podem ser alteradas por sua atuação direta ou indireta.

Um elemento muito forte nos escritos de Paulo Freire é de que o ser humano deve ter a consciência da realidade do mundo, que leva a uma luta transformadora por emancipação sem nenhum tipo de alienação. Sobre isso Freire indica que o ser humano não está apenas no mundo,

mas está com o mundo, ou seja, é parte integral desta realidade. Não se deve partir de uma ação transformadora da realidade sem pensar na totalidade do que nos rodeia. “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p.31).

O compromisso com o mundo parte da ação educadora para a problematização da ação transformadora. A alfabetização, segundo Freire (1980), começaria com a distinção da natureza e da cultura humana, pela qual ocorreria um acréscimo ao mundo natural, introduzido pela ação da criação humana, resultante de ação humana. Assim, Freire (1980) distingue entre a natureza e a cultura humana como se fossem dois mundos. A natureza faz a mediação do diálogo entre o humano e sua realidade.

A necessária mudança de pensamento e atitude se dá pela práxis, pela ação libertadora e transformadora. Libertação exige luta, força de mudança para enfrentar aquilo que oprime. Estar inserido nessa realidade que será transformada é necessário para que a mudança proposta ocorra e transforme-se em “práxis libertadora” (Freire, 2000, p.36).

Na linha de pensamento de Freire, em que a transformação social libertadora ocorre através da educação, é que se cria um “pensar do cuidado”, buscado pelo conceito de ecopedagogia, segundo Gadotti (2002, p. 10), que ainda se desenvolve e se constrói, a partir da reflexão de autores brasileiros e latino-americanos. Esse pensar surge da visão de que é necessário cuidar do mundo, no qual o ser humano habita. Isso porque, segundo essa linha de pensamento freireana, o cuidado com todos e tudo que é mais vulnerável passa a ser necessário para a libertação de todas as formas de opressão

A ecopedagogia é um conceito latino-americano sobre a pedagogia da terra e educação sustentável (Gadotti, 2002), é uma proposta de pensamento e de práxis sustentável. Partindo de uma linha de pensamento freiriana surge como uma alternativa viável para a conscientização sobre o cuidado do mundo. A ecopedagogia está inserida em um movimento que busca reorientar os currículos escolares para incorporar princípios relacionados à saúde do planeta.

Ainda sobre a necessidade de se ter uma educação mais abrangente, Gadotti (1992), enxerga a interdisciplinaridade não como um fim em si mesma, mas como um meio para construir uma escola plural, democrática e comprometida com a emancipação humana.

O pensamento de Gadotti dialoga com o pensamento de Freire, no que se refere à educação como ato político. Gadotti retoma a ideia freireana de leitura do mundo, afirmando que a escola deve ensinar a decifrar a realidade em suas múltiplas dimensões, e não apenas transmitir conhecimentos desconectados. A interdisciplinaridade, nesse contexto, é vista como

uma ferramenta para desvelar contradições sociais e promover a práxis transformadora conhecimento que se completa na ação concreta.

Assim como Gadotti defende o diálogo entre saberes, Freire afirma que o conhecimento se constrói na relação horizontal entre educador e educando, rompendo hierarquias. A interdisciplinaridade, como projeto político, reforça a ideia de que ensinar exige consciência, estimulando a curiosidade crítica (Freire, 1970). Por isso, a importância de se trabalhar com ajuda de diversos outros docentes para construir uma educação mais democrática e abrangente.

Recentemente, Rosa e Caporlingua enfatizam “a Educação Ambiental Crítica tem como objetivo a promoção da cidadania ativa que contribua para a mudança da realidade e seus problemas socioambientais” (Rosa e Caporlingua 2024, p. 5). A EA tem sido vista como uma necessidade para conscientização da cidadania e das causas e consequências dos problemas ambientais.

4 Os marcos normativos e as escolas estaduais do Paraná

O tema da renovação do Ensino Médio tem sido debatido há vários anos, por diversos governos, no Brasil. Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o ensino secundário, passa a chamar-se de Ensino Médio (EM) e ganhou nova configuração após a promulgação da Lei nº 9.394 de 20/12/1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, LDBEN n.9394/96, p. 6).

