

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.050

## SABERES DOCENTES FEMININOS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O PAPEL DA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS CRÍTICAS

Louise Araujo Vieira<sup>1</sup>

Silvana do Nascimento Silva<sup>2</sup>

### RESUMO

Este estudo investiga a relação entre os saberes docentes femininos e a Educação Ambiental Crítica (EAC), buscando compreender como as experiências e perspectivas das professoras influenciam a construção de práticas pedagógicas voltadas para a transformação social. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, adotou como referencial teórico-metodológico os conceitos de saberes docentes de Tardif (2012) e Schön (1992), articulados aos princípios da EAC propostos por Sauvé (2005), Carvalho (2012) e Loureiro (2012). A coleta de dados foi realizada por meio de questionários online com perguntas abertas, respondidos por docentes e pesquisadoras da área de Educa o Ambiental, membras do Grupo de Pesquisa em Educa o Ambiental e Forma o de Professores/as (GPEA-FP). A análise das respostas, realizada por meio da análise de conteúdo, revelou que os saberes mobilizados pelas participantes em suas práticas não são apenas resultado da forma o acadêmica, mas também de vivências pessoais e da constru o de identidade de gênero. Essa interse o entre experiência e conhecimento for-

1 Discente do Programa de Pós-gradua o em Educa o Científica e Forma o de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, [louisevieira2@gmail.com](mailto:louisevieira2@gmail.com);

2 Professora Doutora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, [silvananascimento@uesb.edu.br](mailto:silvananascimento@uesb.edu.br)

mal desafia modelos tradicionais de ensino e reforça a necessidade de uma pedagogia crítica e contextualizada. Os resultados indicam que os saberes docentes femininos, construídos em meio a desafios e resistências, enriquecem a EAC ao promover uma abordagem mais sensível e comprometida com a justiça social e a sustentabilidade socioambiental. A valorização da experiência, o diálogo e a escuta ativa emergem como práticas fundamentais, assim como o questionamento das relações de poder que estruturam as problemáticas socioambientais. A pesquisa conclui que valorizar os saberes docentes femininos e fortalecer a EAC são ações políticas que contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável.

**Palavras-chave:** Saberes docentes femininos, Educação Ambiental Crítica, Práticas pedagógicas, Gênero, Transformação socioambiental.

## INTRODUÇÃO

A trajetória da Educação Ambiental (EA) tem evoluído para uma perspectiva eminentemente crítica, que compreende os problemas ambientais como sintomas de uma crise civilizatória mais profunda, cujas raízes estão fincadas em estruturas sociais, econômicas e culturais de dominação e exploração. Autores/as como Sauvé (2005), Carvalho (2012) e Loureiro (2012) são referências nesse movimento, ao defenderem uma prática educativa que politiza o debate ambiental, questiona as relações de poder e busca a construção de sociedades socialmente justas e ecolologicamente equilibradas. Essa abordagem exige, portanto, uma pedagogia que v  além da sensibilização, promovendo o engajamento e a ação coletiva para a transformação social (Silva; Costa; Almeida, 2012).

O agente central para a materialização dessa pedagogia crítica em sala de aula é, inegavelmente, o/a docente. Longe de ser um/a mero/a aplicador/a de técnicas e currículos prescritos, o/a professor/a é um/a intelectual que mobiliza um complexo repertório de saberes para dar sentido   sua prática. A compreensão da natureza desses saberes é crucial para se entender como a Educação Ambiental Crítica (EAC) se efetiva no cotidiano escolar, contribuindo significativamente para a formação de uma sociedade mais equitativa e sustentável (Loureiro, 2007).

Nesse sentido, a obra de Tardif (2012) oferece um arcabouço teórico robusto, ao postular que os saberes docentes são plurais e heterogêneos. Eles não se originam apenas da formação acadêmica, mas também das experiências de vida (saberes experienciais), da cultura escolar e das diretrizes curriculares. Para Tardif,   na interseção desses diferentes saberes que o/a professor/a constrói sua identidade e sua autonomia profissional, tecendo uma prática que  , ao mesmo tempo, técnica, social e pessoal (Tardif, 2012).

Complementarmente, a perspectiva de Sch n (1992) sobre o “profissional reflexivo” enriquece essa análise ao focar nos processos de pensamento que sustentam a ação docente. Sch n argumenta que o

conhecimento mais relevante para a prática emerge da reflexão na ação (o pensamento em meio ao fazer) e da reflexão sobre a ação (a análise retrospectiva da prática). Essa capacidade reflexiva permite ao/à docente transformar suas experiências, inclusive os imprevistos e desafios, em aprendizado contínuo, refinando suas abordagens e construindo novas soluções pedagógicas (Schön, 1992).

