



Formação docente e natureza: sentidos e silêncios na interface ambiente e sociedade

Teacher education and nature: meanings and silences at the interface between environment and society

Bianca Polli Rodrigues

Universidade Estadual de Ponta Grossa, <https://orcid.org/0009-0004-4768-032X>

biancapollirodrigues@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, que analisou as percepções de professoras da Educação Infantil sobre a presença da temática natureza em sua formação profissional. Fundamentado nos aportes de Tardif (2014) e Nóvoa (1992), o estudo dialoga com os desafios contemporâneos da crise ambiental e do emparedamento da infância, evidenciando a importância da natureza para o desenvolvimento integral das crianças (Louv, 2016; Tiriba, 2018). Foram aplicados questionários com questões abertas a vinte educadoras, e os dados analisados por Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Emergiram quatro categorias: ausência ou superficialidade da temática na formação inicial; iniciativas pontuais ou esparsas; valorização da experiência pessoal como fonte de saber; e desejo por formações continuadas mais efetivas. Os resultados revelam lacunas nos processos formativos e apontam a necessidade de políticas educacionais que fortaleçam práticas pedagógicas ambientalmente comprometidas, capazes de promover uma alfabetização ecológica desde a infância.

Palavras-chave: Formação de professores. Saberes da experiência. Educação ambiental.

Abstract

This article presents the results of a qualitative study, descriptive and exploratory in nature, that examined Early Childhood Education teachers' perceptions of how the theme of nature





is addressed in their professional training. Grounded in the contributions of Tardif (2014) and Nóvoa (1992), the study engages with contemporary challenges related to the environmental crisis and the growing confinement of childhood, underscoring the importance of nature for children's holistic development (Louv, 2016; Tiriba, 2018). Open-ended questionnaires were administered to twenty educators, and the data were analyzed through Content Analysis (Bardin, 1977). Four categories emerged: the absence or superficial treatment of the theme in initial teacher education; sporadic or fragmented initiatives; the valuing of personal experience as a source of knowledge; and the desire for more robust continuing education opportunities. The findings highlight significant gaps in teacher education processes and point to the need for educational policies that strengthen environmentally engaged pedagogical practices capable of fostering ecological literacy from early childhood.

Keywords: Teacher education. Experiential knowledge. Environmental education.

1 Introdução

Nas últimas décadas, tem se intensificado a preocupação global com os efeitos da crise ambiental, ao mesmo tempo em que se observa um emparedamento progressivo da infância, especialmente nos contextos urbanos. O confinamento de crianças em ambientes fechados, controlados e artificiais tem limitado suas experiências sensoriais, afetivas e cognitivas com o mundo natural, comprometendo o desenvolvimento integral e a formação de vínculos com o ambiente que as cerca.

Diversos estudos têm evidenciado a relevância da natureza na constituição da infância, destacando seu papel na ampliação da curiosidade, da imaginação, da autonomia e do bem-estar das crianças (Louv, 2016; Tiriba, 2018). Apesar disso, as rotinas pedagógicas das instituições de Educação Infantil permanecem, em grande medida, distantes dessa perspectiva. Tal afastamento se deve, entre outros fatores, à persistência de concepções restritivas sobre o currículo e à ausência da natureza como dimensão formativa nos processos de formação docente.

Nesse contexto, a formação profissional assume papel central na ressignificação das práticas pedagógicas e na promoção de experiências que favoreçam o contato das crianças com a natureza. Como destacam Tardif (2014) e Nóvoa (1992), os saberes docentes são constituídos ao longo da trajetória profissional, articulando





formação inicial, continuada e vivência prática. Quando essas formações não contemplam aspectos relacionados à educação ambiental e às pedagogias da natureza, há um empobrecimento dos repertórios formativos e a fragilização do trabalho pedagógico comprometido com a infância e com os desafios socioambientais contemporâneos.

Partindo dessas inquietações, este artigo busca analisar as percepções de professoras¹ da Educação Infantil sobre a temática da criança e da natureza em sua formação profissional. A investigação não pretende oferecer respostas definitivas, mas levantar indícios que contribuam para refletir sobre os sentidos atribuídos à formação docente frente à necessidade de promover práticas pedagógicas sensíveis à infância e a alfabetização ecológica (Stone; Barlow, 2006). Para isso, recorre-se a uma abordagem qualitativa, com aplicação de questionários e análise de conteúdo, visando à construção de categorias interpretativas que permitam identificar tendências, lacunas e potências nos percursos formativos das docentes participantes.

