UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BIANCA POLLI RODRIGUES

CRIANÇA-NATUREZA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PONTA GROSSA
2026

BIANCA POLLI RODRIGUES

CRIANÇA-NATUREZA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Daiana Camargo

PONTA GROSSA

2026

Rodrigues, Bianca Polli
R696 Criança-natureza: formação continuada de professoras e práticas pedagógicas na educação infantil / Bianca Polli Rodrigues. Ponta Grossa, 2026.
303 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Daiana Camargo.

1. Topogênese. 2. Desemparedamento. 3. Práxis. 4. Desenvolvimento Profissional Docente. 5. Ontologia. I. Camargo, Daiana. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada por Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos- CRB9/986

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - https://uepg.br

TERMO

BIANCA POLLI RODRIGUES

CRIANÇA-NATUREZA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ponta Grossa, 21 de outubro de 2026

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Prof.ª Dr.ª Daiana Camargo - UEPG - Orientadora

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes - UFF

Prof.ª Dr.ª Viviane Koga - UEPG

Documento assinado eletronicamente por **Daiana Camargo**, **Professor(a)**, em 22/10/2026, às 15:02, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

Documento assinado eletronicamente por **Jader Janer Moreira Lopes**, **Usuário Externo**, em 23/10/2026, às 10:44, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

Documento assinado eletronicamente por **Viviane Terezinha Koga**, **Professor(a)**, em 23/10/2026, às 13:56, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.uepg.br/autenticidade informando o código verificador **3358321** e o código CRC **B899F9B8**.

À minha infância,
por tudo o que deixou em mim
e por tudo o que, em mim, ainda permanece dela.
E a todas as crianças,
para que cresçam sem que lhes ensinem a
esquecer que também são natureza.

AGRADECIMENTOS

Nenhum caminho é percorrido sozinho. Ao olhar para o percurso que me trouxe até estas páginas, reconheço os passos que foram meus, mas também as mãos que me sustentaram.

A Deus, por guiar meus passos e por abrir caminhos que, muitas vezes, eu sequer imaginava ser possível percorrer. Pela força nos momentos de incerteza, pelas oportunidades que encontrei ao longo da caminhada e pela coragem para continuar diante dos desafios.

Aos meus pais, Maria Roseni e Divonzir, por serem o lugar de onde partem tantos dos caminhos que percorro. Pela educação, pelo amor, pelo incentivo e por acreditarem em mim, mesmo quando os caminhos pareciam longos ou incertos, minha eterna gratidão.

Ao meu irmão, Eduardo, meu exemplo e companheiro desde os primeiros caminhos da vida. Obrigada pelos conselhos, pelo apoio e pela presença.

Ao meu amado Leonardo, obrigada por caminhar ao meu lado, acolher minhas inquietações, celebrar cada pequena conquista e me lembrar de continuar quando o caminho se tornava difícil.

Aos meus familiares, especialmente aos meus avós, Joana e Angelo, pelo carinho e por fazerem parte das minhas primeiras e mais importantes memórias. Cada gesto de afeto também deixou marcas no caminho que me trouxe até aqui.

Aos amigos que encontrei durante o mestrado, especialmente à Ani. Alguns caminhos se tornam mais leves simplesmente porque encontramos alguém com quem dividi-los.

À minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Daiana Camargo, que já caminhava comigo antes mesmo de esta dissertação começar a tomar forma. Obrigada por, mais uma vez, acreditar em mim e por me acompanhar na construção desta pesquisa.

À banca examinadora, pela leitura cuidadosa desta pesquisa. Obrigada por contribuírem não apenas para esta dissertação, mas também para minha constituição enquanto pesquisadora.

Às professoras que aceitaram participar desta pesquisa, por compartilharem comigo suas experiências, inquietações e memórias. Esta pesquisa somente encontrou seus caminhos porque vocês aceitaram percorrê-los ao meu lado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE-UEPG), pela oportunidade de estar em um programa de excelência e de construir, nele, parte importante da minha trajetória acadêmica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos, que possibilitou condições para minha dedicação à pesquisa.

Aos professores e professoras que marcaram minha trajetória, desde os primeiros anos de escolarização até a pós-graduação, pelos ensinamentos que, de diferentes maneiras, também me trouxeram até aqui.

A todos que caminharam comigo até aqui, minha mais profunda gratidão.

A natureza não é um lugar para se visitar, é a nossa morada.
(Richard Louv)

RESUMO

RODRIGUES, Bianca Polli. **Criança-natureza: Formação Continuada de Professoras e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

A presente pesquisa toma a Topogênese (Lopes, 2021) como horizonte de compreensão do processo de constituição do conhecimento e parte de uma perspectiva ontológica da criança-natureza (Krenak, 2022; Tiriba, 2018), em diálogo com a formação continuada (Imbernón, 2022; Marcelo García, 1999) e suas articulações com as práticas pedagógicas (Barbosa, 2010; Franco, 2016). A investigação sustenta-se na construção de um Estado do Conhecimento (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021) como ponto de partida para compreender os panoramas acerca da temática. Nessa direção, busca responder: Como a formação continuada de professores da Educação Infantil, ofertada pela rede municipal de ensino de Castro/PR, subsidia práticas pedagógicas à luz da compreensão da criança-natureza? Para isso, tem como objetivo geral analisar como a formação continuada de professores da Educação Infantil incide nas práticas pedagógicas, considerando a perspectiva ontológica da criança-natureza. Como objetivos específicos, propõe: (i) investigar as concepções e abordagens da formação continuada com foco na criança-natureza e nas práticas pedagógicas; (ii) compreender as percepções docentes acerca da formação continuada e as interlocuções com suas práticas pedagógicas para a criança-natureza; e (iii) problematizar a incidência dos subsídios formativos nas práticas pedagógicas para a criança-natureza. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e de campo (Marconi; Lakatos, 2022), desenvolvida com professoras atuantes nos Centros Municipais de Educação Infantil de Castro/PR. A geração dos dados abrangeu: análise documentária (Nind; Curtin; Hall, 2019), em documentos orientadores da formação continuada; questionário, como movimento de aproximação com as participantes; e Roda de Conversa (Warschauer, 2017), realizada em três encontros. Para a análise dos dados, adotamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), articulada à Triangulação de dados (Triviños, 2008). Delineamos, assim, três categorias: (1) concepções de natureza atreladas à criança; (2) práticas pedagógicas e o fazer docente; e (3) formação continuada docente e condições institucionais. As análises evidenciaram compreensões da natureza associadas ao espaço externo e à sua utilização como recurso, atravessadas por diferentes formas de emparedamento. No âmbito das práticas pedagógicas, identificamos tensões entre os discursos das professoras e sua materialização no cotidiano, perpassadas pelas condições institucionais e concepções do fazer docente. Quanto à formação continuada, os dados revelaram distanciamentos entre aquilo que é prescrito e efetivamente vivenciado, bem como desigualdades de acesso e fragmentação das oportunidades formativas. Em contraposição, compreendemos a formação continuada em contexto como capaz de favorecer processos de práxis que possibilitem reconhecer a criança-natureza em sua dimensão ontológica, reverberando em práticas pedagógicas intencionalmente comprometidas com essa compreensão. A pesquisa contribui para ampliar o debate acerca da formação continuada, apontando para a necessidade de processos formativos que reconheçam a natureza como dimensão constitutiva da existência humana e fundamento para a construção de práticas pedagógicas desemparedadas como expressão da práxis.

Palavras-chave: Topogênese; desemparedamento; práxis; desenvolvimento profissional docente; ontologia.

ABSTRACT

RODRIGUES, Bianca Polli. **Child–Nature: Continuing Teacher Education and Pedagogical Practices in Early Childhood Education**. Master's Thesis, State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, Brazil, 2026.

The present study takes Topogenesis (Lopes, 2021) as a framework for understanding the process through which knowledge is constituted and adopts an ontological perspective of the child-nature (Krenak, 2022; Tiriba, 2018), in dialogue with continuing teacher education (Imbernón, 2022; Marcelo García, 1999) and its articulations with pedagogical practices (Barbosa, 2010; Franco, 2016). The investigation is grounded in the construction of a State of Knowledge (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021) as a starting point for understanding the landscape surrounding the topic. In this direction, it seeks to answer the following question: How does the continuing education of Early Childhood Education teachers, provided by the municipal education system of Castro, Paraná, support pedagogical practices in light of an understanding of the child-nature? To this end, the general objective is to analyze how the continuing education of Early Childhood Education teachers influences pedagogical practices, considering the ontological perspective of the child-nature. The specific objectives are: (i) to investigate the conceptions and approaches to continuing education focused on the child-nature and pedagogical practices; (ii) to understand teachers' perceptions of continuing education and its intersections with their pedagogical practices for the child-nature; and (iii) to problematize the influence of formative support on pedagogical practices for the child-nature. This is a qualitative, exploratory field study (Marconi; Lakatos, 2022), conducted with teachers working in Municipal Early Childhood Education Centers in Castro, Paraná, Brazil. Data generation comprised documentary analysis (Nind; Curtin; Hall, 2019) of documents guiding continuing education; a questionnaire as a means of approaching the participants; and a Conversation Circle (Warschauer, 2017), conducted over three meetings. For data analysis, we adopted Content Analysis (Bardin, 2016), articulated with data triangulation (Triviños, 2008). Three categories were thus delineated: (1) conceptions of nature associated with the child; (2) pedagogical practices and teaching practice; and (3) continuing teacher education and institutional conditions. The analyses revealed understandings of nature associated with outdoor spaces and its use as a resource, permeated by different forms of confinement. Regarding pedagogical practices, we identified tensions between teachers' discourses and their materialization in everyday practice, shaped by institutional conditions and conceptions of teaching practice. With regard to continuing education, the data revealed gaps between what is prescribed and what is actually experienced, as well as inequalities in access and fragmentation of educational opportunities. In contrast, we understand context-based continuing education as capable of fostering processes of praxis that enable recognition of the child-nature in its ontological dimension, reverberating in pedagogical practices intentionally committed to this understanding. The study contributes to broadening the debate on continuing education, highlighting the need for educational processes that recognize nature as a constitutive dimension of human existence and as a foundation for constructing pedagogical practices that move beyond confinement as an expression of praxis.

Keywords: Topogenesis; un-walling; praxis; teacher professional development; ontology.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	-	Minha infância.....	18
Fotografia 2	-	Espaço propositor de modelagem…….....	26
Fotografia 3	-	Registros do primeiro encontro da Roda de Conversa.....	40
Fotografia 4	-	Trilha com trifurcação na região rural Castro/PR ….....	47
Fotografia 5	-	Registros do Trabalho de Conclusão de Curso.....	74
Fotografia 6	-	Registros fotográficos aéreos “Criança-natureza”.....	122
Fotografia 7	-	Mandalas construídas na Roda de Conversa.....	150
Fotografia 8	-	Momento de diálogo e reflexão coletiva durante a Roda de Conversa com as professoras participantes da pesquisa.....	208
Fotografia 9	-	3º Encontro da Roda de Conversa.……..……....	242
Fotografia 10	-	Mapa vivencial com a pesquisa.....	244

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	-	Região rural Castro/PR (2009-2020).....	22
Figura 2	-	Formação Brincar Heurístico ……..……...…...	27
Figura 3	-	Oficina aberta e Fala com Acadêmicos (respectivamente).....	28
Figura 4	-	Oficinas Pedagógicas…….....	30
Figura 5	-	Registros Estágio de Docência no Ensino Superior….....	31
Figura 6	-	Mapa Vivencial da pesquisa…….....	38
Figura 7	-	Castro, Paraná, Brasil…….....	42
Figura 8	-	Espaço estético e registro da ação realizada.....	51
Figura 9	-	Mapa orientador do percurso da Roda de Conversa….....	53
Figura 10	-	Progressão dos espaços ocupados…….....	55
Figura 11	-	1º encontro - Roda de Conversa: Entre na Roda…..….....	61
Figura 12	-	2º Encontro - Roda de Conversa: O espaço ocupado….....	62
Figura 13	-	2º encontro - Roda de Conversa: Em Roda…….....	64
Figura 14	-	Registros do encontro “Da Roda às trilhas!”.....	67
Figura 15	-	Acesso ao Mural Coletivo…….....	67
Figura 16	-	Caminhos do EC: As buscas realizadas.....	87
Figura 17	-	Distribuição de publicações por região (BDTD e CAPES, 2022-2026).....	91
Figura 18	-	Eixos conceituais emergentes da categoria 1…….....	105
Figura 19	-	Eixos conceituais emergentes da categoria 2…….....	111
Figura 20	-	Eixos conceituais emergentes da categoria 3…….....	115
Figura 21	-	Em roda… e as mandalas da natureza…….....	173
Figura 22	-	Entre na roda - 1º Encontro: Roda de Conversa…….....	187
Figura 23	-	Encontros na Roda de Conversa…….....	211
Figura 24	-	Panorama da Política de Formação Continuada (2019).....	214
Figura 25	-	Camadas constitutivas do projeto.....	230
Figura 26	-	Registros do projeto.....	231

Figura 27 - Divulgação do projeto..... 232

Figura 28 - Naturezas que habitam e são habitadas pelas professoras..... 249

Figura 29 - Registro site “Municípios - Formação continuada” (SEED-PR)..... 296

Figura 30 - Registro site “Estudo e Planejamento” (SEED-PR)..... 297

Figura 31 - Orientações (SEED-PR)..... 299

Figura 32 - Roteiro “Dias de Estudos e Planejamento – Os Espaços e Ambientes na Educação Infantil”..... 299

Figura 33 - Orientações (SEED-PR)..... 300

Figura 34 - Roteiro “Dias de estudos e planejamento – O brincar como fundamento do aprender na Educação Infantil”..... 301

Figura 35 - Orientações..... 302

Figura 36 - Roteiro “Dias de estudos e planejamento – Habilidades Preditoras na Educação Infantil”..... 303

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultado consulta exploratória cursos de pedagogia no sistema e-MEC (Norte-Nordeste)..... 94

Gráfico 2 - Tempo de atuação na EI……..... 155

Gráfico 3 - Tempo de atuação na rede municipal……...….. 156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura comum dos encontros……..... 56

Quadro 2 - Corpus da pesquisa: Dissertações e teses selecionadas (2022-2026)..... 87

Quadro 3 - Contribuições conceituais para a criança e a natureza……..... 130

Quadro 4 - Categorias de análise construídas a partir dos dados……..... 160

Quadro 5 - Siglas e códigos na análise documentária……..... 161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resumo das buscas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022-2026) 86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI(s)	Centro(s) Municipal(ais) de Educação Infantil
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC	Estado do Conhecimento
EI	Educação Infantil
FC	Formação Continuada
GEPEEDI	Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEED-PR	Secretaria de Estado de Educação do Paraná
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

CHÃO DA PESQUISA: TOPOGÊNESE 18
CAPÍTULO 1 - OS CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... 40
1.1 CAMINHOS DA PESQUISA..... 42
1.2 MAPEANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA..... 43
1.2.1 Instrumentos para gerar dados que nos acompanharam ao longo dos caminhos da pesquisa..... 46
1.2.1.1 Quando chegamos à análise documentária..... 47
1.2.1.2 Questionário: contribuições e percepções na trilha..... 50
1.2.1.3 Vem para roda: onde a trilha entra em confluência..... 52
1.2.1.4 Cada encontro dentro da Roda… 1, 2 e 3..... 59
1.3 REUNIFICAÇÃO NOS CAMINHOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS GERADOS..... 69
CAPÍTULO 2 - RECONHECENDO O TERRENO DA INVESTIGAÇÃO..... 74
2.1 DELINEANDO CONCEITOS INICIAIS..... 75
2.2 CARTOGRAFANDO O TERRITÓRIO DAS PESQUISAS: REVISÃO DE LITERATURA..... 79
2.2.1 Caminho Teórico-Metodológico do Estado do Conhecimento..... 79
2.2.2 Tecendo os caminhos percorridos: A Escrita do Estado do Conhecimento..... 84
2.2.2.1 Criança e natureza na Educação Infantil: sentidos, experiências e concepções..... 104
2.2.2.2 Formação continuada docente na Educação Infantil: processos formativos e repertorização para criança e natureza..... 111
2.2.2.3 Práticas pedagógicas na Educação Infantil: organização de tempos, espaços e mediações para a natureza..... 115
2.3 ALINHAVANDO: AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTADO DO CONHECIMENTO..... 119
CAPÍTULO 3 – TRILHAS CONCEITUAIS: REFERENCIAIS TEÓRICOS DA PESQUISA..... 122
3.1 OS CAMINHOS PARA CRIANÇA-NATUREZA: A NATUREZA COMO TERRITÓRIO, SENTIDOS E FUNDAMENTOS..... 123
3.2 OS CAMINHOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE..... 131
3.3 OS CAMINHOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS..... 138
CAPÍTULO 4 - O ENCONTRO COM OS DADOS..... 150
4.1 QUEM FORAM AS PARTICIPANTES DA PESQUISA?..... 151
4.2 DOS DADOS GERADOS NOS CAMINHOS DA PESQUISA À ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS..... 158
4.3 DAS TRILHAS DOS DADOS ÀS ANÁLISES TECIDAS..... 162
4.3.1 Concepções de natureza atreladas à criança 162
4.3.2 Práticas pedagógicas e o fazer docente..... 189
4.3.3 Formação continuada docente e condições institucionais..... 213
DO CHÃO DA PESQUISA, PELAS ALAMEDAS, A NOVOS HORIZONTES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES..... 244

REFERÊNCIAS..... 253
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA..... 263
APÊNDICE B – FOLDER DE DIVULGAÇÃO QUESTIONÁRIO..... 268
APÊNDICE C - PAUTA: 1º ENCONTRO DA RODA DE CONVERSA..... 269
APÊNDICE D - MAPA MENTAL ESTRUTURA RODA DE CONVERSA..... 270
APÊNDICE E - MATERIAIS ATELIÊ MARCAS DA NATUREZA: PRODUÇÃO COLETIVA COM TINTAS NATURAIS (1° ENCONTRO DA RODA DE CONVERSA)..... 271
APÊNDICE F - PAUTA 2º ENCONTRO DA RODA DE CONVERSA..... 277
APÊNDICE G - MATERIAIS ATIVIDADE ARTÍSTICA: MANDALAS DA NATUREZA (2º ENCONTRO DA RODA DE CONVERSA)..... 278
APÊNDICE H - PAUTA 3º ENCONTRO DA RODA DE CONVERSA..... 284
APÊNDICE I - MATERIAIS ATIVIDADE ARTÍSTICA: OFICINA DE PLANTIO (3°RODA DE CONVERSA)..... 285
ANEXO A - DADOS PROJETO DA PARCERIA (2025-2026)..... 292
ANEXO B - DOCUMENTOS DA SEED-PR (2025-2026)..... 296

CHÃO DA PESQUISA: TOPOGÊNESE

Fotografia 1 – Minha infância.



Fonte: Arquivo pessoal (2006).

Falar em trajetórias pessoais implica reconhecer que o vivido está diretamente ligado ao território, na medida em que nele se produzem e são por ele significadas. Retornar às memórias que atravessam este percurso investigativo, portanto, envolve um movimento que evidencia os vínculos constituídos entre as experiências vividas e os territórios habitados. É nesse processo que vivências passadas se abrem a novas leituras, permitindo compreender como determinadas inquietações foram sendo, gradualmente, constituídas como investigação.

Nesse horizonte, compreendemos o conhecimento e sua produção a partir da perspectiva da Topogênese, conforme Lopes (2021), entendida como uma teoria sobre o desenvolvimento espacial da vida. Trata-se de um processo por meio do qual se busca compreender a gênese da imagem de mundo no ser humano, focalizando a forma como o *topos*, isto é, o espaço, e o humano se fundem em um movimento contínuo de criação mútua. Assim, a Topogênese se configura como o estudo de como a vida se espacializa, defendendo que a nossa humanidade é forjada na trama indissociável entre quem somos e onde habitamos.

Nessa direção, a trajetória que sustenta este estudo está ligada ao território vivido e ao corpo que nele habitou e habita, constituindo-se como uma unidade em relação com o lugar. Segundo o autor, o território "conversa" com o corpo, de modo que nascer em um determinado local incide na forma como se vive e se percebe o mundo (Lopes, 2021). Em vista disso, é a partir da realidade cultural vivenciada que se tornam visíveis os caminhos que deram origem às inquietações.

Ao narrar esse percurso, à luz da Topogênese, buscamos evidenciar como a fusão entre o humano e o território foi se constituindo ao longo da trajetória, em suas diferentes fases, atravessadas pelas necessidades vitais. Nesse sentido, à medida que a formação pessoal, acadêmica e profissional se desenvolve em estreita relação com os territórios vividos, compreende-se que as experiências com a natureza não se apresentam como elementos isolados, mas como constitutivas do próprio modo de ser e de estar no mundo. Tais experiências, ao longo do tempo, vão sendo ressignificadas, tensionadas e reelaboradas, configurando-se como fundamento das inquietações que orientam esta investigação.

Dessa forma, a relação entre humano e território, particularmente com a natureza, passa a ser compreendida como dimensão constitutiva da experiência humana. É nesse movimento que a relação infância e natureza se consolida como eixo central da pesquisa, emergindo como expressão de um percurso vivido, refletido e problematizado ao longo da trajetória. Tal compreensão ancora-se no entendimento de que a infância constitui um período em que a Topogênese se manifesta de forma potente, evidenciada nas formas pelas quais as

crianças experienciam e produzem os espaços, no que aqui compreendemos como o "criançar" dos espaços[1].

A escrita desta dissertação emerge, portanto, de um conjunto de aproximações sucessivas ao tema. Ao assumir esse movimento, compreende-se que o problema de pesquisa não se constitui de forma imediata, mas como resultado de um processo construído por meio de um diálogo multi-relacional constante entre experiência, teoria e prática no campo da Educação Infantil.

Nesse percurso, esta introdução apresenta os caminhos que conduziram à constituição da pesquisa, explicitando os movimentos que sustentam as escolhas teóricas e metodológicas adotadas. Ao situar a origem da investigação, buscamos oferecer ao leitor elementos para compreender o lugar a partir do qual a pesquisa se constrói, reconhecendo que o conhecimento produzido é historicamente situado e atravessado por experiências, em um campo de relações entre consciências e corpos. Contudo, esse reconhecimento exige o exercício permanente de distanciamento crítico e de vigilância epistemológica.

À luz dessas considerações, esta dissertação se organiza como um percurso investigativo que compreende a vivência espacial como uma inter-relação que molda a consciência do indivíduo (Lopes, 2021). Tal como em uma caminhada por diferentes trilhas, a pesquisa se constrói por caminhos que se abrem, se cruzam e, por vezes, exigem retornos e redirecionamentos.

Nos parágrafos que seguem, apresentamos a trajetória como vivência espacial, a partir da qual as inquietações em torno da criança e da natureza foram sendo construídas. Ao revisitar esses caminhos, buscamos evidenciar como determinadas vivências, escolhas formativas e práticas constituíram o solo a partir do qual esta pesquisa se tornou possível, inaugurando o movimento narrativo que orienta o início deste trabalho.

PELOS ESPAÇOS QUE OCUPEI (OCUPO): O QUE ME CONDUZIU ATÉ ESTA PESQUISA?

A constituição de uma pesquisa não se dá de forma dissociada da trajetória de quem a produz, mas emerge de um conjunto de experiências que se entrelaçam aos territórios habitados ao longo do tempo. Nessa direção, compreender a gênese desta investigação implica reconhecê-

[1] A compreensão das formas pelas quais as crianças experienciam, produzem e transformam os espaços foi também problematizada no estudo: RODRIGUES, B. P.; MEIRA, M. G.; CAMARGO, D. Resistance to the confinement of childhood: contributions of the geography of childhood to play as a language of the child. **Pedagogia delle Differenze: Bollettino della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer"**, v. 55, n. 1, 2026. Disponível em: https://www.pedagogiadelledifferenze.it/home/index.php/pdd/article/view/272. Acesso em: 14 set. 2026.

la como uma Topogênese (Lopes, 2021), isto é, como um processo de constituição que articula sujeito e espaço em uma relação indissociável.

Tal perspectiva possibilita inscrever na pesquisa uma dimensão autobiográfica, compreendida aqui como uma biografia espacial, na qual as experiências individuais se constituem em diálogo com dimensões sociais, culturais e territoriais. Ao retomar os caminhos percorridos, busquei evidenciar como determinados lugares, vivências e relações foram se configurando como fundamento das inquietações que orientam esta investigação.

Todo percurso de pesquisa possui um ponto de partida. No caso deste estudo, esse ponto de partida encontra-se nas experiências e inquietações que emergiram ao longo de minha trajetória. Cresci na região rural de uma cidade pequena localizada nos Campos Gerais do Paraná, o município de Castro, onde vivi até os 16 anos de idade. Nossa casa tinha uma mata próxima, com um ecossistema em torno de um rio. Além disso, tínhamos quintal, horta e pomar, que faziam parte das experiências de brincar, caminhar, observar e conviver. A natureza estava ali, integrando a vida diária, como registrado na fotografia que abre esta seção, tirada por minha mãe, Maria, em 2006, quando eu tinha cinco anos.

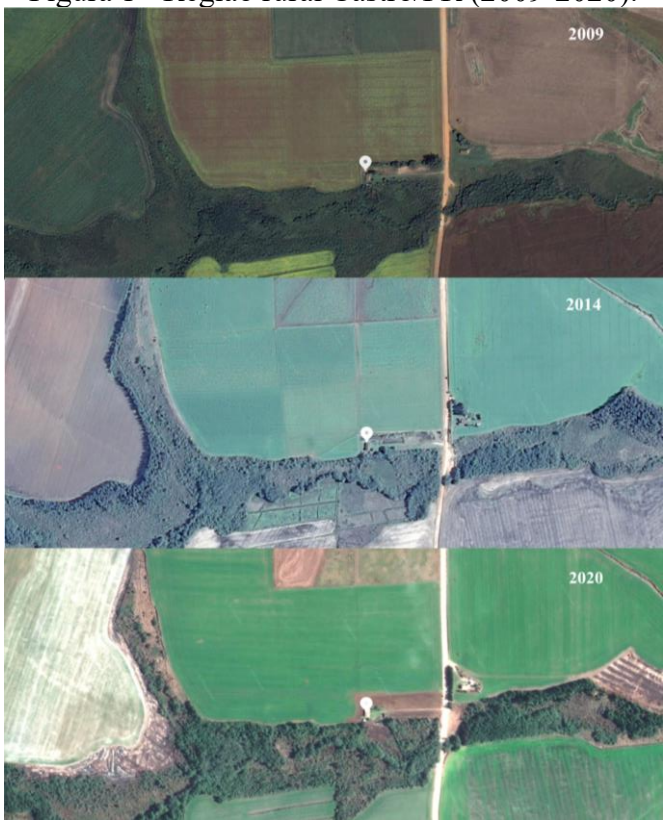
Minha família sempre viveu nessa região, e os espaços frequentados em minha tenra infância compartilham características semelhantes. A escola onde iniciei meus estudos não tinha muros e possuía áreas verdes com barrancos, gramados e espaços que permitiam às crianças brincar e ocupar. O recreio era vivido como tempo livre e o espaço externo fazia parte do cotidiano.

Com o passar dos anos, esse cenário começou a se transformar. A expansão da agricultura e da pecuária intensificou o uso da terra. Consequentemente, as áreas de mata foram sendo reduzidas e o rio, antes limpo e frequentado, tornou-se progressivamente poluído, devido aos resíduos advindos dessas atividades. De modo semelhante, a escola também foi se modificando, surgiram muros, quadras de cimento e estruturas que, pouco a pouco, substituíram os espaços naturais.

Essas mudanças aconteceram de forma gradual, acompanhando o próprio passar do tempo, ao longo dos dezesseis anos em que residi naquele território, evidenciando como as transformações do espaço incidem nas formas de viver, perceber e se relacionar com o mundo. Recordo-me de que tais transformações passaram a me inquietar, sobretudo nos últimos anos, antes de rumar para outros territórios. Em uma busca, encontrei registros dessas mudanças no local onde minha casa estava situada (Figura 1). Diferentemente do que vivenciei em minha infância, esses registros remetem a uma natureza atravessada gradativamente pela ação humana.

Narro aqui que tais transformações foram se instaurando de modo silencioso, talvez imperceptíveis a um olhar ligeiro. No entanto, para aqueles que habitam (ou habitavam) esse espaço, seus impactos são profundos, pois se inscrevem na memória, nas experiências e nas relações construídas com o lugar, essencialmente com a natureza.

Figura 1 - Região rural Castro/PR (2009-2020).



Fonte: Google Earth (2009; 2014; 2020).

Esse estranhamento se intensificou, revelando que as mudanças no território não se restringiam ao espaço físico, mas incidiam também na forma como as crianças habitavam e experienciavam esses espaços. Já no curso de formação docente em nível médio (2016-2020), tive a oportunidade de voltar à instituição como estagiária e pude perceber como o espaço escolar e o entorno haviam mudado. Passei a observar que a forma como as crianças habitavam aquele espaço também já não era a mesma. Agora, leva a pensar que "[...] o mundo estava cada vez mais urbano, com muito mais gente morando em cidades enormes. Carros. O verde virando artigo de jardins de luxo. Cinza era a cor do progresso. A fumaça, um mal necessário (Louv, 2016, p. 13)".

Além disso, tive contato com instituições de Educação Infantil em contextos urbanos. Uma realidade antes desconhecida, porém, a diferença foi imediata. As crianças permaneciam a maior parte do tempo em espaços fechados, com rotinas marcadas por controle do corpo e do

deslocamento, evidenciando uma forma de organização que restringe as possibilidades de relação com o território. Sinto que é indispensável destacar a passagem de Tiriba (2018, p. 219) que me remete a este momento: “Raras escolas, de manhã cedo ou à tarde, recebem as crianças em espaços ao ar livre. [...] Vão de um espaço fechado a outro, ainda que o dia esteja azul, que seja a hora propícia para um banho de sol ou de mangueira [...]”.

Essas observações não vinham acompanhadas, naquele momento, de um repertório teórico que me permitisse nomear ou aprofundar o vivido. Ainda assim, me provocavam a pensar por que as infâncias eram tão diferentes da minha experiência e por que estar na natureza parecia cada vez mais distante. Essas inquietações passaram a acompanhar minha trajetória formativa e se tornaram o ponto de partida para os deslocamentos que, mais tarde, dariam origem a esta pesquisa.

O ingresso no curso de Pedagogia (2021-2024) marcou um novo deslocamento nessa trajetória. Ao iniciar a graduação, na cidade vizinha, a relação com a Educação Infantil passou a ser atravessada por aportes teóricos advindos de leituras, bem como pela inserção em instituições por novas perspectivas. Ainda que o primeiro ano do curso tenha ocorrido em contexto de pandemia, o retorno às aulas presenciais possibilitou o contato com a Educação Infantil.

Inicialmente, em uma das disciplinas da graduação, Pesquisa e Prática Pedagógica I, cujo foco era a inserção em uma instituição, tive a oportunidade de acompanhar um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado em minha cidade de origem. A instituição cumpria suas rotinas e atendia às demandas administrativas, mas era marcada pela ausência de espaços externos. Naquele momento, ainda sem um arcabouço teórico consolidado, essa ausência foi percebida como um incômodo difícil de nomear, no entanto frente a essa infância enclausurada, agora fica evidente que: “A educação infantil hoje é direito das crianças, mas é comum que as rotinas institucionais ainda não permitam que se constitua, para elas, como alegria […]” (Tiriba, 2018, p. 274).

Esses contatos com as realidades dos CMEIs produziram um contraste com as experiências e com aquilo que, até então, eu compreendia como comum na infância, a natureza. O trabalho desenvolvido na disciplina não tinha como intenção responder a essas inquietações, tampouco aprofundá-las teoricamente. Ainda assim, apresentei questões relacionadas à importância das áreas verdes na Educação Infantil. Dessa forma, a vivência no CMEI funcionou como um ponto de inflexão para a percepção de que estar na natureza não era uma realidade garantida.

O deslocamento da inquietação para o campo da pesquisa acadêmica ocorreu de forma gradual, a partir do ingresso no Programa de Iniciação Científica[2] (2022-2023) durante a graduação, em que atuei como voluntária. Em parceria com minha atual orientadora, naquela época, tive a oportunidade de compartilhar as percepções e questionamentos que haviam emergido a partir das experiências durante a inserção no CMEI.

Naquele momento, ainda não se apresentava como um problema de pesquisa claramente delineado, mas como uma lacuna, algo que se repetia nas observações, que contrastava com minhas experiências anteriores e que parecia pouco tematizado nas discussões formativas até então vivenciadas. A partir desse diálogo inicial, surgiu a possibilidade de aprofundar a questão, assumindo como primeiro movimento a necessidade de compreender o que já vinha sendo produzido sobre a relação entre criança e natureza na Educação Infantil.

Foi nesse contexto que realizamos o primeiro mapeamento de produções acadêmicas sobre a temática. Esse movimento inicial teve como função ampliar o olhar, identificar abordagens, conceitos recorrentes e ausências, bem como reconhecer pesquisas e teóricos. Culminado na produção de resenhas críticas[3]. O contato com a literatura me permitiu perceber que a inquietação vivida no campo dialogava com preocupações presentes em estudos nacionais, especialmente no que se refere ao emparedamento da infância (Tiriba, 2018).

Adicionalmente, participei de eventos científicos a fim de apresentar os resultados do estudo desenvolvido. O diálogo com outros pesquisadores, as trocas realizadas e o reconhecimento do trabalho desenvolvido (Prêmio de Iniciação Científica UEPG – 2023[4]) reforçaram a compreensão de que a relação criança e natureza constitui um campo necessário de investigação e que demandava aprofundamentos posteriores, principalmente por meio do brincar. Como desdobramento desse processo, os estudos realizados resultaram na produção de um artigo[5], no qual foi possível sistematizar parte dessas reflexões e dialogar com os referenciais encontrados.

Apesar dos avanços proporcionados por esse primeiro mapeamento, algumas questões permaneceram em aberto. Se, por um lado, a literatura evidenciava a importância da natureza e

---

[2] Considerações acerca do programa: https://sistemas.uepg.br/producao/pro-reitorias/propesp/pesquisa/pibic/?pg=11.

