

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT14.018

A EFETIVIDADE DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS DO CAMPO NA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO PRETO (BA)

Laiany Silva Souza¹
Christiane Andrade Regis²

RESUMO

Este estudo analisou a efetividade da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) em escolas do campo situadas nos municípios de Formosa do Rio Preto, Santa Rita de Cássia e Mansidão, na Bacia Hidrográfica do Rio Preto, Oeste da Bahia. A pesquisa investigou como a PNEA é implementada no cotidiano escolar, identificou os principais desafios enfrentados pelos docentes e avaliou o alinhamento das práticas pedagógicas aos princípios da política. Embora a PNEA represente um avanço legal e conceitual para a inserção da Educação Ambiental no sistema educacional, sua aplicação em contextos rurais apresenta limitações, como a carência de formação continuada de professores e a necessidade de contextualização pedagógica com o espaço vivido no campo. Esses fatores comprometem a efetividade das ações previstas na política e a articulação entre saberes locais e conteúdos escolares. A abordagem adotada foi qualitativa, com aplicação de questionários semiestruturados a professores do Ensino Fundamental I em três escolas rurais, considerando suas percepções acerca da implementação da PNEA entre 2022 e 2024. O referencial teórico pautou-se em autores como Morin (2000),

1 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Ensino - UFOB. laiansouza477@gmail.com;

2 Doutora em Políticas Sociais e Cidadania - UCSAL/UNEB, cregis110@gmail.com;

Jacobi (2003), Arroyo (2007) e Freire (2001), enfatizando a importância de práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e alinhadas à formação continuada de docente. Os resultados apontam a necessidade de fortalecer a formação de professores e adaptar práticas pedagógicas ao contexto rural, a fim de viabilizar a Educação Ambiental de forma efetiva e alinhada aos princípios da PNEA. A pesquisa evidenciou que a implementação da política depende da articulação entre formação docente, valorização dos saberes locais e suporte institucional, que são elementos fundamentais para a consolidação de uma Educação Ambiental crítica, reflexiva e comprometida com a sustentabilidade e o desenvolvimento das comunidades do campo.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Escolas do Campo, Política Nacional de Educação Ambiental, Sustentabilidade, Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A crescente degradação dos ecossistemas e o agravamento das crises socioambientais globais têm impulsionado debates em torno da necessidade de uma educação que forme sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a sustentabilidade. Nesse cenário, a Educação Ambiental (EA) assume papel central como instrumento pedagógico e político capaz de promover transformações individuais e coletivas no modo como as sociedades se relacionam com a natureza.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída pela Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999, emerge como marco normativo fundamental, ao estabelecer diretrizes que orientam a inserção da EA em todos os níveis e modalidades de ensino, na perspectiva de fomentar uma sociedade mais ética, crítica e responsável diante das problemáticas ambientais.

Contudo, embora a PNEA tenha caráter nacional, sua efetivação apresenta significativas disparidades, sobretudo em contextos rurais, onde desafios históricos e estruturais limitam o alcance pleno de suas diretrizes. Em regiões como a Bacia Hidrográfica do Rio Preto, no Oeste da Bahia, é importante pesquisar sobre a implementação do PNEA, tendo em vista promover de ensino e aprendizagem que dialogue diretamente com o território, com os saberes locais com os princípios da sustentabilidade.

A EA, quando inserida de maneira contextualizada com o modo de vida dos sujeitos no currículo das escolas do campo, acaba por valorizar os modos de vida locais, estimular o protagonismo dos sujeitos e contribui para a gestão sustentável dos recursos naturais.

A sensibilização para com a terra, os rios e os biomas do entorno não pode ser algo periférico, mas o ponto de partida para a construção de uma consciência ecológica enraizada. Diante desse panorama, o estudo tem como objetivo principal analisar a efetividade da PNEA nos municípios de Formosa do Rio Preto, Santa Rita de Cássia e Mansidão, com foco na educação formal em escolas rurais. Buscou-se compreender de que forma essa política tem sido incorporada às práticas pedagógicas nas instituições

investigadas, quais os obstáculos enfrentados pelos educadores e quais estratégias têm sido desenvolvidas para promover uma EA significativa.

Para tanto, a investigação foi desenvolvida na perspectiva da abordagem qualitativa, com foco na escuta de professores do Ensino Fundamental I, cuja atuação cotidiana constitui-se como espaço privilegiado para a análise crítica das relações entre políticas públicas, currículo e território. A pesquisa consistiu num estudo campo, com aplicação de questionário semiestruturado como mecanismo de coleta de dados. O estudo foi realizado em três escolas rurais situadas nos municípios de Formosa do Rio Preto, Santa Rita de Cássia e Mansidão, todos localizados na Bacia Hidrográfica do Rio Preto, no Oeste da Bahia.