Com esta alteração surgem propostas de currículos diferenciados para atender demandas tanto regulares quanto profissionalizantes. Assim, disciplinas que haviam sido retiradas dos currículos retornam e outras tem sua carga horária alterada.

A partir de 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) define novas diretrizes para o Ensino Médio, que seriam as bases para este novo EM. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 2012, Resolução nº 2, surgem os chamados Itinerários Formativos (IF), dos quais o aluno poderia optar por um currículo de disciplinas que lhe fossem mais atraentes, de acordo com seu futuro acadêmico ou profissional. Essas trilhas são assim organizadas

(...) dispõe da reestruturação do Ensino Médio em Base Comum e Itinerário Formativos, organizando o currículo em quatro áreas do conhecimento (I - Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas),

devendo ser abordadas através de uma metodologia que preconize a interdisciplinaridade e a contextualização (Brasil, 2012)

A proposta de renovação dessa etapa de ensino norteia-se na ideia de dividir as disciplinas escolares já vigentes em quatro grupos de saberes. Às quais, ainda, seriam acrescentadas outras disciplinas derivadas destas.

Com a lei 13.415/2017 o NEM foi finalmente implantado com seu novo formato que se diferencia do modelo anterior por conter arranjos curriculares adaptáveis na forma desses itinerários formativos - IF.

O referencial normativo para o Estado do Paraná é o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), sendo atualizado em caráter experimental em 2018, tornado definitivo em 2022: “O Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP constitui-se no desdobramento do “Referencial Curricular do Paraná” (Paraná, 2020, p. 1)

A primeira parte do CREP apresenta o Currículo da Formação Geral Básica (FGB), que orienta e apoia o desenvolvimento da proposta pedagógica curricular das instituições de ensino da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná, de acordo com o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná e a BNCC, no que se refere às disciplinas comuns a todos os estudantes.

A segunda parte do CREP está organizado por Áreas do Conhecimento que são: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em cada área, os componentes curriculares constituem os saberes que, de forma articulada, mobilizam as habilidades. Estas áreas de conhecimento são chamadas Itinerários Formativos (IF) (Brasil, 2017, p. 1-2).

Porém, no Estado do Paraná, até o presente momento, estes quatro Itinerários Formativos foram resumidos em dois: “linguagens e seus saberes” e “ciências humanas aplicadas”, como uma opção de trilha, e “matemática e seus saberes” com as “ciências da natureza”, como outra opção (Paraná, 2022, p. 56). Ambos contando com disciplinas da chamada Educação Geral Básica.

Essa reformulação do EM também gera críticas, sobre como é feita a elaboração dos currículos educacionais. Isso faz parte da classe dominante utilizar do seu poder de governo para perpetuar-se de forma aberta ou velada, no poder dentro do sistema capitalista. Althusser afirmava que nenhuma classe, pode de maneira duradoura, deter o poder do Estado, sem exercer ao mesmo tempo sua hegemonia sobre os aparelhos ideológicos do Estado (Althusser, 1970, p. 69).

A educação é vista como essencial na preservação e prolongamento do poder de qualquer grupo dominante, seja ele político, econômico ou religioso, que visa usar a educação popular como forma de manter-se no poder. O principal aparelho ideológico do Estado é o aparelho ideológico escolar (Althusser, 1970, p. 60).

Além disso, Saviani (2006) sugere ainda que o EM deveria ter um caráter mais universalista, com conteúdo críticos como filosofia, artes e literatura. A cidadania fica reprimida e direcionada a aceitação das autoridades e leis impostas. Sem espaço para pensar e questionar.

Saviani (2008) aponta o caráter contraditório da educação neoliberal, pois a produção é centralizada para os detentores dos meios econômicos e o trabalho, a força produtiva deve estar enraizada em toda a sociedade para que o sistema funcione.

Tanto Saviani (2008) como Althusser (1970) concordam que a educação na sociedade capitalista é pensada para que o aluno aprenda a ser futuramente mão de obra. No sistema de ensino escolar o cidadão aluno começa a sua qualificação profissional. Desse modo, a escola é o meio pelo qual o sistema capitalista prepara sua força de trabalho

Assim, percebe-se que a proposta desse NEM reforça a ideia de uma educação para o trabalho num mundo capitalista. A proposta de um ensino para adolescentes e jovens, em fase de formação de caráter e de comportamentos sociais deveria ser mais aberta ao pensamento crítico e reflexivo sobre a realidade atual e aquilo que o jovem pode realizar em sua vida.