[3] Convidamos à leitura: POLLI, Bianca, CAMARGO, Daiana. TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria:** em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. São Paulo: Paz & Terra, 2021. 308 p. Práxis Educativa, *[S. l.]*, v. 19, p. 1–4, 2024. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.19.23345.030. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/23345. Acesso em: 19 jan. 2026.

[4] Notícia premiação: https://www.uepg.br/festa-ciencia/.

[5] POLLI, Bianca Rodrigues; CAMARGO, Daiana. **O brincar na natureza e as possibilidades para a Educação Infantil: mapeando estudos publicados**. *Revista FormAção*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.33871/formacao.2024.1.1.9292. Acesso em: 19 jan. 2026.

denunciava os processos de emparedamento da infância, por outro, as experiências vivenciadas nos contextos da Educação Infantil continuavam a revelar uma distância entre o reconhecimento teórico dessa importância e sua materialização nas práticas pedagógicas. Essa tensão passou a configurar-se como um ponto que impulsionou os movimentos investigativos seguintes.

Paralelamente, eu estava realizando os Estágios Curriculares Supervisionados, tais quais contribuíram para aprofundar as inquietações já em curso. Esses espaços formativos, ao possibilitarem maior aproximação com o cotidiano da Educação Infantil, ampliaram meu olhar para além da pesquisa, revelando a recorrência e a complexidade das questões relacionadas a relação infância e natureza com crianças pequenas.

No Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, realizado no ano de 2023, ficou evidente que a organização do tempo, da rotina e dos espaços seguia, em grande medida, lógicas que reforçavam o emparedamento da infância, especialmente quando se pensava em criança e espaços da natureza. Diante desse cenário, ainda que existissem áreas externas, o acesso das crianças a esses espaços era frequentemente limitado, condicionado ao clima, à organização institucional ou às concepções pedagógicas predominantes. Como resultado, a maior parte das práticas eram realizadas dentro da sala de referência.

Logo, na tentativa de entrelaçar os estudos que desenvolvemos na Iniciação Científica, propus uma intervenção brincante que articulava arte e natureza, com base em minhas leituras e também no trabalho de Thomé e Tubenchlak (2023), concebida a partir de um espaço propositor de modelagem. Tal vivência contribuiu para ampliar minha compreensão acerca das possibilidades pedagógicas, evidenciando o potencial formativo de propostas que rompem com lógicas emparedadas e buscam propiciar novas formas de ser e estar na natureza.

Ao mesmo tempo, essa experiência reforçou a importância do estágio como espaço privilegiado de experimentação e aprimoramento, no qual teoria e prática se constituem mutuamente (Franco, 2016). Nesse percurso, foi possível compreender que, mesmo diante das limitações institucionais, a organização intencional dos espaços e a escolha dos materiais podem abrir possibilidades para práticas pedagógicas que aproximem as crianças da natureza. Essa vivência também nos provocou a refletir sobre a importância de ampliar o repertório docente, especialmente no que se refere às diferentes formas de ocupar os espaços e de proporcionar experiências com a materialidade da natureza.

O estágio não apenas possibilitou experimentar outras formas de organização do fazer pedagógico, mas também fortaleceu as inquietações que já acompanhavam meu percurso investigativo, especialmente acerca das condições que favorecem ou limitam a presença da

natureza no cotidiano da Educação Infantil. A seguir, apresentamos um registro da proposta (Fotografia 2).

Fotografia 2 - Espaço propositor de modelagem.



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Concomitantemente, durante o Estágio Curricular Supervisionado em Gestão na Educação Básica I (2023), emergiu uma demanda no CMEI em que fui designada para atuação, no campo da Educação Infantil. A instituição era marcada pela ausência de áreas verdes e por limitações estruturais que dificultavam sequer o contato das crianças com a natureza. Diante desse contexto, a equipe pedagógica sugeriu a realização de uma ação formativa, como parte da formação continuada, que abordasse o Brincar Heurístico (Fochi, 2021) como prática pedagógica, uma abordagem que, até então, eu desconhecia.

A partir dessa demanda e de muitos estudos, tornou-se possível pensar uma proposta formativa estruturalmente distinta das formações tradicionais, deslocando o espaço para o chão e propondo a experiência com a materialidade da natureza. Recorrendo à compreensão de que "[...] ninguém ensina o que não sabe nem favorece a construção do que não conhece. Ninguém oferece o que não tem, ninguém poderá oferecer um ambiente, uma vivência que não experimentou" (Tiriba, 2018, p. 260).

Figura 2 - Formação Brincar Heurístico.



Fonte: Arquivo Pessoal (2023).

Nesse período, o entendimento da importância da natureza estava em mim consolidado, assim essas ações tentaram reverberar o que os estudos expressavam. Ressalto também que foi nesse ano que desenvolvi o meu projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso, previsto para o ano seguinte. Essas experiências advindas de diferentes âmbitos contribuíram para a interlocução de novas perspectivas e a delimitação do foco do estudo. Logo, foi proposto investigar as práticas que enfatizam o brincar na natureza com crianças pequenas no município de Castro/PR, devido à bagagem aqui narrada.

No âmbito da Extensão Universitária[6], participei como integrante do projeto "Ciranda - Crianças e infâncias: reflexões, realidades e aprendizagens em diálogo" (2023-2024), após o término da Iniciação Científica, sob a mesma orientação, em que minhas inquietações ainda se fizeram presentes. As ações extensionistas possibilitaram publicações[7], o desenvolvimento de oficinas e formações que colocavam em diálogo a criança, a natureza e o brincar (Tiriba, 2018; Piorski, 2016), especialmente por meio de propostas como o Brincar Heurístico, aprimorando a ação formativa que realizei anteriormente.

Continuei participando em eventos nesse período, resultando em publicações como forma de fomento dos conhecimentos e ações desenvolvidas. Sobre as ações realizadas, destaco aqui uma oficina para a comunidade, em que tratamos do Brincar Heurístico com foco na modalidade para os bebês, o cesto dos tesouros. No âmbito da própria universidade, realizei uma fala com acadêmicos do curso de Pedagogia do ano anterior, em parceria com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, a fim de refletir sobre "A natureza e a criança". Seguem os registros, na ordem citada:

---

[6] Para saber mais: https://www2.uepg.br/proex/#.

[7] POLLI, Bianca; CAMARGO, Daiana. Extensão universitária: gestão, comunicação e desenvolvimento regional. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 21, n. 1, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.21.24820.011. Acesso em: 09 set 2026.

Figura 3 - Oficina aberta e Fala com Acadêmicos (respectivamente).



Fonte: Arquivo Pessoal (2024).

Chegando ao fim da graduação, chegou o momento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Seguindo o desenho inicial proposto, realizamos uma pesquisa qualitativa de campo, que se constituiu como um momento decisivo na consolidação do percurso investigativo, pois possibilitou o deslocamento mais consistente da reflexão teórica para o campo empírico. Na pesquisa realizada, intitulada "O brincar na natureza com crianças pequenas: Entre práticas e possibilidades observadas em CMEIs do município de Castro/PR[8]", nos dedicamos a desvelar as práticas que enfatizavam a promoção do brincar na natureza, analisar a compreensão docente e refletir sobre a infância e a natureza, por meio de observações articuladas a mapas mentais[9].

Esse retorno ao contexto de origem se deu por reconhecer que as experiências nesse território haviam sido constitutivas da própria inquietação que mobilizou o estudo. Além de contribuir para ampliação de meu repertório teórico (Freinet, 2001; Louv, 2016), bem como as reflexões de Louv (2016, p. 119), que me acompanharam até mesmo na epígrafe: "Com idealismo e hesitação, uma estudante universitária está se formando e se prepara para se tornar professora, mas está intrigada e incomodada com o ambiente escolar que vivenciou [...]".

Ao adentrar nas instituições[10], observar as rotinas, dialogar com as professoras e analisar as práticas pedagógicas, ficou evidente uma tensão recorrente, embora o sequer contato

[8] RODRIGUES, Bianca Polli. **O brincar na natureza com crianças pequenas: entre as práticas desenvolvidas e as possibilidades observadas em CMEIs do município de Castro/PR**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Daiana Camargo. Disponível em: https://ri.uepg.br/items/3827ed51-b244-4957-86b7-6601bb5b75b9. Acesso em: 19 out. 2026.

[9] RODRIGUES, Bianca Polli; CAMARGO, Daiana. O mapa mental como instrumento metodológico na pesquisa qualitativa: contribuições a partir de uma investigação sobre a criança e a natureza. **Educ. Form.**, *[S. l.]*, v. 11, p. e17923, 2026c. DOI: 10.25053/redufor.v11.e17923. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/17923. Acesso em: 14 set. 2026.

[10] Resultados do estudo realizado: RODRIGUES, Bianca Polli; CAMARGO, Daiana. Desemparedar para pertencer: natureza, infância e educação ambiental na Educação Infantil. **Ambiente & Educação: Revista de**

da criança com a natureza fosse reconhecido como importante (seja para o desenvolvimento, para o brincar ou para o bem-estar), esse reconhecimento nem sempre se traduzia em práticas pedagógicas contínuas. Em muitos casos, o contato com a natureza aparecia de forma esporádica, condicionado à existência de espaços externos.

Além disso, ao longo da pesquisa, as professoras frequentemente afirmavam não se sentir preparadas para desenvolver práticas pedagógicas que integrassem essa dimensão de forma consistente. A rotina institucional, as demandas curriculares, o controle do tempo e do espaço e, sobretudo, a ausência de subsídios teórico-metodológicos apareciam como obstáculos recorrentes, especialmente em relação à formação continuada no contexto em que atuavam.

A monografia, portanto, revelou uma tensão entre o reconhecimento da importância da natureza e a fragilidade de sua presença nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, bem como aos processos formativos docentes. Essas questões, que permaneceram abertas ao final do trabalho, foram apontadas pela banca examinadora como desdobramentos para investigações futuras. Alguns desses resultados foram sistematizados no artigo "Desemparedar a infância: espaços e práticas pedagógicas para o brincar na natureza na Educação Infantil"[11] (Rodrigues; Camargo, 2026a).

É a partir desse ponto que o percurso investigativo se desloca novamente, compartilhando da compreensão de Tiriba (2018), já apontada, quando evidencia que ninguém oferece o que não tem. O foco, até então centrado majoritariamente nas práticas pedagógicas, passa para os processos formativos que as sustentam. A formação continuada deixa de aparecer apenas como um dado contextual e passa a configurar-se como viés para compreender as práticas pedagógicas com e para a natureza na Educação Infantil.

Dessa forma, o meu ingresso no mestrado representa a continuidade de uma trajetória de investigação que se construiu ao longo do tempo. Esse deslocamento que marca a transição para o mestrado fundamenta e justifica a escolha do objeto de pesquisa. A investigação passa, então, a voltar seu foco para objeto de pesquisa definido como: a formação continuada na Educação Infantil e suas articulações com práticas pedagógicas comprometidas com a criança-natureza.

Educação Ambiental, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 1–28, 2026b. DOI: https://doi.org/10.63595/ambeduc.v31i1.19327. Disponível em: https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/19327. Acesso em: 1 set. 2026.

[11]RODRIGUES, Bianca Polli; CAMARGO, Daiana. Desemparedar a infância: espaços e práticas pedagógicas para o brincar na natureza na Educação Infantil. **Perspectivas em Diálogo:** Revista de Educação e Sociedade, [S. l.], v. 13, n. 34, p. 322–341, 2026a. DOI: 10.55028/pdres.v12i33.23896. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/23896. Acesso em: 19 set. 2026.

A partir da definição do objeto de pesquisa, nossos estudos passaram a se desdobrar para além do plano teórico articulando-se com experiências formativas que possibilitaram maior aproximação com o campo da formação continuada. Nesse percurso, realizei ações de inserção social, por meio de oficinas pedagógicas abarcando o Brincar Heurístico (Fochi, 2021), realizadas em parceria com a rede municipal de ensino de Ponta Grossa, Paraná, como parte da formação continuada na Educação Infantil.

Ainda que tais oficinas não tenham ocorrido no mesmo município em que se desenvolve a pesquisa desta dissertação, elas se configuraram como um espaço fundamental de aproximação com o cotidiano da formação docente, permitindo observar, escutar e dialogar com professores sobre suas inquietações e compreensões acerca da natureza e das práticas. As oficinas me possibilitaram levar aos docentes propostas formativas pautadas na materialidade de elementos naturais e na valorização do corpo, favorecendo reflexões sobre o desemparedamento da infância.

Ao final do primeiro ano no mestrado, após essas ações realizadas em diferentes instituições, refletimos sobre a importância de nos aproximarmos desse campo, repercutindo os estudos sobre criança e natureza, bem como da inserção social no contexto da pós-graduação stricto sensu. Esse movimento contribuiu para o amadurecimento do objeto de pesquisa, na medida em que evidenciou o papel da formação continuada como espaço de ampliação conceitual e de construção de sentidos sobre as práticas pedagógicas (Figura 4):

Figura 4 - Oficinas Pedagógicas.



Fonte: Arquivo Pessoal (2025).

Durante o primeiro ano do mestrado, também realizei o Estágio de Docência no Ensino Superior, experiência que se mostrou importante no percurso formativo. O estágio foi desenvolvido na disciplina Ludicidade, Corporeidade e Arte, e representou, sobretudo, o meu

retorno ao próprio curso de graduação, agora a partir de uma nova perspectiva, a da docência, permitindo revisitar conteúdos, práticas e debates sob o olhar pedagógico e investigativo.

No âmbito da disciplina, foram abordadas discussões relacionadas à infância e à natureza (Tiriba, 2018), com ênfase nas dimensões do corpo, o que dialogou com as inquietações que atravessam esta pesquisa. Essa experiência contribuiu para o aprofundamento do objeto de pesquisa e para o refinamento das reflexões que sustentam a dissertação, essencialmente durante a inserção que realizei como parte das ações práticas previstas, em que foi possível compartilhar e problematizar, junto aos acadêmicos, questões relacionadas à infância, ampliando o debate a partir do objeto de pesquisa (Figura 5).

Figura 5 - Registros Estágio de Docência no Ensino Superior.



Fonte: Arquivo Pessoal (2025).

Paralelamente, minha participação em eventos acadêmicos continuou e possibilitou a discussão, o aprimoramento e a consolidação dos estudos desenvolvidos. Destaco aqui a Semana de Educação da UEPG[12], em que apresentei o projeto de pesquisa proposto para este estudo e o 9ºGRUPECI[13], abordando o Estado de Conhecimento advindo da revisão de

[12] RODRIGUES, Bianca Polli; CAMARGO, Daiana. **Criança e Natureza:** Formação continuada de professores no município de Castro/PR em relação às práticas na Educação Infantil. In: Anais da XXVII Semana da Educação. Anais. Ponta Grossa (PR) UEPG, 2025. Disponível em: www.even3.com.br/anais/xxvii-semana-de-educacao/1314315-CRIANCA-E-NATUREZA--FORMACAO-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-NO-MUNICIPIO-DE-CASTROPR-EM-RELACAO-AS-PRATICAS-NA-EDUCA. Acesso em: 20 set. 2026.

[13] RODRIGUES, Bianca Polli; CAMARGO, Daiana; PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende. Mapeamento: criança-natureza, formação continuada de professores em relação às práticas na Educação Infantil. In: IX Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias, 2026. **Anais do IX Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**. Campinas: Galoá, 2026. Disponível em: https://proceedings.science/9o-

literatura e representando o Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil (GEPEEDI) que integro.

Nesse percurso, cabe destacar, em momento oportuno, a importância do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil (GEPEEDI/UEPG) para a consolidação da trajetória investigativa. Embora meu ingresso formal no grupo tenha ocorrido durante o mestrado, a aproximação com o GEPEEDI antecede esse período, ainda na graduação, quando minha participação acontecia de forma esporádica, em função da coincidência entre os horários das aulas e os encontros do grupo de pesquisa.

Com o ingresso no mestrado, pude participar de maneira assídua e ativa das atividades do GEPEEDI. Os encontros possibilitaram o aprofundamento de estudos sobre a infância, a Educação Infantil e os processos que atravessam esse campo, bem como a discussão coletiva de pesquisas em diferentes estágios de desenvolvimento, ampliando o diálogo teórico-metodológico e contribuindo para a contextualização e o refinamento da própria pesquisa. Nesse sentido, incidindo na construção da minha identidade de pesquisadora e no fortalecimento do olhar investigativo no campo da Educação Infantil.

Diante do percurso apresentado até aqui, compreendemos como as inquietações que atravessam esta pesquisa foram sendo construídas e amadurecidas ao longo de minha trajetória formativa e investigativa. A partir desse movimento, avançamos na sequência, para a apresentação do problema de pesquisa, bem como dos objetivos que orientam o estudo e das questões metodológicas que estruturam o percurso investigativo, incluindo a caracterização do campo, dos participantes e dos procedimentos adotados.

TRAÇANDO O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO: QUESTÃO, OBJETIVOS E MÉTODO DA PESQUISA

No movimento de traçar o percurso da investigação, com base nas considerações iniciais apresentadas, compreendemos que ser e estar na natureza constitui uma necessidade tão fundamental quanto outras dimensões na infância. Conforme afirma Louv (2016, p. 25), “assim como necessitam de uma boa alimentação e de um sono adequado, as crianças também precisam de contato com a natureza”, o que nos convoca a “escolher um caminho diferente, que leve a um reencontro entre a criança e a natureza” (p. 58). Tal proposição adquire relevância quando consideramos que, na contemporaneidade, as crianças passam grande parte de seu tempo nas

grupeci-2025/trabalhos/mapeamento-crianca-natureza-formacao-continuada-de-professores-em-relacao-as-pra?lang=pt-br. Acesso em: 1 set. 2026.

instituições de Educação Infantil. Nesses contextos, observamos que as práticas pedagógicas nem sempre são concebidas e organizadas a partir de uma perspectiva de desemparedamento[14].

Nesse sentido, ao dialogar com Tiriba (2018, p. 128), evidenciamos que: "[...] tomando a escola como um lugar fundamental na organização das sociedades urbanas, é urgente desemparedar. O convívio não pode ser uma opção de cada professora, mas um direito". Partindo desse entendimento, assumimos que a efetivação de práticas pedagógicas desemparedadas demanda aportes teórico-metodológicos que sustentem e qualifiquem o fazer pedagógico. É nesse ponto que a formação continuada se apresenta como um caminho estruturante, pois possibilita o desenvolvimento de referenciais e subsídios que favoreçam transformações na Educação Infantil.

A partir desse cenário, emerge o problema de pesquisa que orienta este estudo: Como a formação continuada de professores da Educação Infantil ofertada pela rede municipal de ensino de Castro/PR subsidia práticas pedagógicas à luz da compreensão de criança-natureza? Tal problematização ancora-se na compreensão de que a relação entre criança e natureza se configura como dimensão ontológica[15] constitutiva da existência humana (Tiriba, 2018), o que, à luz da Topogênese (Lopes, 2021), implica reconhecer que o sujeito se forma em indissociável relação com os territórios que habita. Nesse sentido, investigar as práticas pedagógicas e os processos formativos demanda considerar como tais relações são produzidas, mediadas e, por vezes, limitadas no contexto da Educação Infantil.

Diante disso e do objeto de estudo já apresentado, definimos como objetivo geral: Analisar como a formação continuada de professores da Educação Infantil incide nas práticas pedagógicas, considerando a perspectiva ontológica de criança-natureza. Como objetivos específicos: (i) investigar as concepções e abordagens da formação continuada com foco na criança-natureza e nas práticas pedagógicas; (ii) compreender as percepções docentes acerca da formação continuada e as interlocuções com suas práticas pedagógicas para a criança-natureza; e (iii) problematizar a incidência dos subsídios formativos nas práticas pedagógicas para a criança-natureza.

A partir da exposição dos objetivos da pesquisa, destacamos que a investigação desenvolvida se insere no campo da pesquisa qualitativa, por buscar compreender os significados, as percepções e os processos que constituem o fenômeno investigado em seu

[14] Criado por Tiriba (2018), é o movimento de romper com os limites físicos, simbólicos e pedagógicos que confinam a infância, especialmente dentro das paredes da escola.

[15] Tal compreensão será aprofundada no capítulo um, uma vez que esse entendimento emergiu, de forma mais sistematizada, a partir do Estado do Conhecimento realizado.

contexto. A pesquisa qualitativa, conforme assinalam Marconi e Lakatos (2022), possibilita apreender os significados atribuídos pelos participantes às suas vivências, privilegiando a compreensão dos fenômenos em sua complexidade e inserção contextual. Quanto aos fins, o estudo caracteriza-se como exploratório, uma vez que buscamos aprofundar a compreensão de uma temática ainda pouco sistematizada no contexto específico investigado, permitindo maior familiaridade com o problema de pesquisa em relação ao campo empírico (Marconi; Lakatos, 2022).

No que se refere ao delineamento, a pesquisa configura-se como um estudo de campo, desenvolvido no âmbito da rede municipal de ensino de Castro/PR, tendo como participantes professoras[16] atuantes nos Centros Municipais de Educação Infantil. O processo de gerar dados ocorreu por meio de diferentes procedimentos metodológicos articulados entre si, incluindo a análise documentária da Política de Formação Continuada do município (2019) e documentos orientadores, o convite às professoras para participação por meio de questionário (Marconi; Lakatos, 2022) e a realização de encontros de Roda de Conversa (Warschauer, 2017).

Os dados gerados foram analisados à luz da análise de conteúdo (Bardin, 2016), em diálogo com a triangulação de dados, estratégia que possibilita articular diferentes fontes e níveis de análise, ampliando a densidade interpretativa (Triviños, 2008). Esses encaminhamentos metodológicos serão detalhados no capítulo específico, no qual se explicitam os procedimentos adotados, os critérios de seleção das participantes e as escolhas analíticas que sustentam a investigação.

Diante do exposto, consideramos fundamental evidenciar a relevância desta pesquisa. O estudo incide sobre uma lacuna ainda presente na Educação Infantil brasileira, situada na articulação entre criança-natureza e práticas pedagógicas, subsidiadas pela formação continuada de professores. Sendo, um campo que permanece pouco explorado de forma integrada, crítica e situada, especialmente frente aos cenários contemporâneos de formação docente marcados pela oferta de pacotes formativos padronizados (Imbernón, 2022).

Além disso, a pesquisa contribui ao tensionar a compreensão de natureza restrita à condição de recurso, assumindo-a como dimensão ontológica, em contraste com as abordagens predominantes nos documentos normativos e nas legislações que orientam a Educação Infantil (Tiriba, 2018). Nessa perspectiva, ao assumir a formação continuada como espaço de construção de sentidos, a pesquisa busca tensionar concepções idílicas de uma educação “na” natureza, frequentemente tratada como distante da realidade da educação pública. Assim, o

[16]Optamos pela utilização do gênero feminino no título e para se referir às participantes da pesquisa, considerando a predominância de mulheres, buscando conferir coerência com a composição do grupo das participantes.

estudo pretende contribuir para apontar caminhos baseados em uma Educação Infantil intrínseca à natureza e na criança como sujeito da natureza.

Por fim, apresentamos a organização desta dissertação, estruturada em quatro capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo, são explicitados os caminhos teóricos-metodológicos da investigação. No segundo capítulo nos dedicamos à apresentação dos conceitos iniciais que fundamentam o estudo, articulados ao Estado do Conhecimento (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021) desenvolvido, bem como às reflexões decorrentes desse percurso investigativo. No terceiro capítulo, aprofundamos o marco conceitual da pesquisa, consolidando os principais referenciais teóricos-conceituais que sustentam o objeto de estudo. No quarto capítulo, apresentamos as análises e discussões dos dados produzidos, à luz do referencial teórico adotado. Por fim, nas considerações, são retomados os principais achados da pesquisa, bem como suas contribuições, limites e possibilidades para estudos futuros.

Portanto, este estudo parte de um caminho marcado pela curiosidade científica. Tal curiosidade se constitui a partir de vivências pessoais e profissionais que suscitaram questionamentos, inquietações e o desejo de compreender a Educação Infantil. Assim, a curiosidade científica orienta o movimento desta pesquisa, impulsionando a construção do caminho investigativo delineado.

CARTOGRAFIA COM A PESQUISA

Ao compreender a pesquisa como um percurso constituído por vivências, relações e deslocamentos, torna-se necessário também refletir sobre as formas de narrar e organizar esse caminho. Partimos do princípio de que se o conhecimento aqui assumido se constitui de modo situado, relacional e atravessado pela experiência, sua expressão também deve estar alinhada com essa perspectiva.

É nesse horizonte que a cartografia se apresenta como possibilidade teórico-metodológica para sustentar a escrita desta pesquisa. Mais do que um procedimento técnico de representação, conforme os escritos de Lopes e Mello (2017), a cartografia é compreendida como uma prática viva, de caráter relacional, que se constitui também como linguagem humana e gênero discursivo, perpassada por escolhas que evidenciam a implicação do sujeito com o lugar. Nessa perspectiva, possibilita acompanhar processos, registrar movimentos e dar visibilidade aos encontros que se produzem com a pesquisa.

Assim, a cartografia permite construir uma escrita que se faz no próprio caminhar, em diálogo com os territórios, os seres e as experiências que constituem a pesquisa. Nessa direção, os mapas constituem-se como instrumento que possibilita aos sujeitos tornarem-se autores de suas próprias trajetórias espaciais (Lopes, 2012). Além disso, o uso da cartografia nesta pesquisa alinha-se à compreensão da Topogênese, uma vez que, conforme Lopes (2021, p. 112), "[...] reconhecer a gênese desse TOPOS é reconhecer a condição autoral humana. É assim que registros da vida se convergem em mapas [...]".

A cartografia com a pesquisa também se apresenta como um processo dialógico, em consonância com a distinção proposta por Lopes (2012) entre a "cartografia para crianças" e a "cartografia com crianças". Ao transpor essa compreensão para o campo da escrita acadêmica, assume-se a cartografia com a pesquisa como princípio que orienta não apenas a análise, mas também a própria forma de organização do texto. Isso implica compreender que a estrutura do trabalho não se configura como um receptáculo neutro de dados, uma cartografia "para" o tema, mas como um processo relacional e dinâmico, no qual os sujeitos, os contextos e as experiências que constituem a investigação participam ativamente da produção da escrita, moldando seus caminhos, suas conexões e seus modos de enunciação.

Nessa perspectiva, a cartografia possibilita a criação e valorização de travessias que permitem habitar outros modos de existência, para além daquele que se apresenta de forma imediata aos nossos sentidos, reafirmando a dimensão da liberdade espacial (Lopes, 2021). A partir desse entendimento, assumimos como princípio a construção de uma analogia com o conceito de desemparedamento, buscando também desemparedar (Tiriba, 2018) o próprio texto acadêmico.

Desemparedar o texto, nesse contexto, significa construir uma forma de apresentação da dissertação que dialogue metaforicamente com as formas que habitamos e compreendemos o mundo, especialmente em relação à natureza, assumindo a escrita como espaço vivo. Assim, a pesquisa é compreendida como um processo que se dá de "corpo inteiro", no qual a produção do conhecimento não se restringe à dimensão racional, mas envolve sensibilidade e experiência.

Nessa direção, cada capítulo é concebido como um cronotopo (Lopes, 2012), isto é, como uma unidade indissociável de tempo e espaço, em que os diferentes momentos da pesquisa se articulam como um mesmo percurso. Ao mobilizar a cartografia com a pesquisa como fundamento teórico-metodológico, buscamos constituir uma escrita que se organiza como mapa, no qual os capítulos se interconectam em uma rede de relações e o todo não se reduz à soma das partes.

Tal compreensão aproxima-se da noção de Mapas Vivenciais, entendidos como registros da interação entre o sujeito e o meio. Conforme Lopes (2012, p. 7), "[...] têm nos possibilitado trazer a Cartografia para sua dimensão plural", permitindo reconhecer a pesquisa como um processo relacional, situado e em constante movimento. Nessa perspectiva, a pesquisa foi delineada a partir de uma abordagem cartográfica, materializando-se como Mapa Vivencial por meio do registro das experiências que emergem no percurso investigativo.

A partir desse horizonte, apresentamos a seguir o mapa vivencial da pesquisa (Figura 6), que busca dar visibilidade aos caminhos trilhados ao longo do percurso investigativo, evidenciando as relações e as confluências que constituem a produção do conhecimento. Tal movimento se configura como uma expressão da pesquisa, permitindo compreender como as diferentes trilhas se articulam, se atravessam e se reconfiguram no decorrer da investigação. Nesse sentido, constitui-se como um recurso que auxilia o leitor a acompanhar o processo em sua dinamicidade, reconhecendo a pesquisa como um campo em constante construção.

Essa escolha também se expressa na organização dos capítulos que compõem a dissertação. Inicialmente, apresentamos os caminhos teórico-metodológicos que orientaram a investigação, seguidos pelo reconhecimento das produções acadêmicas que constituem o Estado do Conhecimento e pelo aprofundamento dos referenciais conceituais que sustentam o objeto de estudo. Posteriormente, avançamos para as análises construídas a partir dos dados gerados no campo empírico. Embora essa disposição estabeleça uma sequência necessária à apresentação do trabalho, compreendemos que a pesquisa não se desenvolveu de maneira estritamente linear, uma vez que as experiências vivenciadas e as questões emergentes nos conduziram a revisitar escolhas, conceitos e compreensões anteriormente construídas. Assim, a organização dos capítulos busca conferir clareza ao percurso sem desconsiderar os movimentos de retorno que também o constituíram.

Nesse movimento, reconhecemos que a construção de um Mapa Vivencial envolve escolhas acerca daquilo que buscamos representar e das relações que pretendemos evidenciar. Ao selecionar os elementos que compõem essa representação, não buscamos reunir a totalidade das experiências da investigação, mas explicitar os movimentos que consideramos fundamentais para compreender sua constituição. Desse modo, o mapa não substitui a narrativa desenvolvida ao longo dos capítulos, tampouco encerra as possibilidades de interpretação dos caminhos percorridos. Compreendemo-lo como um registro situado, construído a partir das experiências, dos referenciais e das decisões que acompanharam a pesquisa, cuja representação possibilita reconhecer articulações entre dimensões que, embora apresentadas em momentos distintos da escrita, constituem um mesmo movimento investigativo.

Figura 6 - Mapa Vivencial da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria por meio da plataforma Canva (2026).

Seguindo o Mapa Vivencial da pesquisa, narramos, inicialmente, o método da pesquisa, com o intuito de elucidar os caminhos que orientaram o percurso investigativo, bem

como as escolhas teórico-metodológicas que sustentam a produção do conhecimento neste estudo. Tal movimento justifica-se pela necessidade de situar o leitor no modo como a investigação foi sendo construída, evidenciando que os procedimentos mobilizados não se configuram como etapas isoladas, mas como parte de um processo relacional, dinâmico e em constante (re)configuração.

Dessa forma, a explicitação da metodologia, nesse momento, permite compreender as bases que orientam a constituição do corpus da pesquisa, bem como os modos pelos quais os dados foram produzidos e articulados com os demais movimentos que compõem este percurso investigativo.

CAPÍTULO 1 - OS CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Fotografia 3 – Registros do primeiro encontro da Roda de Conversa.



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Esta seção busca apresentar o método adotado nesta pesquisa, compreendido a partir da noção de caminhos da pesquisa. Assim, abrimos esse capítulo com registros das participantes dos dados gerados. Tal escolha decorre do entendimento de que o processo investigativo se configura como um percurso complexo, atravessado por múltiplas dimensões e decisões. Compreendemos a pesquisa como um campo amplo, no qual diferentes caminhos podem ser trilhados, orientados pelos referenciais teórico-metodológicos, pelo objeto de pesquisa e pelas escolhas do pesquisador.

Cada caminho percorrido conduz a determinadas compreensões e possibilidades, não sendo possível apreender o fenômeno investigado a partir de um único trajeto pré-definido. Ao nomear esta seção como “caminhos da pesquisa”, buscamos evidenciar as escolhas realizadas ao longo do processo investigativo, explicitando quais caminhos foram tomados, como foram percorridos e de que modo esses percursos foram se constituindo. Inicialmente delineamos questões relativas à natureza da investigação, à abordagem metodológica e às fundamentações teóricas que sustentam o percurso adotado. Essas definições iniciais tiveram como intenção assegurar coerência com o problema de pesquisa que orienta o estudo.