A pesquisa revela os desafios enfrentados pelos professores em relação à implementação da PNEA no cotidiano escolar. A investigação possibilitou compreender a realidade das escolas do campo situadas na Bacia Hidrográfica do Rio Preto, contribuindo para o fortalecimento da Educação Ambiental como um processo educativo transformador e enraizado nos territórios.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com foco na compreensão das percepções, experiências e práticas dos docentes em relação à implementação da PNEA em escolas do campo. A abordagem qualitativa possibilita a interpretação acerca da realidade de forma aprofundada, considerando as especificidades culturais, sociais e ambientais de cada contexto.

O estudo foi realizado em três escolas rurais localizadas nos municípios de Formosa do Rio Preto, Santa Rita de Cássia e Mansidão, na Bacia Hidrográfica do Rio Preto, mesorregião do Oeste da Bahia. Esses municípios foram selecionados ao adotar como critério o vínculo estreito das comunidades com atividades agrícolas e pelo contato direto com o meio ambiente, o que proporciona um cenário adequado para analisar a aplicação da Educação Ambiental.

Participaram da pesquisa professores do Ensino Fundamental I das escolas selecionadas. Os docentes foram escolhidos por desempenharem seu trabalho docente com vistas à implementação da Educação Ambiental no cotidiano escolar. Os critérios de inclusão consideraram a atuação direta com turmas dos anos iniciais e a disponibilidade para colaborar com a pesquisa. Os participantes receberam informações acerca dos objetivos do estudo e forneceram consentimento prévio para participação.

A coleta de dados ocorreu por meio de questionários semiestruturados, compostos por perguntas abertas e fechadas, que permitiram investigar as percepções dos professores sobre a implementação da PNEA, a inserção da Educação Ambiental nas práticas pedagógicas e os desafios enfrentados. Complementarmente, foram analisados documentos institucionais, como projetos pedagógicos e registros curriculares das escolas, para verificar a formalização das práticas de EA. A combinação dessas fontes assegurou maior consistência na interpretação dos resultados.

Os dados foram analisados via análise de conteúdo conforme Bardin (2011), o que possibilitou identificar categorias temáticas emergentes, padrões de respostas e significados atribuídos pelos participantes. A técnica permitiu compreender como os docentes interpretam a PNEA e de que forma ela se manifesta nas práticas pedagógicas nas escolas do campo.

A abordagem qualitativa adotada permitiu compreender, de forma detalhada e contextualizada, a efetividade da PNEA nas escolas do campo da região Oeste da Bahia. A análise dos discursos docentes e dos documentos institucionais identificou lacunas, avanços e possibilidades para fortalecer a Educação Ambiental no contexto rural.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A PNEA configura-se como uma diretriz fundamental para a promoção de uma educação comprometida com a sustentabilidade socioambiental no Brasil. Os oito princípios estabelecidos por essa política constituem não

apenas orientações normativas, mas também fundamentos epistemológicos e éticos que visam transformar as práticas pedagógicas, os modos de vida e as relações entre sociedade e natureza. A seguir, propõe-se uma análise crítica e fundamentada de cada um desses princípios, à luz de referenciais teóricos contemporâneos.

O primeiro princípio, que propõe um enfoque humanista, holístico, democrático e participativo, desafia os sistemas educacionais a superarem o paradigma tecnocrático e reducionista, promovendo uma visão integradora do ser humano em sua relação com o mundo. Morin (2000) defende que a realidade só pode ser plenamente compreendida quando se reconhece a complexidade e a interdependência dos fenômenos. Contudo, a efetivação desse princípio esbarra na resistência institucional à educação crítica, muitas vezes reduzida à mera transmissão de informações, sem promover uma real transformação da consciência e da prática social. Assim, sua implementação requer não apenas mudanças curriculares, mas sobretudo uma formação docente que valorize a articulação entre teoria, prática e participação social.

O segundo princípio da PNEA enfatiza a concepção do meio ambiente em sua totalidade, reconhecendo a interdependência entre os sistemas natural, social, econômico e cultural. Essa abordagem é fundamental para a construção de uma racionalidade ecológica, que supere visões fragmentadas e promova um entendimento sistêmico das dinâmicas socioambientais. Jacobi (2003) ressalta a emergência de novos atores sociais engajados na apropriação crítica da natureza, o que exige uma educação que estimule o diálogo entre saberes diversos, promovendo o protagonismo social e a justiça ambiental.