Contudo, uma análise aprofundada do fazer docente não pode ignorar um marcador social fundamental: o gênero. A docência, especialmente na educação básica, é um campo profissional historicamente e majoritariamente feminino. Essa realidade implica que os saberes experienciais, tão valorizados por Tardif (2012) e Schön (1992), são, em grande medida, saberes construídos a partir de trajetórias e vivências de mulheres, em uma sociedade estruturalmente patriarcal. Essas experiências, muitas vezes atravessadas por dinâmicas de cuidado, dupla jornada e resistência a opressões, moldam uma forma particular de ser e estar na profissão, frequentemente marcada pela falta de reconhecimento e pela sobrecarga de trabalho (Louro, 1997; Pereira; Pereira; Justo, 2023).

É aqui que a perspectiva feminista se torna indispensável. Teóricas como bell hooks (1994) e Sandra Harding (1991) argumentam que a experiência vivida é uma fonte legítima de conhecimento (epistemologia do ponto de vista), capaz de revelar as estruturas de poder invisibilizadas pelos discursos dominantes. Os saberes docentes femininos, portanto, podem ser vistos como uma forma de resistência e de construção de uma pedagogia libertadora, que valoriza a diversidade, o diálogo e a justiça social, desafiando as estruturas tradicionais de poder e promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e igualitário (Louro, 1997; Harding, 1991; hooks, 1994).

A intersecção entre esses saberes docentes femininos e a EAC se revela, assim, um campo de imensa potência. A sensibilidade para as questões de justiça, a valorização das relações e do cuidado, e a crítica às estruturas de dominação, elementos centrais tanto do pensamento freiriano, que inspira as pedagogias feministas (Santos e Oriente, 2023), quanto da EAC,

encontram um terreno fértil nas práticas de educadoras ambientais. Suas vivências, que historicamente desenvolveram uma relação singular com o ambiente, podem enriquecer a abordagem pedagógica, promovendo uma compreensão mais holística e engajada das problemáticas socioambientais, que reconhece a indissociabilidade entre a opressão de grupos humanos e a degradação da natureza (Pereira; Pereira; Justo, 2023).

Apesar da relevância dessa articulação, a produção acadêmica ainda carece de investigações que se debrucem especificamente sobre como as experiências de gênero das professoras informam e fortalecem suas práticas em EAC. Valorizar e dar visibilidade a esses saberes não é apenas uma questão de reconhecimento, mas uma ação política fundamental para o fortalecimento de uma educação verdadeiramente transformadora, que incentive professoras e alunas/os a atuarem como agentes de mudança social (Nogueira, 2021) e que desafie os modelos hegemônicos de conhecimento e de relação com o mundo.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo geral investigar a relação intrínseca entre os saberes docentes femininos e a EAC. Para tanto, busca-se, como objetivos específicos: 1) compreender como as experiências, vivências e perspectivas de professoras e pesquisadoras da área influenciam a construção de suas práticas pedagógicas; 2) analisar de que forma os saberes experienciais se articulam com os saberes da formação acadêmica para fundamentar uma abordagem crítica em Educação Ambiental; e 3) identificar como a valorização desses saberes femininos contribui para o avanço de uma educação voltada para a justiça social e a sustentabilidade socioambiental.

## METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, alinhada à complexidade e ao caráter exploratório do fenômeno investigado, que busca compreender como os saberes docentes, em especial aqueles derivados de experiências práticas, influenciam a construção de práticas pedagó-

gicas críticas em EA. Conforme destacam Bogdan e Biklen (1994), esse método é adequado para investigar significados, contextos sociais e processos subjetivos, permitindo uma análise aprofundada das perspectivas e vivências das professoras, sem recorrer a generalizações estatísticas.

A coleta de dados foi conduzida por meio de questionário online composto exclusivamente por perguntas abertas. Essa ferramenta possibilita explorar experiências individuais e coletivas em profundidade, permitindo que as participantes se expressem livre e detalhadamente, superando as limitações de respostas pré-definidas. Conforme observa Flick (2009), tal formato favorece a emergência de perspectivas inéditas e a identificação de nuances que questionários fechados poderiam obscurecer.