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi promulgada pela lei 13.415 que passa a ser implantada nos anos seguintes em todo território nacional, adaptadas em cada ente federativo, também a proposta de alteração no EM fica a cargo de cada estado, que a partir das definições nacionais, elaborou seu próprio modelo de implantação do NEM.

Essa pesquisa ocorreu no contexto da educação no Estado do Paraná, onde foi observado o Currículo Estadual que compõem o atual EM, para finalmente se observar um Colégio Estadual no município de Guaratuba.

Apesar de uma apresentação que parece enfatizar as melhorias pedagógicas nesse currículo disciplinar, existe uma ideologia que influencia a escolha das disciplinas a serem destacadas ou suprimidas:

deve-se recordar que a contrarreforma curricular do ensino médio no estado do Paraná ocorreu em alinhamento ao contexto de aprofundamento das políticas neoliberais, de mercantilização da educação escolar, de controle dos processos pedagógicos e de ataque à autonomia docente e das escolas públicas (Barbosa, Francisco, 2024, p. 16)

Vê-se que a lógica neoliberal faz o currículo ser ainda mais carente de disciplinas que desenvolvam a consciência crítica dos alunos, dando ênfase ao minimalismo educacional de se enfatizar o português e a matemática, e ainda acrescentar disciplinas diretamente ligadas ao mercado de trabalho, nas áreas de finanças e operações computacionais (Silva; Barbosa; Korbes, 2022, p. 15).

É nítida a aplicabilidade real dessa visão limitadora ao jovem estudante, que passa a aprender a usar um computador para calcular o troco como atendente de caixa de comércio. Dificilmente tais disciplinas serão utilizadas de forma emancipadora pelos seus docentes e discentes como citado pelos pesquisadores Barbosa e Francisco (2024) a introdução dessas disciplinas não parte senão do desejo da classe dominante, de preparar o jovem estudante em mão de obra para funções mercadológicas básicas, como operário ou prestador de serviços.

Ainda Cury enfatiza que a escola, dentro do sistema neoliberal, quer o “cidadão dócil e o operário competente” (Cury, 1995, p. 62); isto é perceptível quando se enfatiza no objetivo escolar a preparação para a futura profissão através daquilo que chama de categoria da reprodução.

5 Educação Ambiental no Novo Ensino Médio

A Educação Ambiental - EA aparece nos marcos normativos da educação brasileira. Desde a Constituição Federal (CF) de 1988, a educação ambiental passou a ser item de atenção em todos os níveis educacionais, que traz: “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Brasil, Capítulo VI, artigo 225, 2008). Como isso ocorre, ou não, nos diversos níveis escolares, especialmente no Ensino Médio, é o que se tratará a seguir.

A BNCC é um documento que orienta os currículos das escolas brasileiras, desde a educação infantil até o ensino médio. Ela define as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver em cada etapa da educação básica, incluindo a educação ambiental (EA). Este estudo analisou como a EA foi abordada na BNCC do ensino médio, que está em vigor para todas as escolas do país (Jacobi; Tristão, 2021, p. 5).

Os autores Andrade e Piccinini (2017) pesquisaram a BNCC de 2016, e constataram a presença dos temas ambientais nos componentes de algumas disciplinas, como História,

Geografia e Artes, e não de forma transversal e contextualizada. Ou seja, a EA era tratada de forma muito superficial.

Quando Oliveira e Royer (2019) analisaram a nova versão aprovada do texto da BNCC, observaram que não havia citação direta à Educação Ambiental no conteúdo do Ensino Médio. Na sua última versão, a BNCC destaca que cada sistema de ensino ou escola deve abrigar a EA como um dos demais temas transversais (Brasil, 2018, p. 19).