2 Fundamentos teórico-conceituais da formação docente e da relação criança-natureza na educação infantil

A formação docente é compreendida neste estudo como um processo dinâmico e contínuo de constituição identitária e de consolidação dos saberes profissionais. Esses saberes se constituem ao longo da trajetória formativa, atravessando tanto os momentos institucionais da formação inicial e continuada quanto as experiências vividas no cotidiano escolar.

Tardif (2014) propõe uma leitura plural dos saberes docentes, sistematizando-os em três categorias interdependentes: os saberes da formação, oriundos da escolarização e dos cursos de formação inicial e continuada; os saberes da experiência, construídos na prática cotidiana e nas interações com os sujeitos e os contextos escolares; e os saberes do contexto, vinculados à inserção sociocultural e institucional do professor. Tal concepção amplia a noção de conhecimento docente ao reconhecê-lo como resultado de

¹ O uso do termo professora no feminino é adotado nesta pesquisa em virtude da composição majoritariamente feminina historicamente presente a EI (Wada, 2003).





múltiplas mediações e dimensões, rompendo com a lógica tecnicista de transmissão de conteúdos e valorizando o caráter situado e relacional da docência.

Na mesma direção, Nóvoa (1992) defende que a profissionalidade docente não se configura como um estado dado, mas como um campo em constante reconstrução. A formação de professores, segundo o autor, deve ser concebida como uma prática reflexiva, crítica e coletiva, que se desenvolve ao longo da carreira e no enfrentamento dos desafios concretos da escola. A formação continuada, nesse escopo, não se limita à atualização de conteúdos, mas assume um papel emancipador, na medida em que possibilita a problematização das práticas e a construção de sentidos para a docência, ancorada na realidade vivida.

No campo da Educação Infantil, essa compreensão adquire contornos específicos, especialmente quando se consideram as discussões acerca da relação entre a criança e a natureza. Autores como Louv (2016) e Tiriba (2018) têm enfatizado a urgência de repensar a organização dos tempos, espaços e materiais pedagógicos de forma a favorecer experiências abertas, sensíveis e conectadas ao meio ambiente. Louv (2016), ao cunhar o conceito de “transtorno do déficit de natureza”, alerta para os impactos do afastamento das crianças dos ambientes naturais, sobretudo nos contextos urbanos, marcados pelo confinamento, pela tecnologia e por uma escolarização emparedada.

Tiriba (2018), por sua vez, propõe o conceito de pedagogia da terra, que critica a lógica de dominação e exploração da natureza e propõe, em contrapartida, uma educação ambiental crítica desde os primeiros anos de vida. Complementarmente, Barros (2018) destaca a relevância de práticas educativas que promovam a sensibilidade, a criatividade e a imaginação das crianças em diálogo com os elementos naturais, compreendendo a natureza como território formativo e estético.

Apesar dessas contribuições, os documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), embora mencionem a importância do contato com elementos naturais, o fazem de maneira pontual e sem aprofundamento teórico. O RCNEI (Brasil, 1998), por





exemplo, recomenda que o professor oportunize às crianças experiências com o ambiente natural, mas não delinea orientações claras para a formação docente nesse campo. Tal lacuna pode comprometer a presença qualificada da natureza nas práticas pedagógicas, perpetuando uma abordagem fragmentada e esporádica da temática.

Para avançar na compreensão da natureza como dimensão constitutiva da formação e da prática docente, é imprescindível considerar os aportes de Stone e Barlow (2006), cuja obra propõe uma inflexão paradigmática nos modos de pensar a educação e sua relação com o mundo natural. O autor introduz o conceito de "alfabetização ecológica", que ultrapassa a ideia de um ensino sobre o meio ambiente como disciplina isolada e propõe uma transformação estrutural nos conteúdos, processos e finalidades da educação. Como afirma Stone e Barlow (2006, p. 11), “a crise ecológica é, em todos os sentidos, uma crise da educação”, e, portanto, sua superação exige uma reformulação epistemológica e ética da prática educativa.

Para Stone e Barlow (2006), toda educação é, inevitavelmente, uma educação ambiental, já que, por meio da inclusão ou exclusão de temas e experiências, ensinamos às crianças se pertencem — ou não — ao mundo natural. O autor advoga por uma pedagogia experiencial, participativa e afetiva, que articule razão, sensibilidade e ação, superando a fragmentação disciplinar e favorecendo a compreensão dos sistemas interconectados da vida. Tal pedagogia deve “estabelecer ligações entre a cabeça, a mão, o coração e a capacidade de reconhecer os diferentes sistemas”, cultivando uma compreensão integrada da realidade (Stone; Barlow, 2006, p. 24).