Elaborado a partir do referencial teórico da pesquisa – que abrange saberes docentes (Tardif, 2012; Schön, 1992), gênero (Scott, 1995) e EAC (Sauvé, 2005; Carvalho, 2012; Loureiro, 2012), o questionário investigou dimensões cruciais. Foram exploradas as influências de vivências pessoais e profissionais nas práticas pedagógicas, a relação entre gênero e práticas críticas em EA, os desafios na implementação de práticas transformadoras e os impactos da EA em contextos formais e não formais. A investigação dessas áreas reflete o objetivo de compreender a relação entre experiência, gênero e reflexão crítica na configuração das práticas pedagógicas docentes.

As 4 participantes foram selecionadas intencionalmente entre membros do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Formação de Professores (GPEA-FP), reconhecido por sua atuação e experiência na área, o que assegura a relevância e a profundidade das informações coletadas. Docentes e pesquisadoras atuantes em diversos níveis e contextos educacionais, formais e não formais, compuseram o grupo, como demonstrado no quadro 1.

**Quadro 1.** Perfil das docentes participantes da pesquisa

Código da participante	Formação acadêmica	Tempo de experiência na docência	Nível de atuação
P01	Licenciatura em Ciências Biológicas	1 ano	Educação Básica
P02	Licenciatura em Ciências Biológicas	11 meses	Educação Básica
P03	Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores	27 anos	Educação Básica – Professora de Língua Portuguesa e Coordenadora Pedagógica
P04	Licenciatura em Ciências Biológicas	10 anos	Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Finais

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

Essa seleção direcionada, como preconiza Gil (2019) para estudos qualitativos, permite examinar um fenômeno específico em um contexto particular. A adesão foi voluntária, garantindo a autonomia e a liberdade de participação em conformidade com as normas éticas em pesquisa com seres humanos.

O instrumento de coleta foi disponibilizado na plataforma *Google Forms*, facilitando o acesso e o preenchimento. Previamente ao início, o objetivo da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram apresentados, assegurando transparência e respeito à autonomia das participantes.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, técnica consagrada para dados qualitativos, conforme Bardin (2016). Essa técnica possibilita organizar e interpretar as informações coletadas, identificando categorias temáticas, padrões recorrentes e relações significativas. O processo analítico compreendeu as etapas de pré-análise (leitura flutuante), exploração do material (codificação e categorização) e tratamento dos resultados (interpretação e articulação teórica).

Após a leitura flutuante, a codificação (P01; P02; P03; P04; P05) e a categorização das respostas, conforme as orientações metodológicas de Bardin (2016), emergiu uma compreensão abrangente e integrada dos

relatos docentes. Embora inicialmente as falas apresentassem múltiplas nuances e perspectivas, a análise revelou uma forte inter-relação entre as dimensões pessoais, profissionais e epistemológicas das professoras, o que levou à construção de uma única categoria central, intitulada “Vozes e Práticas Femininas na Educação Ambiental Crítica: uma análise à luz da experiência docente”. Essa categoria sintetiza o eixo estruturante da pesquisa, ao articular o papel das experiências e saberes docentes femininos na consolidação de práticas pedagógicas críticas e transformadoras no campo da Educação Ambiental.

A opção por concentrar a análise em uma única categoria não decorre de uma simplificação dos dados, mas, ao contrário, da constatação de que as falas das participantes convergem em torno de um mesmo núcleo de sentido: o reconhecimento da experiência feminina como elemento fundante de um saber docente sensível, ético e politicamente engajado. Nessa perspectiva, as distintas dimensões identificadas nas respostas (pessoais, acadêmicas, pedagógicas e institucionais) não se apresentam de forma dissociada, mas constituem partes interdependentes de uma mesma totalidade interpretativa. Assim, a categoria central reflete a complexidade e a organicidade dos discursos, evidenciando como as educadoras constroem e reelaboram seus saberes a partir de vivências concretas, de processos formativos e de compromissos ético-políticos com a transformação social.