O que se percebe é que os temas de meio ambiente, ecologia, sustentabilidade e pertencimento à natureza, só se dão de forma muito superficial, lúdica, decorativa ou em datas muito específicas. Como por exemplo, em atividades sobre o “dia da água”, “Dia da Árvore”, passeios escolares ou de brincadeiras ao ar livre, na falta de algum professor (Tristão, 2005).

No Ensino Médio, em diversas disciplinas, professores e equipes pedagógicas incentivam alunos a produzir cartazes ou desenhos representativos aos temas de natureza, flores, plantas, árvores, praia, entre outros, mas sem qualquer reflexão ou posicionamento crítico sobre estes temas. Isso ficou evidente na obra de Sá, Oliveira e Novaes (2015, p. 58).

Os relatos de muitos professores confirmam que os temas de educação ambiental muitas vezes só ocorrem de forma derivada de outros temas. Como afirmam Luchese e Alves (2013, p. 310) que há poucas atitudes educacionais sobre a consciência ambiental.

A seguir, fazendo uma breve análise da proposta do plano de aulas desses itinerários formativos e seus descritores de conteúdos, segundo o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (CREP, 2022), constatou-se que os temas ambientais estão presentes de forma indireta, quando aparecem em contextos mais amplos de cada disciplina estudada.

Apesar do CREP (2022) falar sobre discussão e debate de propostas de governo, o formato das aulas, com pouco tempo dedicado a cada tema, pode ser insuficiente para um direcionamento adequado. Visto ainda que o material produzido pela Secretaria Estadual de Educação (SEED-Pr) é abertamente aparelhado à defesa política do governo atual, e “a grade curricular do ensino médio no estado do Paraná ocorreu em alinhamento ao contexto de aprofundamento das políticas neoliberais” (Barbosa, Francisco, 2024, p. 16)

Estão previstas no CREP (2022) ações que estimulem a reflexão crítica a respeito da Educação Ambiental no ambiente escolar em acompanhamento constante de educadores e educandos, para uma melhor utilização dos recursos naturais e até a diminuição das desigualdades sociais. No entanto, não prevê nenhuma ação concreta, apesar de lembrar da sua importância na realidade escolar e no futuro dos jovens que ali estudam. Assim, a EA no

currículo estadual paranaense, fica mais resumida a poucas sugestões de temas transversais e pouco aprofundados.

Existe um esforço nacional para que a EA seja mais valorizada na educação:

à luz do destaque dado à questão ambiental pelo Fórum Nacional de Educação, que aprovou o tema central da Conae: Plano Nacional da Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. É uma indicação muito precisa sobre a importância e a necessidade de debater o papel da educação e suas relações com o meio ambiente para planejar a educação nacional (SILVA; OLIVEIRA, p. 1, 2025).

A consciência sobre a relação humana com o mundo parece ter ganhado um maior destaque e gerado preocupação sobre a discussão da temática ambiental em níveis escolares. E é sobre isso que esta pesquisa tentou abordar, observando a teoria e prática da EA no NEM.

6 Encaminhamentos Metodológicos

Para compreender a percepção da EA no NEM, optou-se por fazer o estudo dentro de um Colégio Cívico Militar, no município de Guaratuba, Pr. Este colégio, localizado no centro da cidade, atende cerca de mil estudantes de todo o município de Guaratuba, inclusive alunos da zona rural, com um perfil bem variado de classes sociais. Para promover um processo de participação entre os docentes, realizou-se uma roda de conversa, com cerca de duas horas de duração, a partir de temas previamente apresentados ao grupo. Aceitaram participar desse encontro três docentes, que atuam no EM, nas áreas de ciências, matemática, geografia e filosofia, todos estes com formação ou atuação em ensino de ciências ambientais. A roda de conversa é um instrumento que promove a participação coletiva e o diálogo reflexivo (Oliveira e Gama, 2024, p. 3). É um diálogo aberto, como explica (FREIRE, 1988), em que os sujeitos podem expressar-se sobre a temática, a partir de um conhecimento prévio.

Os diálogos estabelecidos na roda de conversa foram analisados, a partir da categoria contradição. De acordo com Cury (1995, p. 31) “a contradição é a base da metodologia dialética”, porque ela reflete um elemento muito forte do objeto pesquisado: a educação ambiental em uma sociedade capitalista neoliberal.