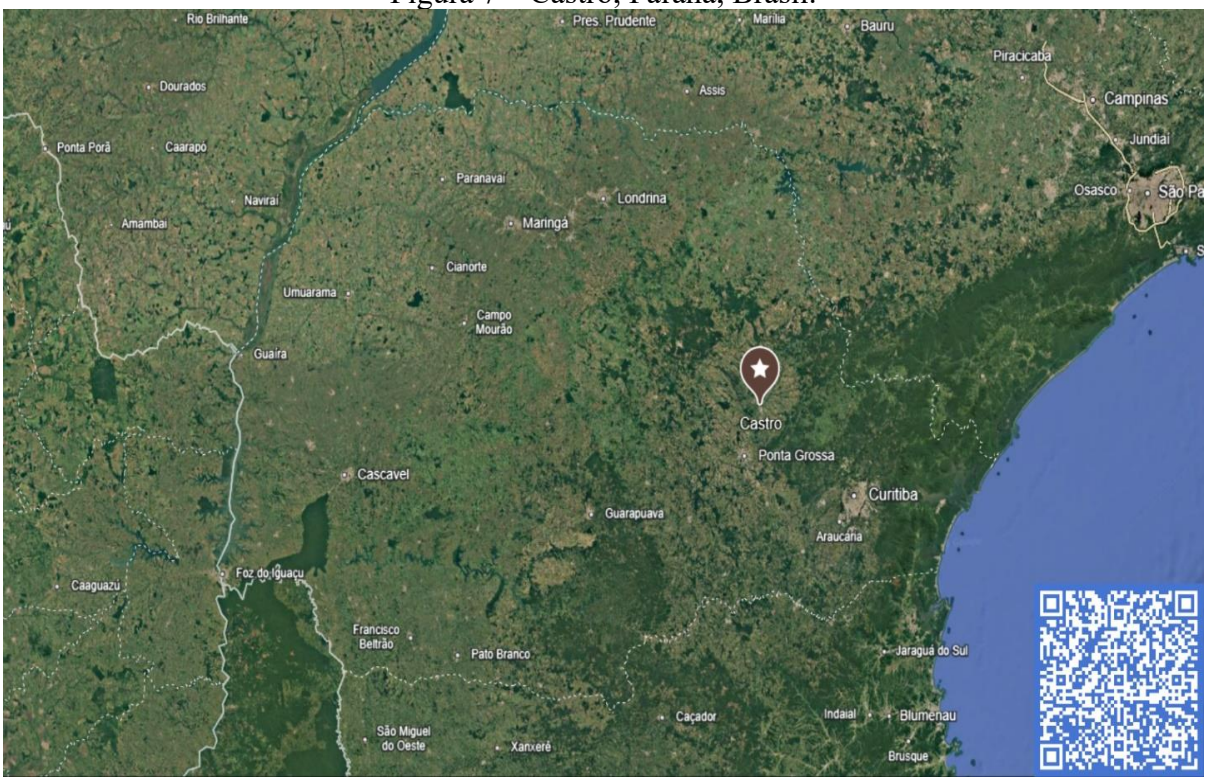
A partir desse delineamento, retomamos a noção de Topogênese (Lopes, 2021), ao compreendermos que a produção de conhecimento não se constitui de forma linear e dissociada dos contextos em que emerge. Tal perspectiva sustenta a escolha por apresentar a fundamentação teórico-metodológica e a descrição dos procedimentos de forma entrelaçada, uma vez que não há como separar os caminhos teóricos dos caminhos metodológicos no processo investigativo. Ao assumirmos que o conhecimento se produz na relação entre sujeito e território, reconhecemos que teoria, método e prática se constituem mutuamente ao longo do percurso da pesquisa.

Nesse movimento, a própria delimitação territorial do campo de investigação adquire relevância. O município de Castro/PR se apresenta nesta pesquisa como um território que vem atravessando e constituindo nosso percurso investigativo desde estudos anteriores. A permanência nesse campo permitiu dar continuidade às inquietações e aprofundar a compreensão sobre as particularidades educacionais, sociais e territoriais. Por essa razão, antes de adentrarmos propriamente nos procedimentos metodológicos, consideramos necessário situar espacialmente o campo de investigação e aproximar o leitor do território no qual esta investigação se constitui.

Para isso, recorremos a registros imagéticos e cartográficos, compreendendo que a aproximação com um território também pode ser produzida pelas narrativas, imagens e representações que permitem ao leitor construir referências acerca do espaço investigado.

Assim, o mapa de localização e os registros de Castro apresentados a seguir buscam situar o município no estado do Paraná e na região dos Campos Gerais, ao mesmo tempo em que oferecem elementos para a composição de uma imagem do território que atravessa esta pesquisa.

Figura 7 – Castro, Paraná, Brasil.



Fonte: Google Earth (2026)[17].

Além disso, essa opção dialoga com o princípio do desemparedamento da própria dissertação, ao tensionar estruturas acadêmicas excessivamente compartimentalizadas de organização da escrita acadêmica e propor uma escrita que acompanha o movimento vivo da investigação. Os caminhos aqui apresentados se organizam como dimensões interdependentes de um processo que se constrói no entrelaçamento entre reflexão teórica, escolhas metodológicas e vivências empíricas de pesquisa.

1.1 CAMINHOS DA PESQUISA

A presente pesquisa segue pela abordagem qualitativa. Segundo Marconi e Lakatos (2022, p. 299), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela "[...] compreensão particular do objeto

[17] Mais informações sobre o município: https://earth.google.com/earth/d/1onXQVHCUnJ-dfFTE2-4fn-NgUTBOdP_J?usp=sharing ou pelo QR Code.

que investiga. Como focaliza sua atenção no específico, no peculiar, seu interesse não é explicar, mas compreender os fenômenos que estuda dentro do contexto em que aparecem". Logo, a abordagem qualitativa caracteriza-se pela busca de uma compreensão dos fenômenos sociais, considerando-os em sua complexidade, singularidade e inserção contextual. Trata-se de uma abordagem orientada pela interpretação dos significados atribuídos pelos participantes às suas ações e relações.

O interesse da pesquisa qualitativa reside, portanto, na apreensão do vivido, valorizando os contextos nos quais os fenômenos emergem e se desenvolvem. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão dos processos e das interações sociais, reconhecendo que o fenômeno investigado não pode ser dissociado do contexto histórico, social e cultural em que se insere (Marconi; Lakatos, 2022). Nesse sentido, justificamos a adoção desse caminho metodológico, uma vez que o objeto de estudo envolve concepções, práticas e processos formativos relacionados à criança e à natureza na EI.

Quanto aos fins, a pesquisa caracteriza-se de natureza exploratória, uma vez que busca aprofundar a compreensão sobre uma temática ainda pouco investigada no contexto específico em análise, especialmente à luz das lacunas identificadas em estudos anteriores[18]. Conforme Marconi e Lakatos (2022), a pesquisa exploratória busca proporcionar maior familiaridade com um problema ainda pouco conhecido, possibilitando ao pesquisador ampliar sua compreensão sobre o fenômeno investigado.

A partir dessa lente metodológica, justificamos a adoção do caminho investigativo delineado, uma vez que este possibilita responder à pergunta de pesquisa e alcançar os objetivos propostos nesta dissertação. Na seção seguinte, apresentamos o mapeamento dos caminhos metodológicos da pesquisa.

1.2 MAPEANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Com o intuito de narrar como ocorreram os procedimentos da pesquisa, bem como as referências que sustentaram as escolhas metodológicas e orientaram o delineamento do estudo, apresentamos o percurso adotado. Nesta seção, explicitamos como a pesquisa foi estruturada e desenvolvida ao longo de suas etapas, evidenciando as decisões que possibilitaram a construção do delineamento investigativo.

[18] Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia intitulado "O brincar na natureza com crianças pequenas: Entre práticas e possibilidades observadas em CMEIs do município de Castro/PR", desenvolvido na Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2024.

Destacamos que a realização da pesquisa implicou o enfrentamento de desafios éticos e institucionais que atravessam o campo educacional, exigindo uma postura de coerência, responsabilidade e respeito aos princípios da integridade acadêmica. Conforme discute Mainardes (2025, p. 187), a cultura de integridade pressupõe um ambiente em que "[...] a honestidade, a transparência e o comportamento ético são altamente valorizados e praticados de forma permanente e contínua". Nesse sentido, as ações desenvolvidas buscaram sustentar-se nesses pilares, reconhecendo que a pesquisa em educação envolve relações interpessoais, contextos institucionais e políticos que demandam ética e discernimento nas decisões.

Além disso, destacamos que esta pesquisa contou com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil[19], constituindo-se esse um dos primeiros e fundamentais passos do percurso. A partir dessa aprovação, teve início o percurso empírico da pesquisa, enquanto a revisão de literatura, realizamos por meio do Estado do Conhecimento (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021), permaneceu como um processo cíclico e contínuo que atravessa toda a investigação. Esse exercício permitiu a consolidação do objeto de pesquisa e o aprofundamento dos conceitos que o sustentam, favorecendo maior clareza teórica e metodológica. Somente a partir desse amadurecimento foi possível voltar o olhar para o caminho que nos levou aos percursos empíricos do estudo.

No que se refere ao delineamento, o estudo assume uma abordagem de pesquisa de campo, uma vez que: "Uma pesquisa qualitativa pressupõe o estabelecimento de um ou mais objetivos, a seleção das informações, a realização da pesquisa de campo" (Marconi; Lakatos, 2022, p. 300). Compreendemos o campo como um espaço relacional, no qual pesquisadora e participantes constroem conjuntamente os dados da investigação. Segundo Marconi e Lakatos (2017),

> [...] a pesquisa de campo é que se utiliza com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema, para o qual se procura uma resposta, ou sobre uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, com o propósito de descobrir novos fenômenos ou relações entre eles (p. 214).

A pesquisa de campo, segundo as autoras supracitadas, desenvolve-se por meio de um conjunto articulado de fases que visam garantir a consistência teórica, metodológica e analítica do estudo. Inicialmente, esse tipo de investigação requer situar o problema, identificar estudos já realizados sobre a temática e compreender os referenciais teóricos que orientam o campo investigado. Ressaltamos que o Estado de Conhecimento cumpriu essa função de

[19] Para consulta do projeto no sistema da Plataforma Brasil, processo nº 7705292.

mapear a produção acadêmica sobre a temática, identificar lacunas investigativas e subsidiar a delimitação do objeto e das escolhas teórico-metodológicas do estudo.

Isso posto, o campo empírico da pesquisa é constituído pela Rede Municipal de Ensino de Castro, Paraná, compreendida enquanto espaço institucional no qual se desenvolvem políticas, práticas e ações formativas voltadas à EI, sendo esta composta pelos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Destacamos, aqui, que um dos primeiros passos consistiu no contato com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), responsável pelos CMEIs, com a intenção de alinhar as questões relacionadas à pesquisa e obter a autorização necessária para a realização do estudo. A comunicação foi pautada por procedimentos institucionais que visavam assegurar a legitimidade e a observância dos princípios éticos da pesquisa.

Então, a caracterização da rede municipal foi realizada a partir de fontes públicas institucionais e de solicitações formais à SEMED, em consonância com os princípios éticos da pesquisa em educação. Inicialmente, procedemos ao mapeamento dos CMEIs por meio de consulta ao portal oficial do Município, que disponibiliza a listagem nominal das unidades com respectivos endereços e contatos institucionais[20]. Atualmente, o município conta com 13 CMEIs em funcionamento, distribuídos entre a área urbana e a rural. A grande maioria encontra-se localizada na região urbana, com exceção de duas unidades.

Logo, chegamos ao ponto do percurso em que evidenciamos as participantes que estão presentes nesse caminho. As participantes da pesquisa são professoras[21] atuantes nos CMEIs, instituições responsáveis pelo atendimento de crianças de 0 a 5 anos. Buscamos obter um panorama do quantitativo de docentes por meio de ofício institucional, a fim de estimar o número de potenciais participantes. A informação fornecida indicou um total estimado de 345 docentes.

Consideramos que os CMEIs apresentam dinâmicas próprias. Por essa razão, destacamos a importância da delimitação do local de atuação das participantes, visto que se diferenciam das escolas de Ensino Fundamental que também atendem turmas de Educação Infantil (EI[22]) no município. Ressaltamos uma inquietação em relação às condições às quais as crianças da EI que frequentam o Ensino Fundamental estão submetidas, levando em conta o emparedamento. Contudo, embora tal inquietação se apresente como um aspecto relevante, sua

[20] Acesso aos dados relacionados aos CMEIs: https://castro.atende.net/cidadao/pagina/cmeis.

[21] O percurso até a chegada a essas participantes está descrito na seção 1.2.1.2 Questionário: contribuições e percepções na trilha.

[22] A partir desta seção, utilizamos a sigla EI para nos referirmos à Educação Infantil, a fim de evitar repetições ao longo do texto.

análise extrapola o escopo desta investigação. Assim, reconhecemos esse tensionamento como uma possibilidade para pesquisas futuras que busquem ouvir essas crianças.

Até aqui, percorremos os caminhos que permitiram o delineamento da pesquisa, bem como os primeiros movimentos de aproximação em relação ao campo e às participantes. Na próxima seção, avançamos para os caminhos que conduzem aos instrumentos metodológicos que nos acompanharam ao longo do percurso.

1.2.1 Instrumentos para gerar dados que nos acompanharam ao longo dos caminhos da pesquisa

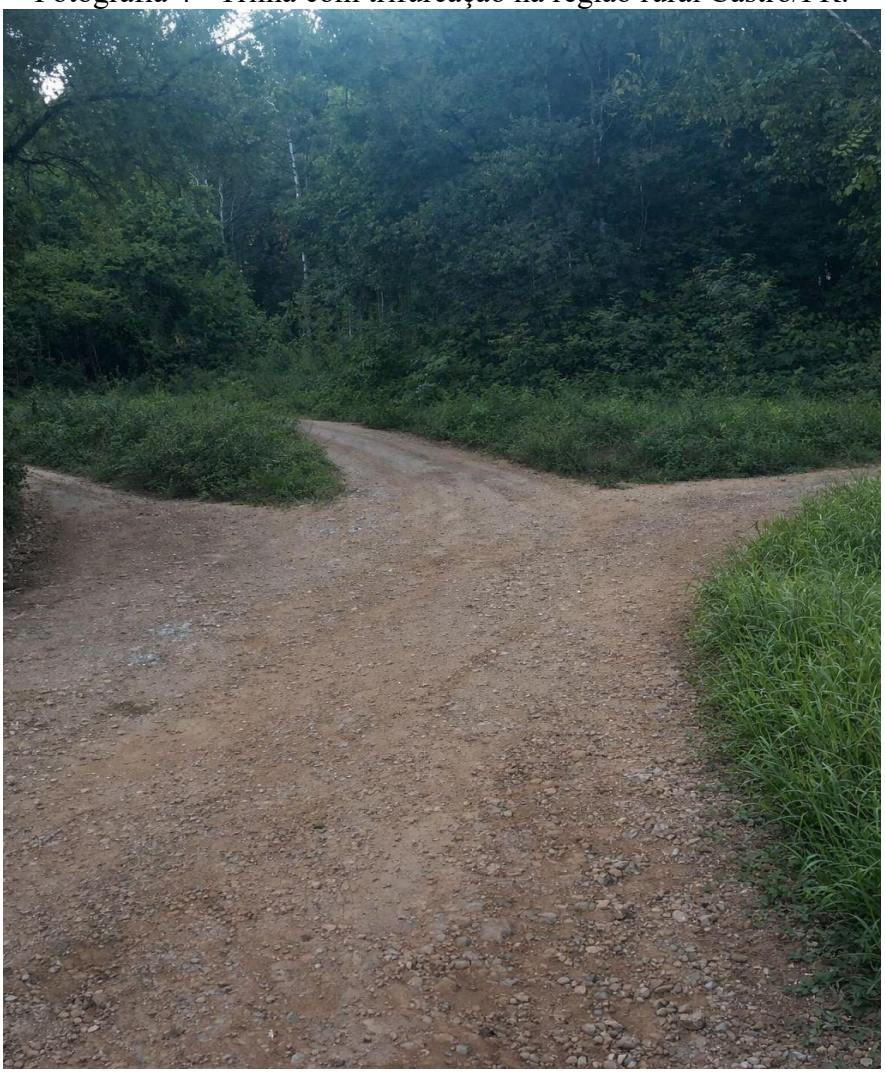
Para apresentarmos os instrumentos metodológicos utilizados, esclarecemos que este estudo percorreu um caminho de trifurcação[23] de procedimentos para a geração dos dados. Cabe aqui esclarecer que utilizamos o termo trifurcação com a intenção de representar o momento em que o percurso investigativo se abre simultaneamente em três frentes de produção de dados, que, embora distintas, permanecem interligadas e convergem para os objetivos de pesquisa e o objeto de estudo.

A fim de ilustrar esse termo e tornar mais visível esse movimento, apresentamos a fotografia a seguir (Fotografia 4), que representa o significado dessa trifurcação, sendo um caminho que se divide em três novos percursos, tal qual como nesta investigação. Assim, a imagem auxilia na compreensão do momento em que, ao longo do percurso investigativo, o caminho da pesquisa se abre em diferentes trilhas. Destacamos ainda, que essa fotografia, de autoria própria, também está situada no contexto de Castro/PR.

Nesse movimento, compreendemos que cada uma das três trilhas possibilitou diferentes aproximações com o objeto de pesquisa. Assim, embora cada instrumento, apresentado a seguir, apresente particularidades quanto à sua finalidade e aos procedimentos adotados, compreendemos que suas contribuições não se encerram individualmente, mas se articulam na constituição do corpus da pesquisa, possibilitando diferentes olhares sobre o fenômeno investigado.

[23] Divisão em três ramos ou partes (Michaelis, 2026).

Fotografia 4 - Trilha com trifurcação na região rural Castro/PR.



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Nesse sentido, a trifurcação refere-se à ramificação do caminho da pesquisa, a partir da qual três instrumentos metodológicos passam a ser desenvolvidos de forma articulada, constituindo os movimentos de produção de dados. Logo, identificamos essa etapa como três trilhas, a serem narradas a seguir.

1.2.1.1 Quando chegamos à análise documentária

Uma das primeiras trilhas que seguimos na pesquisa consistiu na análise documentária[24], compreendida, quando integrada a um conjunto mais amplo de procedimentos metodológicos, como fonte complementar de dados. Nesse sentido, segundo os fundamentos

[24] Utilizamos a expressão análise documentária em consonância com a terminologia empregada pelas autoras Nind, Curtin e Hall (2019), que adotam esse termo ao se referirem à análise de documentos como procedimento metodológico em pesquisas nas ciências sociais.

de Nind, Curtin e Hall (2019, p. 12), é “frequentemente usada por pesquisadores das ciências sociais mais como método suplementar do que principal, envolvendo a análise de documentos (artefatos ou textos escritos preexistentes) pelo que podem nos dizer sobre o fenômeno do estudo”.

Consideramos importante explicitar a opção pela abordagem para gerar dados a partir dos documentos. A abordagem de análise documentária proposta por Nind, Curtin e Hall (2019) compreende os documentos como uma fonte complementar de dados no interior de um corpus empírico mais amplo. Nessa perspectiva, são compreendidos como artefatos sociais não neutros, que expressam visões institucionais, refletem orientações políticas e revelam valores, discursos e concepções presentes nas políticas educacionais.

Assim, sua análise implica considerar aspectos como a linguagem utilizada, os conceitos mobilizados, as recorrências discursivas, bem como possíveis lacunas, silenciamentos e intenções institucionais presentes no texto. Desse modo, segundo as autoras supracitadas, a análise documentária configura-se como uma abordagem interpretativa que permite compreender determinados fenômenos a partir de registros escritos, podendo envolver procedimentos como leitura exploratória, identificação de conceitos recorrentes, análise de trechos significativos e interpretação à luz do referencial teórico da pesquisa (Nind; Curtin; Hall, 2019).

Nesse caminho, chegamos à Política Municipal de Formação Continuada (2019) elaborada pela SEMED. Um documento organizado em seções que articulam aspectos conceituais, orientações metodológicas e diretrizes operacionais. A consulta ao referido documento ocorreu presencialmente, sendo possível realizar a leitura *in loco*. Na ocasião, algumas informações adicionais foram compartilhadas por uma professora, representante da área de Currículo e Formação Continuada, sem que houvesse qualquer tipo de entrevista ou questionamento dirigido. Tais informações emergiram de modo espontâneo durante o processo de consulta.

De acordo com a professora, ajustes vêm sendo implementados ao longo dos anos no documento, sem registro formal, sobretudo no que diz respeito às parcerias institucionais, modos de oferta das formações e materiais utilizados. Nesse cenário, quando mudanças nos modos de oferta das formações, nas parcerias institucionais ou nos materiais utilizados não são devidamente sistematizadas e atualizadas nos documentos orientadores, inferimos o risco de fragilizar a transparência, a continuidade e a coerência pedagógica das políticas formativas.

Diante disso, evidenciou-se a necessidade de ampliar o processo de geração de dados no âmbito da análise documentária (Nind; Curtin; Hall, 2019). Realizamos uma busca

exploratória em fontes on-line, com foco nas parcerias realizadas com o Grupo Mathema por meio do Projeto Ciranda, considerando os registros disponíveis nos canais oficiais[25]. Tal movimento teve como objetivo localizar registros complementares que pudessem oferecer maior compreensão acerca das ações formativas, suas materializações e desdobramentos no contexto da rede.

Todavia, evidenciamos que a política municipal (2019), embora relevante para a compreensão das condições institucionais que permeiam os processos de desenvolvimento profissional docente, não apresentava densidade suficiente para sustentar, de forma isolada, o corpus de análise na pesquisa. Tal limitação mostrou-se evidente no que se refere à ausência de aprofundamento conceitual acerca da natureza e à fragilidade na explicitação das práticas pedagógicas na EI.

Diante dessas constatações, tornou-se metodologicamente necessário ampliar o corpus documental, de modo a garantir consistência analítica e sustentação teórica às discussões propostas. Para isso, recorremos à legislação vinculada à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), enquanto conjunto normativo orientador das ações no campo investigado. Tal incorporação voltou-se, de modo específico, às normativas relacionadas à EI e à formação continuada de professores, com ênfase nas discussões que envolvem a criança-natureza e as práticas pedagógicas.

No que se refere à delimitação temporal do corpus documental, a análise dos materiais refere-se aos anos de 2025 e 2026, considerando sua correspondência com o período de realização da pesquisa e com as experiências das professoras participantes. Tal recorte justifica-se pela necessidade de garantir a coerência entre os dados empíricos e os documentos analisados. Além disso, a escolha por privilegiar documentos mais recentes fundamenta-se na intenção de compreender as orientações formativas em vigência, isto é, aquelas que incidem sobre as práticas pedagógicas no contexto investigado.

Ao avançarmos por esse caminho preparamos o terreno futuro para a composição do corpus de dados que será mobilizado nas análises. Dessa forma, prosseguimos para a segunda trilha dessa trifurcação presente nos procedimentos metodológicos da pesquisa, direcionando o percurso investigativo para o próximo instrumento metodológico mobilizado.

---

[25] Informações institucionais sobre o Projeto Ciranda podem ser consultadas no site da Mathema: https://mathema.com.br/solucoes-educacionais/ciranda/.
O canal da empresa também disponibiliza vídeos de apresentação e divulgação da proposta pedagógica, como o vídeo "Descubra como o Ciranda pode potencializar a Educação Infantil da sua escola!", disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=283rq2y8lXo.

1.2.1.2 Questionário: contribuições e percepções na trilha

Concomitantemente a esse trajeto, realizamos a aplicação de um questionário, por meio da plataforma Google Forms. O uso desse instrumento segue os fundamentos de Marconi e Lakatos (2022, p. 322), que o definem como "[...] um instrumento de coletividade que compreende um conjunto de perguntas previamente elaboradas que, diferente da entrevista, deve ser respondido por escrito e enviado ao pesquisador".

As autoras destacam que esse instrumento pode ser aplicado por diferentes meios, incluindo plataformas digitais, ampliando seu alcance e viabilizando a participação de respondentes geograficamente dispersos. Em diálogo com essa perspectiva, Nind, Curtin e Hall (2019, p. 17) afirmam que o questionário consiste na "[...] administração de um conjunto de pré-preparado de questões para a obtenção de dados usualmente para análise [...]".

Entre suas principais vantagens, destacamos a possibilidade de atingir participantes em diferentes contextos territoriais. Por outro lado, reconhecemos desvantagens relacionadas às condições de acesso, às circunstâncias de preenchimento e à ausência de interação direta com o pesquisador (Marconi; Lakatos, 2022). Considerando tais aspectos, utilizamos o questionário como instrumento inicial para estabelecer um primeiro contato com as professoras, a fim de caracterizar o grupo e mapear percepções iniciais.

No que se refere ao processo de elaboração, seguimos as orientações propostas por Marconi e Lakatos (2017), especialmente no que diz respeito à extensão, à clareza e à adequação das perguntas aos objetivos do estudo. Além disso, as autoras indicam que a estrutura deve ser acompanhada de um texto explicativo que apresenta a natureza da pesquisa, sua finalidade e a relevância da participação dos respondentes. Dessa forma, estruturamos o questionário (Apêndice A) em três seções. A primeira contemplou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e apresentação geral, a segunda seção reuniu quatro questões de caracterização. Por fim, a terceira seção concentrou seis perguntas abertas relacionadas à temática da investigação.

No percorrer desse caminho, conforme recomendam as autoras, foi realizado um pré-teste do questionário, uma vez que "depois de redigido, o questionário precisa ser testado antes da sua utilização definitiva, aplicando-se alguns exemplares em uma pequena população escolhida" (Marconi; Lakatos, 2022, p. 232). Assim, o questionário foi compartilhado no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEEDI/CNPq).

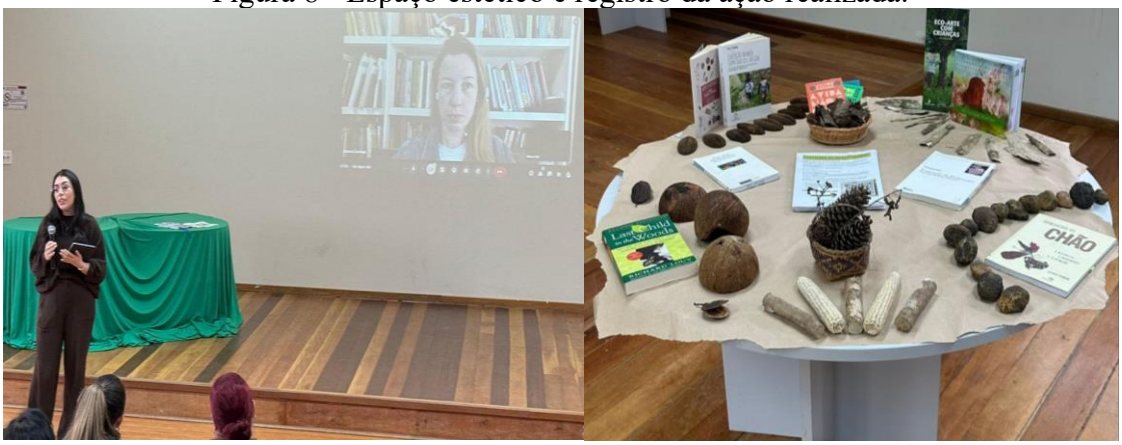
Nesse momento, adicionamos uma questão especificamente para a avaliação do instrumento, que permaneceu disponível durante um mês. Após esse período, realizamos um movimento de reflexão a partir dos feedbacks. De modo geral, recebemos um retorno positivo,

com recomendações relacionadas à inclusão de questões sobre os desafios e estrutura dos CMEIs. No entanto, as sugestões não se mostraram necessárias, uma vez que tal aspecto já havia sido abordado no Trabalho de Conclusão de Curso, podendo emergir naturalmente. Logo, o instrumento foi validado como adequado para a aplicação definitiva.

Prosseguindo, o questionário foi encaminhado por meio da representante da área de formação continuada da SEMED, que realizou o envio nos grupos de mensagens utilizados pelos CMEIs. O questionário permaneceu disponível entre os meses de agosto e dezembro de 2025. Até o mês de outubro de 2025, mesmo utilizando a estratégia de lembretes, havia 18 respostas. Diante dessa baixa adesão, em novembro de 2025, realizamos uma apresentação presencial da pesquisa em reunião com as coordenadoras dos CMEIs, durante um encontro realizado pela SEMED. Durante esse encontro, realizamos a apresentação institucional da pesquisa, explicitamos seu propósito, delimitamos o público respondente e retomamos os princípios éticos do procedimento.

Além disso, buscando estabelecer conexões entre nossos caminhos e facilitar o acesso ao instrumento, montamos um espaço estético (Figura 8), compreendido como estratégia de sensibilização e aproximação entre a pesquisa e as participantes, com folders de divulgação do questionário a serem entregues para as professoras (Apêndice B). Ao final da apresentação, as participantes foram convidadas a se aproximar do espaço, observar os materiais e retirar exemplares para compartilhamento em seus CMEIs.

Figura 8 - Espaço estético e registro da ação realizada.



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Ao término do período de aplicação do questionário, foram registradas 59 respostas[26]. Evidenciamos em consonância com Marconi e Lakatos (2022) que em pesquisas de abordagem

[26] Sobre quem foram as participantes da pesquisa, abordamos no capítulo 4 - o encontro com os dados.

qualitativa e exploratória, o valor analítico dos dados não se fundamenta na representatividade estatística, mas na densidade, diversidade e relevância das narrativas produzidas.

Inferimos ainda que a baixa devolutiva dos questionários também constitui um dado que merece ser problematizado para além de uma limitação metodológica da pesquisa. Embora não seja possível atribuirmos uma causa única à participação reduzida, esse movimento pode ser compreendido à luz das próprias condições contemporâneas do trabalho docente, atravessadas pela sobrecarga docente, intensificação do trabalho, mecanismos de controle, falta de autonomia e condições institucionais.

Nesse cenário, participar de uma pesquisa acadêmica representa mais uma demanda em um cotidiano já marcado por múltiplas exigências, o que pode restringir o tempo, a disponibilidade e até mesmo o interesse das professoras em se envolverem voluntariamente nesses processos. Assim, a baixa adesão também nos convida a refletir sobre as condições de participação docente e sobre o espaço de autonomia de fala que permanece disponível às professoras para narrar, refletir e produzir conhecimento acerca da própria prática, em um contexto também atravessado pelos encaminhamentos da rede educacional. Todavia, a partir desse movimento, o instrumento subsidiou a delimitação das participantes convidadas para embarcar na última trilha, a Roda de Conversa.

1.2.1.3 Vem para roda: onde a trilha entra em confluência

Nesse longo percurso pelos caminhos da pesquisa, chegamos ao momento em que rumamos para a última trilha da ramificação para responder nosso questionamento inicial. Nesse momento, tomamos como bagagem o instrumento metodológico da Roda de Conversa, logo delineamos a caminhada marcada pela confluência[27] entre as jornadas das participantes e a pesquisa.

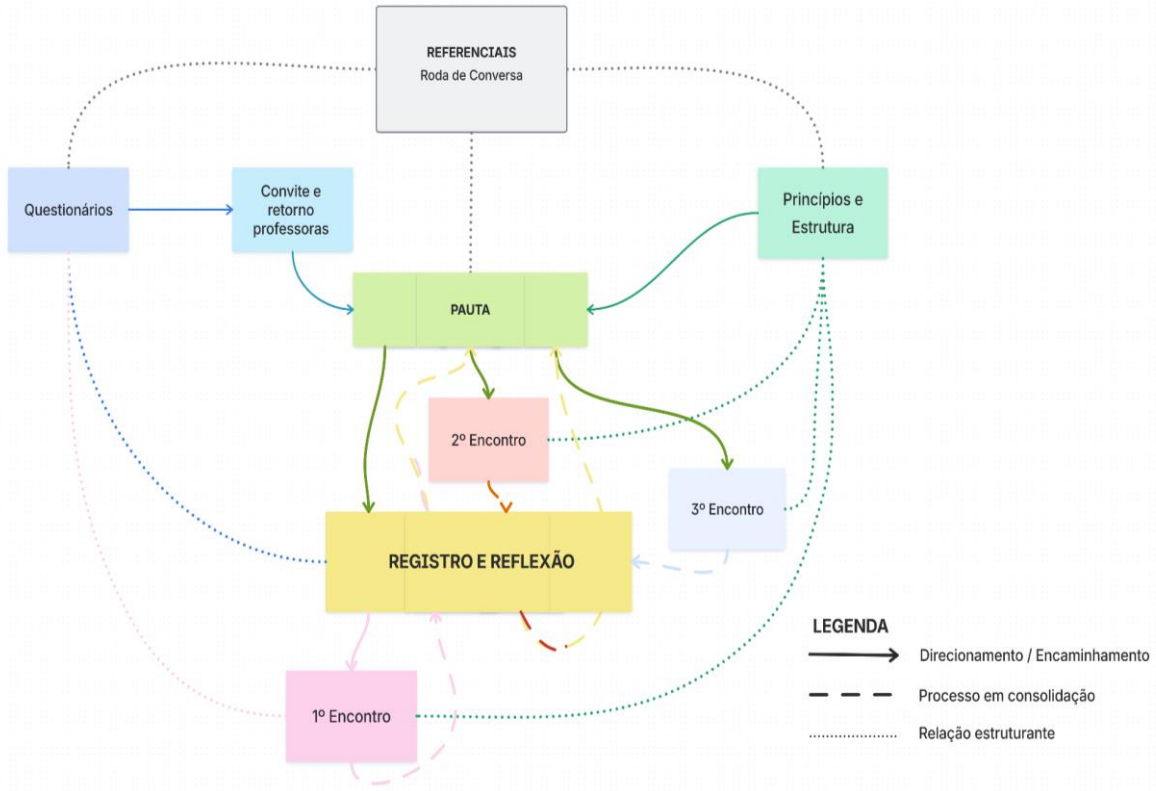
Destacamos que a Roda de Conversa se configura como um espaço intencionalmente organizado para o diálogo, no qual os participantes são convidados a compartilhar percepções, experiências, memórias e reflexões acerca de uma temática comum (Warschauer, 2017). Trata-se de um dispositivo que privilegia a horizontalidade das relações, a valorização da palavra e a construção coletiva do conhecimento, rompendo com lógicas hierárquicas e com formatos centrados na unidirecionalidade do discurso, uma vez que: “A Roda tem o diálogo como eixo [...]” (Warschauer, 2017, p. 107).

[27] Para entendimento, levamos em consideração como “ponto onde se unem duas ou mais coisas” (Michaelis, 2026).

Portanto, evidenciamos que favorece aquilo que pode ser compreendido como uma ressonância coletiva, na qual conceitos, argumentos e sentidos são construídos e reconstruídos por meio da escuta, do diálogo com os pares e da reflexão consigo mesmo. De acordo com Warschauer (2002), a metodologia de Roda & Registro reconhece que os participantes carregam histórias de vida distintas, modos próprios de pensar, sentir e interpretar o mundo, o que faz com que os diálogos produzidos não obedeçam a uma lógica única ou linear, mas se constituam na pluralidade e na diversidade das experiências.

Por essa lente, podemos inferir que chegamos a uma zona enevoada, marcada pelo risco de dispersão. Ao longo do fazer pesquisante há trechos que exigem maior atenção metodológica, especialmente no contato com as participantes, uma vez que a perda de orientação pode fragilizar o rigor da pesquisa. Diante desses momentos, buscando explicitar a lógica processual que orientou a organização da Roda de Conversa. Recorrendo à cartografia como recurso de orientação, delineamos um mapa do percurso que estruturou essa etapa de geração dos dados.

Figura 9 - Mapa orientador do percurso da Roda de Conversa.



Fonte: Elaboração própria por meio da plataforma Canva (2026).