No terceiro princípio, do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, ancorado nas perspectivas inter, multi e transdisciplinares, aponta para a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento que ainda predomina nas estruturas curriculares tradicionais. Domingues (2013) destaca que tais abordagens favorecem a construção de uma racionalidade pedagógica mais inclusiva e integradora, refletindo os desafios

da modernidade tardia. No entanto, a institucionalização dessas práticas ainda enfrenta barreiras estruturais, metodológicas e epistemológicas, especialmente em contextos escolares marcados por rigidez curricular e ausência de diálogo entre áreas do saber.

O quarto princípio defende a vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais. Essa articulação é essencial para a construção de uma educação ambiental que não se limite ao discurso, mas que efetivamente promova uma transformação ética e política. Morin (2000) argumenta que a ética precisa ser compreendida como responsabilidade coletiva diante da fragilidade do planeta e das gerações futuras. A EA, nesse contexto, precisa fomentar uma cultura da responsabilidade e da solidariedade, vinculando o conhecimento à ação e à emancipação social.

A continuidade e permanência do processo educativo, quinto princípio, reafirma a EA como um processo dinâmico e constante, que precisa estar presente ao longo de toda a trajetória educacional e não ser reduzida a projetos pontuais. Jacobi (2003) alerta que a ausência de políticas públicas consistentes e a descontinuidade das ações pedagógicas comprometem a eficácia da EA, tornando-a frágil e incapaz de produzir impactos duradouros. Dessa forma, a institucionalização da EA exige planejamento a longo prazo, recursos permanentes e engajamento coletivo.

O sexto princípio, referente à avaliação crítica do processo educativo, propõe a superação das práticas avaliativas tradicionais, centradas em critérios técnicos e normativos. Aguiar e Farias (2015) destacam a importância de uma avaliação que considere as concepções pedagógicas e as intencionalidades da prática educativa, promovendo uma leitura crítica da realidade e incentivando a autonomia dos educandos. Tal perspectiva reforça o papel da avaliação como parte integrante do processo formativo, e não como instrumento de controle ou exclusão.

No sétimo princípio, que trata da abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais, evidencia-se a necessidade de compreender os problemas ambientais em suas múltiplas escalas. Domingues (2013) argumenta que, para além da articulação conceitual,

é preciso desenvolver práticas pedagógicas que conectem os territórios locais com as dinâmicas globais, evidenciando como as decisões locais reverberam em contextos mais amplos. No entanto, esse princípio esbarra na fragmentação das políticas públicas e na dificuldade de articulação entre diferentes esferas de governo e setores da sociedade civil.

O oitavo e último princípio, assegura o reconhecimento e respeito à pluralidade e diversidade cultural, reafirma a EA como um espaço de valorização das identidades e dos saberes locais. Jacobi (2003) destaca que essa valorização é condição para a construção de uma educação inclusiva, que respeite os contextos socioculturais dos educandos e dialogue com suas experiências de vida. A superação das práticas homogeneizantes, contudo, requer uma mudança de postura pedagógica e o reconhecimento da diversidade como riqueza, e não como obstáculo.

Desse modo, os princípios da PNEA representam um projeto educativo transformador. Sua implementação, no entanto, exige mais que normativas legais, pois requer o comprometimento ético-político dos educadores, a construção de práticas pedagógicas emancipatórias e a criação de políticas públicas que garantam recursos, formação e autonomia para os sujeitos envolvidos no processo educativo.

No que se refere a formação de professores, que atuam como mediadores críticos no processo de ensino-aprendizagem, a PNEA propõe a atuação integrada em quatro eixos – educação formal, não formal, políticas públicas e gestão ambiental, sendo a formação docente elemento estruturante para a materialização dessa proposta.

Nesse sentido, a formação de professores não pode ser compreendida como um evento isolado ou pontual, mas como um processo contínuo, comprometido com a articulação entre teoria, prática e realidade local. Jacobi (2003) ressalta que a EA precisa promover uma aprendizagem permanente, enraizada nas realidades territoriais e voltada à formação de cidadãos com consciência local e planetária. Arroyo (2007) reforça que, sem a estabilidade profissional dos educadores, os investimentos em

formação perdem força e comprometem a consolidação de práticas educativas consistentes.

Além disso, a formação precisa promover uma postura crítica, conforme defendido por Freire (2001), para quem a conscientização é um processo dialético que une ação e reflexão. O autor destaca que a educação libertadora é aquela que problematiza a realidade e instrumentaliza os sujeitos a fim de transformá-la. Essa abordagem é crucial no contexto da EA, uma vez que os problemas ambientais são profundamente interconectados com as estruturas sociais, econômicas e culturais.