Nesse sentido, a formação docente, especialmente na Educação Infantil, deve comprometer-se não apenas com a transmissão de conteúdos ecológicos, mas com a construção de uma consciência ecológica crítica, capaz de reconhecer as crianças como integrantes da teia da vida e de fomentar vínculos afetivos com o ambiente. Como aponta o autor, trata-se de cultivar nas crianças atitudes mentais e sentimentais que favoreçam a criação de comunidades sustentáveis, o que só se torna possível quando escolas e educadores também assumem, na prática, os princípios de uma vida sustentável (Stone; Barlow, 2006).





Diante disso, torna-se relevante investigar como professoras da Educação Infantil têm vivenciado, em sua formação inicial e continuada, a abordagem da temática criança-natureza, considerando que os sentidos atribuídos a essas experiências formativas incidem diretamente sobre as possibilidades de reinvenção das práticas pedagógicas e sobre a constituição de uma educação mais sensível, crítica e integrada ao meio ambiente.

3 Caminhos metodológicos

Este estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, ancorando-se nas contribuições de Gil (2008) para a compreensão de fenômenos educacionais a partir da escuta sensível dos sujeitos e da análise interpretativa de seus discursos. O objetivo principal consistiu em investigar como professoras da Educação Infantil percebem a presença – ou a ausência – da temática da natureza em sua formação inicial e continuada, buscando identificar indícios preliminares que possam subsidiar reflexões críticas sobre os processos formativos de educadoras que atuam com crianças pequenas.

Como instrumento de produção de dados, optou-se pela aplicação de um questionário com perguntas abertas, elaborado de forma a favorecer a expressão subjetiva e experiencial das participantes. O questionário foi disponibilizado por meio digital a professoras da rede municipal de Educação Infantil do município de Castro/PR, selecionadas por amostragem não probabilística, com base em critérios de acessibilidade e disponibilidade. A escolha desse instrumento justifica-se pela sua eficácia em atingir sujeitos geograficamente dispersos e em preservar a espontaneidade das respostas, conforme destaca Gil (2008, p. 122), ao afirmar que o questionário “possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa”.

Participaram da pesquisa 20 professoras, com distintos tempos de atuação profissional, variando desde iniciantes na carreira até educadoras com mais de vinte anos de experiência no magistério. O anonimato das participantes foi integralmente





assegurado, e as informações fornecidas foram utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, em consonância com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos. Para fins de sistematização e identificação, as participantes foram numeradas sequencialmente de (1) a (20), respeitando a ordem de recebimento das respostas.

A análise dos dados seguiu os princípios da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), contemplando três etapas fundamentais: a pré-análise, com leitura fluente dos materiais; a exploração do material, com codificação e categorização dos núcleos de sentido; e o tratamento dos resultados, com interpretação analítica dos dados à luz do referencial teórico. As categorias temáticas emergiram de forma indutiva a partir das regularidades discursivas presentes nas falas, permitindo a identificação de padrões, tensões e lacunas relacionadas à formação docente no que tange à relação com a natureza.

Como resultado desse processo analítico, foram delineadas quatro categorias interpretativas: (1) Ausência ou abordagem superficial do tema na formação inicial; (2) Iniciativas pontuais ou esparsas (feiras, projetos, disciplinas isoladas); (3) Experiência pessoal como fonte de saberes e (4) Desejo por formações continuadas mais efetivas e contextualizadas. Tais quais, serão especificadas na próxima sessão.

É importante destacar que esta investigação assume um caráter exploratório e contextualizado, sem pretensão de generalização estatística ou de elaboração de conclusões definitivas. O estudo propõe-se, antes, a oferecer subsídios iniciais e hipóteses interpretativas que possam orientar e aprofundar pesquisas futuras no campo da formação docente, especialmente no que se refere à articulação entre infância, natureza e práticas pedagógicas ambientalmente comprometidas.