Dentro dessa categoria central, foram delineadas seis dimensões analíticas, que funcionam como eixos interpretativos complementares e permitem aprofundar a discussão sobre as múltiplas facetas da atuação docente feminina na EAC. São elas: (1) Experiências pessoais e identitárias como base dos saberes docentes, que aborda a influência das vivências na constituição da identidade profissional; (2) A trajetória acadêmica e o contato com a EAC como ponto de virada, que evidencia o papel da formação superior e da inserção em grupos de pesquisa na ampliação da consciência crítica; (3) A dimensão feminina e o cuidado crítico, que analisa o modo como o olhar sensível, o cuidado e a amorosidade freireana

se manifestam nas práticas educativas; (4) Práticas pedagógicas críticas e emancipatórias, que discute como essas professoras concretizam os princípios da EAC em sala de aula; (5) Desafios institucionais e resistências, que reúne as dificuldades estruturais, curriculares e culturais enfrentadas pelas docentes; e (6) EAC e justiça social, que problematiza a articulação entre gênero, poder e transformação socioambiental.

A análise de conteúdo foi complementada por reflexão interpretativa, buscando conexões com o referencial teórico e aprofundamento da compreensão do fenômeno. Em consonância com Flick (2009), a pesquisa qualitativa transcende a descrição superficial, buscando aprofundar os significados construídos pelas participantes.

Em relação aos aspectos éticos, a pesquisa seguiu a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A participação foi voluntária, anônima e confidencial, com armazenamento seguro dos dados e uso exclusivo para os fins da pesquisa. Os resultados serão compartilhados com as participantes ao final, promovendo debate e reflexão sobre as questões investigadas.

Em suma, a metodologia empregada neste estudo demonstra coerência com o objetivo da pesquisa, oferecendo um percurso para a compreensão aprofundada do fenômeno. A combinação da abordagem qualitativa, questionário aberto, análise de conteúdo e rigor ético possibilita a produção de conhecimento relevante e socialmente responsável, contribuindo para o debate sobre a relação entre saberes docentes femininos e práticas pedagógicas críticas em EA.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### VOZES E PRÁTICAS FEMININAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: UMA ANÁLISE À LUZ DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

A análise empreendida evidencia que os saberes docentes femininos configuram-se como um campo de significações que transcende a

dimensão técnica do ensinar, assumindo contornos identitários, políticos e emancipatórios. Os testemunhos das professoras (quadro 2) expressam que o conhecimento pedagógico é continuamente (re)construído na interface entre as experiências de vida, as condições materiais do fazer docente e os compromissos ético-políticos que orientam a prática educativa.

Assim, o “saber-fazer” dessas educadoras não se restringe a uma racionalidade instrumental, mas se inscreve na perspectiva de uma racionalidade sensível e crítica, que reconhece a docência como espaço de resistência e transformação social.

Conforme aponta Tardif (2012), os saberes docentes são plurais, heterogêneos e situados, emergindo das relações entre os sujeitos, suas histórias e os contextos socioculturais em que atuam. Nesse sentido, observa-se nas respostas analisadas (quadro 2) uma forte presença da experiência enquanto categoria epistemológica fundante, não apenas como vivência empírica, mas como locus de produção de sentidos e de construção de uma consciência crítica acerca das questões socioambientais.

O campo da EAC, por sua vez, encontra nesses saberes a possibilidade de uma educação contextualizada, dialógica e politicamente engajada, como propõe Loureiro (2012), ao defender a necessidade de articular ecologia, ética e emancipação humana. Essa postura crítica dialoga com a concepção de EA defendida por Guimarães (2004), que a entende como um processo de desvelamento das contradições sociais e ecológicas, voltado à emancipação dos sujeitos e à transformação das estruturas de dominação.

Nesse sentido, o entrelaçamento entre experiência, gênero e criticidade que perpassa os relatos também sinaliza que a EAC, quando atravessada pelos saberes femininos, assume um caráter interseccional. As professoras mobilizam discursos que articulam ambiente, classe, território e gênero, como demonstrado no quadro 2.