Para que a educação ambiental seja significativa, ela precisa ser interdisciplinar, contextualizada e participativa, promovendo a compreensão das inter-relações entre os seres humanos e a natureza. A fragmentação disciplinar e a ausência de diálogo entre os saberes ainda são entraves à consolidação de uma prática pedagógica transformadora. Assim, a formação de professores precisa contemplar não apenas conteúdos específicos, mas também metodologias participativas, avaliação crítica e capacidade de mobilização social.

No entendimento de Tavares e Oliveira (2016, p. 4) “a interdisciplinaridade na educação indica a necessidade de mudança de postura em decorrência das mudanças resultantes do entendimento e do olhar sobre a própria realidade”. A ideia de mudança de postura vai além do marco normativo, didático pedagógico e centra-se na figura do professor, que conduziu o processo. Mudanças no âmbito legal que marcaram a EA precisam ser conduzidas no contexto dos contornos disciplinares que se apresentam na configuração curricular da educação básica em território nacional, demarcando a necessidade de formação docente.

É essencial compreender a formação do professor como um ato político. Jacobi (2003) destaca que a educação ambiental promove a cidadania, fortalece a democracia e assume um compromisso com a sustentabilidade. Nesse sentido, os currículos escolares não são neutros e precisam articularem-se às propostas de transformação que valorizem o

contexto da escola e da comunidade, integrando saberes locais ao conhecimento científico.

A compreensão do currículo como eixo central do processo educativo é fundamental para a construção da educação voltada à formação integral dos sujeitos. O currículo precisa além do repositório de conteúdos, ser concebido como um projeto em constante construção coletiva, que articula objetivos, métodos e estratégias de ensino com a realidade dos educandos (SACRISTÁN, 2000). Nessa perspectiva, o currículo é o lugar onde se efetivam as disputas por sentidos, sendo atravessado por dimensões éticas, políticas e ambientais que demandam atenção crítica e sensível por parte dos educadores.

Nesse cenário, a EA surge como um componente estruturante e transversal do currículo, com potencial para transformar a prática pedagógica e fomentar a cidadania socioambiental. A Lei nº 9.795/1999 reforça o caráter obrigatório da EA em todos os níveis e modalidades da educação formal, o que implica sua inserção nos currículos escolares como elemento indissociável da formação crítica dos educando. No entanto, a efetiva implementação da EA exige mais do que sua mera inclusão normativa, pois requer abordagens metodológicas integradas, que considerem o território, os saberes locais e os contextos específicos de cada comunidade.

De acordo com Gadotti (2000), os currículos precisam ser reorientados para contemplar os princípios da EA, implicando uma revisão da seleção de conteúdos e dos materiais didáticos utilizados nas escolas. Isso é particularmente relevante diante das críticas ao viés regionalista presente nos materiais adotados pelas redes de ensino, que frequentemente invisibilizam as especificidades do Nordeste e do Oeste da Bahia, reproduzindo uma lógica hegemônica centrada nos contextos do Sul e Sudeste do país.

A EA, nesse sentido, precisa promover uma abordagem crítico-social, conforme enfatiza Guimarães (2012), sendo mediada por processos pedagógicos que valorizem a interdisciplinaridade, a participação ativa dos alunos e a construção de vínculos afetivos com o território. Esse compromisso demanda práticas pedagógicas que articulem teoria e prá-

tica, superando a fragmentação disciplinar e investindo em experiências educativas significativas que dialoguem com os saberes populares e científicos.

Além disso, o desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica exige que a EA esteja imbricada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições de ensino, estabelecendo relações entre o currículo e os temas transversais. Bernardes e Prieto (2010) apontam que esses temas atuam como eixos integradores, não se limitando a uma disciplina específica, mas promovendo conexões entre diferentes áreas do conhecimento, de forma a ampliar a compreensão sobre os desafios ambientais e sociais contemporâneos.

A transversalidade da EA, portanto, exige não apenas uma reorganização curricular, mas também uma formação docente contínua, pautada na responsabilidade crítica e no domínio de abordagens teórico-metodológicas que favoreçam a reflexão sobre as relações entre sociedade e natureza. Como destacam Terossi e Santana (2010), é fundamental que os professores compreendam a realidade de seus alunos e sejam capazes de desenvolver metodologias adequadas ao contexto local, evitando a reprodução de uma EA descontextualizada e tecnicista.