4 Análise dos dados e discussões: as categorias emergentes

Os dados obtidos por meio dos questionários foram organizados em quatro categorias temáticas, construídas a posteriori, com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). As respostas das professoras participantes revelam percepções diversas quanto à abordagem da temática criança-natureza em sua formação profissional,





permitindo identificar lacunas, esforços individuais e demandas por formações mais contextualizadas. A seguir, cada categoria é apresentada e discutida à luz dos referenciais teóricos adotados.

4.1 Ausência ou abordagem superficial do tema na formação inicial

A criação desta categoria se deu diante da recorrência de respostas que indicam a inexistência ou o tratamento superficial da temática criança-natureza na formação inicial das professoras. Relatos revelam a invisibilidade da dimensão ecológica no currículo formativo, o que compromete a construção de saberes profissionais sensíveis às questões ambientais desde o início da trajetória docente. Esse vazio formativo reflete a lacuna apontada por Tardif (2014) no campo dos saberes da formação, e reforça a crítica de Stone e Barlow (2006) ao modelo educacional que exclui ou marginaliza o vínculo com a natureza.

Um conjunto expressivo de respostas evidencia a fragilidade da formação inicial no que se refere à abordagem da temática criança e natureza. Algumas professoras relataram explicitamente não se recordarem de qualquer abordagem mais estruturada sobre o tema durante sua formação universitária. Exemplos disso são as falas: “Não me recordo de ter essa abordagem na minha formação profissional” (Resp. 6), “Muito pouco” (Resp. 16), “Durante os cursos, pouco foi falado da importância do brincar em contato com a natureza” (Resp. 20).

Essa ausência aponta para um processo formativo ainda marcado pela fragmentação curricular e pela exclusão da natureza como eixo estruturante da prática pedagógica. Tal cenário confirma o que Stone e Barlow (2006) denomina como crise da educação, na medida em que a desconexão entre o humano e o meio natural reflete um desequilíbrio profundo nos fundamentos dos processos formativos. Como afirma o autor, “toda educação é educação ambiental” (Stone; Barlow, 2006, p. 23), seja por inclusão ou por omissão da natureza nos conteúdos e experiências oferecidos às futuras professoras.

Tardif (2014), ao destacar os saberes oriundos da formação inicial como um dos pilares da constituição da profissionalidade docente, ressalta que a ausência de





determinados conteúdos nessa etapa repercute de forma duradoura na prática educativa. Quando a natureza não é tematizada de forma crítica e sistemática, compromete-se a construção de uma consciência ecológica capaz de sustentar práticas pedagógicas sensíveis e ambientalmente responsáveis.

Essa lacuna também evidencia os limites dos documentos oficiais como o RCNEI (Brasil, 1998) e as DCNEI (Brasil, 2009), que, embora reconheçam a importância de experiências com elementos naturais, não oferecem diretrizes específicas para sua abordagem na formação inicial. A superficialidade das orientações contribui para que a temática permaneça à margem dos currículos de formação docente, sendo tratada, quando muito, de forma esporádica ou como um tema periférico.

Nóvoa (1992) reforça que a formação de professores não pode se reduzir à transmissão de conteúdos técnicos, devendo assumir um papel formativo integral e emancipador. No entanto, o que se observa nas falas das participantes é justamente a ausência desse olhar formativo mais amplo, que articule o cuidado com a infância à responsabilidade ambiental e à vivência estética proporcionada pelo contato com a natureza.

A partir dessa primeira categoria, percebe-se, portanto, a necessidade urgente de revisão dos currículos dos cursos de Pedagogia, incorporando a natureza como dimensão constitutiva da formação docente, em consonância com as propostas de Stone e Barlow (2006), Tiriba (2018) e Barros (2018). Sem esse movimento, a formação inicial tende a perpetuar práticas emparedadas e desconectadas da realidade ambiental, comprometendo a capacidade das professoras de oferecer às crianças experiências educativas integradas e sensíveis ao mundo natural.

4.2 Iniciativas pontuais ou esparsas

Esta categoria foi elaborada a partir de respostas que mencionam atividades isoladas, projetos específicos ou momentos eventuais que abordaram a relação criança-natureza, sem continuidade ou aprofundamento. Embora essas experiências sejam





válidas, a sua pontualidade revela a ausência de uma perspectiva integrada ao longo da formação. Essa lógica fragmentada entra em tensão com a proposta de uma formação emancipadora (Nóvoa, 1992) e com a noção de alfabetização ecológica defendida por Stone e Barlow (2006), que exige a transversalização da temática nos processos formativos.