Os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Livre Consentimento, autorizando a exposição de suas ideias, sem a divulgação de seus nomes, conforme os parâmetros éticos acadêmicos.

7 Resultados e discussão: olhares da docência, no chão da sala de aula

Nesse estudo, verificou-se junto aos docentes como eram ou estão sendo implantadas as mudanças do NEM, em relação às questões ambientais. Através da roda de conversa os participantes expressaram a visão do NEM, trazendo os seguintes elementos: as expectativas em relação às mudanças propostas; a forma como as modificações no EM foi ou está sendo implantada; a percepção do docente da EA em suas disciplinas; e como consideram que a EA deveria ser trabalhada, na perspectiva de sugestões de melhora.

Nessa perspectiva, a ausência da temática da EA nas disciplinas ministradas pelos docentes, porque existe um controle por meio do Currículo e do Registro de Classe online (RCO), como expressa o participante (P1) da matemática: “[...] trazer questões da Educação Ambiental é misturar com as áreas da biologia, para conseguir relacionar, mas da forma com que chega para a gente, principalmente no currículo lá do RCO, na matemática não tem nada, [...]”. O planejamento dos temas das disciplinas vem pronto para o docente, com as aulas montadas para apresentação, sem espaço para mudanças ou inserções.

O processo contraditório fica latente na sala de aula, visto que temos uma invisibilidade da EA na BNCC, principalmente no EM, reforçado pelo mecanicismo da educação tradicional, representado engessamento do currículo e pelos sistemas de controle virtual, sem conexão com a realidade dos sujeitos. Falta espaço para a interdisciplinaridade (Gadotti, 2002) e a reflexão crítica, isso reflete a manutenção de uma educação que não promove a emancipação, mas sim a reprodução do sistema.

Na disciplina de geografia, quando se abordam temas como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), o docente P2 destaca que: “na área de Geografia, no primeiro ano do ensino médio, tem as questões ambientais. Tem as questões das ODS, mas é bem sucinto, porque é uma aula só, e não dá para falar sobre 17 ODS em uma aula”. Os professores destacam a superficialidade das propostas e o tempo insuficiente para tratá-los adequadamente.

Essa contradição é evidente: o planejamento curricular do currículo da rede estadual exige abordagens complexas, mas o cronograma inviabiliza sua implementação prática. Como lembra Freire, “A prática educativa não pode ser reduzida ao mero treinamento de habilidades. [...] Ela é formação humana, ética e política” (Freire, 2002, p. 45). No entanto, o que ocorre muitas vezes é apenas uma menção superficial aos temas, sem conexão com a realidade local.

O engajamento do professor com cada assunto influencia diretamente sua aplicação em sala, assim como o interesse dos alunos cresce quando o conteúdo dialoga com suas vivências, princípio central do método freireano. A contradição surge justamente porque a maioria dos temas oficiais permanece distante da realidade discente.

Há ainda críticas à falta de clareza sobre os objetivos desses novos conteúdos. Enquanto temas tradicionais perdem espaço na grade horária, continuam a ser cobrados em exames como ENEM e vestibulares, como exemplificado pelo professor (P3) “Os nossos alunos não estão saindo preparados para enfrentar os vestibulares, entende? Essa pressão recai sobre o professor, que precisa garantir a aprendizagem com menos recursos e tempo.

Esse contexto fica marcado na fala do docente (P3) “Falta estrutura, e exigem muito metodologia ativa, né? Mas não tem como você trabalhar o teórico, distanciando da prática”. Como alertava Althusser (1970), quando conteúdos não contribuem para uma formação ampla, podem servir a interesses de mercado, especialmente se direcionados a habilidades laborais específicas, muitas vezes alheias às trajetórias dos estudantes.

As consequências aparecem na sala de aula: desinteresse, conversas paralelas e indisciplina, exemplificado pelo Docente (P1), “Nem todos têm a capacidade de assimilar o conteúdo rapidamente. Então o que isso está gerando? Gera conversa, gera bagunça, né? Porque nem todos acompanham”, que refletem o modelo de educação “bancária”, criticado por Freire (1968), onde o aluno é mero receptor passivo. Esse cenário gera desgaste docente e aprofunda desníveis de aprendizagem, prejudicando oportunidades futuras de uma geração que virou “cobaia” de reformas. Tudo isso distancia a educação do ideal freireano de “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 38).