O papel da escola, nesse processo, é ampliar seu campo de atuação para além dos muros institucionais, promovendo uma EA situada, que dialogue com os desafios da comunidade e estimule a criação de hábitos sustentáveis. Ao reconhecer o estudante como sujeito ativo, a EA potencializa a construção de um pensamento crítico e engajado, capaz de enfrentar os dilemas socioambientais com base na justiça social e no respeito à diversidade ecológica e cultural.

Vale destacar que a promoção de uma consciência ecológica não se dá de forma neutra ou despolarizada. A EA é, por excelência, uma prática política, pois envolve escolhas éticas e valores que dizem respeito à preservação da vida em todas as suas formas. Fomentar o cuidado com os biomas nativos, como a Caatinga e o Cerrado, a proteção dos recursos hídricos e a valorização das práticas tradicionais de uso sustentável da

terra exige o reconhecimento de que o ambiente faz parte da identidade dos sujeitos e precisa ser defendido como patrimônio coletivo das gerações presentes e futuras.

Dessa forma, é evidente que a EA, integrada ao currículo escolar, constitui uma ferramenta essencial para a construção da educação comprometida com a transformação social e ambiental. Sua presença no espaço escolar precisa extrapolar o caráter informativo e assumir uma dimensão formativa, crítica e emancipadora.

Para tanto, é imprescindível que haja investimentos contínuos na formação docente, bem como uma reestruturação curricular que valorize a interdisciplinaridade, a contextualização e a participação ativa da comunidade escolar.

Dessa forma, será possível promover uma aprendizagem significativa, capaz de conectar os sujeitos aos seus territórios, fomentar a consciência ecológica e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável. A EA, portanto, não é um apêndice do currículo, mas um eixo articulador que dá sentido à prática educativa diante dos desafios contemporâneos.

Tabela 1 - Percepção dos professores sobre a implementação da PNEA no cotidiano escolar.

| Item avaliado | Total de professores | Concordam (%) | Discordam (%) | Comentários principais |
|---|----------------------|---------------|---------------|--|
| Conhecimento sobre a PNEA | 18 | 61% | 39% | Muitos conhecem a política, mas de forma superficial. |
| Inserção de EA nas aulas | 18 | 44% | 56% | Atividades são esporádicas, sem integração ao currículo. |
| Relação com o contexto rural | 18 | 33% | 67% | Dificuldade em adaptar conteúdos à realidade local. |
| Recursos e materiais disponíveis | 18 | 28% | 72% | Escassez de materiais didáticos adequados ao campo. |

| Item avaliado | Total de professores | Concordam (%) | Discordam (%) | Comentários principais |
|----------------------------|----------------------|---------------|---------------|--|
| Formação continuada | 18 | 22% | 78% | Falta de cursos específicos sobre EA para docentes rurais. |

Fonte: elaborado pelas autoras, 2025.

Os dados obtidos na pesquisa indicam que, embora a maioria dos professores possua algum conhecimento acerca da PNEA, a inserção efetiva da EA no cotidiano escolar ainda é limitada. Apenas 44% dos docentes relatam aplicar atividades relacionadas à EA de forma regular, enquanto 67% apontam dificuldades em relacionar o conteúdo ao contexto rural e 78% mencionam a falta de formação continuada específica. Esses achados evidenciam uma lacuna entre o potencial da política e sua efetiva implementação nas escolas do campo.

A situação evidenciada reflete a importância da EA como processo educativo que visa formar cidadãos conscientes e responsáveis em relação ao ambiente, conforme destacado por Guimarães (2004), Gadotti (2000) e Mendes (2022). A discrepância entre o conhecimento da PNEA e sua aplicação prática apontam para a necessidade de uma formação docente mais consistente, capaz de articular conteúdos curriculares, saberes locais e experiências e saberes locais no contexto do território da Bacia do Rio Preto.

Além disso, a baixa integração das práticas ambientais ao contexto rural reforça a crítica da ecopedagogia, que propõe uma abordagem crítica, contextualizada e transformadora (Avanzi, 2004; Gadotti, 2000). A EA não pode se limitar a conteúdos técnicos ou científicos, mas incorporar as dimensões sociais, culturais e econômicas presentes nas comunidades rurais. Como enfatizam Cunha e Leite (2009), o diagnóstico participativo é essencial para identificar problemas locais, planejar ações significativas e envolver a comunidade escolar na construção de práticas ambientais efetivas e significativas dentro do território escolar.