Algumas respostas evidenciam que, ainda que a formação inicial ou continuada não tenha aprofundado a temática da criança e da natureza, houve momentos isolados em que essa abordagem esteve presente — geralmente em disciplinas específicas, eventos, projetos temporários ou feiras escolares. Como destacam as participantes:

“Tivemos momentos em que aconteceram feiras de ciências abordando o ecossistema e outros aspectos da fauna e da flora” (Resp. 13);

“Algumas matérias durante o estudo abordaram sobre o tema da educação relacionada com a natureza” (Resp. 10);

“As formações continuadas relacionadas à natureza foram poucas e ainda são, a não ser em projetos específicos” (Resp. 12).

Esses depoimentos revelam a dispersão temática e a falta de sistematicidade na abordagem da natureza na formação docente. As experiências, embora relevantes, aparecem como iniciativas desconectadas do conjunto da formação e, muitas vezes, dependem da motivação individual de professores ou de políticas pontuais, o que torna difícil consolidar uma cultura pedagógica sustentada na relação entre criança e meio ambiente.

Essa fragmentação curricular e institucional é um reflexo do que Stone e Barlow (2006) critica como uma visão de educação limitada à lógica disciplinar e à transmissão de conteúdos isolados. Para o autor, uma formação voltada à sustentabilidade requer uma transformação paradigmática, que supere o modelo de ensino baseado em eventos ou módulos desconexos. Em suas palavras: “a crise ecológica é, em todos os sentidos, uma crise da educação” (Stone; Barlow, 2006, p. 11).





Ao tratar a natureza como tema periférico, essas formações deixam de promover a articulação entre razão, sensibilidade e ação, que deveria ser central na constituição de práticas pedagógicas ambientalmente comprometidas. Tardif (2014) e Nóvoa (1992) também ajudam a compreender essa dinâmica ao apontarem que a construção dos saberes docentes exige continuidade, problematização e articulação entre teoria e prática. Quando as iniciativas são esparsas, o saber tende a se diluir, não se incorporando efetivamente à prática profissional.

Além disso, o caráter episódico das abordagens dificulta o aprofundamento crítico da relação entre infância, território e natureza. Ainda que as participantes reconheçam a importância das experiências vividas, a ausência de uma mediação formativa mais densa compromete o potencial dessas vivências de se transformarem em saberes profissionais consolidados.

Essa constatação reforça a crítica aos documentos oficiais que, como apontado anteriormente, mencionam a importância do contato com a natureza de forma genérica, sem indicar caminhos concretos para que tal perspectiva se traduza em práticas formativas e curriculares mais robustas. A falta de diretrizes claras contribui para que as iniciativas fiquem à mercê de políticas públicas circunstanciais ou do engajamento pontual de gestores e docentes.

Diante disso, esta categoria evidencia que, embora existam esforços pontuais para inserir a temática da natureza na formação docente, tais ações não têm sido suficientes para provocar mudanças estruturais nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. A transição de iniciativas isoladas para uma formação continuada orgânica, crítica e situada permanece como um desafio a ser enfrentado por políticas públicas educacionais e pelas instituições formadoras.

4.3 Experiência pessoal como fonte de saberes

A formulação desta categoria emerge de respostas que evidenciam o recurso à própria experiência de vida e prática docente como fonte de aproximação com a temática. Os relatos refletem a centralidade dos saberes da experiência (Tardif, 2014) na





construção de estratégias pedagógicas relacionadas à natureza, em especial quando a formação formal se mostra insuficiente. A ausência de suporte institucional acaba por transferir às professoras a responsabilidade de buscar, por conta própria, meios de integração com o meio natural, evidenciando um deslocamento da responsabilidade formativa do sistema para o sujeito.

Em diversos depoimentos, é possível perceber que, diante da ausência de abordagens estruturadas sobre a temática da criança e da natureza nas formações formais, muitas professoras recorrem à própria vivência pessoal como principal referência para desenvolver práticas relacionadas ao meio ambiente. Como expressam:

“Isso depende muito do espaço. Já trabalhei em lugares que pude explorar com as crianças esses momentos, mas hoje a realidade é diferente” (Resp. 8);

“Sempre buscando incluir atividades no planejamento” (Resp. 9);
“Uma paixão pela natureza” (Resp. 19);

“Apesar de termos uma sequência de rotina diária que nos leva a levar as crianças até o espaço da natureza, às vezes, pela correria do dia a dia, não aproveitamos tanto os mesmos” (Resp. 15).