**Quadro 2.** Dimensões constitutivas da docência feminina na Educação Ambiental Crítica.

Dimensões	Descrição	Indicadores nas falas das participantes	Relação com o objetivo do estudo
<b>Experiências pessoais e identitárias como base dos saberes docentes</b>	As vivências familiares, culturais e comunitárias moldam a forma como as docentes percebem e atuam na EA.	“Participei de movimentos sociais desde cedo” (P01); “Relação direta com a natureza por viver no campo” (P03); “Valorizo os saberes locais e tradições da comunidade” (P05).	Demonstra como a experiência pessoal é um elemento fundante da práxis crítica, articulando subjetividade e compromisso social.
<b>A trajetória acadêmica e o contato com a EAC como ponto de virada</b>	O aprofundamento teórico e o envolvimento em grupos de pesquisa e pós-graduação transformam as práticas.	“Foi no mestrado que tudo tomou outro sentido” (P03); “O grupo de pesquisa em EA e FP ampliou minha visão crítica” (P01).	Evidencia que a formação acadêmica crítica consolida a consciência docente e reorienta práticas emancipadoras.
<b>A dimensão feminina e o cuidado crítico</b>	A docência feminina é associada à sensibilidade, à escuta e ao cuidado, não de modo essencialista, mas político e emancipatório.	“Olhar amoroso, mas crítico e freireano” (P01); “Acolho e escuto as diferentes realidades” (P05).	Reflete o papel dos saberes femininos como força ética e política na construção da EAC.
<b>Práticas pedagógicas críticas e emancipadoras</b>	Metodologias que valorizam o diálogo, o protagonismo e os saberes locais.	“Rodas de conversa, projetos, visitas de campo” (P05); “Problemáticas socioambientais como ponto de partida” (P01).	Reforça a prática docente como espaço de transformação e construção coletiva do conhecimento.
<b>Desafios institucionais e resistências</b>	Barreiras estruturais, curriculares e culturais dificultam práticas críticas.	“Falta de tempo e recursos” (P01, P05); “Formação insuficiente de professores” (P03).	Denuncia a estrutura escolar engessada que limita a efetivação de práticas críticas e a transversalidade da EA.
<b>Educação Ambiental Crítica e justiça social</b>	A EAC é vista como ferramenta de emancipação e equidade de gênero.	“Visibiliza as mulheres vulneráveis nas crises ambientais” (P01); “Amplia vozes historicamente silenciadas” (P05).	Mostra o potencial transformador da EAC na luta contra desigualdades sociais e de gênero.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Nesse momento, os resultados e as discussões desta pesquisa apontam para um entrelaçamento dinâmico entre as seis dimensões analisadas: (i) as experiências pessoais e identitárias como base dos saberes docentes; (ii) a trajetória acadêmica e o contato com a EAC como ponto de virada; (iii) a dimensão feminina e o cuidado crítico; (iv) as práticas pedagógicas críticas e emancipadoras; os (v) desafios institucionais e resistências; (vi) a EAC articulada à justiça social, que, embora se apresentem de forma individualizada, revelam-se profundamente interdependentes na constituição das práticas e identidades docentes.

Cada dimensão emerge como um eixo que, ao mesmo tempo, sustenta e é sustentado pelas demais, formando uma rede de significações que atravessam a docência, a formação e a ação pedagógica.

Dessa forma, o quadro 2 revela, uma concepção de Educação Ambiental que ultrapassa o viés disciplinar, aproximando-se de uma dimensão transversal e integradora, na qual o ensino se configura como prática social e culturalmente comprometida. Essa compreensão está em consonância com o que Carvalho (2012) denomina de “formação ecológica do sujeito crítico”, onde a educação ambiental se afirma como espaço de reinvenção de sentidos, de superação de dicotomias e de construção de um pensar complexo acerca das relações entre ser humano, natureza e sociedade.

Arelado a isso, as respostas das participantes revelam uma diversidade de contextos de atuação (escolas públicas, particulares e instituições das redes municipal e estadual) o que demonstra que a EA se materializa em realidades educativas heterogêneas. Essa multiplicidade de espaços, contudo, não se traduz automaticamente em pluralidade de práticas. Conforme P01 e P03 indicam, o ambiente institucional influencia diretamente as possibilidades de implementação de propostas críticas, visto que a estrutura escolar ainda carrega traços de uma lógica conteudista e fragmentada.

Segundo Tardif (2012), o saber docente é construído em contextos históricos e sociais específicos, constituindo-se como um saber situado,

impregnado pelas condições materiais e simbólicas do trabalho pedagógico. Nessa direção, a heterogeneidade dos espaços de atuação das professoras reflete as condições concretas de exercício da docência ambiental e a necessidade de que as práticas educativas se articulem às realidades locais.

Loureiro (2004) reforça essa perspectiva ao afirmar que a EAC deve emergir de contextos sociais vivos, em que a ação educativa se volta para a problematização das contradições do mundo contemporâneo e para a transformação das práticas sociais. Em conformidade, as docentes demonstram que suas trajetórias de vida (familiares, culturais e comunitárias) constituem o alicerce de suas práticas educativas. P01 afirma que “desde cedo participava de movimentos sociais”, enquanto P03 relata sua vivência no campo e P05 destaca “a valorização dos saberes locais e tradições da comunidade”.