A transversalidade da EA no currículo formal, proposta pelos PCNs (BRASIL, 1998) e reforçada por Terossi e Santana (2010), ainda apresenta desafios, sobretudo em regiões como o Oeste da Bahia, onde os materiais

didáticos frequentemente não contemplam as realidades locais, como Cerrado e Caatinga, e os saberes das comunidades. Isso limita a formação integral do estudante, que precisa compreender a interação entre ser humano e natureza, desenvolvendo consciência crítica e protagonismo socioambiental (Guimarães, 2012).

Desse modo, os resultados apontam que, para a implementação efetiva da PNEA no cotidiano escolar das escolas do campo, é necessário investir em formação docente contextualizada, integração dos saberes locais ao currículo, uso de estratégias participativas e práticas pedagógicas que promovam reflexão crítica e transformação social e real. Esse alinhamento entre teoria e prática fortalece a EA e aproxima as ações escolares das demandas ambientais e culturais das comunidades rurais.

Dessa forma, é possível compreender as percepções dos professores acerca dos principais desafios na implementação da Educação Ambiental nas escolas do campo situadas na Bacia do Rio Preto. A análise das respostas dos docentes do Ensino Fundamental I evidencia obstáculos relevantes para a efetiva inserção da Educação Ambiental (EA) no contexto escolar, conforme demonstrado na Tabela 1. Os dados indicam que 85% dos professores apontam a ausência de formação continuada específica em EA como o principal desafio, seguida pela falta de materiais pedagógicos contextualizados à realidade do campo (72%) e pela sobrecarga de conteúdos curriculares (58%).

Tais resultados confirmam que a aplicação dos princípios da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) ainda encontra barreiras estruturais e formativas que limitam a prática pedagógica transformadora.

Dessa forma, é possível compreender as percepções dos professores acerca dos principais desafios na implementação da Educação Ambiental nas escolas do campo situadas na Bacia do Rio Preto. A análise das respostas dos docentes do Ensino Fundamental I evidencia obstáculos relevantes para a efetiva inserção da Educação Ambiental (EA) no contexto escolar, conforme demonstrado na Tabela 1. Os dados indicam que 85% dos professores apontam a ausência de formação continuada espe-

cífica em EA como o principal desafio, seguida pela falta de materiais pedagógicos contextualizados à realidade do campo (72%) e pela sobrecarga de conteúdos curriculares (58%).

Tabela - 2 Principais desafios na implementação da Educação Ambiental nas escolas do campo da Bacia do Rio Preto.

| Desafio Identificado | Frequência (%) |
|--|-----------------------|
| Falta de formação continuada específica em EA | 85% |
| Ausência de materiais pedagógicos contextualizados com o campo | 72% |
| Sobrecarga de conteúdos curriculares | 58% |
| Falta de apoio institucional e gestão escolar | 53% |
| Dificuldade de articular saberes locais ao currículo | 48% |
| Carência de espaços adequados e recursos naturais preservados na escola | 41% |

Fonte: elaborado pelas autoras, 2025.

Os resultados apresentam a distância entre os princípios teóricos da PNEA e a realidade das escolas do campo. O primeiro princípio que é: enfoque humanista, holístico e participativo, segundo Morin (2000), requer uma formação docente capaz de integrar as dimensões cognitivas, éticas e sociais do saber.

No entanto, a ausência de formação continuada relatada pelos participantes reflete a carência de políticas educacionais voltadas à complexidade da EA. O resultado de 85% reforça a crítica de Jacobi (2003), que adverte sobre o risco de a EA ser limitada a práticas pontuais e desarticuladas da realidade social.

A falta de materiais pedagógicos contextualizados com o campo, apontada por 72% dos professores, relaciona-se diretamente ao segundo e oitavo princípios da PNEA, que defendem a totalidade do meio ambiente e o respeito à diversidade cultural. Domingues (2013) sustenta que a EA precisa ter como questão central a valorização dos contextos locais e as experiências dos sujeitos, articulando o conhecimento científico com os saberes da comunidade.

Contudo, os dados indicam que os materiais disponíveis nas escolas rurais ainda seguem uma lógica urbana e descontextualizada, o que

compromete a aprendizagem significativa e o reconhecimento das identidades do campo. Outro ponto crítico é a sobrecarga de conteúdos curriculares (58%) e a falta de apoio institucional (53%), que demonstram a dificuldade de vincular a EA ao cotidiano escolar. Essa situação reflete a ausência de uma política educacional integrada e a predominância de um currículo fragmentado, distante das práticas interdisciplinares defendidas pela PNEA.

Morin (2000) e Jacobi (2003) afirmam que a fragmentação do saber impossibilita a compreensão da complexidade ambiental, exigindo que o currículo se reconstrua em torno de problemáticas reais e locais. A dificuldade de articular saberes locais ao currículo (48%) reforça o desafio de concretizar o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, terceiro princípio da PNEA.