Essas falas apontam para um movimento autônomo e intuitivo das docentes no sentido de integrar a natureza à prática pedagógica, mesmo quando isso não é incentivado ou contemplado pelas formações que receberam. Trata-se de um saber que emerge da experiência cotidiana e da sensibilidade individual, muitas vezes cultivada fora dos espaços formais de formação, e que se manifesta como esforço pessoal em meio a uma rotina escolar marcada por limitações estruturais e ausência de políticas claras.

A partir da perspectiva de Tardif (2014), esses saberes se enquadram na categoria dos saberes da experiência, construídos ao longo do exercício da docência, nas interações com os sujeitos, os contextos e os desafios concretos da escola. Tais saberes são legítimos e fundamentais na constituição da identidade docente, mas, como alerta o autor, correm o risco de permanecer isolados e desvalorizados se não forem reconhecidos e articulados com os saberes da formação e do contexto.

É nesse ponto que Nóvoa (1992) contribui ao defender uma formação





ancorada na prática reflexiva, capaz de dialogar com os saberes da experiência, integrando-os criticamente ao conhecimento acadêmico e às políticas educacionais. A ausência desse diálogo impede que as experiências individuais se transformem em repertórios compartilhados, limitando o potencial coletivo da formação continuada.

Por sua vez, Stone e Barlow (2006) reforça a necessidade de uma educação que valorize o envolvimento afetivo e sensível com a natureza, não apenas no plano cognitivo, mas também como atitude diante da vida. Quando uma professora relata que sua motivação para incluir a natureza vem de sua “paixão pessoal” (Resp. 19), evidencia-se que vínculos afetivos e experiências subjetivas são importantes gatilhos para práticas mais conectadas ao meio ambiente. No entanto, como adverte o autor, esse impulso não pode depender apenas do acaso ou da predisposição individual — é necessário criar estruturas formativas e institucionais que favoreçam o cultivo dessas atitudes e sua conversão em práticas pedagógicas consistentes.

Portanto, esta categoria evidencia tanto a potência dos saberes da experiência quanto os limites de sua atuação isolada, apontando para a urgência de políticas de formação que reconheçam essas experiências como ponto de partida legítimo, mas que promovam sua ressignificação por meio da reflexão crítica e do diálogo com os fundamentos da educação ambiental e da pedagogia da natureza.

4.4 Desejo por formações continuadas mais efetivas e contextualizadas

Esta categoria foi construída com base nas respostas que expressam o anseio por formações mais consistentes, contextualizadas e frequentes, voltadas à relação criança-natureza. Tal demanda revela uma disposição crítica das docentes, alinhada à concepção de formação continuada como processo coletivo e reflexivo (Nóvoa, 1992). A reivindicação por formações mais efetivas confirma o alerta de Stone e Barlow (2006), ao indicar que a crise ecológica é também uma crise formativa, e que sua superação exige educadores preparados para articular conhecimento ecológico com sensibilidade e ação pedagógica.

Um conjunto expressivo de respostas evidencia a insatisfação das professoras





com a escassez ou superficialidade das formações continuadas voltadas à temática da natureza na Educação Infantil. As participantes relatam que, embora reconheçam a importância do tema, ele não tem sido tratado de maneira sistemática e aprofundada nos espaços formativos oferecidos pela rede. Como relatam:

“As formações continuadas relacionadas à natureza foram poucas e ainda são, a não ser em projetos específicos. Sinto falta dessa abordagem nas formações do dia a dia” (Resp. 12);

“Durante os cursos, pouco foi falado da importância do brincar em contato com a natureza” (Resp. 20);

“Não me recordo de algo muito direcionado, porém tivemos momentos em que aconteceram feiras de ciências abordando o ecossistema” (Resp. 13);

“Muito pouco. Muito pouco” (Resp. 16).

Tais depoimentos apontam para uma lacuna nas políticas de formação continuada, que, embora prevejam a atualização profissional, ainda falham em incluir temas centrais como a relação entre infância e natureza. Esse cenário revela um desalinhamento entre as demandas do campo da Educação Infantil e as ofertas formativas disponíveis, o que contribui para manter práticas pedagógicas distantes de uma abordagem crítica e ecológica.