O mapa apresentado tem como finalidade orientar e tornar visível o percurso metodológico da Roda de Conversa desenvolvida na pesquisa. A partir dele, buscamos situar o leitor quanto às decisões tomadas, aos encaminhamentos realizados e às conexões estabelecidas

ao longo do percurso, permitindo compreender como o processo foi se constituindo e se reorganizando. O mapa funciona como um referencial de orientação, ao qual recorremos continuamente para anunciar, retomar e explicitar o percurso investigativo.

O ponto de partida deste percurso iniciou-se nos referenciais que fundamentam a utilização da Roda de Conversa como instrumento de produção de dados, tais quais se apresentam articulados em todas as etapas. A partir dessa aproximação, compreendemos a necessidade de delimitação do número de participantes, uma vez que Warschauer (2017) indica que a roda com grupos reduzidos, em torno de 5 a 15 participantes, favorece a fluidez, escuta e participação.

Com base no questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa, foi possível identificarmos as professoras respondentes da rede municipal e, a partir disso, realizar o convite para participação. O contato inicial foi realizado por meio dos endereços de e-mail informados pelas próprias docentes no questionário. Elaboramos uma mensagem contendo agradecimento pela participação, reapresentação da proposta, explicitação do propósito da nova etapa e esclarecimento de que se tratava, naquele momento, de um convite e de uma sondagem inicial.

Diante do baixo índice inicial de respostas e considerando a necessidade ética e metodológica de assegurar que todas as docentes tivessem ciência da segunda etapa e oportunidade de decisão, contamos também com o apoio da SEMED para ampliar a divulgação do convite nas unidades por meio dos grupos de WhatsApp. Logo, o mês de fevereiro de 2026 foi integralmente dedicado a esse processo de contato, convite e confirmação.

Agora tomemos em mãos tal mapa novamente, visto que paralelamente a esse processo, e ainda ancoradas nos referenciais, iniciamos as reflexões sobre os princípios e estrutura da Roda de Conversa, indicados em verde ciano no mapa. Segundo Warschauer (2017), a organização do espaço e do ambiente se mostra fundamental para o desenvolvimento do diálogo. A disposição circular, a possibilidade de contato visual entre os participantes, a criação de um clima acolhedor e de confiança e a explicitação prévia dos propósitos contribuem para que as participantes se sintam à vontade para compartilhar aspectos de suas trajetórias e práticas, dado que “[...] a Roda é uma ferramenta para algo maior, uma metodologia de (trans)formação” (p. 118).

Além disso, quando nos questionamos sobre que formas poderíamos seguir para propor essa trilha, levamos em conta a importância do princípio do desemparedamento docente (Tiriba, 2018). Por esse viés, compreendemos que os espaços, quando ocupados, são ambientes de condições possibilitadoras para todo o resto. Assim, tais espaços foram norteados pelo princípio de exposição gradual para além das paredes, tomando o chão como suporte e

reconhecendo que a desconstrução paradigmática internalizada de emparedamento e cultura da limpeza requer cautela e perseverança.

Figura 10 - Progressão dos espaços ocupados.



Fonte: Elaboração própria por meio da plataforma Canva (2026).

A representação contribui para compreendermos a progressiva ampliação dos espaços ocupados e, consequentemente, dos olhares lançados sobre eles. Nesse sentido, a progressão buscou favorecer um deslocamento de perspectiva, comunicando a intenção de promover a ampliação de sentidos, evidenciando a busca por caminhos que possibilitam outras formas de olhar, estar e pensar o desemparedamento docente.

Seguindo nosso percurso, após os meios de ocupar o espaço, partimos para como o ocupamos. Neste estudo, para nortear cada encontro, tivemos como tema: “A criança-natureza na formação continuada de professores da EI em relação às práticas pedagógicas”, alinhado com o objeto de pesquisa. Tomando como base a proposta de Warschauer (2017), cada encontro contou com uma estrutura ternária composta pelos momentos de abertura, desenvolvimento e

fechamento, conforme sistematizado no quadro 1. Segundo a autora, cada momento possibilita a constituição de vínculos, condição indispensável para narrativas, reflexões e posicionamentos.

Quadro 1 - Estrutura comum dos encontros.

Momento	Finalidade	Estratégias
Abertura	Acolhida, proposta (tema), procedimentos (registros) e combinados (horizontalidade e escuta).	Registros individuais iniciais e coletivos.
Desenvolvimento	Pauta (tópicos da conversa).	Diálogo, registros individuais e coletivos.
Encerramento	Atividade artística, síntese e reflexões.	Devolutivas, impressões, elementos de apoio, registros finais individuais e coletivos.

Fonte: Elaboração própria (2026).

Dentro desta estrutura, outro aspecto aliado diz respeito à condução da Roda de Conversa. A posição da coordenadora, aqui compreendido como a pesquisadora, se insere como participante do processo, mediando o diálogo quando necessário e, ao mesmo tempo, sendo atravessado pelas narrativas e reflexões produzidas coletivamente (Warschauer, 2017). Essa inserção exige uma postura ética, reflexiva e cuidadosa, bem como a capacidade de, posteriormente, distanciar-se analiticamente do material produzido, de modo a garantir o rigor da interpretação.

Reconhecendo essa complexidade, Warschauer (2017) sistematiza um conjunto de doze funções atribuídas ao coordenador. Essas funções contemplam desde a promoção do acolhimento e da afetividade, passando pela organização do tempo, da pauta e das etapas da roda, até a mediação de conflitos, o incentivo à participação democrática e o cuidado para que a coordenação não se torne excessivamente diretiva. Ao explicitar tais funções, a autora evidencia que coordenar não é uma tarefa intuitiva, mas um exercício de escuta, análise do grupo e tomada de decisões.

Além disso, a estrutura de cada encontro contou também com o registro para organização, continuidade e aprofundamento do processo investigativo. Conforme indica Warschauer (2017), os registros não são externos à roda, mas integram o próprio movimento de construção coletiva de sentidos, sendo produzidos antes, durante e após cada encontro, subsidiando todo o processo, bem como sendo fonte para análise de dados dentro da pesquisa.

Assim, na etapa da abertura, realizamos o registro que contribui para que "[...] cada um escreve durante alguns minutos o que pensa sobre o tema em pauta [...]" (Warschauer, 2017, p. 147). Segundo Warschauer (2017), essa estratégia revela grande potência analítica, pois

favorece a elaboração prévia do pensamento, amplia a diversidade de contribuições e cria condições para que todas as participantes possam se expressar.

Durante o desenvolvimento, foram produzidos tais registros individuais e coletivos, realizados tanto pela pesquisadora quanto pelas participantes. Os registros individuais possibilitaram que cada participante acompanhasse o percurso da discussão, retome aspectos e registre compreensões. Já os registros coletivos funcionaram como suporte e desdobramentos. Conforme destaca Warschauer (2017), esse movimento de registrar contribui para a continuidade das reflexões, evitando que o diálogo se esgote no momento do encontro.

Também nessa etapa, segundo a autora, as atividades de caráter lúdico, expressivo ou vinculadas a linguagens artísticas, são importantes e compreendidas como dispositivos que ampliam as possibilidades de participação. Warschauer (2017) acrescenta que "as atividades psicopedagógicas, de caráter lúdico ou com vivência de linguagens artísticas, muitas vezes estão presentes em um momento ou outro da Roda" (p. 123). Dessa forma, a pauta de cada encontro também abrangeu esse aspecto. Ademais, no encerramento finalizamos com uma síntese, reflexões e devolutivas das participantes.

Especificamente, os registros individuais correspondem às anotações realizadas pelas participantes, em folhas próprias, bem como aos registros elaborados pela pesquisadora durante cada encontro. Tais registros articulam-se aos tópicos da pauta e apresentam uma estrutura flexível, abrangendo pensamentos, ideias, conceitos e outros elementos que emergem ao longo das discussões, contribuindo para orientar o percurso dialógico construído na roda (Warschauer, 2017).

Por sua vez, os registros coletivos compreendem os resultados das produções oriundas das atividades de caráter lúdico desenvolvidas com o grupo, assim como as fotografias produzidas durante os encontros, as quais também se configuram como forma de registro do processo. No que se refere às fotografias, retomamos os apontamentos de Nind, Curtin e Hall (2019), que destacam que a fotografia se configura como uma tecnologia digital que possibilita o registro visual de dados e experiências, contribuindo para a documentação e a análise de processos investigativos.

Após a realização da Roda de Conversa, esses registros assumiram caráter reflexivo e analítico. A partir deles, sistematizamos episódios significativos, questões que mobilizaram o grupo, tensões emergentes, convergências, divergências e hipóteses que orientaram os encontros seguintes (Warschauer, 2017).

Alinhado a esse processo, realizamos as transcrições dos registros em áudio, mediante a autorização prévia das participantes. Dessa forma, a transcrição teve como base o que indicam

Nind, Curtin e Hall (2019, p. 18), “um método para decidir o que é descrito e como é representado de modo que dados de áudio ou vídeo sejam transformados para o propósito de análise”.

Embora a roda contemple, em sua estrutura, os registros individuais e coletivos anteriormente descritos, a incorporação do registro em áudio foi compreendida como um procedimento necessário, considerando a complexidade das interações, a riqueza dos diálogos produzidos e a necessidade de maior fidelidade na apreensão das falas das participantes. Dessa forma, neste estudo, os registros da Roda de Conversa passam a ser constituídos por três dimensões complementares: (i) os registros escritos individuais, (ii) os registros coletivos e (iii) os registros em áudio. O conjunto desses materiais compõe o que denominamos como portfólio de registros da roda de conversa, o qual sustenta o processo analítico desenvolvido na pesquisa.

Nesse percurso, após o retorno aos convites realizados, confirmamos a participação de sete professoras na Roda de Conversa, com as quais mantivemos contato, a partir dessa etapa, por meio do aplicativo WhatsApp. Esse dado encontra respaldo na literatura sobre pesquisa qualitativa, que indica a pertinência de grupos reduzidos para favorecer a escuta e o aprofundamento das discussões. Conforme evidenciam Marconi e Lakatos (2022, p. 298), “[...] na [pesquisa] qualitativa as amostras são reduzidas”. Logo, a constituição do grupo se mostra metodologicamente adequada, pois possibilita a interação, o diálogo e a construção coletiva de sentidos, elementos centrais à proposta da Roda de Conversa.

Além disso, nessa trilha, segundo a autora, a roda deve ser perpassada pelo princípio da continuidade de encontros com um mesmo grupo em uma frequência previamente estabelecida, voltados à partilha de reflexões e à construção coletiva de sentidos. Conforme assinala a literatura,

> “[...] a Roda é uma continuidade de encontros com um mesmo grupo de pessoas, em uma frequência estabelecida para esses encontros, centrados nas reflexões e na sua partilha. É um espaço seguro para se conversar mais abertamente. Mas essa abertura é construída aos poucos” (p. 107).

Mencionamos que essas professoras não constituem um novo grupo de participantes da pesquisa, uma vez que todas já haviam participado do questionário. Desse modo, compreendemos que não há dois grupos distintos, mas sim a continuidade da participação das mesmas professoras em diferentes momentos da investigação. Ademais, as docentes apresentam diferentes tempos de atuação na EI e trajetórias profissionais diversas, o que

contribui para a pluralidade de perspectivas presentes nas discussões realizadas na Roda de Conversa.

Partindo dessas faces, os encaminhamentos desembocam na pauta, o âmago da Roda de Conversa, como indicamos no mapa, assumindo a função de ponto de chegada e de ponto de partida dos movimentos do percurso investigativo. Segundo Warschauer (2017), a pauta consiste na definição de eixos temáticos e questões disparadoras com a finalidade de iniciar e sustentar a conversa, sem, contudo, engessá-la ou impedir que os diálogos sejam espontâneos. A pauta pode ainda ser construída em articulação com os propósitos de cada encontro e com os registros produzidos ao longo do processo, reforçando seu caráter processual e relacional.

Nessa perspectiva, a pauta se configura como elemento do próprio percurso formativo e investigativo, não definida a priori. Nesse ponto, o mapa evidencia uma de suas dimensões mais complexas, em que a pauta não se apresenta como elemento fixo, mas se ramifica e se redefine a partir das relações estabelecidas com os demais aspectos da Roda de Conversa e com os registros produzidos entre um encontro e outro.

De modo geral, a organização das pautas e a realização dos encontros constituíram um movimento cíclico e progressivo, no qual cada encontro da Roda de Conversa foi estruturado a partir das reflexões e registros produzidos anteriormente. Esse percurso implicou um constante retorno ao campo do registro, da análise e da reorganização das ações, permitindo que as pautas fossem sendo delineadas de forma situada, em diálogo com as experiências e contribuições das participantes. Esse movimento será delineado de maneira mais detalhada a seguir, com a explicitação de como se configuraram as pautas e os encontros ao longo do percurso investigativo.

1.2.1.4 Cada encontro dentro da Roda… 1, 2 e 3

Ainda com o mapa em mãos (Figura 9), seguindo os princípios, iniciamos a proposta delineada de maneira reflexiva e progressiva na consolidação das pautas dos três encontros realizados, organizados com duração aproximada de 2h30 cada. Os encontros ocorreram entre abril e agosto de 2026, de forma espaçada e previamente organizada, considerando a disponibilidade das participantes e mediante autorização da SEMED.

Considerando o primeiro encontro da Roda de Conversa, intitulado “Entre na Roda”, e seu processo de organização como parte integrante do fazer pesquisante, narramos aqui os seus desdobramentos prévios, concomitantes e posteriores à sua realização. A partir disso, tomamos em mente a visão da possibilidade intrinsecamente formativa da proposta, capaz de

mobilizar dimensões estéticas e reflexões, que poderiam vir a reverberar na prática pedagógica de cada participante.

Como ponto de partida, recorremos ao questionário e à Política de Formação Continuada (Castro, 2019) como base para a elaboração da pauta (Apêndice C), relação que também se encontra representada no mapa, de modo a evitar que a discussão se iniciasse sem referência aos dados já produzidos ou retomasse aspectos já mencionados.

A estrutura da roda foi planejada de acordo com as etapas descritas anteriormente, todavia considerando tratar-se do primeiro encontro, destacamos a necessidade de um momento inicial de acolhida, apresentação e contextualização, no qual as professoras foram convidadas a compreender a proposta da roda. Nesse momento, apresentamos os princípios da metodologia geral da Roda de Conversa (Warschauer, 2017) com o auxílio de um mapa conceitual (Apêndice D). Além disso, foram disponibilizadas obras da autora para consulta, possibilitando às participantes o contato com os fundamentos teóricos que orientavam a experiência.

No início do encontro, cada participante recebeu uma prancheta confeccionada com materiais reciclados, concebida como suporte para registros individuais. Esse recurso foi pensado para além de um instrumento de anotação, mas como um espaço de expressão de opiniões e reflexões que, por diferentes razões, inclusive pelo fato de o encontro ocorrer nas dependências da própria SEMED, poderiam não ser verbalizadas no coletivo. Tal escolha metodológica evidencia a preocupação em assegurar múltiplas formas de participação, reconhecendo a diversidade de modos de expressão e de elaboração do pensamento pelas participantes.

No que se refere à organização do espaço e dos materiais, buscamos construir um ambiente que favorecesse a participação, o conforto e o pertencimento das professoras. As cadeiras foram dispostas em formato circular e com um tapete no centro, reforçando a horizontalidade das relações e a proposta dialógica da Roda de Conversa. Paralelamente, foi estruturado um espaço artístico, perpassado pelo movimento prévio de curadoria e criação dos materiais. Atrelado a esse espaço, a atividade artística realizada foi o "Ateliê Marcas da Natureza: Produção coletiva com tintas naturais" — os materiais usados podem ser encontrados no apêndice E — em que nos debruçamos nas abordagens de Thomé e Tubenchlak (2023)[28] para sua realização.

[28] RODRIGUES, Bianca Polli. **Sementes plantadas:** arte e natureza como caminho no processo de desemparedamento da infância. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 28, p. 1–9, jan./dez. 2026. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1980-4512.2026.e105358. Acesso em: 11 abr. 2026.

Nesse sentido, tais escritos contribuíram para a proposição do ateliê, em que organizamos a proposta artística com a produção de tintas naturais, por meio da combinação entre aglutinantes e pigmentos. Também realizamos a curadoria dos materiais utilizados, partindo do princípio da reutilização e da valorização de materiais previamente existentes, incluindo riscantes e marcadores não convencionais provenientes da natureza.

Bem como, pensamos em um suporte que ultrapassasse os formatos convencionais, como folhas A3 e A4, uma vez que "ao escolher um suporte para pinturas, por exemplo, podemos usar materiais reutilizados, [...] explorando grande diversidade de tamanhos, cores e texturas" (Thomé; Tubenchlak, 2023, p. 12). A proposta buscou ampliar as possibilidades de experimentação estética a partir da materialidade da natureza e de suportes alternativos.

Assim, utilizamos um tecido de algodão, buscando pela ampliação das formas do ocupar o espaço pelas participantes. Relatamos aqui que esse movimento mobilizou para além dessa experiência; por exemplo, o engajamento dos familiares (pais e avós maternos) na busca por elementos da natureza e recipientes armazenadores, mostrando que o fazer pesquisante reverbera para além do campo e da própria narrativa. Contada a trama, organizamos alguns registros dessas experiências a seguir.

Figura 11 - 1º encontro - Roda de Conversa: Entre na Roda.



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

A partir da realização do primeiro encontro, retomamos o momento de reflexão e planejamento. Nessa etapa, os registros produzidos passaram a alimentar o movimento cíclico do percurso, contribuindo para a consolidação da pauta seguinte (indicado em linhas tracejadas no mapa). Assim, a pauta da segunda roda (Apêndice F) foi construída com base nas reflexões advindas dos registros do encontro anterior.

O segundo encontro, intitulado “Em roda…”, foi organizado a partir da perspectiva do desemparedamento progressivo, discutida anteriormente. Com esse intuito, o encontro foi realizado no espaço externo da SEMED. A organização do espaço contou com cadeiras dispostas em roda para os momentos de diálogo, além de tecidos pendurados com a intenção de favorecer um contexto acolhedor e propício à participação das professoras.

Figura 12 - 2º Encontro - Roda de Conversa: O espaço ocupado.



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Na realização, guiada por tais princípios, recorremos à obra “Ecoarte com crianças” (Holm, 2015), por compreendermos que a autora nos inspira a pensar práticas com materiais não convencionais e a ocupar os espaços ao ar livre, propiciando uma abordagem ecológica para a EI. Nesse sentido, para além da realização do encontro em si, buscamos construir uma intencionalidade pedagógica que atravessasse a organização do espaço e a atividade artística proposta.

Portanto, a obra de Holm (2015) contribuiu para o planejamento do ambiente e para a construção de uma atividade que dialogasse com essa perspectiva, entendendo o encontro como um possível ponto de partida para reverberações futuras nas práticas e percepções das professoras participantes. Para compreender o cenário vivido, trazemos um fragmento dos escritos de Holm, que descreve de maneira muito próxima a experiência: “[...] do topo da árvore, ouvimos um tímido cantar dos pássaros, ainda um pouco congelados” (2015, p. 12).

As participantes foram recebidas em um ambiente preparado previamente, com música ambiente[29] e a disposição dos materiais necessários. Inicialmente, retomamos a estrutura metodológica da Roda de Conversa, por meio do mapa conceitual apresentado no encontro anterior. Também foram reforçadas as orientações referentes aos registros produzidos ao longo da pesquisa, bem como a importância da participação das professoras nas diferentes etapas do encontro.

Dado ao clima do dia do encontro, nos aproximamos da descrição: "O clima frio nos dá uma energia extra, tanto assim que logo ninguém reclama mais dele [...] é curioso que justamente o frio ajuda a aquecer os motores das nossas máquinas" (Holm, 2015, p. 12). De fato, algo semelhante foi percebido durante o encontro. Inicialmente, as professoras demonstravam-se mais acanhadas em razão do frio da manhã, contudo, à medida que a conversa se desenvolveu, o grupo passou a interagir mais e mais.

Os tópicos foram apresentados e discutidos coletivamente, possibilitando que as participantes compartilhassem experiências, percepções e reflexões. O espaço externo, aliado à organização estética do ambiente, contribuiu para a construção de um contexto de diálogo, favorecendo a circulação da palavra e a interação entre as participantes.

Após o momento de conversa, realizamos a atividade artística intitulada "Mandalas da Natureza" (Apêndice G), pensada a partir dos escritos de Holm (2015). A autora valoriza perspectivas vinculadas à arte contemporânea, especialmente no que se refere à construção coletiva de sentidos, à atenção aos detalhes e às experiências produzidas no encontro entre participantes, espaço e materiais. Logo, a proposta das mandalas da natureza foi entendida como uma possibilidade de criação artística, experimentação estética e composição com elementos naturais.

Em diálogo, na intenção de promover experiências estéticas que possibilitaram a aproximação com a natureza, nos inspiramos em produções contemporâneas vinculadas ao campo da Land Art. Para contextualizar a proposta, realizamos uma breve apresentação de obras selecionadas de quatro artistas contemporâneos: Osman Dinç, Mayumi Nakabayashi, Kathy Klein e Jon Foreman. As imagens foram organizadas em um material de apoio elaborado especificamente para o encontro, permitindo às participantes conhecer diferentes possibilidades de criação artística a partir da interação com elementos naturais.

Conforme discutido por Tiriba (2018), não é possível oferecer aquilo que não se vivencia; nesse sentido, a proposta buscou oportunizar às professoras uma experiência de

[29]Convite à trilha sonora utilizada (Apêndice G).

interação com a materialidade da natureza, compreendendo que a formação também se constitui por meio das experiências. Para além de integrar a metodologia da roda, a atividade artística foi uma possibilidade de reflexão sobre a própria prática pedagógica e sobre as diferentes formas de promover experiências com a natureza na EI.

Da mesma forma, a atividade buscou valorizar a materialidade dos elementos naturais e as experiências no ocupar o espaço, aproximando-se das reflexões de Lopes (2021) acerca da Topogênese e da constituição das relações entre corpo, espaço e experiência. Para sua realização, disponibilizamos diversos elementos naturais, tais quais já integravam o acervo pessoal da pesquisadora, constituído ao longo de experiências anteriores com oficinas, enquanto outros foram obtidos por meio de doações e do reaproveitamento de materiais oriundos de podas e manutenção de jardins.

As participantes formaram duplas e um trio para a construção das mandalas[30], utilizando o próprio chão como suporte e considerando o caráter efêmero das produções por meio de registros fotográficos. Como já dizia Holm, "puxando uma corda de varal em várias direções por todo o jardim, cria-se um ateliê ao ar livre" (2015, p. 65). E assim a proposta se fez. Seguem, portanto, os registros da segunda Roda de Conversa.

Figura 13 - 2º encontro - Roda de Conversa: Em Roda…



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

[30] Convite: Confira as reverberações desse momento na abertura do capítulo 4 - O encontro com os dados.

Seguindo o mesmo movimento, após o segundo encontro realizamos a elaboração da terceira pauta (Apêndice H). No terceiro encontro, concebido como momento de fechamento, o percurso se encerrou no campo dos registros, como indicado no mapa, uma vez que não havia mais necessidade de elaboração de novas pautas.

O terceiro encontro, intitulado "Da Roda às Trilhas", foi realizado em diálogo com a aula-passeio, proposta por Freinet (2001), compreendida como uma técnica pedagógica para aproximar a EI da realidade das crianças. A proposta consiste originalmente em deslocar as crianças para além do espaço habitual da sala, favorecendo o vínculo com o entorno. Nesta pesquisa, inspiramo-nos nesse princípio para deslocar também as professoras do espaço institucional da SEMED para além das paredes e muros.

Trata-se de uma perspectiva já mobilizada em estudos anteriores[31] e que retorna nesta investigação por estabelecer interlocuções tanto com os referenciais teóricos que a sustentam quanto com questões que emergiram das próprias participantes nos encontros anteriores. Em diferentes momentos, as professoras relataram experiências relacionadas à realização de passeios e às possibilidades decorrentes. Esses relatos nos provocaram a direcionar o olhar também para essa dimensão no planejamento do terceiro encontro.

Considerando esses elementos, o terceiro encontro foi realizado no Parque Lacustre, em Castro/PR[32]. A escolha do local esteve relacionada à possibilidade de deslocar o encontro para um espaço externo e ampliar a aproximação das participantes com a natureza, ainda que em um parque inserido no contexto urbano. A escolha dialogou com o desemparedamento (Tiriba, 2018) e com as reflexões de Lopes (2021) acerca das relações estabelecidas entre os seres humanos e os espaços na constituição de suas experiências.

Para a realização do encontro, organizamos previamente no parque um espaço composto por tecidos dispostos sobre o chão e almofadas. Diferentemente dos encontros anteriores, as condições encontradas nesse espaço possibilitaram que as participantes fossem convidadas a se sentar no chão, formando uma única roda em meio aos sons do ambiente[33], enquanto os materiais destinados à atividade artística foram posicionados em seu centro (Figura 14). Assim, os dois espaços que haviam sido organizados separadamente nos encontros anteriores puderam, nesse momento, convergir em uma mesma proposição.

---

[31] Aspectos retomados e aprofundados no capítulo subsequente, intitulado "Reconhecendo o terreno da investigação", no qual são apresentados os conceitos que antecedem este estudo.

[32] Localização: https://maps.app.goo.gl/aGUhQEGd5DkRfUof9

[33] Como um convite a aproximar-se da experiência vivenciada naquele dia, disponibilizamos um breve registro audiovisual dos sons que a compuseram: https://drive.google.com/file/d/1rf7TdpX2Cqth3S6CIedCgc2qGmXLM14T/view?usp=drivesdk

Essa organização merece atenção, uma vez que ao retomarmos o percurso desenvolvido nos três encontros, compreendemos que houve também um movimento gradual de aproximação com os espaços externos e com outras formas de ocupá-los corporalmente. O desemparedamento, nesse sentido, implicou construir outras relações com os lugares, com os elementos que os constituem e com o próprio corpo nesses espaços. Entre deslocar-se para fora, permanecer no ambiente externo e, finalmente, sentar-se no chão para dialogar, constituiu-se um percurso no qual essa dimensão se materializou em consonância com os pressupostos teóricos da investigação.

Após a acolhida das participantes, retomamos a lógica metodológica da Roda de Conversa e iniciamos as discussões previstas na pauta. Concluído o momento de discussão da pauta, passamos à atividade artística, intitulada "Oficina de Plantio", cujos materiais e orientações encontram-se sistematizados no Apêndice I. A proposta foi elaborada em interlocução com os escritos de Freinet, especialmente em relação às "oficinas especializadas externas", como jardim ou horta e a partir da compreensão da importância atribuída ao: "[...] Ambiente natural cultivado: árvores frutíferas, legumes, flores, cultivados à vista das crianças. [...] Jardins-de-infância: terreno especial onde as crianças poderão revolver livremente a terra, com ferramentas apropriadas cujos modelos lhes daremos [...]" (2001, p. 21).

Para a atividade, o plantio foi da petúnia-de-jardim, planta ornamental cultivada e de presença em jardins e outros espaços da região. Antes do plantio, realizamos uma breve apresentação da espécie, abordando sua identificação, características gerais e cuidados necessários ao cultivo. As participantes foram, então, convidadas a observar as mudas disponíveis e escolher aquela que desejavam plantar e posteriormente levar consigo. A oficina foi desenvolvida coletivamente, seguindo as etapas previamente planejadas (o detalhamento do procedimento e o material de apoio disponibilizado às participantes encontram-se no Apêndice I).

Para além do procedimento de cultivo, o ato de plantar assumiu uma dimensão simbólica no encerramento. O tocar na terra, a escolha da muda, o plantio e o compromisso posterior com seu cuidado permitiram estabelecer uma aproximação entre aquilo que havia sido construído coletivamente ao longo dos três encontros e algo que continuaria seu desenvolvimento para além do espaço formal da pesquisa. A ação de plantar tornou-se, nesse sentido, uma possibilidade de simbolizar a continuidade daquilo que foi mobilizado durante o percurso.

Figura 14 - Registros do encontro “Da Roda às trilhas!”.



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Ressaltamos que os encontros seguiram os princípios e a organização metodológica apresentados anteriormente (quadro 1). Ancoradas nesse percurso, propusemos às participantes a utilização de um Padlet[34], usado como um mural digital coletivo, com o foco de registrar fotografias da natureza a partir do olhar das professoras. Essas imagens poderiam ser realizadas tanto nos espaços dos CMEIs quanto em outros ambientes frequentados pelas participantes ou em momentos cotidianos com a natureza, denominado: “A natureza no olhar de cada uma”.

Figura 15 - Acesso ao Mural Coletivo.



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

[34] Acesso ao Padlet: https://padlet.com/biancapollirodrigues/a-natureza-no-olhar-de-cada-uma-r382gnum4wagne1s

A proposta teve como objetivo ampliar as possibilidades de diálogo entre os encontros presenciais, constituindo-se como um espaço de aproximação e continuidade das reflexões desencadeadas na Roda de Conversa. Desse modo, o Padlet possibilitou que as participantes registrassem percepções e experiências relacionadas à temática investigada para além dos momentos da pesquisa, preservando o vínculo estabelecido ao longo do processo.

Destacamos, ainda, que compreendemos tais produções como sínteses elaboradas pelas próprias professoras ao longo do percurso investigativo, expressando sentidos e significados construídos durante sua participação na pesquisa. Esses registros serão retomados nas considerações finais, em diálogo com a síntese produzida pela pesquisadora, compondo um movimento de reflexão e fechamento do percurso investigativo realizado coletivamente.

O mapa apresentado no início desta seção (Figura 9) representa um recurso orientador que explicita as retomadas, os atravessamentos e as decisões metodológicas assumidas ao longo do processo. Sua elaboração se justifica pela necessidade de rigor, clareza e coerência em um percurso investigativo que, se não constantemente revisitado, corre o risco de se perder em suas próprias complexidades.

Retomamos, nesse momento, o conceito de confluência apresentado no início desta seção, compreendido como o ponto em que duas ou mais dimensões se encontram, se atravessam e passam a constituir um mesmo movimento. Ao revisitá-lo, buscamos explicitar que, ao longo dos encontros realizados, essa confluência se materializou de maneira cada vez mais evidente entre a jornada das participantes e o percurso investigativo da pesquisa.

Nesse espaço de aproximação, se tornou possível acessar, compreender e tensionar os sentidos atribuídos pelas professoras às suas práticas e vivências. Assim, a confluência se configura como expressão do vivido nos encontros, no qual pesquisa e experiência se entrelaçam, produzindo sentidos. É a partir desses três encontros que delineamos esse movimento, evidenciando como essa aproximação progressiva possibilitou a constituição de um campo investigativo atravessado pelas vozes, trajetórias e reflexões das participantes.

A partir da caminhada, esta trilha termina e chegamos ao momento em que as três trilhas percorridas convergem novamente. Retornamos ao caminho da pesquisa para explicitar os procedimentos de análise dos dados, evidenciando de que modo as diferentes trilhas se articulam e desembocam na etapa analítica, na qual os dados produzidos passam a ser compreendidos de forma integrada, orientando os desdobramentos seguintes.

1.3 REUNIFICAÇÃO NOS CAMINHOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

Anteriormente, indicamos que o percurso investigativo se desdobraria em diferentes trilhas, evidenciando a trifurcação dos caminhos metodológicos. Neste ponto, observamos um movimento de reunificação, no qual essas trilhas voltam a se encontrar e a compor um percurso integrado. Partimos do pressuposto de que os dados da pesquisa não são coletados, mas gerados na relação entre pesquisadora e participantes. Tal compreensão aproxima-se da perspectiva da Topogênese (Lopes, 2021), ao reconhecer que os dados emergem na relação entre sujeito, território e experiência, não sendo exteriores ao pesquisador, mas constituídos no próprio processo investigativo.

Nesse sentido, buscando compreender essa perspectiva à luz de referenciais teóricos contemporâneos, recorremos a Flick (2013) como uma base inicial para explicitar a importância desse posicionamento em relação à escolha do termo. O autor evidencia que, na pesquisa qualitativa, a coleta de dados é concebida de forma aberta, tendo como foco captar significados subjetivos, histórias de vida e práticas sociais.

No entanto, Flick (2013) utiliza predominantemente o termo coleta de dados e não apresenta uma problematização explícita sobre a distinção entre coletar e gerar dados. Ainda assim, em alguns momentos, emprega termos correlatos, como “produzir dados” ou “geração”. Apesar dessa ausência de problematização direta, o autor contribui para essa discussão ao sugerir caminhos que permitem pensar a produção de dados como um processo construtivo, visto que, ainda que de forma implícita, indica que o pesquisador produz dados em contato com o material empírico.

Logo, afirmamos que a produção de dados se configura como uma atividade construtiva, mediada pelas relações estabelecidas no campo. No mesmo caminho, reconhecemos que o autor supracitado apresenta limitações quanto à explicitação conceitual dessa distinção, sendo necessários recorrermos a outras fontes para expandir as discussões delineadas.

Nessa busca, Andrade, Andrade e Andrade (2024) compreendem essa mudança terminológica como parte de uma transformação paradigmática no campo das ciências humanas. Os autores evidenciam que a substituição do termo coleta pelo termo geração deve ser entendida como expressão de disputas onto-epistemológicas, associadas à crítica da racionalidade moderna e à necessidade de reconsiderar os pressupostos metodológicos da pesquisa a partir de perspectivas decoloniais.

Nessa direção, o deslocamento terminológico revela também um deslocamento teórico e ético, reposicionamento do olhar do pesquisador diante do próprio conhecimento produzido, devido que: “Quando dizemos que não se usa mais a expressão coleta de dados e que ela tem sido comumente substituída por geração de dados não se trata (ou não deveria se tratar) apenas de ser politicamente correto [...]” (Andrade; Andrade; Andrade, 2024, p. 16).

Segundo os autores, a noção de coleta pode remeter a uma lógica extrativista, utilitária e objetificadora da pesquisa (Andrade; Andrade; Andrade, 2024). Compreendemos então, que os dados estariam prontos no campo, à espera de serem retirados pelo pesquisador. Em contraposição, a geração de dados reconhece que o dado emerge da relação com o vivido. Assim, os participantes são compreendidos como interlocutores no processo de produção de sentidos.