Tais depoimentos ecoam o que Nóvoa (2019) define como “saberes experienciais”, que emergem da história de vida e se articulam às dimensões ética e política da profissão docente.

Essas experiências tornam-se, portanto, matrizes de sentido que orientam a práxis crítica das educadoras, reafirmando o postulado freireano de que toda prática educativa é um ato político (Freire, 1996). Nessa perspectiva, a subjetividade feminina não é mero reflexo biográfico, mas expressão de resistência e de construção de uma identidade docente comprometida com a transformação social e ambiental.

Assim, a primeira dimensão evidencia que os espaços de atuação docente não são neutros, mas lugares de disputa, resistência e reconstrução dos sentidos da EA. As professoras se posicionam como agentes que, a partir da sua inserção em múltiplos contextos, constroem práticas híbridas, nas quais convivem a perspectiva crítica e as limitações estruturais da educação formal.

A segunda dimensão esclarece que a formação acadêmica, especialmente a pós-graduação e a inserção em grupos de pesquisa, é relatada como um divisor de águas. P03 reconhece que “foi no mestrado que tudo

tomou outro sentido”, enquanto P01 destaca o papel do “grupo de pesquisa em Educação Ambiental e Formação de Professores” na ampliação de sua visão crítica.

Esses relatos confirmam a ideia de que a formação docente é um processo contínuo de reconstrução identitária (Imbernón, 2022), e que a aproximação com a EAC proporciona um deslocamento epistemológico, do naturalismo conservacionista para uma abordagem crítica, contextual e política (Carvalho, 2017). Assim, o espaço acadêmico, quando concebido de forma dialógica e emancipatória, torna-se terreno fértil para a germinação de práticas educativas transformadoras.

A experiência é aqui compreendida como fonte legítima de conhecimento, o que se alinha à epistemologia feminista, que reivindica a valorização dos saberes situados (Haraway, 1988) e denuncia a hegemonia de um conhecimento universalizante e androcêntrico.

Além disso, a influência das experiências de vida confirma que o professor aprende, ensina e reconfigura sua prática a partir de um movimento reflexivo contínuo sobre sua própria trajetória. No caso das professoras analisadas, o vivido se transforma em lente interpretativa e em matriz ética de cuidado e pertencimento, pilares de uma EA comprometida com a realidade concreta dos sujeitos e com a justiça social.

Enquanto isso, a terceira dimensão reflete as falas de P01 e P05, ao associarem a docência feminina a um “olhar amoroso, mas crítico e freireano”, e à “escuta e acolhimento das diferentes realidades”, indicam que o cuidado é compreendido não como traço essencialista, mas como prática política.

Nessa direção, Gilligan (1993) e Noddings (2013) já apontavam o cuidado como ética relacional que se traduz em empatia, diálogo e compromisso com o outro, elementos também fundantes na pedagogia freireana.

Essa perspectiva é ampliada quando compreendida à luz da epistemologia feminista, que reconhece a centralidade das experiências das mulheres como fontes legítimas de conhecimento (hooks, 1994).

Assim, o “cuidado crítico” emerge como um saber docente situado, que articula problematização e enfrentamento das desigualdades, transformando a sala de aula em espaço de diálogo e emancipação.

Além disso, esses saberes ecoam as proposições de Freire (1996) sobre a amorosidade como dimensão política da educação, um cuidado que problematiza e humaniza as relações, abrindo espaço para a construção coletiva do conhecimento. No campo da EA, Loureiro (2004) e Carvalho (2012) reforçam que o cuidado, quando articulado à criticidade, torna-se categoria central de uma pedagogia ecológica voltada à emancipação.

A feminização da docência, longe de um estereótipo de sensibilidade passiva, emerge aqui como categoria política de resistência, pois as educadoras se afirmam como produtoras de saber e como agentes de transformação social. Esse “feminino crítico” reconstrói o sentido de cuidar, de uma prática domesticada e reprodutiva para uma ação de cuidado insurgente, que enfrenta as desigualdades e promove a justiça socioambiental.

Na quarta dimensão, as docentes relatam práticas que privilegiam o diálogo, o protagonismo estudantil e a contextualização socioambiental, como “rodas de conversa, visitas de campo e estudos de caso” (P05; P01). Essas estratégias se alinham à concepção freireana de educação como prática da liberdade (Freire, 1987) e à proposta de uma EA transformadora (Guimarães, 2004), que transcende o caráter meramente informativo e passa a problematizar as contradições sociais e ambientais.