Percebe-se que a implementação do NEM, ao limitar o pensamento crítico, parece buscar formar trabalhadores menos questionadores, reproduzindo até entre os docentes a lógica de ensinar “o que e como o Estado determina”, sem autonomia pedagógica, isso aparece em diversas falas dos docentes, sobre como o estado delimita a liberdade de ensino, em diversos âmbitos. Já dizia Loureiro que “a EA não pode ser reduzida a uma prática técnica e despolitizada, sob risco de se tornar instrumento de manutenção da ordem vigente. Ela deve, antes, problematizar as relações de dominação que produzem injustiça ambiental e alienação.” (Loureiro, p. 64, 2004). Mesmo que de forma oficial a EA crítica não seja incentivada, há professores persistentes na luta por mudanças significativas.

8 Propostas: caminhos para uma educação ambiental efetiva

Diante das críticas ao sistema educacional paranaense, os docentes apresentaram propostas viáveis para implementar uma EA significativa no EM. A interdisciplinaridade emerge como eixo central: defendem um trabalho coletivo entre professores, funcionários e comunidade escolar desde as séries iniciais até o EM. Como ressalta Gadotti (2001), essa abordagem articula saberes e práticas para enfrentar desafios ambientais de forma integrada à realidade local.

A expressão "o NEM é só no papel" Docente (P3), sintetiza o abismo entre a retórica emancipatória e um sistema subordinado à lógica do capital. Revela-se assim a contradição vivida pelo docente: enquanto busca ensinar criticamente, vê-se pressionado a cumprir metas burocráticas e carga horária, "uma aula só de filosofia no novo ensino médio, primeiro ano que eu dou aula é muito pouco" (Docente P2).

Mas a mudança exige mais que vontade, demanda liberdade e recursos, como chama atenção o docente P3: "Nem sempre é a capacidade do professor, e sim a estrutural". Os professores reivindicam investimentos urgentes em infraestrutura escolar. A falta frequente de materiais básicos, didáticos e tecnológicos inviabiliza atividades práticas, minando o interesse dos alunos. Essa carência não é acidental: Althusser (1970, p. 69) lembra que os aparelhos ideológicos do Estado "negam condições mínimas" para reproduzir relações dominantes. Cobrar resultados sem prover meios é, portanto, uma contradição sistêmica.

Quanto à decadência da educação pública, os docentes denunciam a discrepância entre os índices propagandeados pelo governo e a realidade concreta das escolas. Urge uma transformação cultural que reposicione a educação como motor de emancipação social, horizonte traçado por Freire na Pedagogia do Oprimido (1970, mas também sentido pelos docentes no chão da escola "Precisava de mudança, sim. Só que essa mudança foi só no papel. Por enquanto, eu pelo menos na escola, não. Não senti efeito" (Docente P3).

O caminho apontado é claro: um currículo que integre conhecimentos e mobilize ação coletiva, alinhando teoria e prática para formar cidadãos conscientes de seu papel transformador. Como ecoa Freire (1970, p. 32), a verdadeira educação não se faz com discursos, mas com "condições materiais que permitam a reflexão crítica".

9 Considerações finais

Esta pesquisa evidenciou, através de uma análise crítica e dialética, que a inserção da EA no atual modelo educacional brasileiro enfrenta contradições profundas entre o discurso normativo e a prática pedagógica.

Verificou-se que o NEM menciona a temática ambiental de forma vaga e desestruturada, sem ênfase na realidade local ou em aspectos críticos. Essa fragilidade reflete a própria organização do NEM, alinhada a interesses de governos liberais, utilizando a educação como instrumento de enraizamento ideológico.

Diante desse cenário, propõe-se trabalhar temas práticos vinculados ao cotidiano e aos projetos de vida juvenis, estimulando uma relação harmoniosa com o mundo natural, favorecendo este momento de reconstrução paradigmática.