Essa discussão torna-se ainda pertinente no presente estudo, uma vez que dialoga com a crítica à racionalidade colonial e à compreensão da natureza como mero recurso. Tal lógica pode também se reproduzir no âmbito da pesquisa acadêmica, bem como infiltrar-se na EI, por meio de concepções de formação continuada entendidas como produtos padronizados de compra e venda (Imbernón, 2022). Esse movimento repercute nas práticas pedagógicas e contribui para o agravamento das condições de emparedamento da infância (Tiriba, 2018).

Desse modo, adotamos o termo geração de dados, no âmbito desta pesquisa como um compromisso com uma abordagem de coprodução do conhecimento, à implicação da pesquisadora e ao reconhecimento das participantes. Defendemos novas ferramentas, novas abordagens em campo e novas formas de interpretação, compreendendo que os dados não são coletáveis, mas precisam ser gerados no interior das relações que constituem a pesquisa.

Assim, a análise dos dados gerados foi desenvolvida por meio de um movimento interpretativo, no qual as compreensões analíticas emergiram do contato com o campo empírico, em diálogo constante com o referencial teórico, combinando dois procedimentos: a análise de conteúdo (Bardin, 2016) e a triangulação de dados (Triviños, 2008).

Em relação à análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), se apresenta como um campo metodológico plural, composto por diferentes dispositivos analíticos, adaptáveis a variados tipos de material empírico. Seu campo de aplicação abrange desde comunicações verbais e textuais até registros imagéticos, audiovisuais e outros sistemas simbólicos, por meio da identificação de núcleos de sentido e da construção de categorias analíticas, sendo definida como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Fundamenta-se no equilíbrio entre o rigor metodológico e a abertura interpretativa. A análise de conteúdo busca afastar-se de leituras imediatas ou espontâneas dos fenômenos sociais, superando aquilo que a autora denomina de "ilusão da transparência" dos dados. Nesse sentido, a técnica exige um distanciamento analítico entre o contato inicial com o material empírico e a interpretação.

O percurso metodológico da análise de conteúdo organiza-se em três grandes fases interdependentes: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, que inclui os movimentos de inferência e interpretação (Bardin, 2016). A pré-análise corresponde à fase inicial de organização do trabalho analítico. Trata-se de um momento preparatório, no qual o pesquisador se aproxima do material empírico de forma exploratória, buscando delinear direções analíticas possíveis. Nessa etapa, realizamos a leitura flutuante dos documentos, caracterizada por um primeiro contato livre com o material, permitindo que impressões iniciais emerjam.

A exploração do material, segundo a autora, consiste na aplicação sistemática das decisões tomadas na fase anterior. É o momento da codificação propriamente dita, em que os dados brutos são organizados, decompostos e classificados segundo regras previamente estabelecidas. Nessa fase, realizamos operações como recorte, enumeração e categorização, com a intenção de transformar o material empírico em unidades analíticas que possibilitem a compreensão de seus sentidos.

Já a fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação corresponde ao momento em que os dados organizados são analisados de forma aprofundada. Os resultados obtidos passam a ser interpretados à luz dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico. A inferência, nesse contexto, constitui-se como um movimento no qual o pesquisador busca compreender significados latentes, condições de produção e implicações sociais dos discursos analisados. A interpretação final, por sua vez, confere sentido aos dados, articulando-os ao problema de pesquisa e às discussões teóricas mais amplas (Bardin, 2016).

Destacamos, ainda, que a análise de conteúdo requer a definição clara das unidades analíticas. A unidade de registro corresponde ao elemento básico considerado para a análise. Já a unidade de contexto refere-se ao segmento mais amplo do texto que permite compreender adequadamente o significado da unidade de registro, funcionando como suporte interpretativo.

Dessa forma, no caso da análise temática, o foco recai sobre a identificação dos núcleos de sentido, entendidos como elementos que estruturam a comunicação. Conforme destaca Bardin (2016, p. 135), "análise temática consiste em descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido".

A categorização se constitui como um procedimento nesse processo analítico. Trata-se de uma operação de classificação dos elementos do corpus, realizada por diferenciação e posterior reagrupamento segundo critérios de analogia (Bardin, 2016). Para assegurar o rigor metodológico, a categorização deve seguir os princípios da exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência teórica e a objetividade, de modo que diferentes analistas possam chegar a resultados semelhantes a partir do mesmo material.

Justificamos a adoção da análise de conteúdo como forma de organização e tratamento dos dados empíricos gerados. Compreendemos que a autora sistematiza um conjunto de técnicas voltadas à estruturação e ao tratamento, constituindo um percurso metodológico de organização dos dados. Nessa perspectiva, entendemos a proposta de Bardin (2016) como um procedimento técnico de análise que pode dialogar com diferentes abordagens epistemológicas, razão pela qual sua utilização se mostra pertinente para orientar a organização dos dados desta pesquisa.

Estabelecido esse horizonte metodológico, de forma concomitante ao processo de categorização dos dados, adotamos a triangulação dos dados, fundamentada em Triviños (2008). A triangulação de dados constitui um procedimento no campo da pesquisa qualitativa, especialmente por sua potência em lidar com a complexidade dos fenômenos sociais, que visa:

> A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos (Triviños, 2008, p. 138).

Sob esse enfoque, a triangulação assume a função de ampliar a densidade interpretativa da pesquisa qualitativa, impedindo que a análise se restrinja à aparência imediata dos dados. Ao articular múltiplas fontes e perspectivas, a técnica possibilita ao pesquisador acessar as diferentes determinações que atravessam o fenômeno investigado. Triviños (2008) associa explicitamente a triangulação à lógica da pesquisa qualitativa, situando-a como uma alternativa

aos modelos de investigação centrados exclusivamente na quantificação e na fragmentação do objeto.

A triangulação se coloca como uma estratégia de articulação entre diferentes instrumentos. O autor organiza esse procedimento a partir de um tríplice enfoque, que compreende os processos centrados no participante, os elementos produzidos pelo meio no qual o participante está inserido e os processos e produtos da estrutura macrossocial, que situam o fenômeno nas condições históricas, econômicas, políticas e culturais. Essa articulação entre micro e macrocontextos fortalece a coerência analítica do estudo e amplia sua capacidade explicativa (Triviños, 2008).

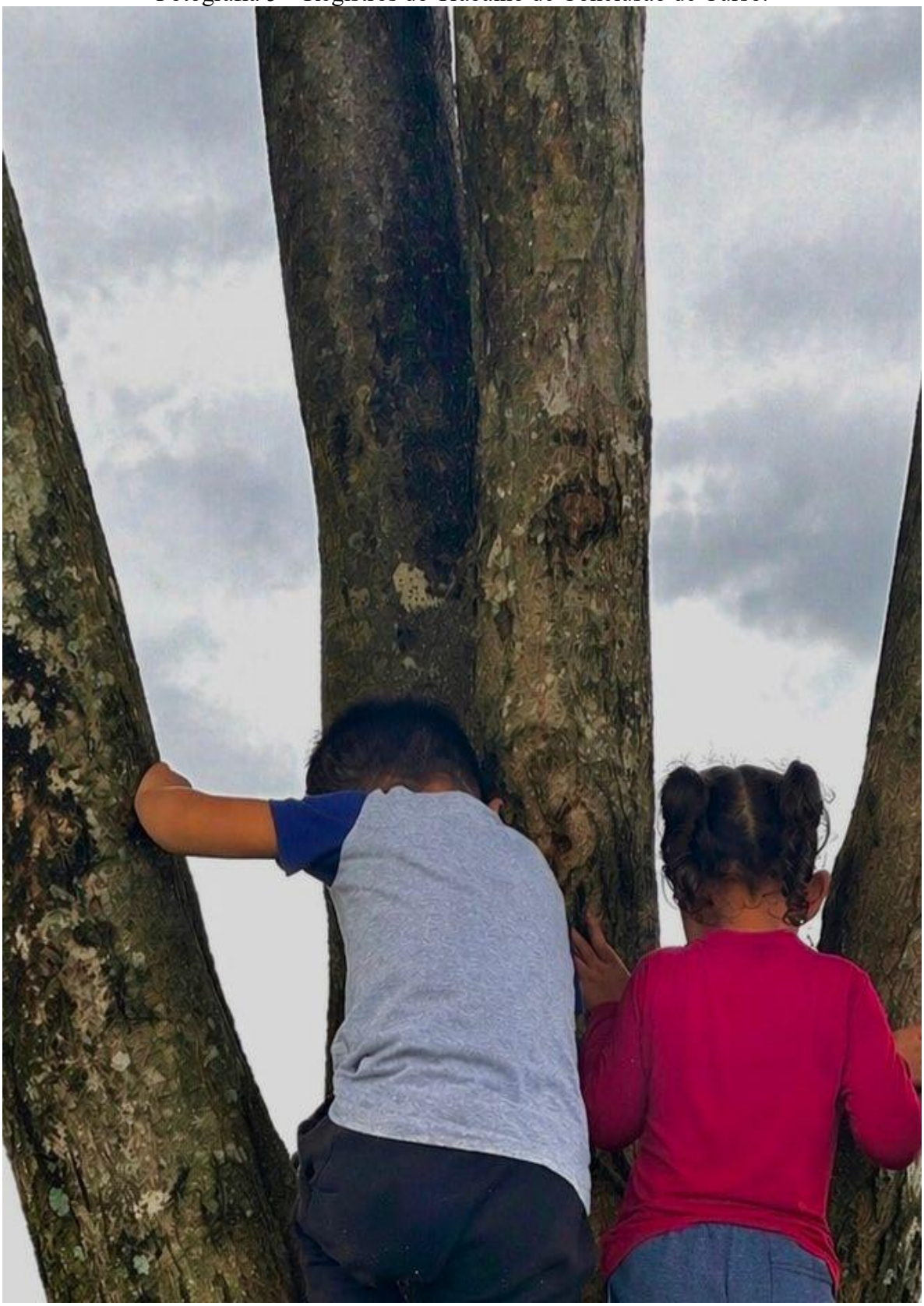
Nos estudos qualitativos de campo, a triangulação encontra-se relacionada ao processo de categorização e interpretação dos dados. Para Triviños, "[...] o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques [...]" (Triviños, 2008, p. 137). A categorização emerge da organização dos dados provenientes de diferentes fontes sob o horizonte teórico que orienta o estudo, permitindo distinguir aspectos centrais e periféricos do fenômeno investigado.

Nesse processo, a triangulação fortalece a interpretação inferencial, na medida em que possibilita revelar conteúdos latentes e relações subjacentes que não se apresentam de forma explícita nos discursos das participantes ou nos documentos analisados. O rigor da triangulação, portanto, reside na capacidade do pesquisador de articular percepções individuais, contextos institucionais e determinações estruturais, construindo uma análise densa, situada e teoricamente fundamentada.

Portanto, a triangulação dos dados se configura como um procedimento imbricado no próprio processo de categorização. Estando presente no interior das categorias analíticas constituídas, articulando os materiais provenientes dos três instrumentos de pesquisa utilizados. Dito isso, ao longo deste capítulo foram apresentados os caminhos teóricos-metodológicos que orientam o método desta pesquisa, bem como os passos que constituíram o desenvolvimento da investigação. A seguir, apresentamos os conceitos iniciais que fundamentam o estudo, articulados ao Estado do Conhecimento (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021) desenvolvido, bem como às reflexões decorrentes desse percurso investigativo.

CAPÍTULO 2 - RECONHECENDO O TERRENO DA INVESTIGAÇÃO

Fotografia 5 – Registros do Trabalho de Conclusão de Curso.



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Tal como em um percurso investigativo, a pesquisa não se inicia em um terreno vazio. Ao contrário, ela carrega consigo marcas, experiências e referenciais construídos ao longo da trajetória formativa e acadêmica. Fato que iniciamos esse capítulo com uma fotografia da pesquisa realizada durante a graduação em Pedagogia (UEPG), em 2024. Nesse sentido, antes de avançar para o reconhecimento das produções existentes no campo, tornou-se importante explicitar alguns conceitos que já orientam, *a priori*, o desenvolvimento deste estudo. A partir desse percurso, delineiam-se como eixos centrais a criança-natureza e a formação continuada de professores como caminho de aprimoramento das práticas pedagógicas, compreendidas como desdobramentos.

Inauguramos aqui um movimento de abertura ao campo conceitual que sustenta a pesquisa, sem a pretensão de esgotá-lo, mas de explicitar os fundamentos que orientam o olhar investigativo. Na sequência, apresentamos a revisão de literatura, contribuindo para a consolidação e ampliação dos conceitos iniciais apresentados, para a progressão das reflexões que fundamentam as escolhas realizadas e a relevância do percurso adotado.

2.1 DELINEANDO CONCEITOS INICIAIS

Nesse terreno fértil de referências e compreensões, evidenciamos que no movimento de conexão com a vida em constante transformação, para a criação de vivências e a formação de uma identidade na natureza, poder compreender que “as crianças precisam da natureza tanto quanto a natureza precisa das crianças” (Louv, 2016, p. 17) é uma prerrogativa, sobretudo nas práticas pedagógicas que são desenvolvidas nos contextos da EI.

Nesse tocante, emerge a inquietação: mas por que a natureza? Esse questionamento se sobrepõe aos modos pelos quais a infância vem sendo historicamente posicionada e pode ser compreendido a partir de diferentes escalas que se entrecruzam. Em uma dimensão macro, observamos o agravamento das urgências climáticas, ambientais e civilizatórias; em uma dimensão meso, destacamos as transformações sociais, a intensificação da urbanização, o avanço das tecnologias digitais e os rearranjos familiares; e, em uma dimensão micro, as condições concretas da EI, da formação e da prática docente.

Tais dimensões, embora distintas, se materializam nos territórios concretos em que as crianças vivem e nas formas como habitam esses espaços. Nesse sentido, a relação infância e natureza não pode ser compreendida de maneira abstrata, mas como uma experiência situada.

Nesse questionamento, se torna pertinente partir de um movimento de inversão da

própria inquietação, refletindo sobre cenários em que a natureza se encontra progressivamente ausente da infância. Tais cenários são produzidos e sustentados por estruturas que se articulam nos planos, e que se tornam perceptíveis no cotidiano da criança e das instituições. Ao problematizar os ambientes que vêm sendo construídos para a infância nesse contexto, Louv (2016) chama atenção para a constituição de ambientes definidos para crianças "menos vivas", nos quais são estimuladas a utilizar de forma predominante apenas dois sentidos (ouvir e olhar), frequentemente direcionados a uma tela.

Nessa conjuntura, refletimos que o uso das telas na infância pode ser compreendido como uma consequência de um vazio experiencial previamente instaurado. À medida que as oportunidades de sequer o contato com a natureza são escassas, o ambiente digital passa a ocupar um lugar de preenchimento desse vazio. Fato que, "[...] para as crianças de hoje, o quão diferente é a experiência delas com a natureza em relação à que os adultos tiveram. E quão diferente é a definição atual de vida em relação à que logo mais vai ser" (Louv, 2016, p. 43).

Esse diagnóstico, entretanto, não se refere a um modelo de infância desejável, mas evidencia um processo em curso que interpela as escolhas sociais, culturais e educativas que vêm sendo feitas. A permanência das crianças em espaços restritos, sentadas por longos períodos e submetidas a rotinas que limitam o movimento, sustenta a crença de que tais condições garantiriam uma infância mais segura. Tal lógica, contudo, suscita questionamentos sobre os efeitos dessas práticas e sobre o tipo de relação que está sendo produzida entre a criança e o mundo que a cerca. No tocante, assumimos a compreensão de que "[…] é importante desconstruirmos, nos processos de formação de professores, a ideia de que educamos as crianças para que elas possam competir no mercado […]" (Tiriba, 2018, p. 279).

Tiriba (2018), nessa perspectiva, denuncia as condições de confinamento impostas cotidianamente à criança, em uma realidade em que a relação com a natureza acaba se caracterizando como instrumentalizada, com tendências de espaços cobertos por cimento, áridos e fechados. A autora evidencia ainda que existe um agravamento situacional devido à realidade social, principalmente a urbana, a qual muitas vezes se caracteriza por ambientes tomados por edificações que desconsideram a importância das áreas verdes. Desse modo, a ausência ou fragilidade de estímulos vinculados à experiência direta com a natureza contribui para a construção de uma sensação de desconexão, presente na sociedade.

Inseridas nessa complexa configuração social, as crianças, privadas de vivências diretas com a natureza, passam a associá-la a imagens de medo e catástrofe, em detrimento de experiências de pertencimento, como destaca Louv ao afirmar que "carentes de experiências

diretas com a natureza, as crianças começam a associá-la a medo e apocalipse, não a alegria e encantamento [...]" (2016, p. 155). Nesse panorama, o emparedamento da infância vem se consolidando, particularmente nas instituições de EI.

Delineando uma realidade onde as crianças passam cerca de oito horas diárias com a permanência entre paredes, distante da natureza. Esse fenômeno, conceituado por Tiriba (2018), é ampliado devido à cultura da limpeza, evidenciando ainda uma ruptura nas possibilidades de relação da criança com o território, limitando experiências fundamentais para sua constituição enquanto ser que vive, percebe e significa o mundo a partir do espaço.

Para a transformação desse paradigma, se torna necessário retomarmos o questionamento inicial em torno da natureza, agora com maior clareza acerca da complexidade que envolve a infância. Os apontamentos apresentados até aqui são assumidamente iniciais, considerando a densidade conceitual e política que atravessa a relação criança e natureza. Ainda, permitem afirmar que uma infância rica em experiências na e com a natureza é um direito humano indispensável à infância. Por isso a natureza.

Nesse movimento, a EI se apresenta como um campo privilegiado para tensionar tais questões. Nesse horizonte, a Pedagogia Freinet (2001) se torna uma interlocutora relevante, ao compreender a educação como prática vinculada à vida, à natureza e às experiências das crianças. Para Freinet (2001), a natureza não é um cenário externo à educação, mas parte constitutiva do ser humano, devendo integrar de forma viva e cotidiana esses contextos.

Frente a essa realidade, reafirmamos que "as crianças precisam da natureza para um desenvolvimento saudável de seus sentidos e, portanto, para o aprendizado e a criatividade [...]" (Louv, 2016, p. 77). Assim, desemparedar as infâncias deve ser um movimento urgente, que pode começar a partir da condução, de maneira eficaz, do encontro entre a natureza e a criança. No entanto, práticas pedagógicas que promovam essa interação ainda são pouco presentes no cotidiano da EI: "[...] raramente crianças brincam de pés descalços nas áreas externas, as crianças brincam sobre chão predominantemente coberto por cimento e brita" (Tiriba, 2018, p. 144).

Todavia, refletir sobre as práticas docentes, e especificamente sobre as práticas pedagógicas na EI, implica reconhecer a presença de múltiplos atravessamentos que condicionam sua constituição, uma vez que "[...] compreende-se que a superação do emparedamento é um movimento coletivo, relacional e histórico, que envolve mudanças institucionais, formativas e culturais [...]" (Rodrigues; Camargo, 2026a, p. 338).

Dentre eles, destacamos a formação continuada docente, sobretudo no que se refere aos aportes teórico-metodológicos que sustentam e possibilitam a materialização de princípios

pedagógicos em práticas. Nesse sentido, a formação continuada assume importância na transformação da realidade, especialmente no que diz respeito à superação de paradigmas de emparedamento que ainda marcam o cotidiano da EI, considerando que as práticas pedagógicas também são produzidas em contextos situados. A formação docente precisa possibilitar a reconfiguração das relações entre professores, crianças e territórios.

Nesse horizonte, emerge a necessidade do desemparedamento docente, conforme elucidam os escritos de Tiriba (2018). Afinal, se apresenta significativamente mais viável que as professoras desenvolvam práticas pedagógicas quando elas mesmas vivenciam processos formativos que rompem com lógicas emparedadas, prescritivas e descoladas da experiência. Caso contrário, corre-se o risco de reproduzir um ciclo vicioso no qual as práticas docentes se estruturam a partir de modelos internalizados ao longo da própria trajetória escolar.

Com base nessas reflexões, reconhecemos o papel das instituições, dos órgãos responsáveis pela formação docente e do próprio fazer pedagógico como instâncias mediadoras das relações estabelecidas entre a criança e a natureza, considerando que: “Essa transformação demanda não apenas o envolvimento individual das professoras, mas um esforço coletivo, que inclua a formação continuada [...]” (Rodrigues; Camargo, 2026a, p. 336). O fomento a subsídios formativos ancorados em processos construtivos e contextualizados possibilita a integração da natureza ao cotidiano da EI.

Diante do percurso teórico-conceitual delineado nesta seção, reafirma-se que sua finalidade consistiu em apresentar conceitos iniciais que orientam e sustentam a pesquisa, sem a pretensão de esgotá-los. Por outro lado, buscamos admitir a relação criança e natureza como centralidade fundante da investigação. A EI, por sua vez, emerge como campo privilegiado de possibilidades para a materialização dessa relação. Nesse contexto, a formação continuada se apresenta como caminho estruturante de deslocamentos, devido que “[...] os professores também merecem ser expostos às qualidades restauradoras da natureza” (Louv, 2016, p. 235). Assim, as práticas pedagógicas são compreendidas como desdobramentos desses processos formativos.

Contudo, para aprofundar esse campo conceitual e compreender como esses eixos vêm sendo abordados na produção acadêmica, se fez necessário realizar um mapeamento das pesquisas relacionadas ao objeto de estudo. Nesse sentido, apresentamos o Estado do Conhecimento (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021), entendido como etapa integrante do percurso investigativo, fundamental para situar o panorama das pesquisas sobre criança e natureza, EI, formação continuada e práticas pedagógicas. Em vista de que: “O primeiro desafio é reconectar-se com a natureza, porque este é o caminho possível para o planeta”

(Tiriba, 2018, p. 41).

É nesse terreno teórico, constituído pelos conceitos iniciais apresentados, que esta pesquisa encontra as condições para germinar e se desenvolver. A partir desses referenciais, tornou-se possível avançar no percurso investigativo e reconhecer o território já percorrido por outras produções acadêmicas. Nesse movimento, passamos a cartografar o campo de pesquisas que dialogam com o objeto deste estudo por meio da revisão de literatura.

2.2 CARTOGRAFANDO O TERRITÓRIO DAS PESQUISAS: REVISÃO DE LITERATURA

Antes de avançar em novos caminhos investigativos, tornou-se necessário reconhecer o território já percorrido por outras pesquisas. Nesta seção, apresentamos a revisão de literatura realizada por meio da metodologia do Estado do Conhecimento (EC), conforme proposta por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). Compreendido como um movimento de mapeamento do campo, esse percurso possibilitou o aprofundamento teórico, bem como o mapeamento, a organização e a análise da produção acadêmico-científica relacionada à criança e à natureza na EI.

Nesse sentido, ao assumir a revisão de literatura como um processo de cartografia, buscou-se acompanhar os movimentos do campo, evidenciando recorrências, lacunas e tendências, o que permitiu a construção de um panorama das pesquisas e a identificação dos modos como a temática vem sendo produzida na área.

2.2.1 Caminho Teórico-Metodológico do Estado do Conhecimento

Pensar a construção de um EC implica compreender que a pesquisa científica não se inicia em terreno neutro, mas está situada em um campo constituído por epistemologias, intencionalidades, vínculos históricos e institucionais. Fundamentado nessa abordagem metodológica, compreendemos que o EC: “[...] é identificação, registro, categorização, que levem à reflexão e a síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 23).

Compartilhamos dos pressupostos das autoras quando consideram esse procedimento valioso como um exercício de ruptura com pré-conceitos, em que o pesquisador, consciente de suas crenças e posicionamentos iniciais, mobiliza a metodologia como recurso para problematizar e refinar sua compreensão do objeto. Desde a escolha do objeto até a forma de

compreendê-lo, o pesquisador está atravessado por posicionamentos que refletem suas inserções no mundo.

Logo, "[...] para que ocorra a transformação do fato social em científico, há que se buscar um afastamento desse cotidiano. A isso se denomina o processo de ruptura com seus pré-conceitos" (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 27). A fase da ruptura, portanto, não anula essas influências, mas busca minimizá-las por meio de um movimento de distanciamento em relação ao senso comum, sendo a metodologia um dos eixos centrais para que isso se efetive. Essa ruptura se manifesta especialmente na fase de exploração, momento inicial de prospecção do campo de produção científica, sustentado por leituras criteriosas e exploratórias.

Por meio deste EC propomos situar criticamente tais produções no campo científico, entendendo-as como resultado de práticas epistemológicas ancoradas em visões de mundo, compromissos teóricos e condições concretas de pesquisa, explícita ou implícita. Uma vez que, "[...] faz-se necessário considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas às influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global [...]" (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 22).

À luz dessas reflexões, compreendemos a construção de um EC como um dos caminhos possíveis para mapear, sistematizar e interpretar a produção acadêmica sobre uma temática específica, capaz de revelar tendências e lacunas, bem como sustentar as futuras escolhas teórico-conceituais na própria pesquisa. A seguir, detalhamos o percurso para a realização do EC, com base na proposta metodológica de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

A metodologia do EC se fundamenta na compreensão de um processo cíclico e contínuo, que envolve diferentes etapas interligadas ao processo de análise da produção acadêmica e ancoradas no constante ato de revisitá-las. Cada uma dessas fases cumpre uma função específica no mapeamento, na organização e na interpretação das pesquisas existentes. Tendo em vista que: "A constituição do Estado do Conhecimento segue as etapas denominadas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva [...]" (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 61), conforme representado na imagem a seguir.

A Bibliografia Anotada é a fase de mapeamento inicial dos materiais localizados com base nos termos de busca, organizando os metadados e resumos. Permitindo compreendermos os caminhos já trilhados pelas produções acadêmicas existentes. Portanto, os arranjos de

mapeamento podem ser organizados em quadros para melhor orientar os processos de busca e resultados gerais dentro do texto da escrita do EC. De modo que, “[...] consiste na anotação dos trabalhos que versam sobre os critérios de seleção estabelecidos. Estes critérios são aqueles estabelecidos nos objetivos do estudo, os quais devem conter os descritores (palavras ou termos de busca) e os critérios de inclusão ou exclusão” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 132-133).

Envolvendo, ainda, a leitura de reconhecimento dos resumos desses trabalhos, “entendida como a leitura inicial dos trabalhos encontrados (Etapa 1 – Bibliografia Anotada) [...] fornece ao pesquisador um panorama do campo em estudo” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 128). Para a organização dos dados em uma tabela, incluindo: número de identificação do trabalho, ano de publicação, autor, título, palavras-chave, resumo e referência completa. Destacamos que a bibliografia anotada não é a etapa de análise, mas sim um mapeamento inicial que permitirá que, nas próximas fases, os dados possam ser refinados, analisados e agrupados tematicamente.

Seguindo, a Bibliografia Sistematizada é a segunda etapa da metodologia do EC e visa aprofundar e filtrar os trabalhos que realmente vão fazer parte da análise no estudo, por meio da “[...] leitura flutuante dos trabalhos que compõem a Bibliografia Anotada. Para tal, é realizada a leitura dos resumos para verificar a adequação da publicação ao objetivo do estado do conhecimento proposto” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 134).

Nesta fase, buscamos organizar de forma objetiva e comparativa as produções acadêmicas, com o intuito de evidenciar seus principais elementos estruturantes e potencial de contribuição. Compreendendo que: “Na construção da Bibliografia Sistematizada, pode ser que alguns dos trabalhos incluídos na etapa da Bibliografia Anotada não sejam aderentes ao objetivo proposto na pesquisa do EC” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 67).

A sistematização ocorre a partir dos seguintes campos: número do trabalho, ano de defesa ou publicação, autoria, título, nível acadêmico (mestrado, doutorado ou artigo científico), objetivos, metodologia e resultados. Sendo o momento em que definimos o "corpus de análise", ou seja, os trabalhos que serão analisados em seu escopo nas próximas etapas, por meio da regra da exaustividade dentro do protocolo delimitado, que consiste, segundo as autoras, em conhecer os demais elementos do estudo, o que pode recorrer à busca no texto, quando não contido no resumo. Logo, possibilita a caracterização do corpus das pesquisas, a fim de auxiliar nas etapas futuras.

Após essa etapa, organizamos uma tabela dentro do texto descritivo explicitando o banco de dados das publicações, que está pronto para o processo da categorização, sendo necessária atenção nas duas etapas anteriores para a realização de forma organizada e

consistente da próxima etapa, denominada de Bibliografia Categorizada. Esta, por sua vez, é perpassada pelo movimento de uma análise aprofundada do conteúdo das publicações.

Conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), é a etapa de seleção das unidades de sentido, por meio do movimento de agrupar em blocos de proximidade temática as publicações selecionadas. São, então, formadas as categorias, definidas e justificadas epistemologicamente, bem como perpassadas por análises qualiquantitativas. Na delimitação de cada categoria, segundo as autoras, "[...] os descritores utilizados na pesquisa inicial podem ser utilizados como unidades de sentidos para compor determinada categoria" (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 139). Assim, nesse momento organizamos uma tabela para cada categoria a partir das informações contidas na etapa anterior, bem como, justificamos e explicitamos cada trabalho e suas particularidades dentro das categorias no texto da escrita do EC.

Na construção das unidades de sentido, reconhecemos a importância da definição do método de análise capaz de dar conta da complexidade dos dados e de suas implicações para o campo de estudo. Logo, a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016) e indicada pelas autoras da abordagem do EC, se mostrou adequada por permitir múltiplos desdobramentos interpretativos, favorecendo a emergência de categorias teóricas a partir do corpus analisado.

Essa abordagem se caracteriza por um conjunto de procedimentos que possibilitam interpretar mensagens expressas em discursos, textos ou outros materiais comunicacionais, buscando compreender os sentidos presentes, suas ausências e recorrências. Trata-se de um processo que combina aspectos quantitativos e qualitativos, permitindo a inferência de significados a partir do material, envolvendo a categorização, esta que tem como princípio:

> A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (Bardin, 2016, p. 37).

Segundo Bardin (2016), o percurso metodológico é composto por quatro etapas fundamentais, que se organizam de forma progressiva e articulada entre si. A primeira, denominada organização da análise, é o momento de preparar o material a ser investigado. Em seguida, na etapa de codificação, inicia-se o processo de identificação e marcação dos trechos relevantes do material. A terceira etapa, chamada categorização, consiste na reunião de

fragmentos que compartilham sentidos semelhantes em grupos temáticos, denominados como categorias. Esses agrupamentos permitem reconhecer padrões, recorrências e relações significativas dentro do corpus analisado, podendo ser definidos antes da análise (preestabelecidos) ou emergir da leitura do material.

Por fim, segundo a autora, a quarta etapa é a inferência, momento em que o pesquisador interpreta os dados já organizados, buscando compreender seus significados mais profundos à luz do referencial teórico adotado. A inferência não se resume a descrever o que foi encontrado, mas a refletir sobre os sentidos dos dados, articulando-os com o contexto da pesquisa e com as discussões já estabelecidas no campo científico.

Nesse momento, partimos para a última etapa, a Bibliografia Propositiva, que visa extrapolar o conhecimento já sistematizado, promovendo proposições com base na análise crítica do corpus selecionado. Em consonância e imbricada à etapa de inferência advinda da categorização de Bardin (2016), segundo Kohls-Santos e Morosini (2021), essa etapa é alimentada pelas informações já organizadas na Bibliografia Categorizada, logo, as proposições se organizam dentro das próprias categorias já delimitadas, porém em uma nova seção dentro do texto do EC.

A partir da leitura dos resultados e considerações finais das publicações analisadas, formulam-se proposições sustentadas pelas evidências extraídas das teses e dissertações e pelo referencial adotado na própria pesquisa. Tais proposições, segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) podem assumir diferentes formas, como sugestões de indicadores, ações pontuais, estratégias formativas, políticas públicas ou outras recomendações que contribuam com o avanço da área temática estudada. Destacamos que tais proposições surgem como desdobramentos, elaborados com base nos caminhos já trilhados por outros pesquisadores, funcionando como um movimento de continuidade e aprofundamento teórico-metodológico.

A etapa final do EC consiste na construção do texto analítico, momento em que se consolida o processo dialógico entre o material empírico levantado nas etapas anteriores e os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa. Compreendemos a escrita como um movimento contínuo, que articula planejamento, elaboração, revisão e reescrita, valorizando a produção reflexiva de sentidos e a sistematização das informações obtidas ao longo da investigação (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Neste cenário, após expormos as reflexões teórico-metodológicas que fundamentam a construção do EC, passamos à etapa de mapeamento das produções acadêmicas, orientado pelos diálogos e referenciais anteriormente discutidos. Trata-se de um momento em que as escolhas metodológicas ganham materialidade na sistematização dos dados. Na próxima seção,

apresentamos o percurso de mapeamento dessas produções, com base nas estratégias de busca, seleção e categorização que conduziram à constituição do EC delineado.

2.2.2 Tecendo os caminhos percorridos: A Escrita do Estado do Conhecimento

Conforme a metodologia proposta, descrevemos o passo a passo de como as buscas foram realizadas para a etapa inicial de descrição, composta pela Bibliografia Anotada. Para tanto, definimos os termos de busca em consonância com o objeto de pesquisa, a saber: "criança", "natureza", "educação infantil", "formação continuada" e "práticas pedagógicas".

Tais termos foram organizados e combinados de diferentes formas. Considerando tais compreensões, estabelecemos como fio condutor conhecer e analisar teses e dissertações acerca do objeto de pesquisa. A escolha por teses e dissertações justifica-se por constituírem produções acadêmicas que permitem acessar, de forma aprofundada, pesquisas desenvolvidas no âmbito da pós-graduação, incluindo seus referenciais teóricos, percursos metodológicos, dados e resultados, possibilitando identificarmos como a temática vem sendo investigada e, sobretudo, quais lacunas permanecem no campo.