Essas práticas refletem o compromisso das professoras com uma pedagogia da autonomia e da escuta, na qual o conhecimento emerge da experiência vivida e da leitura crítica do mundo, reafirmando que o ensino, quando enraizado na realidade local, potencializa o desenvolvimento da consciência crítica e a ação transformadora.

Já na quinta dimensão analisada, as respostas convergem ao apontar obstáculos recorrentes. As participantes reconhecem limitações estruturais que dificultam a efetivação de práticas críticas: “falta de tempo e recursos” (P01; P05) e “ausência da EA nos currículos” (P03). Tais barreiras

refletem a rigidez das instituições escolares e a fragmentação curricular que, segundo Arroyo (2014), perpetuam uma lógica burocrática e tecnicista em detrimento da reflexão crítica.

Além disso, a resistência de colegas e a falta de formação continuada evidenciam o desafio de romper com a cultura escolar hegemônica, ainda pautada por paradigmas conservadores. Sauvé (2005) argumentam que a consolidação da EAC exige não apenas práticas isoladas, mas mudanças estruturais e políticas institucionais que reconheçam a docência como espaço de práxis social e de engajamento ético-político.

Por fim, a sexta dimensão sintetiza a intersecção entre saberes femininos, criticidade e transformação social. As professoras reconhecem que a valorização das experiências e dos saberes das mulheres, enriquece a EAC por incorporar dimensões de cuidado, resistência e pertencimento.

As professoras associam a EAC à promoção da equidade de gênero e à luta por justiça socioambiental. P01 menciona que a abordagem crítica “visibiliza as mulheres vulneráveis nas crises ambientais”, enquanto P05 ressalta a importância de “ampliar vozes historicamente silenciadas”.

Esses excertos convergem com o pensamento de Loureiro (2012) e Freire (1996), ao compreenderem a educação como instrumento de emancipação e denúncia das opressões. A intersecção entre gênero e meio ambiente, como aponta Shiva (1988), revela que as mulheres, sobretudo das classes populares e comunidades tradicionais, são protagonistas de práticas sustentáveis e de resistência cotidiana. Ao reconhecer esses saberes, as docentes reafirmam a EAC como campo de luta por direitos, pertencimento e transformação social.

Na mesma direção, essa perspectiva ecoa a concepção de Carvalho (2012) de que a EA deve ser compreendida como prática social, política e ética, orientada pela justiça socioambiental. P05 e P01 demonstram esse entendimento ao vincularem o olhar feminino à luta contra as desigualdades e à promoção do protagonismo das mulheres na gestão ambiental.

A inserção dos saberes femininos no campo da EA rompe com o paradigma dominante que historicamente excluiu as mulheres dos espaços de

produção de conhecimento. Trata-se, portanto, de um movimento epistemológico contra-hegemônico, conforme defendem Haraway (1988) e Guimarães (2004), em que o conhecimento se torna situado, plural e relacional.

Nessa perspectiva, o saber docente feminino é ato político de afirmação, capaz de ressignificar o conceito de natureza e de educação a partir da escuta, da solidariedade e da interdependência, elementos que, articulados, produzem uma ecopedagogia feminista e libertadora, comprometida com a transformação das realidades socioambientais e com a emancipação dos sujeitos.

A partir deste ponto, fica claro que, os saberes docentes não se constituem como um acúmulo de técnicas ou métodos, mas como construções dinâmicas, atravessadas por experiências, afetos e contextos socioculturais que moldam a forma como o ensino se realiza na prática. Quando mobilizados por professoras, esses saberes adquirem um caráter singular, pois se entrelaçam às dimensões identitárias, de gênero e de pertencimento, configurando um modo próprio de conceber e praticar a EAC.

Ao inserir-se nesse cenário, a EAC se apresenta como um espaço de ressignificação desses saberes, permitindo que as professoras reconheçam as marcas de suas vivências e as transformem em instrumentos de conscientização e emancipação. Nessa direção, as experiências acumuladas ao longo da vida, quando mediadas pela reflexão crítica, tornam-se potentes catalisadoras de práticas que problematizam as relações de poder, o consumo, o patriarcado e a degradação ambiental.

Assim, o saber docente feminino, ao ser mobilizado em contextos de ensino, carrega a potência de uma pedagogia do vivido, capaz de romper com paradigmas conservadores e instaurar espaços de diálogo, escuta e cuidado, categorias centrais de uma prática transformadora.