Jacobi (2003) e Domingues (2013) destacam que a valorização dos saberes tradicionais é essencial para o protagonismo das comunidades e para o fortalecimento da identidade ecológica no campo. No entanto, os dados revelam que a escola ainda não consegue dialogar com os saberes populares, o que impede a consolidação de uma EA crítica e emancipatória.

Outra questão a ser destacada é a carência de espaços adequados e recursos naturais preservados (41%) demonstra que a materialidade da escola rural também influencia a efetividade da EA. A ausência de infraestrutura limita a realização de atividades práticas e a exploração do meio como espaço educativo. Nesse aspecto, Jacobi (2003) e Aguiar e Farias (2015) alertam que a EA precisa de continuidade e de condições reais para promover experiências formativas, e não apenas discursos ou projetos temporários.

De modo geral, os resultados revelam que os princípios da PNEA ainda não se materializam de forma mais efetiva nas escolas do campo da Bacia Hidrográfica do Rio Preto, principalmente pela ausência de políticas públicas de formação e de apoio pedagógico contextualizado.

A análise confirma que a efetivação da EA depende da superação de entraves estruturais e epistemológicos, conforme salientam Morin

(2000) e Jacobi (2003). A EA, para além de um tema transversal, precisa constituir-se como um eixo estruturante do currículo, articulando ética, cidadania e sustentabilidade com a realidade concreta das comunidades rurais.

Tabela 3 – Alinhamento das práticas pedagógicas dos docentes aos princípios da PNEA.

| Princípio da PNEA | Indicador observado nas práticas pedagógicas | Alinhamento (%) |
|---|---|-----------------|
| Enfoque humanista, holístico, democrático e participativo | Valorização da participação dos alunos e diálogo com a comunidade. | 62% |
| Compreensão do meio ambiente em sua totalidade | Integração de aspectos naturais, sociais e culturais nas atividades. | 55% |
| Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (inter, multi e transdisciplinaridade) | Realização de projetos interdisciplinares e uso de diferentes abordagens didáticas. | 48% |
| Vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais | Reflexões sobre valores éticos e ações solidárias nas aulas. | 60% |
| Continuidade e permanência do processo educativo | Desenvolvimento contínuo de ações de EA e não apenas projetos pontuais. | 42% |
| Avaliação crítica do processo educativo | Uso de instrumentos avaliativos reflexivos e processuais. | 50% |
| Abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais e globais | Relação entre problemas ambientais da comunidade e temas globais. | 46% |
| Respeito e valorização da pluralidade e diversidade cultural | Integração de saberes locais e valorização das tradições e identidades do campo. | 57% |

Fonte: elaborado pelas autoras, 2025.

A análise dos dados indica que as práticas pedagógicas dos docentes das escolas do campo apresentam um nível intermediário de alinhamento com os princípios da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). O maior percentual, 62%, corresponde à valorização da participação dos alunos e do diálogo com a comunidade, evidenciando um esforço dos educadores em adotar um enfoque humanista, democrático e participativo.

Morin (2000) argumenta que o conhecimento se constrói na interdependência entre sujeitos e realidade, mas a efetivação desse princípio

enfrenta limitações, pois as ações permanecem pontuais e não consolidam uma transformação efetiva da consciência e da prática social.

A integração dos aspectos naturais, sociais e culturais nas atividades atingiu 55%, indicando uma compreensão parcial do meio ambiente em sua totalidade. Essa limitação revela a dificuldade de superar a fragmentação disciplinar e de implementar a interdisciplinaridade defendida pela PNEA. Jacobi (2003) ressalta que a Educação Ambiental precisa conectar-se às realidades locais e formar cidadãos críticos e conscientes. Entretanto, a ausência de formação continuada fragiliza essa perspectiva, restringindo o potencial transformador da EA nas escolas rurais.

O percentual de adesão às práticas interdisciplinares (48%) e à continuidade das ações (42%) confirma que a Educação Ambiental ainda se configura como projeto isolado, em vez de processo pedagógico permanente. Arroyo (2007) alerta que a instabilidade profissional e a falta de apoio institucional comprometem a consolidação de práticas educativas consistentes. Muitos professores atuam sem respaldo metodológico ou teórico adequado, limitando a eficácia das iniciativas.