Segundo Nóvoa (1992), a formação continuada deve ser concebida como um processo coletivo e reflexivo, capaz de articular teoria e prática a partir das necessidades concretas do cotidiano escolar. Não se trata de oferecer cursos pontuais ou fragmentados, mas de construir um percurso formativo que permita a problematização das práticas e o desenvolvimento de novas perspectivas pedagógicas. Nesse sentido, o desejo expresso pelas professoras por formações “mais efetivas e contextualizadas” revela uma abertura para o aperfeiçoamento profissional, mas também a percepção de que o modelo atual é insuficiente para responder às exigências contemporâneas da educação ambiental na infância.

Stone e Barlow (2006) reforça esse diagnóstico ao afirmar que a crise ecológica é, em sua essência, uma crise da educação, e que apenas uma reformulação





profunda dos processos formativos poderá cultivar uma consciência ecológica comprometida com a sustentabilidade da vida. Para o autor, não basta incluir ocasionalmente conteúdos ambientais nos cursos – é necessário transformar a própria lógica da formação docente, superando a fragmentação disciplinar e promovendo uma visão sistêmica, sensível e interdependente do mundo.

Essa transformação demanda esforços institucionais e políticos, mas também requer o reconhecimento das professoras como sujeitos formadores de cultura e promotoras de mudança. Como pontua Tardif (2014), os saberes docentes se constroem em uma dinâmica entre formação, experiência e contexto – e, nesse processo, a formação continuada ocupa lugar estratégico para a ressignificação da prática. Quando negligenciada, como relatam as participantes, perde-se uma importante oportunidade de mobilizar os saberes da experiência em favor de uma pedagogia mais conectada à vida.

Dessa forma, esta categoria evidencia não apenas a carência formativa, mas também a potência crítica das professoras, que reconhecem a relevância do tema e reivindicam oportunidades reais de aprofundamento. O fortalecimento da formação continuada, nesse sentido, emerge como condição fundamental para a efetivação de práticas pedagógicas ambientalmente comprometidas e pedagogicamente significativas, em diálogo com as infâncias e com os desafios socioambientais do tempo presente.

4 Algumas considerações

As análises empreendidas revelam indícios importantes sobre a fragilidade da formação profissional no que tange à articulação entre infância e natureza. As falas das professoras participantes da pesquisa apontam que a presença da temática da natureza na formação inicial ainda é escassa ou pontual, frequentemente abordada de forma superficial e desvinculada de uma proposta pedagógica mais ampla e integrada. Quando essa temática aparece, tende a estar associada a projetos esparsos ou iniciativas isoladas, sem continuidade, planejamento ou aprofundamento teórico.

Verificou-se, ainda, que as experiências pessoais das docentes – enquanto





mulheres, mães ou educadoras sensíveis ao ambiente – ocupam um lugar central na construção de práticas pedagógicas que contemplam a natureza, o que evidencia o peso dos saberes da experiência frente à ausência de subsídios estruturados na formação formal. Em muitos casos, as ações com a natureza decorrem mais do esforço individual e da sensibilidade das profissionais do que de orientações formativas sistematizadas.

Nesse sentido, os dados obtidos reforçam a pertinência e a urgência de aprofundamentos em relação como a formação continuada pode contribuir, de modo crítico e emancipador, para transformar esse cenário. A investigação aqui apresentada não pretende oferecer respostas definitivas, mas fornecer elementos iniciais que sustentem a relevância do aprofundamento dessa temática.

Ao reconhecer que toda educação é, inevitavelmente, educação ambiental, é fundamental repensar os percursos formativos de professoras da Educação Infantil à luz de uma alfabetização ecológica que articule razão, sensibilidade e ação. Assim, a formação docente não pode reduzir-se à lógica da atualização técnica, mas deve constituir-se como processo contínuo e reflexivo, atento aos desafios concretos da prática e comprometido com a transformação da escola e da sociedade.

Assim, este artigo não apenas fortalece a justificativa da pesquisa em curso, como também reafirma a necessidade de que as políticas de formação docente – iniciais e continuadas – assumam a natureza como um eixo estruturante da prática educativa, reconhecendo sua potência estética, ética e política na constituição de uma infância plena, sensível e comprometida com a sustentabilidade da vida.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, M. **Desemparedamento da Infância**: A Escola como lugar de encontro com a Natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.





BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOUV, R. **A última criança na natureza**: Resgatando nossas crianças do transtorno do déficit da natureza. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016. 412 p.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

STONE, M. K.; BARLOW, Z. (Orgs.). **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria**: Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018. v. 308.

WADA, M. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. **Pro- Posições**, v. 3, ed. 14, 2003.