Ao mesmo tempo, tais práticas não emergem de forma espontânea ou desprovida de problemáticas. As professoras, ao atuarem em contextos institucionais marcados por hierarquias, burocracias e desigualdades estruturais, enfrentam desafios que testam sua autonomia e sua capaci-

dade de agir criticamente. Layrargues e Lima (2014) argumentam que a consolidação de uma Educação Ambiental efetivamente crítica depende de rupturas epistemológicas e políticas que ainda encontram resistência nos espaços escolares. É nesse entremeio, entre o instituído e o vivido, que as educadoras exercitam uma pedagogia insurgente, transformando obstáculos em oportunidades formativas.

A docência feminina, portanto, expressa uma *práxis* que une razão e sensibilidade, saber e fazer, numa relação dialética que reflete a complexidade do ser professora. Essa *práxis* é atravessada por um ethos de cuidado e solidariedade, que, conforme Carvalho (2012), não deve ser interpretado como traço essencialista, mas como construção política e ética de resistência diante das lógicas opressoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação revelou que os saberes docentes femininos, quando articulados à Educação Ambiental Crítica, configuram um campo de práticas profundamente enraizado na experiência, na sensibilidade e na resistência cotidiana das educadoras. As trajetórias pessoais e profissionais analisadas demonstram que o fazer docente ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, assumindo contornos políticos e afetivos que expressam um compromisso ético com a transformação social e ambiental.

As professoras participantes evidenciam uma pedagogia que nasce do vivido, marcada pela escuta, pelo cuidado e pela consciência crítica, reafirmando o poder transformador da docência quando atravessada por perspectivas de gênero e pela busca por justiça. Entretanto, os desafios estruturais, os limites institucionais e a persistência de visões conservadoras sobre o papel da mulher e da Educação Ambiental revelam um cenário de contradições que desafia o avanço de práticas verdadeiramente emancipadoras.

Nesse contexto, a docência feminina emerge como força de criação e insurgência, capaz de subverter hierarquias, ressignificar espaços e construir novas formas de pensar e viver a educação. Assim, este estudo aponta que, uma Educação Ambiental crítica e transformadora só se concretiza quando reconhece, valoriza e se alimenta das experiências, dos saberes e das resistências das mulheres que cotidianamente reinventam o ato de educar.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARVALHO, I, C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. Cortez Editora, 2017.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- HARDING, S. **Whose science? Whose knowledge? thinking from women's lives**. Cornell University Press, 1991.
- GILLIGAN, C. **In a different voice: Psychological theory and women's development**. Harvard university press, 1993.
- GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 25-34, 2004.
- hooks, b. *et al.* **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2, 2013.

LOUREIRO, C. F. B. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista brasileira de educação ambiental**, v. 1, n. 0, p. 13-70, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Cortez editora, 2022.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. **Conceitos e práticas em educação ambiental na escola**, v. 65, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. Trajetória e fundamentos da educação ambiental. In: **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 2004. p. 150-150.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

NOGUEIRA, Y. P. **O Feminismo, enquanto perspectiva epistemológica, não combate à desigualdade de gênero no ambiente escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Humanidades: Educação, Política e Sociedade). Instituto Federal de São Paulo. São Paulo, 2021.

NODDINGS, N. **Cuidar: Uma abordagem relacional à ética e à educação moral**. Univ of California Press, 2013.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019.

PEREIRA, M. O. da P.; PEREIRA, C. da R.; JUSTO, F. da S. Educação Ambiental Crítica e Gênero: as mulheres e seus vínculos de organização comunitária. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 28, n. 2, p. 1-27, 2023.

SANTOS, M. S.; ORIENTE, S. B. Construindo um debate acerca de educação antirracista e antissexista, a partir do pensamento social de Sueli Carneiro. **D'GENERUS: Revista de Estudos Feministas e de Gênero**, v. 1, n. 2, p. 34-57, 27 set. 2023.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005.

SCHÖN, D. A. **O profissional reflexivo: como os profissionais pensam em ação**. Londres: Temple Smith, 1983.

SCHÖN, D. A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, v. 2, p. 77-91, 1992.

SHIVA, V. **Permanecendo viva: Mulheres, ecologia e sobrevivência na Índia**. Nova Déli: Kali para Mulheres, 1988.

SILVA, L. O.; COSTA, A. P. L.; ALMEIDA, E. A. Educação Ambiental: o despertar de uma proposta crítica para a formação do sujeito ecológico. **HOLOS**, v. 1, p. 110-123, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.