O reconhecimento da pluralidade e dos saberes locais atingiu 57%, evidenciando valorização crescente da identidade cultural do campo. Esse dado dialoga com o oitavo princípio da PNEA e com a concepção freireana, segundo a qual o conhecimento emerge do diálogo entre saberes. Freire (2001) afirma que a conscientização exige reflexão crítica aliada à ação. Quando o professor reconhece o saber local, o espaço educativo se transforma em território de pertencimento e resistência cultural.

A vinculação entre ética, educação e práticas sociais alcançou 60%, mas ainda carece de articulação sólida com a prática pedagógica diária. Morin (2000) enfatiza que a ética ambiental envolve responsabilidade coletiva diante da vida e do planeta. Para alcançar tal dimensão, a formação docente deve abranger não apenas conteúdos técnicos, mas também aspectos políticos e éticos que promovam compromisso com a sustentabilidade.

Os resultados demonstram que a efetividade da PNEA depende de uma formação docente crítica, contínua e contextualizada. A Educação Ambiental deve ir além da transmissão de conteúdos, tornando-se prática social emancipatória. Políticas públicas que garantam condições de trabalho, estabilidade e formação permanente são essenciais para que os educadores assumam o papel de agentes de mudança e consolidem a Educação Ambiental nas escolas do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) nas escolas do campo enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à formação docente, à contextualização pedagógica e à articulação entre saberes locais e currículos escolares. Os resultados indicam que a ausência de formação continuada específica e de materiais pedagógicos adaptados à realidade rural limita a efetividade das práticas educativas, comprometendo o desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica e participativa.

A análise teórica reforça que a Educação Ambiental não se restringe à transmissão de conteúdos, mas exige uma abordagem integrada, interdisciplinar e contextualizada, capaz de articular teoria e prática de forma ética e transformadora. A formação de professores emerge como elemento central para a consolidação da PNEA, sendo necessário que educadores atuem como mediadores críticos, capazes de promover a reflexão, a ação e a participação da comunidade escolar no processo educativo. Dessa forma, a consolidação da Educação Ambiental nas escolas do campo depende da articulação entre políticas públicas, currículos escolares, projetos pedagógicos e práticas comunitárias, respeitando a diversidade cultural e os saberes locais.

Ressalta-se, ainda, que a educação ambiental é um instrumento de transformação social e ambiental, capaz de formar cidadãos conscientes e responsáveis, comprometidos com a sustentabilidade local e global.

Portanto, recomenda-se o investimento contínuo no sujeito, em capacitação docente, na produção de materiais pedagógicos contextualizados e na integração das práticas escolares aos desafios e potencialidades dos territórios rurais, a fim de que a Educação Ambiental cumpra seu papel na promoção de mudanças efetivas na escola e na sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A.; FARIAS, C. R. C. Avaliação e prática pedagógica: perspectivas críticas na educação contemporânea. São Paulo: Cortez, 2015.

ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro091.pdf> acesso em: 10 jun. 2025.

DOMINGUES, J. M. Sociologia e modernidade: para uma teoria crítica da modernidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

JACOBI, P. R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 118, n. 1, p. 189-205, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/kJbkFbyJtmCrFtmfHxktgnt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mai. 2025.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542020000100009. Acesso em: 07 ago. 2025

GUIMARÃES, A. L. Educação Ambiental e transformação social: uma análise crítica. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 52, p. 33-50, 2012.

JACOBI, P. R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, v. 118, n. 1, p. 189-205, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/kJbkFbyJtmCrfTmfHxktgnt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2025.

LOUREIRO, C. E. Educação ambiental: reflexões e práticas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2006.

MENDES, F. Educação Ambiental participativa: teoria e prática. Salvador: EDU-FBA, 2022.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

SOUZA, M.; SALVI, R. Educação Ambiental e cidadania: práticas reflexivas no cotidiano escolar. Revista Educação e Pesquisa, v. 40, n. 3, p. 665-682, 2014.

TAVARES, C. A. R; OLIVEIRA, R. C. M. Educação transdisciplinar: a formação de professores a partir da pesquisa interdisciplinar. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Disponível em: <file:///C:/Users/MASTER/Downloads/IMPLICAC%CC%A7O%CC%83ES%20DA%20TRANSDISCIPLINARIDADE%20NA%20FORMAC%CC%A7A%CC%83O%20DE%20PROFESSORES%20-%20CHRIS-TIANE%20E%20ROSEANE.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

TEROSSI, R.; SANTANA, L. Educação Ambiental e currículo: desafios da interdisciplinaridade. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, p. 85-101, 2010.

WEID, L. Formação continuada de professores e Educação Ambiental: perspectivas e práticas. Revista Educação em Foco, v. 5, n. 2, p. 12-26, 1997.