Para tanto, delimitamos o recorte temporal dos últimos cinco anos, de 2022 a 2026, buscando privilegiar as produções mais recentes e apreender os movimentos contemporâneos da discussão, sem a pretensão de realizar um levantamento histórico exaustivo da temática. Tal delimitação possibilitou concentrarmos a análise no estado mais atual da produção acadêmica e situarmos a presente investigação diante dos debates e lacunas evidenciados nesse período.

Isso posto, delimitamos a área do conhecimento educação como filtro das buscas, considerando não apenas a área de produção de conhecimento na qual este estudo está inserido, mas, sobretudo, a natureza do próprio objeto investigado. Embora a relação criança e natureza possa ser abordada por diferentes campos do conhecimento, interessam-nos especificamente as produções que a discutem em articulação com a EI, a formação continuada e as práticas pedagógicas.

Desse modo, a delimitação possibilitou manter a busca coerente com o problema e os objetivos da pesquisa, privilegiando estudos que contribuíssem para a compreensão do fenômeno em sua dimensão educacional. As buscas foram realizadas em duas plataformas principais, sendo a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[35] e Catálogo

[35] Acesso ao repositório: https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced.

de Teses e Dissertações da CAPES[36], em que "a escolha de duas bases se dá pela amplitude que uma pesquisa do tipo Estado de Conhecimento pode alcançar [...]" (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 39). Compreendemos que esses repositórios apresentam um importante panorama sobre as pesquisas recentes em relação à temática.

As buscas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) seguiram uma coerência metodológica, marcada pela escolha de descritores progressivamente combinados, com o objetivo de refinar o campo de investigação sem perder de vista a complexidade da temática. O processo foi estruturado em diferentes etapas, orientadas pela aplicação e recombinação dos termos, ora unidos por adição, ora separados em campos distintos e ora entre aspas para delimitar expressões exatas. A cada etapa, mantivemos os filtros de forma a assegurar rigor e consistência na recuperação dos registros.

De modo semelhante, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, as buscas foram organizadas progressivamente em diferentes combinações dos mesmos descritores, testando variações de conectivos e disposição dos termos, de modo a explorar ao máximo as possibilidades de indexação da plataforma. Também nesse caso, as etapas foram sistematicamente registradas, assegurando que o levantamento contemplasse o conjunto mais amplo de produções relacionadas ao escopo desta pesquisa.

Organizamos e sistematizamos os resultados de cada busca na tabela a seguir (Tabela 1), o que permite visualizar, de forma comparativa, as variações no número de trabalhos encontrados a partir das diferentes combinações de descritores e filtros aplicados, retirando as duplicações de resultados. Consideramos importante reconhecer que, embora ambas as bases reúnam teses e dissertações, apresentam particularidades quanto aos mecanismos de busca e às formas de recuperação dos trabalhos.

Assim, as variações nos quantitativos encontrados não indicam, necessariamente, a existência de novas produções, uma vez que um mesmo estudo pode ser recuperado em diferentes combinações de descritores e também nas duas plataformas. Diante disso, buscamos distinguir o número de registros inicialmente identificados do conjunto de produções efetivamente consideradas, evitando que as recorrências interferissem na compreensão do panorama investigado. Esse movimento possibilitou maior clareza na sistematização dos resultados e contribuiu para a delimitação do corpus de estudos que posteriormente subsidiou as análises do Estado do Conhecimento.

[36] Acesso ao repositório: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

Tabela 1 - Resumo das buscas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022-2026).

Nº da busca	Descritores	Títulos encontrados
1	“criança+natureza”; “educação infantil”; "formação continuada"; “práticas pedagógicas”	189
2	“criança”; “natureza”; "educação infantil"; "formação continuada"; “práticas pedagógicas”	132
3	“criança + natureza + educação infantil + formação continuada + práticas pedagógicas”	14
4	“criança” AND “natureza” AND "educação infantil" AND "formação continuada" AND "práticas pedagógicas"	37

Fonte: Elaboração própria (2026).

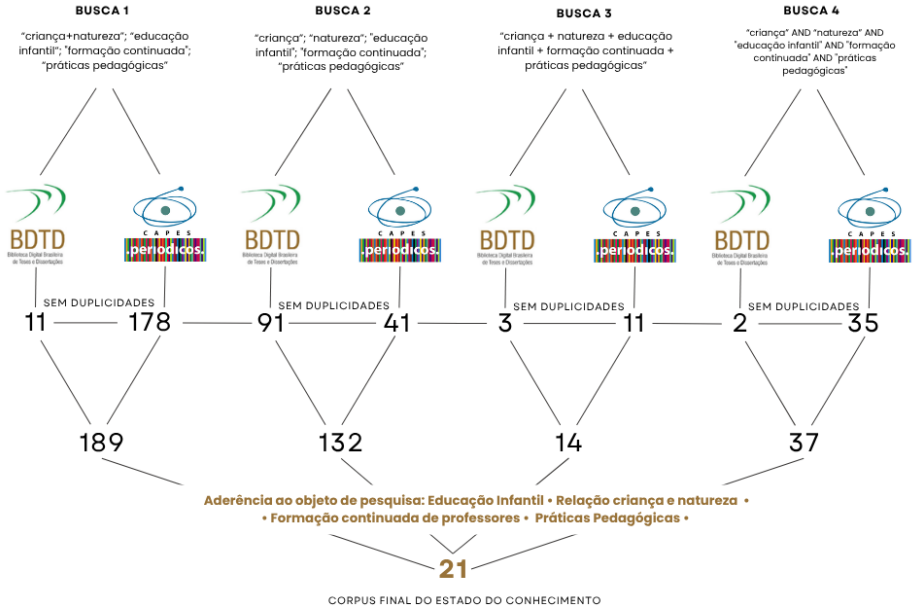
Após finalizarmos as buscas nas plataformas, totalizaram-se a análise de 372 estudos. Essas publicações foram selecionadas para compor a Bibliografia Anotada, como proposto na metodologia anteriormente delineada. Do ponto de vista metodológico, esse movimento de sucessivas buscas e recombinações de descritores foi fundamental para assegurar a exaustividade e a consistência do levantamento dentro do protocolo delimitado.

Dessa forma, partimos para a etapa seguinte de análise, por meio da composição da tabela advinda da Bibliografia Sistematizada, a fim de definirmos o corpus das pesquisas, realizamos a devida filtragem de acordo com os estudos alinhados ao objeto de pesquisa. Nesse movimento, compreendemos que a passagem da Bibliografia Anotada para a Bibliografia Sistematizada envolveu um processo de aproximação com as produções acadêmicas à luz do objeto investigado. Afinal, a presença dos descritores nos registros recuperados não assegura, necessariamente, que os trabalhos estabeleçam interlocuções com as questões que orientam esta pesquisa. Assim, buscamos reconhecer quais produções efetivamente contribuíam para compreender as discussões acerca da criança e da natureza na Educação Infantil, considerando suas articulações com as práticas pedagógicas e os processos de formação continuada docente.

Especificamente: (1) estar situado na Educação Infantil/crianças pequenas; (2) abordar efetivamente a relação criança e natureza, e não apenas utilizar a palavra “natureza” em outro sentido; (3) discutir práticas pedagógicas/docência/organização das experiências educativas relacionadas a essa relação; e (4) apresentar alguma dimensão efetivamente relacionada à formação continuada ou a processos formativos/reflexivos. Nesse sentido, o diagrama[37] a seguir (Figura 16) registra o processo realizado:

[37] Diagrama e demais recursos elaborados pela autora por meio da plataforma Canva: https://www.canva.com.

Figura 16 - Caminhos do EC: As buscas realizadas.



Fonte: Elaboração própria por meio da plataforma Canva (2026).

Foram excluídas, portanto, produções que, embora recuperadas pelos descritores utilizados, se referiam a outras etapas ou modalidades educacionais, abordavam a natureza sem articulação com a infância, tratavam da formação docente sem relação com a temática criança-natureza ou apresentavam apenas ocorrências pontuais dos termos pesquisados, sem correspondência efetiva com o objeto deste estudo. Após essa filtragem, constituímos um corpus de 21 trabalhos relacionados ao campo investigado, os quais são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 2 - Corpus da pesquisa: Dissertações e teses selecionadas (2022-2026).

(continua)

Ano	Título e autor	Palavras-chave	Programa e Orientador
2022	A professora é da mesma natureza que as crianças: reflexões singulares de uma militante freinetiana (Tese)-Lucianna Magri de Melo Munhoz	Pedagogia Freinet. Formação de professores. Narrativas docentes. Isomorfismo pedagógico.	Universidade Estadual de Campinas-Guilherme do Val Toledo Prado
2022	O Déficit de Natureza nas crianças pequenas: A influência dos ambientes de aprendizagem-Sammya dos Santos	Natureza. Crianças Pequenas. Espaços Educativos. Pré-Escola.	Universidade do Estado do Amazonas-José Camilo Ramos de Souza
2022	Criança e Natureza nas práticas educativas divulgadas em contextos online (Sites)-Jessica Ramos da Silva	Prática Educativa. Educação Infantil. Criança. Natureza. Sites.	Universidade Regional de Blumenau-Daniela Tomio
2022	A Natureza e a criança: Uma relação essencial para o desenvolvimento infantil-Leticia Munhoz Vellozo	Educação Infantil. Ambientes Naturais. Elementos Naturais.	Universidade Federal de São Carlos-Fernando Donizete Alves

(continuação)

2022	A educação ambiental crítica na formação de professores de creche: contribuições do pensamento de Paulo Freire-Roberta Candida Habyak	Formação de Professores. Educação Ambiental Crítica. Paulo Freire.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -Ana Maria Saul
2023	As Crianças e as relações com a natureza nos espaços de Educação Infantil-Renata Da Penha Coelho Mata	Educação Infantil. Criança. Natureza. Brincar.	Universidade Federal de Rondonópolis-Elni Elisa Willms
2023	Agenciamentos das crianças em uma Educação Infantil emparedada: Explorando a cartografia em um centro de Educação Infantil do município de Lages/SC-Paola Pacheco Antunes	Educação Infantil. Cartografia. Desejo. Criança. Natureza.	Universidade do Planalto Catarinense-Jaime Farias Dresch
2023	Do lado de fora é mais legal! A criança e suas descobertas brincantes na natureza-Jacqueline Jovanovich	Educação Infantil. Brincadeiras. Natureza. Ação Pedagógica.	Universidade Estadual De Londrina-Marta Regina Furlan De Oliveira
2023	À sombra das árvores: Andanças, brincanças e sabenças com as crianças de Rio Bonito- RJ-Joice Coutinho	Crianças. Território. Vivências. Natureza. Brincadeiras ao ar livre.	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-Lea Velocina Vargas Tiriba
2023	A relação da criança e natureza na Educação Infantil: Um olhar complexo e transdisciplinar para a prática docente-Lorena Carla Ribeiro Teixeira Paschoal	Educação Infantil. Criança e natureza. Prática docente. Transdisciplinaridade.	Pontifícia Universidade Católica do Paraná-Daniele Saheb Pedroso
2023	Educação nas infâncias: A natureza como mobilizadora de sensibilidades-Ana Paula Simiao Pinto	Educação Estética. Infâncias. Natureza. Práticas Educativas.	Universidade da Região de Joinville-Silvia Sell Duarte Pillotto
2023	Jardim na escola e suas contribuições para o desemparedamento infantil-Maria Emilia Pereira Limeira Martins	Infância. Natureza. Desemparedamento. Brincar. Escola.	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-Daniel Fonseca de Andrade
2023	Infância no Quilombo do Camorim no Maciço da Pedra Branca/RJ e sua relação com o mundo natural manifestada no brincar-Tagore Almeida	Infância Quilombola. Infância-natureza. Brincar. Corporeidade. Território.	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-Maria Auxiliadora Delgado Machado
2023	Na creche: Composições entre corposnatureza-Karin de Albuquerque	Bebês. Corponatureza. Afeto. Natureza. Corpo.	Universidade Federal do Rio de Janeiro-Daniela Guimaraes
2023	Práticas pedagógicas e desafios para o desemparedamento no cotidiano escolar: Um estudo de caso na Educação Infantil-Carolina Caldini	Práticas pedagógicas. Desemparedamento. Cotidiano escolar. Educação Infantil.	Universidade de Sorocaba-Ana Leticia Losano
2023	Professoras, crianças e natureza: narrativas docentes da/na pandemia-Amanda Lobosco Pinto	Criança e Natureza. Narrativas. Educação Infantil	Universidade Federal Fluminense-Luciana Esmeralda Ostetto
2024	O lugar e o não lugar da natureza no cotidiano da Educação Infantil - Narrativas docentes em Cartas Pedagógicas-Beatriz Fogaça Brito	Educação Infantil. Natureza. Narrativas docentes. Cartas Pedagógicas.	Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba -Maria Walburga dos Santos

(conclusão)

2024	A prática pedagógica de professores da Educação Infantil e a relação Criança-Natureza: Desafios e possibilidades-Danila Andressa da Silva	Educação Infantil. Professores. Recreação ao ar livre para crianças. Natureza.	Universidade Estadual Paulista-Thais Gimenez da Silva Augusto
2025	Sensibilização com/na natureza: um estudo no contexto da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC-Maristela Zanette	Educação. Natureza. Educação infantil	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Orientador: Marcelo Gules Borges
2025	Corpo, infância e natureza: experiências de desemparedamento na Educação Infantil pelo entorno do Parque Estadual da Serra da Tiririca (Tese)-Debora Ondina Assumpção dos Santos	Infância e natureza. Desemparedamento. Educação infantil. Natureza. Parque da Serra da Tiririca (RJ)	Universidade Federal Fluminense (UFF). Orientadora: Carmen Lúcia Vidal Pérez.
2025	Desemparedamento das infâncias: uma mudança paradigmática do fazer docente-Elizabeth de Souza Ferreira	Educação infantil. Meio ambiente e crianças. Prática docente	Colégio Pedro II/PROPGPEC. Orientadora: Aline Viégas Vianna.

Fonte: Bancos de teses e dissertações Capes e BDTD, elaboração própria (2026).

Com o objetivo de apresentar a caracterização do corpus que compõe este EC, tecemos, a seguir, algumas reflexões acerca das características e dos atravessamentos presentes nos estudos selecionados. Ressaltamos que tais análises estão circunscritas ao recorte temporal e às produções mapeadas neste período, não tendo a pretensão de generalizar os achados, mas de evidenciar tendências, recorrências e singularidades que emergem do conjunto investigado.

Ao nos determos à autoria dos trabalhos que compõem o corpus, observamos uma predominância expressiva de mulheres entre os pesquisadores. Logo, compreendemos que esse dado não deve ser lido apenas como um acaso, mas como um indício de continuidades históricas na constituição da EI, campo aqui investigado, enquanto campo profissional e acadêmico, marcado por processos de feminização do trabalho docente e pela naturalização social de que o cuidado e a educação das crianças constituem atribuições prioritariamente femininas.

Nesse sentido, a presença majoritária de autoras dialoga com discussões sobre a identidade docente na EI, em especial quando se compreende que a docência com bebês e crianças pequenas se constrói sob tensões entre profissionalização e expectativas culturalmente atribuídas ao feminino. Cerisara (1996) contribui ao problematizar como as relações de gênero atravessam a constituição do trabalho docente na EI, incidindo não apenas sobre os papéis socialmente esperados das professoras, mas também sobre a forma como esse trabalho é reconhecido, organizado e historicamente associado a disposições consideradas “naturais” às mulheres.

Assim, a predominância feminina no conjunto de pesquisas analisadas pode ser interpretada como expressão de uma lógica social, em que o cuidado e a educação da infância permanecem articulados à maternidade e à responsabilização das mulheres, conforme aponta Tiriba (2018, p. 145) ao destacar que "[...] uma sociedade que fundamentalmente cabe às mulheres o cuidado das crianças [...]". Portanto, o dado de autoria reforça a necessidade de compreender a produção acadêmica sobre EI também como um campo atravessado por relações de gênero, que incidem sobre quem pesquisa, sobre quais temas se tornam visíveis e sobre quais modos de narrar e legitimar as experiências docentes ganham centralidade.

Outro aspecto que destacamos está relacionado com a análise do tipo de produção acadêmica e evidencia a predominância de dissertações de mestrado entre os trabalhos que compõem o corpus (19 estudos), o que sugere que a temática investigada se encontra em um estágio de consolidação inicial no campo acadêmico, especialmente no que se refere às produções em nível de doutorado. Esse dado indica que as discussões em torno da criança–natureza na EI têm sido mobilizadas, majoritariamente, como objeto de investigação em pesquisas de mestrado, frequentemente vinculadas a estudos empíricos situados e recortes específicos.

A presença reduzida de teses doutorais (2 estudos) no conjunto analisado se coloca como um indicador de que o aprofundamento teórico-metodológico em escala doutoral ainda se apresenta como um campo em processo de abertura. Tal lacuna aponta para a necessidade de investigações de maior fôlego analítico, capazes de articular empiria, teoria e crítica em níveis profundos, contribuindo para a consolidação do tema no debate científico e para sua legitimação enquanto eixo estruturante da pesquisa em EI. Nesse sentido, o panorama observado sinaliza potencialidades para a continuidade do estudo em nível de doutorado em relação a essa temática.

Além disso, no que se refere ao ano de publicação, a análise da distribuição temporal das publicações evidencia que, em 2022, observamos um número ligeiramente inferior de estudos, com 5 trabalhos, do que em 2023, configurando-se como o período de maior incidência de produções no corpus investigado, com 11 estudos. Isso pode ser interpretado como um movimento inicial de intensificação do interesse acadêmico pela temática da criança–natureza na EI. A partir de 2024, notamos uma redução significativa no número de produções identificadas, com duas dissertações localizadas, seguida por três estudos em 2025 e uma lacuna de trabalhos em 2026. Tal comportamento sugere uma oscilação na produção acadêmica, característica comum em campos de investigação em processo de consolidação.

A predominância das publicações em 2023 pode estar associada a um contexto de amadurecimento das reflexões acadêmicas no período pós-pandêmico, especialmente no que diz respeito às discussões sobre desemparedamento da infância, reorganização dos espaços, formação docente e a valorização da natureza como dimensão constitutiva da EI. As variações observadas ao longo dos anos, portanto, revelam a dinâmica própria da produção científica, marcada por momentos de maior visibilidade, concentração de pesquisas e aprofundamento teórico-metodológico da temática.

Adicionalmente, em relação às bases de dados, evidenciamos que a CAPES constitui um banco de excelência para a pesquisa acadêmica, concentrando um número significativo de produções e permitindo o acesso a trabalhos relevantes sobre a temática investigada. No entanto, observamos que a base apresenta limitações quanto à atualização de seus registros, abrangendo até 2024 apenas, o que pode dificultar a localização de produções mais recentes.

Essa característica impacta o processo de mapeamento, exigindo um movimento constante de revisitar, retomar e cruzar as buscas, conforme orienta a metodologia do EC. Assim, embora a CAPES se configure como uma base fundamental e amplamente reconhecida pela qualidade de seus dados, sua defasagem temporal reforça a importância do uso articulado com outras bases, como a BDTD, bem como da adoção de procedimentos metodológicos a fim de garantir maior abrangência e fidelidade ao panorama da produção acadêmica. Seguindo, direcionamos o olhar para as publicações por região e instituições, organizando a figura a seguir:

Figura 17 - Distribuição de publicações por região (BDTD e CAPES, 2022-2026).



Fonte: Elaboração própria por meio da plataforma Canva (2026).

Na análise da distribuição regional das produções que compõem o corpus, observamos uma concentração significativa de pesquisas nas regiões Sudeste (12 estudos) e Sul (6 estudos) do país, com destaque para instituições localizadas nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. No Sudeste, sobressaem universidades como a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que aparecem de forma recorrente no conjunto de pesquisas analisadas.

A região Sul também marca presença no corpus, com produções oriundas de universidades como a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Embora em menor número quando comparada ao Sudeste, essa produção revela a ampliação territorial do debate e a mobilização de diferentes contextos institucionais em torno da relação criança e natureza e das práticas pedagógicas na EI.

No Centro-Oeste, identificamos a presença pontual de pesquisas (2 estudos) vinculadas à Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Ainda que numericamente menos expressiva, essa participação indica que a temática também atravessa realidades regionais diversas, embora com menor incidência quando comparada às regiões Sul e Sudeste. Já a região Norte aparece no corpus representada por uma pesquisa vinculada à Universidade do Estado do Amazonas (UEA), enquanto não foram localizadas produções oriundas da região Nordeste no recorte temporal e metodológico adotado.

Essa distribuição evidencia que, no conjunto analisado, a produção acadêmica sobre a temática apresenta um caráter marcadamente sudestino, com presença secundária do Sul e do Centro-Oeste e baixa incidência das regiões Norte e Nordeste. Tal configuração aponta para desigualdades regionais na produção científica e sugere a importância da ampliação e do fortalecimento de pesquisas sobre a temática em diferentes contextos territoriais, considerando a diversidade sociocultural, ambiental e educativa do país.

Inferimos, ainda, que esse cenário pode estar relacionado também à histórica distribuição desigual das universidades e dos programas de pós-graduação no território brasileiro, bem como à consolidação, ao longo do tempo, de grupos e linhas de pesquisa em determinadas regiões. Ainda que a expansão das universidades e dos Institutos Federais tenha ampliado as possibilidades de formação e produção científica em diferentes territórios, a constituição e a consolidação de programas de mestrado e doutorado, assim como de grupos de

pesquisa capazes de sustentar linhas investigativas contínuas, demanda um processo temporal mais longo.

Ressaltamos que a recorrência de determinadas instituições no corpus permite inferir a presença de núcleos e grupos de pesquisa que vêm sustentando, de modo mais contínuo, a produção acadêmica sobre criança, natureza, práticas e formação docente na EI. Ainda que o mapeamento realizado nesta etapa não tenha tido como foco a identificação formal de todos os coletivos de pesquisa vinculados aos programas, a repetição de universidades e de orientações indica a existência de linhas investigativas relativamente consolidadas, que funcionam como polos de aglutinação teórico-metodológica e de referências.

Nesse sentido, destacamos o caso da UNIRIO, onde a presença reiterada de trabalhos vinculados à Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia, associada à atuação de pesquisadoras reconhecidas na área, como Lea Tiriba, bem como à referência ao Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GITAKA[38]), sugere a existência de um ambiente institucional que favorece a continuidade e o aprofundamento das investigações. Tal configuração permite reconhecer a UNIRIO como um polo estruturante no campo das pesquisas sobre criança e natureza, especialmente no âmbito da EI.

De modo complementar, a PUC-SP evidencia um polo formativo-teórico, com produções vinculadas à formação de professores e à educação ambiental crítica, ancoradas no referencial freiriano. Já a UFSCar se destaca pela consolidação de uma linha de investigação voltada ao cotidiano da EI, com ênfase no uso de narrativas docentes e na análise de práticas pedagógicas. Por sua vez, a UEL permite identificar um eixo investigativo centrado no brincar, nos espaços externos e na mediação docente, a partir de pesquisas conectadas à prática pedagógica. Assim, os dados analisados indicam a constituição de polos institucionais de pesquisa que, a partir de diferentes enfoques teórico-metodológicos, contribuem para a compreensão do objeto de pesquisa investigado.

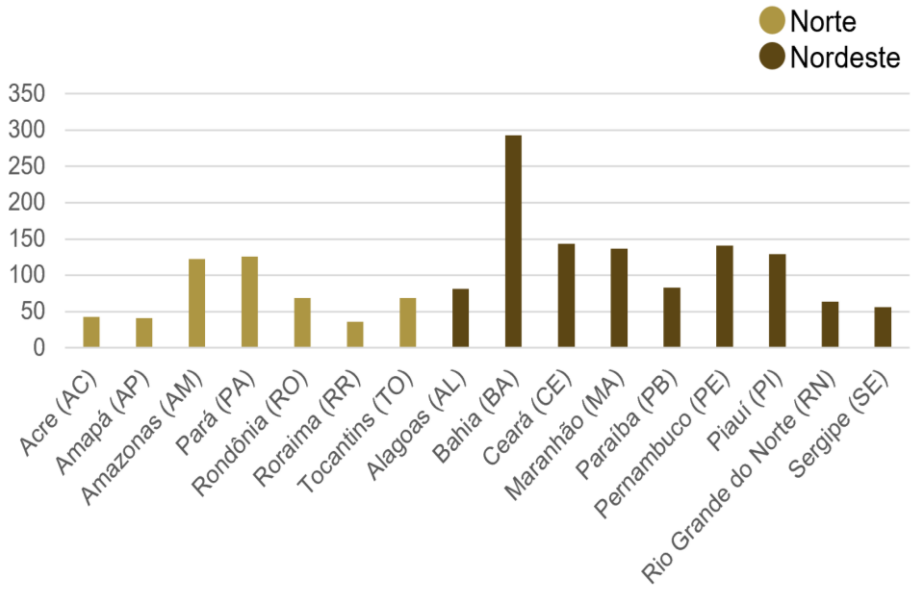
Nesse sentido, levantamos a hipótese de que a baixa produção poderia estar relacionada a aspectos estruturais da formação inicial, como a oferta do curso de Pedagogia e de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Compreendemos que, em localidades onde não há oferta desse curso, pode haver impacto direto na produção científica posterior, inclusive em nível de pós-graduação. Para verificarmos essa possibilidade, realizamos duas consultas exploratórias no sistema e-MEC, bem como um levantamento dos programas de pós-graduação em educação cadastrados na Plataforma Sucupira.

[38] Para saber mais: https://www.instagram.com/gitakaunirio/.

No sistema e-MEC, a pesquisa foi conduzida filtrando por região e estado, a fim de identificar a existência e a quantidade de cursos de Pedagogia autorizados, sem aprofundamento qualitativo dos dados, utilizando exclusivamente as informações disponibilizadas pela própria plataforma. Os filtros aplicados foram definidos para localizarmos exclusivamente cursos de graduação em Pedagogia, com busca exata pelo nome do curso.

Na classificação, selecionamos a área “01 – Educação” e a subárea “011 – Educação”. A pesquisa foi delimitada à Unidade Federativa de interesse, sem restrição de município, abrangendo cursos em atividade nas modalidades a distância, presencial e semipresencial. Também foi selecionada a opção Licenciatura como grau, sem aplicar filtros adicionais de gratuidade, índice ou área detalhada, assegurando que o levantamento contemplasse a totalidade dos cursos ativos com essas características. Os resultados podem ser observados no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Resultado consulta exploratória cursos de pedagogia no sistema e-MEC (Norte-Nordeste).



Fonte: Elaboração própria (2026).

O levantamento realizado no sistema e-MEC demonstrou que, apesar da baixa incidência de produções acadêmicas relacionadas à temática desta pesquisa nas regiões Norte e Nordeste, existe uma quantidade expressiva de cursos de graduação em Pedagogia ativos nesses estados. Observamos que, em diversos casos, a oferta supera a centena de cursos por estado, com destaque para Bahia (293), Pará (126) e Amazonas (122). Contudo, a análise panorâmica da plataforma evidencia a predominância de instituições privadas e da modalidade a distância,

revelando um cenário marcado pela hegemonia da educação a distância na formação inicial de professores.

Quanto ao levantamento dos programas de pós-graduação em Educação na Plataforma Sucupira, aplicamos os seguintes filtros: modalidade de programa acadêmico, grande área de conhecimento em ciências humanas, área de conhecimento Educação, situação "em funcionamento" e recorte por região (Norte e Nordeste). O resultado indicou a existência de 19 programas na região Nordeste e 14 programas na região Norte. Esse dado fornece um panorama inicial da infraestrutura acadêmica disponível para a formação de pesquisadores nessas regiões, permitindo vislumbrar possíveis relações entre a distribuição dos programas e a concentração ou ausência de pesquisas na temática.

Esses resultados contradizem a hipótese inicial de que a ausência ou escassez de cursos de Pedagogia poderia justificar a baixa produção científica na temática. A presença significativa de cursos indica que outros fatores podem estar influenciando a menor produção acadêmica nessas regiões, especialmente em áreas específicas como a investigada nesta dissertação.

Assim, este achado abre uma problemática que extrapola o escopo da pesquisa atual e que merece ser aprofundada em estudos futuros. Em continuidade a este trabalho, surge a possibilidade de investigarmos em que medida o perfil das instituições (públicas ou privadas), a modalidade de ensino (presencial ou a distância) e as condições locais de pesquisa e pós-graduação influenciam a produção acadêmica regional em relação à criança-natureza e seus desdobramentos, configurando-se como possível objeto de investigação em nível de doutorado.

Por fim, direcionamos o olhar para a abordagem metodológica adotada nos estudos. A análise evidencia a predominância de pesquisas de natureza qualitativa, correspondendo a 96% das produções analisadas. Esse predomínio do paradigma qualitativo revela uma opção metodológica coerente com o campo investigativo da EI, uma vez que tais investigações demandam aproximação com os contextos, escuta dos participantes e atenção às dimensões simbólicas, afetivas e socioculturais que atravessam esses contextos.

Observamos, ainda, que os estudos mobilizam um conjunto diversificado de procedimentos metodológicos qualitativos, que serão detalhados nas seções seguintes, evidenciando o esforço dos pesquisadores em compreender os sentidos atribuídos à natureza, ao brincar, aos espaços e às experiências no cotidiano da EI. Tal tendência metodológica reforça a centralidade da compreensão dos processos, das relações e das práticas, em detrimento de abordagens voltadas à mensuração, o que se alinha aos objetivos e à natureza do campo analisado.

Na sequência do percurso metodológico, avançamos para a etapa da interpretação, inicialmente por meio da Bibliografia Categorizada, em que aprofundamos a análise dos trabalhos selecionados, organizando-os a partir de categorias temáticas emergentes. A partir disso, as categorias foram delimitadas com base na convergência de sentidos entre os trabalhos e na aderência aos eixos da pesquisa.

Diante dessas considerações, o corpus da pesquisa originou três categorias, sendo: "Criança e natureza na Educação Infantil: sentidos, experiências e concepções", "Formação continuada docente na Educação Infantil: processos formativos e repertorização para criança e natureza" e "Práticas pedagógicas na Educação Infantil: organização de tempos, espaços e mediações para a natureza". Nos dedicamos a apresentar e justificar as categorias a seguir e, a partir disso, abarcar a última etapa do EC.

Dessa maneira, a categoria "Criança e natureza na Educação Infantil: sentidos, experiências e concepções" engloba onze pesquisas cujo eixo central está na relação entre a criança e a natureza. Isso implica que a natureza é compreendida como dimensão constitutiva e intrínseca da infância, bem como direito da criança. A delimitação desta categoria se justifica pelo fato de que a criança e a natureza se constituem como núcleo do objeto desta pesquisa, bem como devido à maior concentração de estudos. A partir disso, apresentamos os trabalhos que a compõem.

O trabalho intitulado "O déficit de natureza nas crianças pequenas: a influência dos ambientes de aprendizagem", por Santos (2022), apresenta uma abordagem qualitativa e tem como objetivo compreender a utilização dos ambientes de aprendizagem para aproximar as crianças pequenas da natureza. Fundamenta-se na fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty e no pensamento spinozano, ao compreender a criança como corpo sensível em relação de interdependência com a natureza, ancorado teoricamente nas teorias da biofilia de Profice (2016) e Tiriba (2018). Metodologicamente, o trabalho articula análise bibliográfica, pesquisa documental e interpretação qualitativa de documentos norteadores da EI, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Seus resultados apontam que a criança aprende na relação com o mundo natural, mediada pelo professor, sendo necessário repensar como a natureza é vivenciada na pré-escola, por fim, propõe sequências didáticas para aproximar a criança da natureza.

No próximo estudo, destacamos "A natureza e a criança: uma relação essencial para o desenvolvimento infantil" por Vellozo (2022), desenvolve uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em autores que defendem a relação intrínseca entre criança e

natureza, como Louv (2016) e Tiriba (2018), chegando a discussões relacionadas ao brincar por meio de Piorski (2016). O objetivo consiste em evidenciar como as crianças se apropriam dos ambientes e elementos naturais no cotidiano escolar, compreendendo-os como eixos estruturantes da prática educativa e pedagógica na EI (Freire, 2019). Metodologicamente, a pesquisa analisou normativas e legislações, como BNCC (2017) e DCNEI (2010), fundamentou-se na observação participante, com registros sistematizados em diários de campo e fotografias. A análise dos dados foi conduzida a partir de Bardin (2016), evidenciando que o contato da criança com ambientes e elementos naturais amplia a criatividade, a curiosidade, a imaginação e a consciência ecológica.

Seguimos para o estudo intitulado "Educação nas infâncias: a natureza como mobilizadora de sensibilidades" de autoria de Pinto (2023), fundamentado na educação estética, por meio de experiências pautadas na ênfase na relação imprescindível da criança com a natureza, atrelada a autores como Freire (2021), Piorski (2016), Louv (2016) e Profice (2016). A opção metodológica foi a pesquisa com crianças por meio da abordagem narrativa por meio da análise compreensivo-interpretativa. Revelando que a educação estética é imprescindível nas primeiras fases da infância, de modo a contribuir para nutrir o olhar corpo/natureza.

Incluído nessa categoria temos também "Infância no Quilombo do Camorim no Maciço da Pedra Branca/RJ e sua relação com o mundo natural manifestada no brincar" (Almeida, 2023), o estudo utiliza um referencial teórico decolonial para compreender as infâncias e seus corpos-territórios no universo natural a partir da realidade desemparedada por meio do brincar (Tiriba, 2018), pautada na infância-natureza e em referenciais como Krenak (2022) e Freire (2020). A pesquisa se desdobra em uma metodologia teórico-orgânica, evidenciando o divórcio do ser humano e a natureza, repercutindo para reafirmar o lugar do corpo dentro da academia e nas práticas educativas relacionadas à infância para um futuro ancestral.

Em relação ao estudo "As crianças e as relações com a natureza nos espaços de educação infantil" de autoria de Mata (2023), utiliza uma abordagem qualitativa (Marconi; Lakatos, 2017) autobiográfica para compreender a relação entre criança e natureza nos espaços das unidades de EI, a partir da percepção de professoras da rede municipal. A pesquisa é ancorada nas teorias sobre o desemparedamento (Tiriba, 2018) e a importância do contato com a natureza e do brincar (Louv, 2014; Piorski, 2016). Em relação às políticas públicas, engloba os documentos legais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e a DCNEI (2010). Concluindo que as professoras relatam que o contato das crianças com a natureza é significativo, apontam limites nas estruturas, identificam maior

engajamento, interesse e sentido nas aprendizagens ao ar livre e reforçam que os saberes docentes são essenciais para construção de currículos, evidenciam a importância do desemparedamento. Afirmando a necessidade de subsidiar reflexões para os momentos de formação continuada.