Para superar esses desafios, os professores solicitam ações estruturais. É fundamental uma reestruturação curricular que garanta à EA um espaço transversal, com tempo adequado para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares vinculados aos territórios locais. A autonomia pedagógica precisa ser efetivada através da flexibilização dos sistemas de controle burocrático. Investimentos em formação docente continuada, com foco em EA crítica e práxis emancipatória e em infraestrutura adequada são igualmente essenciais para viabilizar a articulação entre teoria e prática ambiental.

Transformar o NEM em uma política verdadeiramente comprometida com a formação socioambiental crítica não é apenas necessário, mas urgente. Trata-se de condição fundamental para romper com a lógica reprodutivista do sistema e construir uma educação verdadeiramente libertadora. A efetiva reforma educacional só ocorrerá quando as vozes da comunidade escolar forem consideradas

Em síntese, a implementação do NEM, tal como ocorre hoje, reproduz as contradições do sistema capitalista, alienando estudantes de seu papel como agentes de transformação socioambiental. Para romper com essa lógica, é urgente reestruturar o currículo, garantindo espaço para a EA crítica, investir na formação docente e fortalecer a autonomia das escolas. Não há educação emancipadora onde não há autonomia para o trabalho docente.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1970.
- ANDRADE, M. C. P.; PICCININI, C. L. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 9. **Anais...** Juiz de Fora: UFJF, 2017. Acessado em: 23 de junho de 2024
- BARBOSA, E, K. M.; FRANCISCO, M. V. O novo ensino médio no estado do Paraná: uma análise histórico-dialética acerca da reformulação curricular. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 13, n. 2, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 20 de maio de 2025.
- CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970
- GADOTTI, M. **A escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GADOTTI, M. Pedagogia da Terra e Cultura. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Artes Médicas, n.19, p.10-13, nov./jan, 2002.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e educação sustentável**. Buenos Aires: CLACSO, Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, 2001. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010031842/4gadotti.pdf> Acesso em: 08 nov. 2024.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia e a filosofia de Benedetto Croce**. 2. ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2001. v. 1.
- JACOBI, P. R.; TRISTÃO, M. A Educação Ambiental e as políticas educacionais: um olhar sobre a BNCC. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e106985, 2021.
- LOUREIRO, C. B.; CUNHA, C. C. da. **Educação Ambiental e formação de educadores: desafios políticos e pedagógicos**. Revista Brasileira de Educação Ambiental, v. 17, n. 1, p. 45-63, 2022. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 02 ago. 2025.
- LOUREIRO, C. F. B. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 13-20, 2004.

LUCHESI, N. R.; ALVES, G. L. A educação ambiental nas escolas estaduais de ensino médio em Campo Grande, MS. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 51, p. 303-322, jun. 2013.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, E. T.; ROYER, M. R. A Educação Ambiental no contexto da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.10, n. 30, p. 57-78, 2019.

OLIVEIRA, P.B.R.; GAMA, R.P. Roda de Conversa: um instrumento metodológico tecnológico-formativo-coletivo na Pesquisa em Educação. **Revista de Educação e Políticas**, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2024.

PARANÁ Secretaria de Estado da Educação e do Esporte - SEED diretoria de educação – DEDUC departamento de educação profissional coordenação de educação de jovens e adultos. **Quadro organizador curricular itinerário formativo 1 - módulo 3**. Acesso em: 2 mar. 2024

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação - SEED. **Ensino médio currículo formação geral básica**. Curitiba, 2022

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação - SEED. **Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio do Paraná**. Curitiba, 2022

ROSA, Roberta Soares da; CAPORLINGUA, Vanessa Hernandez. Educação Ambiental Crítica e Educação Social: o que aproxima essas educações? **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 29, n. 1, p. 1-14, 2024.

SA, M. A.; OLIVEIRA, M. A.; NOVAES, A. S. R. A Importância da Educação Ambiental para o Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 10, n. 3, p. 60-68, 2015.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: LDB – Trajetória, Limites e Perspectivas**. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/33yDnRFLRsBqMqFsQ3NDPB/?format=html&lang=pt>

Acessado em 15 jan. 2024.

SILVA, Maria Aparecida da; OLIVEIRA, João Carlos de. Educação e sustentabilidade. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 1, p. 1256, 2025.

TRISTÃO, M. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 251-264, 2005.