Partimos para o estudo: “Agenciamentos das crianças em uma educação infantil emparedada: explorando a cartografia em um centro de Educação Infantil do município de Lages/SC” de Antunes (2023), que se apoia na cartografia social e no conceito de agenciamento para compreender o comportamento das crianças no contexto escolar e sua interação com a natureza. A pesquisa também é influenciada pelas discussões sobre o emparedamento (Tiriba, 2018), o brincar (Piorski, 2016) e as limitações espaciais nas instituições de EI (Foucault, 2014), abordando conceitos como o devir-criança e normativas (DCNEI, 2010). Identificou-se que a rotina e a organização reprimem as experiências das crianças com a natureza e os espaços externos são predominantemente cimentados e empobrecidos em elementos naturais. O estudo revela como o emparedamento molda e limita o devir-criança e propõe reencantamento do cotidiano e desestabilizações curriculares.

Adiante, a pesquisa “À sombra das árvores: andanças, brincanças e sabença com as crianças de Rio Bonito-RJ” (Coutinho, 2023), abarca o que podemos aprender com as crianças quando estão em estado de liberdade, por meio de uma pesquisa narrativa pautada em conceitos como corpo-natureza, atrelados aos referenciais de Tiriba (2005), Freire (2019), Krenak (2019) e Lopes (2021). As experiências revelam formas de vida e de brincar que desafiam a lógica escolar emparedada, propõem uma escola conectada à natureza e às infâncias, apontam para pedagogias desemparedadas e provocam professores e instituições a repensar tempos e espaços escolares em diálogo com a liberdade e o pertencimento à natureza.

Também, "O lugar e o não lugar da natureza no cotidiano da Educação Infantil: Narrativas docentes em Cartas Pedagógicas", de autoria de Brito (2024), uma pesquisa qualitativa que aborda a relação entre infância e natureza (Tiriba, 2018), com base em narrativas docentes construídas por meio de Cartas Pedagógicas e análise de documentos (RCNEI, 1998; BNCC, 2017). O estudo ainda articula epistemologias, saberes docentes cotidianos e perspectivas decoloniais (Krenak, 2022). Defende que as crianças têm direito a vivências de corpo inteiro com a natureza, e que essas experiências precisam ser garantidas pelas práticas pedagógicas e pelas políticas públicas. Constatou-se a ausência de políticas públicas e de formação docente (inicial e continuada) sobre a temática, a incipiência da produção científica e a defesa de uma pedagogia brasileira verdejante e enraizada na infância e no território.

Ademais, o estudo “Jardim na escola e suas contribuições para o desemparedamento infantil” (Martins, 2023), é baseado na sociopoética e na educação biofílica (Tiriba, 2018), com ênfase nas experiências vivenciais das crianças em jardins escolares. A pesquisa reflete sobre como o contato com a natureza pode promover o desemparedamento infantil e a humanização da educação (Krenak, 2019). As vivências em jardins escolares despertaram sentidos corporais (Foucault, 2014) e afetivos que possibilitam o rompimento simbólico e material com o emparedamento; a natureza é reivindicada como direito da criança e a escola pode se tornar território educativo se reorganizada em diálogo com os elementos naturais.

Somamos a essa categoria a tese “Corpo, infância e natureza: experiências de desemparedamento na Educação Infantil pelo entorno do Parque Estadual da Serra da Tiririca”, de Santos (2025), que investiga experiências de desemparedamento a partir das interações das crianças com a natureza e com o território no entorno do Parque Estadual da Serra da Tiririca, em Niterói/RJ. Por meio de uma abordagem cartográfica, a autora articula memórias, vivências escolares e processos participativos para problematizar rotinas institucionalizadas e defender experiências pautadas na autonomia, nas caminhadas, na arte, na livre exploração do território e no contato direto com espaços naturais. Em diálogo com Freire (1967), Krenak (2022) e Tiriba (2018), a pesquisa compreende crianças e adultos como natureza e evidencia o desemparedamento como possibilidade de resistência às lógicas colonizadoras.

Por fim, destacamos o estudo “Na creche: composições entre corposnatureza” (Albuquerque, 2023), se baseia na cartografia como caminho metodológico e as teorias de composição afetiva a partir da filosofia de Spinoza. A pesquisa foca nas interações dos bebês com os elementos da natureza (Tiriba, 2018) em seus potenciais expressivos nas relações que nasceram nos encontros entre seus corpos e os outros modos da natureza (Krenak, 2021). Elucidando conceitos como natureza-devir-corpo e corpo-devir-natureza (Foucault, 2014). Os resultados apontam que bebês e natureza produzem potências de existir, revelando a natureza como parte de si mesmos em que a creche é reimaginada como território de composição afetiva e o educador é convocado a escutar com o corpo e a acolher os saberes que emergem da experiência vivida.

Estes foram os estudos que compõem a primeira categoria analítica. A organização e análise desse conjunto mostrou-se necessária para subsidiar as proposições interpretativas que serão delineadas posteriormente, a partir da leitura articulada do conjunto das pesquisas em cada categoria. Dito isso, na sequência, apresentamos e discutimos as duas categorias restantes.

Sendo assim, partimos para a segunda categoria delimitada, “Formação continuada docente na Educação Infantil: processos formativos e repertorização para criança e natureza”,

constituída a partir de estudos cujo foco principal recai sobre a formação docente como condição estruturante para a promoção de práticas que aproximem crianças e natureza na EI. A criação dessa categoria se justifica porque a formação constitui o meio para transformar concepções, práticas e culturas institucionais emparedadas.

Esta categoria abrange três estudos. Destacamos, inicialmente, "A educação ambiental crítica na formação de professores de creche: contribuições do pensamento de Paulo Freire" (Habyak, 2022), com foco em compreender a Educação Ambiental Crítica (Krenak, 2020; Louv, 2016; Tiriba, 2018) na formação de professores (Marcelo Garcia, 1999) que atuam em creches, fundamentada na pedagogia freiriana (Freire, 2019; 2020; 2021). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa por meio de grupo de discussão. Os resultados evidenciaram a predominância de uma concepção pragmática nas práticas pedagógicas, bem como a necessidade de ampliação do debate sobre a vertente crítica da educação ambiental na formação docente.

No segundo estudo, temos Munhoz (2022), com "A professora é da mesma natureza que as crianças: reflexões singulares de uma militante freinetiana". Caracterizado por uma metáfora de jardim no delineamento do estudo, evidencia o uso dos instrumentos pedagógicos criados por Freinet (2001) para a formação continuada de professores (Imbernón, 2022), mediante a pesquisa narrativa.

Evidenciou-se que a materialidade escolar interfere diretamente nas práticas pedagógicas (Freire, 2019) e que os processos formativos ganham potência quando ocorrem em tempos e espaços compartilhados. A pesquisa também aponta a importância da constituição de comunidades docentes como estratégia para o fortalecimento da formação continuada, destacando que a formação docente precisa considerar o corpo (Krenak, 2020), a experiência e a trajetória do professor como dimensões centrais do fazer pedagógico.

Nessa direção, incluímos também o estudo "Desemparedamento das infâncias: uma mudança paradigmática do fazer docente", de Ferreira (2025), que investiga os fatores capazes de contribuir para uma atuação docente orientada pelo desemparedamento em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Niterói/RJ. Fundamentada nas discussões de Tiriba (2018) acerca do desemparedamento, a pesquisa qualitativa, com elementos da pesquisa-ação, envolveu professores regentes, professores de apoio e a Equipe de Articulação Pedagógica, utilizando um minicurso como procedimentos de produção de dados. Os resultados evidenciaram a necessidade de formação continuada sobre a temática e da criação de espaços coletivos para que os professores possam refletir sobre os aspectos físicos, mentais e sociais

relacionados ao emparedamento das infâncias e construir possibilidades de transformação das práticas.

Do mesmo modo, seguimos para a apresentação da última categoria delimitada, intitulada “Práticas pedagógicas na Educação Infantil: organização de tempos, espaços e mediações para a natureza”, reúne sete estudos cujo eixo principal está nas práticas pedagógicas, compreendidas como ações intencionais, situadas e atravessadas por concepções de infância, natureza e educação. Embora dialoguem com a formação docente e com a experiência das crianças, esses trabalhos se ancoram analiticamente na observação, descrição e problematização do cotidiano escolar, dos espaços, tempos, materiais e propostas pedagógicas.

Destacamos o estudo “Do lado de fora é mais legal! A criança e suas descobertas brincantes na natureza” (Jovanovich, 2023). A pesquisa é baseada em uma abordagem bibliográfica e pesquisa-ação, com foco no desenvolvimento infantil na teoria vigotskiana. O estudo se fundamenta na importância do brincar ao ar livre (Tiriba, 2018; Kishimoto, 1998) e a rotina e a prática pedagógica (BNCC, 2017; RCNEI, 1998) como um elemento fundamental para proporcionar às crianças um senso de organização e oportunidades para estar no ambiente natural para o aprendizado por meio da observação e da experimentação.

Continuamos por meio do estudo “A relação da criança e natureza na educação infantil: um olhar complexo e transdisciplinar para a prática docente” de autoria de Paschoal (2023), baseado em uma perspectiva qualitativa, de estudo de caso, e na teoria do pensamento complexo e na transdisciplinaridade. A autora propõe uma reflexão sobre como a prática docente (Tardif, 2010) pode promover a reconexão das crianças com a natureza (Tiriba, 2018; Louv, 2016; Piorski, 2016), adotando uma abordagem que integra diferentes áreas do conhecimento e práticas pedagógicas (BNCC, 2017). As práticas docentes analisadas apresentam atributos transdisciplinares e uma concepção ampliada de natureza, a prática docente é compreendida como mediadora dessa relação, reconhecendo a natureza como espaço de aprendizagem.

O estudo “Práticas pedagógicas e desafios para o desemparedamento no cotidiano escolar: um estudo de caso na educação infantil” (Caldini, 2023), tem foco em compreender como as práticas pedagógicas (Caldeira; Zaidan, 2013) em uma instituição de EI contribuem para o desemparedamento (Tiriba, 2018) e para o processo de humanização das crianças por meio do brincar livre em contato com a natureza (Louv, 2016; Krenak, 2019). Trata-se de um estudo de caso qualitativo com entrevistas semiestruturadas, observações e análise de documentos (BNCC, 2017) por meio da categorização. A pesquisa revelou desafios relacionados ao acesso ilimitado à tecnologia, conflito das famílias sobre a proposta do

desemparedamento, preparação e oferta dos ambientes e dos materiais para as práticas pedagógicas.

Seguimos com a pesquisa “A prática pedagógica de professores da Educação Infantil e a Relação Criança-Natureza: desafios e possibilidades” de autoria de Silva (2024). Visando conhecer a prática pedagógica (Freire, 2020) de professores que atuam com crianças entre 4 e 5 anos, com foco na relação com a natureza (Tiriba, 2018; Louv, 2016). Sendo uma pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas, pautada na análise de conteúdo (Bardin, 2016). Foram identificados entraves para a ampliação e qualificação dessas práticas, destacando-se as limitações estruturais das instituições, ausência ou fragilidade da formação inicial e continuada, igualmente nas práticas pedagógicas voltadas ao contato com a natureza.

Em relação ao estudo “Professoras, crianças e natureza: narrativas docentes da/na pandemia” de autoria de Pinto (2023), com o objetivo de mapear e compreender experiências de professoras da EI pública que aproximam crianças e natureza, a partir de suas narrativas autobiográficas, analisando como organizam tempos, espaços e experiências para garantir o direito das crianças ao contato com a natureza (Krenak, 2022; Tiriba, 2018; Louv, 2014).

Os resultados evidenciam que as professoras criaram e reinventaram práticas pedagógicas (DCNEI, 2010) para garantir a aproximação das crianças com a natureza, tanto por meio de experiências mediadas quanto pela valorização de espaços abertos. As narrativas revelam a natureza como direito, vivência e resistência por meio da prática pedagógica, apontando a docência como mediação entre criança e mundo.

Também integra essa categoria o estudo “Sensibilização com/na natureza: um estudo no contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC”, de Zanette (2025), que analisa como a natureza é contemplada nos documentos orientadores municipais, nos Projetos Político-Pedagógicos e nas práticas educacionais-pedagógicas desenvolvidas em três Núcleos de EI Municipais de Florianópolis/SC.

Por meio de uma pesquisa empírico-teórica de abordagem qualitativa, a autora recorre à observação participante, ao diário de campo, a questionários e a conversas cotidianas para compreender potencialidades e desafios relacionados à sensibilização com/na natureza. Embora a formação continuada apareça como uma necessidade identificada pela pesquisa, seu núcleo analítico contempla especialmente as condições em que as práticas educacionais-pedagógicas com/na natureza se constituem.

Por fim, a pesquisa “Criança e natureza nas práticas educativas divulgadas em contextos online (sites)” de Silva (2022), em que a autora buscou elucidar, a partir de sites especializados, quais e como são desenvolvidas práticas educativas (Franco, 2016; Tardif,

2002) envolvendo relações entre crianças e natureza na EI (Tiriba, 2018; Louv, 2016), por meio de uma pesquisa qualitativa de abordagem netnográfica. As práticas divulgadas evidenciam a potência dos lugares de natureza como contextos formativos para crianças e professores. Destaca-se o papel dos sites como espaços de (auto)formação docente (Imbernón, 2022; Marcelo Garcia, 1999). A pesquisa sistematiza práticas que favorecem vínculos com a natureza e propõe diretrizes que podem contribuir para propostas pedagógicas.

A análise da composição da Bibliografia Categorizada evidencia que o campo de estudos sobre criança e natureza na EI se encontra em processo de consolidação, com maior densidade concentrada nas investigações que tomam a relação criança–natureza como eixo central. Observamos, portanto, uma predominância de pesquisas voltadas à compreensão dos sentidos, experiências e concepções que atravessam essa relação, o que reafirma a centralidade da infância e da natureza como núcleo estruturante do debate contemporâneo na área. Em contraste, os estudos que focalizam a formação continuada docente e as práticas pedagógicas, embora presentes e em expansão, ainda aparecem em menor número, indicando campos que demandam aprofundamento e maior articulação investigativa.

De modo geral, as categorias revelam tanto potencialidades quanto lacunas. Entre as potencialidades, destacamos a valorização crescente da natureza como dimensão constitutiva da infância e como direito das crianças, bem como a problematização do emparedamento e a defesa de pedagogias que ampliem experiências de corpo. Por outro lado, evidenciamos a incipiência de pesquisas que articulem, de forma integrada, os três eixos, criança e natureza, formação continuada e práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à compreensão da formação docente como mediação estruturante para a transformação das práticas no cotidiano da EI.

Cabe ressaltar, ainda, que parte dos estudos analisados apresenta caráter híbrido, mobilizando simultaneamente mais de um eixo temático. Para assegurar rigor analítico e evitar encaixes artificiais, os trabalhos foram alocados prioritariamente na categoria em que seu objetivo central e seu núcleo analítico se ancoram. Reconhecemos, entretanto, os atravessamentos entre categorias como constitutivos do próprio campo investigativo. Tal opção metodológica permite preservar a coerência interna das categorias, explicitar a complexidade das produções e oferecer uma leitura mais fiel do panorama das pesquisas.

Na sequência, passamos à construção da Bibliografia Propositiva a partir das categorias delimitadas, na qual os achados aqui sistematizados serão mobilizados para a elaboração de inferências, articulações teóricas e proposições analíticas em diálogo direto com

o objeto desta pesquisa, conforme a metodologia delineada por Morosini e Kohls-Santos (2021).

2.2.2.1 Criança e natureza na Educação Infantil: sentidos, experiências e concepções

Na primeira categoria, os estudos convergem para uma crítica aos fundamentos da educação tradicional moderna e apontam para a necessidade de uma mudança paradigmática que reposicione a natureza no centro do processo educativo. Isso reside na compreensão da indissociabilidade ontológica entre ser humano e natureza, sustentada por Tiriba (2018) e Krenak (2019).

Logo, a natureza é compreendida como dimensão constitutiva da infância e da EI, materializada em termos como infância-natureza, corposnatureza ou corpo-natureza, contribuindo para nomear e visibilizar essa dimensão. À luz das perspectivas de autores como Louv (2016) e Tiriba (2018), compreendemos que esta categoria emerge como eixo central de análise, considerando a natureza enquanto coagente na infância. Essa relação se manifesta por meio de experiências estéticas, corporais e territoriais em espaços não emparedados e em diálogo com os saberes do território.

Nesse horizonte, os estudos nos permitem compreender que a relação entre criança e natureza não se constitui exclusivamente pela presença em espaços externos, mas pelas experiências que emergem das interações estabelecidas com o território e seus diferentes elementos. Essa compreensão nos conduz a reconhecer a criança como sujeito ativo na constituição dessas experiências, rompendo com perspectivas que a posicionam apenas como receptora de conhecimentos ou que compreendem a natureza como um cenário destinado à realização de atividades previamente determinadas. Assim, as pesquisas contribuem para ampliar o entendimento acerca das formas pelas quais as infâncias se constituem em relação com a natureza.

A figura a seguir (Figura 18) ilustrou os principais eixos conceituais emergentes da categoria, os quais contribuíram para a construção das proposições tecidas ao longo da análise.

Figura 18 - Eixos conceituais emergentes da categoria 1.



Fonte: Elaboração própria por meio da plataforma Canva (2026).

A nuvem de palavras evidencia os sentidos predominantes que nos auxiliaram no delineamento das proposições. Destacamos, com maior frequência e centralidade, os termos “criança” e “natureza”. Em decorrência dessa leitura, se faz necessário elucidar as concepções e entendimentos acerca da criança e da natureza que os trabalhos evidenciam.

Destacamos a compreensão da criança para além da redução à condição de aluno, criticando práticas que a projetam exclusivamente para o futuro e reivindicando o direito de viver a infância no tempo presente. Nessa perspectiva, compreende-se a criança como corponatureza, isto é, como ser biológico, social e cultural indissociável do mundo natural, cujos processos de desenvolvimento, aprendizagem e constituição subjetiva se dão por meio das interações afetivas e corporais com a natureza.

Desse modo, destacamos também a recorrência dos termos “corpo” e “vivência”, que apontam para uma concepção de infância ancorada na corporeidade, sendo esta infância-natureza. Esse achado reafirma a importância da compreensão de que “[...] O corpo é parte da educação. Mais do que isso, educar pelo corpo significa fazê-lo de modo integral, pois somos nosso corpo e pelo corpo nos conectamos ao mundo[...] (Tiriba, 2018, p. 15)”.

Nessa direção, as pesquisas evidenciam a potência das experiências vividas pelas crianças na natureza por meio do corpo e do brincar, outro termo que emerge com força na análise. Assim, pautadas na proposta de Piorski (2016), que expõe o conceito da materialidade do brincar e os elementos da natureza, elucidam o papel do brincar no processo de formação da

identidade da criança, abordando como esses elementos naturais são fundamentais na criação do universo simbólico da infância e no desenvolvimento da imaginação.

Esses achados vão ao encontro da compreensão de que a materialidade do brincar na natureza com os seus elementos contribui para a substancialidade do imaginar "[...] uma imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza e tem capacidades específicas e maior plasticidade: é transformadora, regeneradora" (Piorski, 2016, p. 19).

Enquanto isso, a natureza é compreendida como substância única, da qual humanos, animais e plantas são modos de expressão, rompendo com a dicotomia moderno-ocidental que separa humano e ambiente (Krenak, 2019; 2020). Nesse horizonte, retomamos os conceitos de corponatureza e infância-natureza, mobilizados como palavras-ferramenta para integrar corpo, mente e mundo natural em um mesmo plano de imanência, compreendendo o corpo humano como extensão da própria natureza e a natureza como dimensão constitutiva do organismo vivo.

A natureza aparece, ainda, como uma força ativa que provoca encantamento, questionamento e produção de sentidos, atuando como espaço de experiência no qual a criança amplia sua percepção de mundo por meio dos sentidos (Louv, 2016). Os estudos também a reconhecem como território educativo e de liberdade, lugar originário da infância e condição para o desemparedamento (Tiriba, 2018), sendo descrita metaforicamente como um "museu vivo" ou um laboratório aberto que oferece elementos para a invenção, a criatividade e o brincar telúrico (Piorski, 2016).

Nesse conjunto, ser e estar na natureza são reivindicados como direito humano e ancestral da criança, fundamental para a saúde física e emocional, para a biofilia e para a constituição de vínculos éticos com a vida. Um achado que reafirma a compreensão de que: "A biofilia se refere ao apego que temos ao mundo natural e seus seres. Ela nos remete a um senso de pertencimento, de filiação e de apego à natureza [...]" (Profice, 2021, p. 21).

Destacamos, então, a recorrência da palavra "direito", indicando a consolidação da natureza como direito da criança no discurso acadêmico. Essa ênfase reforça o entendimento de que a relação com a natureza não deve ser compreendida como complementar ou opcional, mas como dimensão essencial da EI. Entretanto, muitos estudos tensionam como esse direito está posto nas legislações para a EI.

Logo, como proposição emergente, evidenciamos que o direito de estar na e com a natureza deve ser assegurado como política pública e prática cotidiana nas instituições de EI, por meio da integração, nos currículos, de saberes locais e ancestrais como dimensões legítimas de uma educação biofílica e da formação docente. Expressada, por exemplo, em formações

continuadas que integrem meios vivenciais com a natureza e processos reflexivos sobre o desemparedamento.

Ademais, emerge uma diversidade significativa de termos utilizados para nomear a natureza, revelando não apenas variações conceituais, mas distintas compreensões ontológicas, epistemológicas e políticas. Termos como “natureza” e “meio ambiente” aparecem com maior recorrência, sendo empregados, em geral, para designar a biodiversidade, a vida e a ordem natural dos seres, ora compreendidos como conjunto de elementos do universo, ora como força ativa que sustenta a existência.

Expressões como “mundo natural” e “universo natural” reforçam uma leitura que enfatiza o ambiente físico e os elementos não construídos pela ação humana, frequentemente associados à ideia de natureza. Também se destacam termos oriundos de matrizes filosóficas e ancestrais, como “mãe-terra” ou “Pachamama”, que reconhecem a terra como organismo vivo, sagrado e relacional, bem como modos da natureza, inspirados na filosofia de Spinoza, ao compreender humanos, animais e plantas como expressões de uma mesma substância imanente.

Outras nomenclaturas, como “ambientes naturais” e “elementos naturais”, aparecem associadas à organização das práticas pedagógicas, distinguindo espaços ao ar livre e materiais manipuláveis, enquanto termos como “cosmo” e “universo” ampliam a compreensão da natureza para uma dimensão relacional e interespecífica. Assim, esses achados revelam que a escolha dos termos não é neutra; ela evidencia deslocamentos conceituais importantes no campo.

Tais abordagens desembocam na compreensão de que “[...] a natureza precisa ser entendida como o que nos antecede e de nós independe. Ela é mais do que fonte de recursos, ela é a fonte da vida” (Tiriba, 2018, p. 18), tal qual construída por seres vivos humanos ou não, bem como suas sutilezas e fenômenos englobando seus elementos. Dessa forma, “esse conhecimento pode nos inspirar a escolher um caminho diferente, que leve a um reencontro entre a criança e a natureza” (Louv, 2016, p. 58).

Entretanto, embora a dimensão ontológica da relação criança e natureza seja afirmada nos referenciais teóricos mobilizados, nem sempre se traduz em proposições analíticas que ultrapassem o nível do “propor experiências” em algumas pesquisas. Alguns estudos permanecem centrados na defesa da importância do contato com a natureza, na exemplificação de práticas e na descrição de vivências, sem avançar de forma sistemática para transformações.

Além do mais, quando se observa o entendimento de fazer docente e da EI, evidenciamos compreensões distintas. Enquanto alguns autores defendem que a natureza não deve ser instrumentalizada nem colocada a serviço para ensinar conteúdos, priorizando o

brincar livre, a contemplação e a experiência sensível, outros propõem sequências didáticas e orientações pedagógicas. O próprio papel do jardim escolar é interpretado de modos distintos, mesmo quando compartilham dos mesmos referenciais.

Nesse sentido, evidenciamos a proposição de investigações que articulem, de maneira consistente, teoria, prática pedagógica e formação docente, evitando a reprodução de discursos já consolidados no campo. Dessa forma, reafirmamos a importância da natureza como eixo estruturante do currículo na EI e da emancipação do corpo docente. Logo, emergem possibilidades que concebam os jardins, quintais e territórios como enfrentamento do adoecimento profissional, contribuindo para processos formativos que não se restringem à técnica.

Essa proposição tem clara relevância. Entretanto, reafirmamos seu pilar segundo os escritos de Louv (2016), expondo que a natureza impacta também os docentes, principalmente na "era de fadiga", como define o autor, "[...] o impacto que as escolas verdes e a educação ao ar livre têm nos profissionais não deve ser subestimado. Os professores também merecem ser expostos às qualidades restauradoras da natureza" (p. 235).

Adiante, faz-se necessário evidenciar, como achado relevante, a potência das pesquisas que se concentram nos bebês (0 a 3 anos), nas quais ganham centralidade o colo, o toque, as sensações táteis e os primeiros encontros corporais com a natureza. Esses estudos revelam possibilidades investigativas fecundas ao compreender que, desde os primeiros anos de vida, a relação com o mundo natural se constitui por meio do corpo, dos afetos e das experiências sensoriais, tensionando concepções escolarizadas que historicamente invisibilizam os bebês como seres de experiência e de produção de sentidos.

Apesar de ainda haver um número relativamente reduzido de pesquisas voltadas especificamente para bebês, os estudos analisados evidenciam de forma consistente a importância da natureza já nessa faixa etária. Ao mesmo tempo, levantamos a proposição em torno da necessidade de ampliar e aprofundar investigações que tomem os bebês como participantes centrais da pesquisa, especialmente em níveis de produção científica doutoral, sendo um campo potente para futuras investigações.

Outrossim, os contextos investigados nos estudos variam entre realidades rurais e contextos urbanos densos, em que se evidencia o "não lugar" da natureza e a necessidade de ressignificar praças, parques e demais espaços públicos como territórios educativos. Nesse sentido, emerge como proposição a compreensão de que o enfrentamento do afastamento contemporâneo entre infância e natureza demanda movimentos coletivos e articulados, capazes

de romper com tendências historicamente naturalizadas de separação entre vida urbana e mundo natural.

Tais movimentos indicam a busca de experiências de lazer na natureza por parte da família e a atuação intencional da EI como espaço formativo estratégico. A partir de processos de formação continuada fundamentados em aportes teóricos consistentes sobre criança e natureza, os professores podem repensar rotinas, tempos e práticas pedagógicas, criando situações que integrem a natureza ao cotidiano institucional de forma contínua, crítica e significativa, mesmo em contextos urbanos marcados por limitações estruturais.

Essa compreensão dialoga com a afirmação de que, "[...] não são apenas os ambientes domésticos e educativos que são cruciais para o desenvolvimento das crianças, demais níveis ambientais também são relevantes para a qualidade de vida e bem-estar infantis" (Profice, 2021, p. 16), evidenciando a necessidade de ações articuladas entre escola, família e território. Nesse processo, a pesquisa acadêmica assume também um papel como dispositivo de mobilização, reflexão e resistência, ao produzir conhecimento situado, tensionar concepções naturalizadas, fortalecer práticas contra-hegemônicas e sustentar, no interior das instituições educativas, movimentos de reaproximação entre infância e natureza. Reafirmando, assim, a importância das pesquisas que tangenciam essa luta com rigor, bem como o presente estudo.

No decorrer, salientamos que os estudos desta categoria são majoritariamente dissertações de mestrado. Já no campo metodológico, observamos a adoção de distintas abordagens qualitativas, como cartografias, narrativas, pesquisas com crianças, sociopoética, cartas pedagógicas e registros sensíveis. Esses achados se mostram potentes para acessar as experiências advindas da infância e tensionar modelos tradicionais de pesquisa.

Além disso, observamos o uso recorrente de técnicas inovadoras de gerar e analisar dados, como mapas mentais, registros fotográficos e cartografias, o que evidencia o compromisso das pesquisas com uma compreensão complexa e situada da infância. As metodologias escolhidas revelam uma tendência à valorização do contexto, da experiência e da escuta como eixos estruturantes das investigações, achados alinhados com as compreensões e princípios que permeiam os estudos e suas análises.

Contudo, em alguns estudos, identificamos fragilidades relacionadas ao rigor e à clareza metodológica, especialmente no que se refere à explicitação das escolhas epistemológicas, à fundamentação das práticas propostas e à coerência entre método, análise e proposições. Em determinadas pesquisas, não se torna suficientemente claro o percurso investigativo que sustenta a escolha de determinadas estratégias, o que pode gerar leituras

homogeneizadoras ou dificultar a compreensão do funcionamento analítico pretendido pelo pesquisador.

Nesse sentido, como proposição emergente, compreendemos que as pesquisas no âmbito das humanidades demandam um cuidado metodológico, uma vez que se constituem como processos complexos, desafiadores e atravessados por múltiplas dimensões relacionais. Conforme afirmam Nind, Curtin e Hall (2019), os métodos de pesquisa precisam ser adequados aos propósitos investigativos e capazes de captar os funcionamentos implícitos e as relações que se estabelecem nos contextos educativos, exigindo abordagens que "deem conta" dessa complexidade.

Ao mesmo tempo em que valorizamos as escolhas metodológicas adotadas nos estudos analisados, defendemos a necessidade de maior rigor na explicitação dos fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos que sustentam tais escolhas. Tal movimento é essencial para fortalecer o âmbito da chamada pesquisa pedagógica, como nomeiam as autoras, assegurando transparência, consistência analítica e ética investigativa, e contribuindo para a consolidação de metodologias que ampliem a compreensão dos fenômenos.

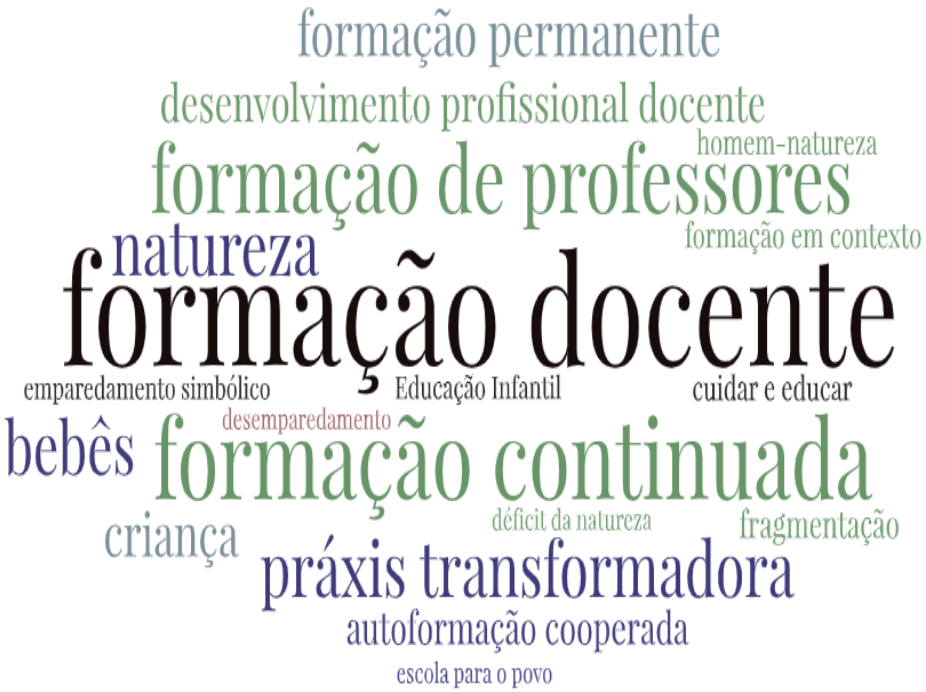
Por fim, a leitura desta categoria permite identificar um conjunto de lacunas no cenário educacional e na produção científica contemporânea, ao mesmo tempo em que aponta proposições relevantes para a ressignificação da relação entre infância e natureza. Em primeiro lugar, evidenciamos a insuficiência de produções científicas que articulem, de modo consistente, criança, natureza e EI, revelando que, embora o tema venha ganhando visibilidade, ainda se apresenta de forma incipiente, fragmentada e dispersa no campo acadêmico, principalmente no que se refere a investigações de maior fôlego teórico-metodológico que ampliem, complexifiquem e consolidem esse campo.

Outro aspecto recorrente diz respeito às fragilidades na formação docente, tanto inicial quanto continuada, e à ausência de meios que sustentem práticas pedagógicas comprometidas com o entendimento da infância-natureza ou corponatureza. É a partir dessa constatação que justificamos a passagem para a próxima categoria de análise, intitulada "Formação continuada docente na Educação Infantil: processos formativos e repertorização para criança e natureza", a qual busca aprofundar a compreensão de como os percursos formativos das professoras incidem sobre as práticas pedagógicas.

2.2.2.2 Formação continuada docente na Educação Infantil: processos formativos e repertorização para criança e natureza

Nesta categoria, nos deparamos com um dilema relevante. Embora os estudos apresentem convergências significativas quanto à centralidade da formação continuada docente, essas aproximações se constroem a partir de distintas lentes epistemológicas. Diante desse desafio, optamos por explicitar as questões emergentes que atravessam os estudos, compreendendo-as como viés para a reflexão sobre o objeto desta dissertação. Assim, as proposições construídas a partir desta categoria buscam articular os tensionamentos identificados, contribuindo para ampliar a compreensão sobre os processos formativos docentes. Logo, apresentamos os principais eixos conceituais emergentes nesta categoria que nos auxiliam nesse caminho:

Figura 19 - Eixos conceituais emergentes da categoria 2.



Fonte: Elaboração própria por meio da plataforma Canva (2026).

Embora esta categoria se concentre analiticamente nos processos de formação continuada docente, é fundamental destacar que os diálogos em torno da criança e da natureza não se encontram apartados desse eixo. Essa compreensão recai na clareza de que as "[...] formações possam contribuir para que as profissionais exercitem a democracia entre si e se sensibilizem para considerar as crianças[...] enquanto seres que se constituem em conexão com os humanos, mas também com a natureza" (Tiriba, 2018, p. 260).

Então, como achados, evidenciamos compreensões embasadas por referenciais compartilhados, como Krenak (2020), na superação do dualismo homem e natureza, para defender o pertencimento inato à natureza, bem como para fundamentar uma prática docente que respeite a vida e a interconexão planetária. Por fim, por meio dos escritos de Tiriba (2018), mobilizam a pedagogia do corpo e o desemparedamento, além da compreensão de que as crianças são seres da natureza e da cultura simultaneamente.

Seguindo no âmbito dos referenciais teóricos e das bases epistemológicas mobilizadas, evidenciamos um achado significativo, embora os estudos se apoiem em matrizes epistemológicas distintas, compartilham obras de Paulo Freire (2019). Esse elemento constitui um dos pontos relevantes para a organização dos trabalhos na mesma categoria, uma vez tal referencial está posto como um eixo articulador das reflexões sobre formação continuada docente.

Ainda que desempenhe níveis distintos de centralidade, sua presença sustenta compreensões compartilhadas acerca da educação como prática política, da docência como práxis transformadora e do conhecimento como produção histórica e coletiva, e não como depósito (Freire, 2019). Nesse sentido, os estudos convergem na defesa de uma escola para o povo, com a leitura crítica da realidade e com a compreensão dos participantes como históricos e capazes de transformar o mundo que habitam.

Sobretudo, os estudos mobilizam de forma recorrente os termos formação de professores, formação continuada e desenvolvimento profissional docente, os quais aparecem articulados ao longo das análises. De modo geral, formação de professores e formação docente são utilizadas para delimitar o campo de investigação. Nesse escopo, a expressão formação continuada é empregada para designar os processos formativos que se desenvolvem após a graduação e no interior do cotidiano escolar, mobilizando, em especial, as contribuições de Imbernón (2022).

Destacamos ainda o conceito de desenvolvimento profissional docente, utilizado para expressar a ideia de trajetória, amadurecimento e construção de saberes ao longo da carreira, em diálogo com Marcelo Garcia (1999). Soma-se a esse debate o uso do termo formação permanente, ancorado no pensamento de Freire (2019), que concebe o ser humano em constante processo de criação e recriação de si e do mundo. Nessa perspectiva, dialoga com o conceito de autoformação cooperada, ao ampliar a compreensão tradicional de formação e enfatizar a responsabilidade do professor por seu próprio processo formativo, realizado de forma colaborativa, em diálogo com os pares e com o contexto.

Nesse sentido, emerge como proposição a compreensão da formação continuada como um processo integrado ao desenvolvimento profissional docente, que se constrói ao longo da trajetória e no interior das práticas cotidianas. Tal compreensão busca superar leituras fragmentadas ou instrumentais da formação, ao reconhecer o professor como histórico. Essa perspectiva desloca a formação continuada de um lugar acessório para uma dimensão estruturante da prática pedagógica na EI.

Essa proposição se estrutura e parte do pressuposto de que as estruturas de pensamento e as mudanças estão presentes na sociedade e na cultura e, logo, também se fazem presentes na formação continuada. Então, quando "[...] investimos na transformação das relações que os educadores estabelecem entre si, com o objetivo de fazer abalar e alterar as estruturas relacionais geradoras de passividade, verticais, dominadoras" (Tiriba, 2018, p. 258), afirmamos a formação continuada como espaço de deslocamento.

Ademais, no que se refere à formação continuada, os estudos analisados convergem ao evidenciar que os processos formativos ganham sentido e potência quando compreendidos como formações em contexto, situadas, coletivas e dialógicas, articuladas às necessidades reais do cotidiano. Tal compreensão dialoga com a concepção de formação em contexto defendida por Imbernón (2022), ao afirmar que a formação docente não pode ser dissociada das condições concretas de trabalho, das relações estabelecidas na instituição e do vivido pelos professores em sua prática.

Os estudos também evidenciam que a EI ainda é marcada por rotinas de ausência de tempo para o planejamento coletivo, isolamento profissional e fragmentação dos espaços de troca, condições que se articulam a modelos de formação continuada frequentemente esporádicos, descontinuados e pouco conectados ao cotidiano escolar, comprometendo seu potencial formativo. À luz de Marcelo Garcia (1999), tais marcas relacionam-se às fases do desenvolvimento profissional docente, nas quais a constituição da identidade profissional ocorre em contextos historicamente atravessados pela individualização e racionalização do trabalho.

A partir desses achados, emerge como proposição a necessidade de tensionar criticamente o cenário contemporâneo de expansão dos chamados "pacotes de formação", marcados por lógicas mercantilizadas que tendem a homogeneizar práticas, desconsiderar os contextos locais e reduzir a formação continuada a produtos, apostilas, materiais padronizados e prescrições metodológicas. Tais modelos formativos, ao priorizarem índices, rendimentos e avaliações externas, frequentemente reforçam processos de emparedamento da infância, ao

orientar as práticas pedagógicas para metas de desempenho, em detrimento de experiências corporais na natureza.

Além disso, esses formatos de formação tendem a produzir também o emparedamento simbólico e profissional dos docentes, na medida em que não reconhecem suas trajetórias, saberes e demandas, sendo esses processos mediados por generalizações rasas e descontextualizadas. Em contraposição, a formação continuada em contexto passa a constituir-se como espaço de resistência, criação e ressignificação da prática pedagógica, bem como da construção da identidade profissional docente.

Voltando aos achados, os estudos evidenciam uma crítica às práticas técnicas, que pouco contribuem para a ressignificação do fazer docente na EI. Assim, como proposição, destacamos a importância de modelos de formação continuada desemparedados, capazes de oferecer aportes teórico-metodológicos consistentes. Trata-se, portanto, de reconhecer que o professor não sustenta práticas e concepções que não vivenciou em seu próprio percurso formativo, isto é, como afirma Tiriba (2018) ninguém oferece aquilo que não tem, o que reforça a necessidade de fomentar, nos processos formativos, experiências, repertórios e conhecimentos que sustentem uma prática crítica e comprometida com a criança e natureza.

Em suma, a partir da análise desta categoria, se evidencia tanto avanços quanto lacunas no campo de estudos que articulam formação continuada docente, criança e natureza. Embora os trabalhos analisados apresentem aportes teóricos consistentes e contribuam para o reconhecimento da formação continuada como dimensão relevante na EI, observamos um número reduzido de pesquisas que abordam explicitamente a articulação entre criança e natureza, revelando um campo ainda incipiente.

Tal lacuna indica que, apesar da crescente visibilidade da temática da natureza na infância, poucos estudos se dedicam a investigar, de forma aprofundada e situada, como os processos formativos influenciam as concepções, os sentidos atribuídos e as práticas docentes relacionadas à criança e à natureza. Diante disso, evidenciamos a necessidade de ampliar investigações que tomem a formação continuada docente como eixo estruturante das práticas pedagógicas voltadas à criança e natureza, considerando seus atravessamentos políticos, epistemológicos e institucionais.

A escassez de estudos nessa direção reforça a relevância da presente pesquisa, que se propõe a contribuir para o avanço do campo ao compreender a formação continuada como dimensão constitutiva e estratégica para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a infância e a natureza. Em vista disso, seguimos para as proposições da última categoria delineada.

2.2.2.3 Práticas pedagógicas na Educação Infantil: organização de tempos, espaços e mediações para a natureza

Esta categoria foi delineada a partir de pesquisas que tomam como eixo central as práticas pedagógicas na EI, especialmente aquelas que se constroem na interface entre criança e natureza. Assim, a partir da análise desse conjunto de produções, foram delineadas as proposições desta categoria, que buscam explicitar convergências, lacunas e possibilidades teórico-práticas para práticas pedagógicas. De modo semelhante, organizamos os eixos conceituais emergentes em uma nuvem de palavras, com o objetivo de sintetizar e ilustrar as discussões produzidas.

Figura 20 - Eixos conceituais emergentes da categoria 3.



Fonte: Elaboração própria por meio da plataforma Canva (2026).

Destacamos, como achado central, a presença de concepções transversais nos estudos acerca da relação criança e natureza, compreendida como dimensão estruturante do desenvolvimento infantil. As produções analisadas convergem ao afirmar que o contato cotidiano com a natureza favorece o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional das crianças. Esses achados dialogam com os escritos de Louv (2016), sobretudo no enfrentamento do chamado Déficit de Natureza.

Nesse sentido, os estudos analisados denunciam o emparedamento imposto às crianças pelos modos contemporâneos de organização escolar e urbana. O desemparedamento emerge,

à luz da perspectiva de Tiriba (2018), como necessidade, direito e prática pedagógica, ao reivindicar a EI como espaço de encontros com o corpo, com a natureza e com o espaço-ambiente. Em contrapartida, as pesquisas evidenciam tensões persistentes entre as propostas de desemparedamento e as expectativas das famílias, frequentemente ancoradas em concepções tradicionais de ensino, rendimento e controle, o que reafirma práticas centradas na vigilância, na homogeneização e na antecipação de conteúdo.

Diante desse cenário, emerge como proposição a necessidade de repensar tanto a organização pedagógica quanto as dinâmicas da EI, buscando maior permeabilidade entre os espaços internos e externos, ressignificando-os, assim como processos formativos que incluam as famílias no debate sobre infância e natureza. Nesse deslocamento, emergem possibilidades de superação da cultura da limpeza presente na sociedade e que se infiltra na EI, conforme afirma Tiriba (2018).

Nesse sentido, como afirma Franco (2017, p. 547-548), "[...] o professor sozinho não transforma, as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo quando se configuram como ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala [...]". Assim, a transformação das práticas pedagógicas desemparedadas exige ações articuladas entre professores, instituições, famílias e políticas públicas, reafirmando a EI como espaço ético, político e formativo.

Entretanto, as pesquisas divergem quanto à própria conceituação de natureza. Em parte das produções analisadas, a natureza ainda é compreendida com nuances da racionalidade utilitarista, sendo tratada como recurso didático, cenário ou ferramenta pedagógica a serviço do ensino de conteúdos específicos. Em contrapartida, outros estudos assumem uma concepção biocêntrica e sistêmica, em diálogo com autores como Krenak (2019), ao defenderem que a natureza é uma condição ontologicamente constitutiva da existência humana.

A partir dessa reflexão, emerge como proposição a necessidade de rigor epistemológico e de clareza no posicionamento teórico assumido pelo pesquisador ao se debruçar sobre o seu objeto de investigação. Os estudos analisados evidenciam que, mesmo quando ancorados em referenciais que tensionam concepções ontológicas e críticas em relação ao humano–natureza, algumas análises ainda operam a partir de uma racionalidade utilitarista, revelando incoerências entre o referencial adotado e a forma como o objeto é abordado empiricamente.

Tal constatação aponta que o rigor teórico não se restringe à escolha dos autores de referência, mas se manifesta, sobretudo, na coerência entre pressupostos epistemológicos, procedimentos e interpretação dos dados. Compreendemos, portanto, que a pesquisa exige

simultaneamente distanciamento e imersão nos referenciais teóricos, de modo que o pesquisador seja capaz de tensionar concepções naturalizadas, historicamente enraizadas em lógicas capitalistas e antropocêntricas.

Adiante, os estudos trazem à tona discussões relevantes acerca do papel atribuído à tecnologia na infância e na EI. As pesquisas evidenciam um cenário em que o uso intensivo de telas se configura como fator concorrente ao tempo de infância e, consequentemente, ao tempo na natureza. Além disso, apontam que a internet e as plataformas digitais também podem funcionar como espaços de compartilhamento de práticas pedagógicas, de formação docente e de disseminação de propostas que, paradoxalmente, incentivam uma infância rica em natureza e o desemparedamento.

A partir dessa tensão, emerge como proposição a necessidade de considerar o contexto sociocultural em que as pesquisas e práticas se inserem. Compreendemos que as tecnologias digitais fazem parte da sociedade contemporânea e tendem a permanecer como elementos estruturantes da vida social. Nesse sentido, propomos um posicionamento que reconheça a tecnologia como ferramenta potencialmente formativa quando utilizada na formação continuada de professores, no acesso a repertórios pedagógicos e na circulação de conhecimentos que qualificam o trabalho docente.

Entretanto, essa proposição não desconsidera as problematizações apontadas pelos estudos. Conforme alerta Louv (2016), as infâncias estão em transformação e o uso excessivo de telas rouba o tempo da criança, quando a tecnologia passa a ocupar o lugar do brincar. O problema, portanto, não reside na presença da tecnologia em si, mas na forma como ela é apropriada. Enquanto seu uso indiscriminado pelas crianças tende a aprofundar processos de emparedamento, sua utilização crítica em contextos formativos pode constituir-se como aliada na promoção de práticas pedagógicas.

Isso posto, avançamos para as considerações relativas às práticas pedagógicas. Como achado central, os estudos evidenciam que as práticas pedagógicas desenvolvidas na EI se encontram imbricadas em sistemas sociais e institucionais que, conforme problematiza Tardif (2010), tendem a priorizar a produtividade, a normatização dos tempos e a organização racionalizada do cotidiano das instituições de ensino. Ao mesmo tempo, as pesquisas ressaltam a potência das práticas pedagógicas enquanto mediações entre a criança e a natureza, compreendidas como espaços de reinvenção.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica ultrapassa a mera execução de afazeres, constituindo-se, conforme Franco (2016), na relação entre participantes, saberes, territórios e experiências, o que evidencia seu papel formativo e transformador, bem como a compreensão

de que as práticas pedagógicas "[...] são vivas, existenciais, interativas e impactantes, por natureza [...] são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais" (Franco, 2016, p. 542).

Ainda em muitos casos, os estudos mobilizam documentos normativos e legislações para compor a compreensão das práticas pedagógicas, como a BNCC (2017), o RCNEI (1998) e as DCNEI (2010). Como proposição emergente, compreendemos a importância de mobilizar criticamente os documentos normativos que orientam a EI, visto que tais documentos são frequentemente utilizados como base central para a organização do trabalho pedagógico, o que torna indispensável que sejam compreendidos à luz de referenciais teóricos consistentes.

Entretanto, emerge a fragilidade na clareza conceitual em torno da noção de prática pedagógica em alguns estudos. Embora amplamente utilizada nos estudos, nem sempre o termo é sustentado por um aporte teórico explícito, o que gera ambiguidades entre prática pedagógica e prática educativa. Nesse sentido, conforme os escritos de Franco (2016), torna-se fundamental afirmar que nem toda prática educativa se configura como prática pedagógica, sendo esta última caracterizada pela mediação consciente entre participantes, saberes, contextos e finalidades formativas.

Ademais, os estudos identificam desafios e barreiras recorrentes que tensionam a implementação de práticas pedagógicas para o desemparedamento, como a urbanização crescente e a consequente redução de áreas verdes, o medo associado aos riscos físicos e às doenças, bem como a pressão por conteúdos formais e resultados mensuráveis. Esse cenário expressa um contexto mais amplo de organização social e urbana no qual, como problematiza Louv (2016, p. 16), "o mundo estava cada vez mais urbano, com muito mais gente morando em cidades enormes. O verde virando artigo de jardins de luxo. Cinza era a cor do progresso. A fumaça, um mal necessário".

Diante desse cenário, emerge como proposição a necessidade de compreender o desemparedamento da infância como uma questão política, territorial e formativa. As desigualdades no acesso à natureza revelam que o direito das crianças está vinculado às decisões urbanísticas, às políticas públicas educacionais e aos modelos de gestão escolar. Nesse sentido, a formação continuada assume um papel ao possibilitar a leitura crítica dessas condições, tensionando a naturalização da escassez de espaços verdes.

Essas discussões recaem sobre o campo da formação docente (Imbernón, 2022; Marcelo Garcia, 1999), uma vez que os estudos evidenciam fragilidades recorrentes na formação inicial e continuada no que se refere às temáticas da infância e à natureza. Observamos que tais dimensões ainda ocupam lugar secundário nos currículos formativos, o

que repercute nas concepções e práticas docentes. Contudo, há consenso quanto à centralidade da formação continuada.

Considerando tais fundamentos, vislumbramos uma EI que se constrói com as crianças e não para elas. Nessa mesma direção, a formação continuada pode ser concebida como um percurso que se faz com os docentes. Como afirma Franco (2017, p. 154), a EI "[...] passa a ser construída com as crianças, assim é também na formação com os professores [...]", evidenciando a indissociabilidade entre prática pedagógica e formação docente.

Dessa forma, a análise desta categoria permite evidenciar que as práticas pedagógicas na EI apresentam potencial para o desemparedamento. Contudo, os estudos também revelam fragilidades na materialização dessas práticas e nos processos formativos. Nesse cenário, evidenciamos a importância de processos de formação comprometidos com o desenvolvimento profissional docente. Assim, a formação continuada assume papel na construção de práticas pedagógicas que reconheçam a natureza como dimensão constitutiva da infância.

A partir desse percurso teórico-metodológico, foi possível reconhecer os caminhos já percorridos por outras investigações e compreender o campo no qual esta pesquisa se insere. A partir dessas compreensões, passamos, então, ao processo de alinhavar as contribuições do Estado do Conhecimento para o desenvolvimento deste estudo.

2.3 ALINHAVANDO: AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Ao reconhecer o território já percorrido por outras pesquisas, tornou-se possível alinhavar no percurso deste estudo um movimento de progressão teórica. Logo, pensar a progressão teórica da pesquisa a partir do EC implica tomá-lo como um movimento para a consolidação do objeto de investigação. O intuito dessa etapa foi compreendermos o panorama das pesquisas já produzidas, os aportes teóricos mobilizados no campo e as lacunas ainda existentes.

A partir desse processo, o mapeamento assumiu papel estruturante, uma vez que possibilitou ampliar a visão sobre o campo investigado, aprofundar a compreensão do objeto de pesquisa e conferir maior clareza às escolhas teóricas e conceituais. Ao evidenciar tendências, tensões e ausências nas produções analisadas, esse movimento contribuiu para qualificar o olhar e promover um necessário distanciamento da realidade empírica imediata.

Partimos do reconhecimento de que a construção do conhecimento é um processo constituído por múltiplas etapas, no qual aprofundamento teórico e distanciamento analítico caminham de forma articulada. Nesse percurso, inicialmente, a pesquisa já se ancorava em

aportes teóricos que defendem a importância de uma infância rica em natureza, sobretudo a partir das contribuições de Louv (2016), Tiriba (2018) e Freinet (2001). O mapeamento das produções evidenciou que esses referenciais permanecem mobilizados no campo. Ao mesmo tempo, possibilitou ampliar essas compreensões, especialmente no que se refere à concepção ontológica de criança.

Nesse ponto, as contribuições de Krenak (2019; 2020; 2021) emergem nas pesquisas analisadas, revelando-se fundamentais para tensionar concepções antropocêntricas e instrumentalizadas de natureza. A recorrência nos estudos evidencia seu impacto para pensar a EI na própria organização da sociedade. Tal reconhecimento reforça a importância de incorporar esse referencial à pesquisa, de modo a consolidar a compreensão da criança como sujeito-natureza. A partir desse movimento, este estudo assume, de forma clara, a compreensão da criança como ser histórico, social e ontologicamente vinculado à natureza.

O levantamento também evidenciou a transversalidade do objeto investigado. Mesmo em estudos com focos distintos, as dimensões da criança e da natureza, das práticas pedagógicas e da formação continuada apareceram de forma entrelaçada, confirmando a coerência e a potência do objeto de pesquisa. Esse achado também reforça a pertinência da investigação, uma vez que revela que essas dimensões não se apresentam de forma isolada na realidade, mas se constituem mutuamente.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação continuada de professores. As produções analisadas reforçam a centralidade de concepções de formação que valorizam o desenvolvimento profissional docente, a formação situada e o vínculo com os contextos de atuação. Nesse sentido, os referenciais de Imbernón (2022) e Marcelo Garcia (1999) mostram-se fundamentais, pois dialogam com uma perspectiva de formação continuada que se constrói com os professores, oferecendo aportes teórico-metodológicos capazes de reverberar nas práticas pedagógicas.

Essas concepções articulam-se, ainda, com os princípios da pedagogia de Freinet (2001), cuja presença no EC evidencia sua potência tanto para a formação continuada quanto para a compreensão da natureza como dimensão constitutiva da escola e da infância. A coletividade, o trabalho cooperativo e o tato experimental dialogam com o desemparedamento da infância e com a compreensão dos professores como históricos, atravessados por processos formativos e sociais.

No campo das práticas pedagógicas, contribuiu para explicitar a necessidade de maior rigor conceitual e a importância de tensionar normativas e legislações. Referenciais como os de Franco (2016) ampliaram a compreensão da prática pedagógica como práxis orientada para a

transformação. Esses aportes, anteriormente pouco explorados, passaram a ocupar lugar central na construção teórica da pesquisa, qualificando as análises e fundamentando as escolhas conceituais desta dissertação.

De modo geral, as produções mapeadas também ofereceram subsídios importantes para pensar as estratégias metodológicas da pesquisa, evidenciando a necessidade de coerência entre os pressupostos teóricos, o objeto investigado e os caminhos metodológicos adotados. Assim, o EC também contribuiu decisivamente para o delineamento das escolhas conceituais e metodológicas que sustentam o estudo.

Dessa forma, o próximo capítulo apresenta a construção teórica da pesquisa, explicitando os referenciais e conceitos que foram ampliados, alinhavados e consolidados a partir desse processo, evidenciando a progressão teórica construída ao longo do mapeamento e a sua relevância para a investigação proposta. A partir desse movimento, narramos a seguir os conceitos que orientam o caminhar desta investigação.

CAPÍTULO 3 - TRILHAS CONCEITUAIS: REFERENCIAIS TEÓRICOS DA PESQUISA

Fotografia 6 – Registros fotográficos aéreos “Criança-natureza”.



Fonte: NASA (2026).

Ao longo de um percurso investigativo, os referenciais teóricos funcionam como marcos que orientam o caminhar do pesquisador. Ao estruturar a presente dissertação, compreendemos a produção conceitual como um exercício epistemológico de tomada de posição frente ao objeto de estudo. Ao refletir sobre os conceitos que sustentam esta pesquisa, buscamos construir um caminho de estudo que é, ao mesmo tempo, teórico, metodológico e ético. Nesta seção, portanto, nos dedicamos a explicitar os referenciais que fundamentam os eixos centrais da pesquisa, assumindo-os como territórios de produção de sentidos.

Partimos da perspectiva de uma fundamentação teórica pluralista, ancorada na estratégia da teorização combinada, na qual diferentes autores dialogam entre si com o intuito de potencializar compreensões. Optamos, ainda, por uma construção textual que, embora rigorosa, busca manter-se concisa e articulada. Essa escolha sustenta-se na premissa de que os dados gerados ao longo da pesquisa devem ocupar posição central na produção de conhecimento, sendo os conceitos aqui delineados tomados como fundamentos que orientam a análise, sem, contudo, esgotar outros conceitos convocados no curso da análise dos dados.

Dessa forma, este capítulo conceitual apresenta os conceitos basilares que permeiam o estudo, organizando-se em três eixos centrais, aqui tomados como caminhos: (1) Criança-natureza; (2) Formação Continuada de Professores; e (3) Práticas pedagógicas na Educação Infantil. Assumimos que outros conceitos serão convocados no curso da análise dos dados, de modo que esta seção não visa à exaustão teórica, mas sim à construção de uma base que sustente a pesquisa.

3.1 OS CAMINHOS PARA CRIANÇA-NATUREZA: A NATUREZA COMO TERRITÓRIO, SENTIDOS E FUNDAMENTOS

Nesse percurso, a cisão entre criança e natureza emerge como uma das questões centrais a serem enfrentadas nas reflexões contemporâneas sobre a infância. Por essa razão, abrimos este capítulo com uma representação da "criança-natureza", construída a partir de imagens aéreas de lugares reais da Terra[39] (NASA, 2026). A composição procura simbolizar que a natureza não se encontra fora de nós, mas nos constitui e nos atravessa. Cada fragmento que forma as palavras corresponde a paisagens existentes no planeta, convidando o leitor a perceber que somos parte da mesma tessitura da vida.

[39] Para saber sobre cada lugar representado, confira o QR CODE ou acesse: https://science.nasa.gov/specials/your-name-in-landsat/?img1=c_2&img2=r_2&img3=i_4&img4=a_1&img5=n_2&img6=c_1&img7=a_2&img8=n_0&img9=a_4&img10=t_1&img11=u_1&img12=r_3&img13=e_3&img14=z_1&img15=a_0.

No entanto, no contexto da modernidade ocidental, consolidou-se uma separação entre os seres humanos e a natureza, e essa ruptura reflete-se nas formas como a infância é concebida e vivida. É nesse contexto que afirmamos a centralidade do conceito criança-natureza como fio condutor das abordagens adotadas no estudo. Partindo disso, a concepção de natureza que adotamos nesta dissertação fundamenta-se em uma perspectiva que a compreende como dimensão constitutiva da vida e como direito ontológico da infância, conforme propõe Tiriba (2018). Para a autora, a natureza não é cenário ou recurso pedagógico, mas sim um espaço formativo ético e político, cuja presença no cotidiano da EI se configura como resistência à lógica urbano-industrial que empareda e adoece a infância, compreendendo a criança como sujeito-natureza, em outras palavras, criança-natureza.

Perspectiva essa, fortalecida pela pedagogia de Célestin Freinet, que reconhece a natureza como condição básica na infância: "A natureza continua a ser o ambiente mais rico e o que melhor se adapta às necessidades variáveis dos indivíduos. Não deve haver escola maternal sem ambiente natural" (2001, p. 30). Para o pedagogo, a criança não deve viver encerrada, sendo a natureza um meio "auxiliante" no processo de formação. Sua proposta de escola-oficina conectada ao território rompe com a lógica fechada e compartilha com Tiriba (2018) a crítica ao emparedamento.

Dessa forma, elucidamos a importância de explicitar o conceito de criança-natureza. Essa escolha conceitual emerge do entrelaçamento das perspectivas de autores basilares, que reconhecem a criança como ser ontologicamente vinculado à natureza. O uso do hífen em criança-natureza sinaliza essa inseparabilidade, indicando uma condição de pertencimento mútuo, em que a criança é compreendida, como propõe Tiriba (2018), como um sujeito biofílico inato à relação com o mundo natural.

Ao adotar esse conceito como eixo estruturante da investigação, desloca-se a noção de "contato com a natureza", frequentemente deturpada e restrita a ações pontuais nas práticas pedagógicas na EI, para uma perspectiva ontológica, na qual o pertencimento à natureza fundamenta e orienta a própria concepção de infância, práticas pedagógicas e formação continuada.

Essa visão é ampliada pela cosmovisão de Krenak (2022), que rompe com o paradigma antropocêntrico do pensamento ocidental, propondo uma relação horizontal entre seres humanos e natureza. Essa perspectiva exige uma reeducação dos modos de existência e convivência. Louv (2016, p. 30), por sua vez, expressa:

> [...] quando faço uso da palavra "natureza" em sentido geral, estou falando de natureza selvagem: biodiversidade, abundância - elementos soltos e relacionados em um quintal ou no cume de uma montanha intocada. Mais do que tudo, a natureza reflete em nossa capacidade de nos maravilhar. Nasci. Nascer.

Esses autores, em diálogo, constroem uma concepção de natureza que entrelaça dimensões éticas, cosmológicas, pedagógicas e políticas da existência, orientando esta pesquisa tanto em sua fundamentação teórica quanto na análise dos dados gerados. Para tanto, Krenak (2022) convoca à reflexão sobre os modos de existência dissociados da natureza, herdados da racionalidade moderna, e propõe um movimento de reintegração à Terra. Sua cosmovisão, ancorada nos saberes indígenas, resgata a interdependência entre os seres e afirma a vida como um bem coletivo, em oposição às lógicas coloniais de separação e exploração da natureza.

Ademais, Louv (2016) apresenta o conceito de "Transtorno de Déficit de Natureza", um termo linguístico para definir o sentimento de desconexão com a natureza, evidenciando os impactos físicos, emocionais, cognitivos e sociais devido a esse afastamento. O autor não trata o transtorno como uma categoria clínica, mas como um alerta diante das consequências do estilo de vida urbano e tecnologicamente centrado, que reduz ou até elimina as experiências diretas com a natureza.

Tiriba (2018) ressalta que essa separação não é natural, tampouco neutra: é histórica, política e epistemológica. Com o avanço da racionalidade moderna e do projeto capitalista ocidental, constituiu-se uma visão de natureza como algo exterior ao humano, algo a ser explorado, dominado e transformado. Simultaneamente, a infância passou a ser compreendida como estado de carência, dependência e incompletude, algo a ser moldado e civilizado. Essa dupla operação (subordinar a natureza e infantilizar a criança) sustenta o projeto da modernidade-colonialidade, pois legitima o controle de corpos, territórios e saberes.

Para a autora (2018), não é possível compreender as condições atuais da infância sem compreender essa lógica mais ampla, que hierarquiza a vida e organiza a sociedade a partir da dominação: do adulto sobre a criança, do humano sobre a natureza. Logo, essas ações estão ligadas ao emparedamento, sendo: “[...] a ação de manter as crianças entre paredes nos muitos espaços além das salas de atividades das Instituições de Educação Infantil [...], e também para expressar a condição de emparedamento a que são submetidas” (Tiriba, 2018, p. 17).

Dialogando com essa perspectiva, Louv (2016) denuncia que as mudanças culturais e espaciais do mundo moderno, como a urbanização excessiva, o medo social, o excesso de regras, a superproteção parental e o aumento do tempo de tela, vêm afastando progressivamente as crianças da vivência livre ao ar livre. Essa realidade provoca a perda de repertórios sensoriais

e motores, comprometendo o desenvolvimento integral da criança e afetando sua capacidade de concentração, criatividade, bem-estar emocional e equilíbrio físico.

Nesse cenário de fragilidades se instauram as instituições de EI, também atravessadas por esses mesmos princípios que regem a sociedade contemporânea. À medida que as crianças adentram cada vez mais cedo nesses espaços e permanecem neles por longas jornadas, ganha força a necessidade de repensar os ambientes e as práticas pedagógicas vivenciadas ali. É nesse ponto que a pedagogia freinetiana se mostra convergente com as denúncias de Louv (2016).

Também para Freinet (2001), o conhecimento não se constrói pela repetição ou pela abstração, mas pela experimentação e pelo contato direto com o mundo, o que ele denomina tateio experimental. Alertando para os riscos de uma infância desconectada da natureza e propondo que o processo educativo se alicerce na experiência viva e sensível, onde corpo, território e imaginação estejam plenamente integrados. Desse modo, ao impedir que as crianças tenham uma infância rica em natureza, limita-se sua possibilidade de conhecer o mundo com o corpo.

Tiriba (2018) ressalta que as instituições escolares, especialmente a partir do século XIX, foram fundamentais nesse processo de separação. O modelo escolar moderno, disciplinar, urbano, fechado, verticalizado, reforça a ideia de que aprender é sentar, calar, repetir, obedecer. E, nesse modelo, a natureza deixa de ser presença viva e se torna objeto de ensino, algo que se estuda nos livros, mas com quem não se convive. Nesse sentido, Krenak (2020, p. 101-102) levanta reflexões: “Acho gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto. O que chamam de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo [...]”.

Paralelamente, a cultura da limpeza que se infiltra nos ambientes de EI, denunciada por Tiriba (2018), advém da sociedade. Sendo possível estabelecer uma analogia com o termo cultura sanitarista definido por Krenak, segundo o qual essa “cultura sanitarista, que supostamente regula tudo, entra com a seguinte lógica: sanear é urbanizar, urbanizar é sanear [...]” (2022, p. 60), incutindo um padrão social de uma vida sanitária desde a infância, muitas vezes de forma silenciosa. Associada muitas vezes ao medo, segundo Louv (2016, p. 143) “O medo é a emoção que separa uma criança em desenvolvimento dos benefícios plenos e essenciais da natureza. O medo do trânsito, da criminalidade, de desconhecidos e da própria natureza”.

No tocante, a cisão entre criança e natureza não se limita a uma separação física, trata-se de uma ruptura existencial, epistêmica e ontológica. Que traduz o esforço de reduzir a

infância a um estado transitório, controlável e domesticável, ao mesmo tempo em que transforma a natureza em recurso, paisagem ou objeto de consumo. Dessa forma, o preceito da natureza assume maiores desdobramentos, sendo necessária uma reconexão com o princípio da natureza:

> Os céticos dirão que o preceito da natureza é problemático, tendo em vista nossa rápida destruição dela, e eles estarão certos. [...] Contudo essa destruição é uma certeza sem uma reconexão do ser humano com a natureza. É por esse motivo que o Princípio da Natureza diz respeito à conservação, mas também à recuperação da natureza ao mesmo tempo que nos recuperamos a nós mesmos; [...] O Princípio da Natureza diz respeito ao poder de viver na natureza — não com ela, mas nela[...] (Louv, 2014, p. 20).

Diante desse cenário, o desafio que se impõe é o de promover um movimento de reconexão, que não se limita a ações pontuais, mas que envolve uma reconfiguração da forma como entendemos a infância, a educação e a própria vida. Reforçando, ainda, que reconectar criança e natureza é um gesto político, ético e epistemológico. Trata-se de romper com as lógicas modernas que nos ensinaram a separar corpo e mente, natureza e cultura, razão e emoção, humano e não-humano.

Tiriba (2018) argumenta que a infância, quando conectada à natureza, é potente: a criança que se relaciona com os elementos naturais desenvolve percepções e repertório de risco, envolta em um brincar complexo. Esses modos de conhecer, no entanto, são constantemente desautorizados pela racionalidade moderna, que privilegia o conhecimento formal, científico, controlável e padronizado. Entretanto, "[...] as crianças gostam de se sujar, de se lambuzar, de se misturar com aquilo com o que brincam, no caso, os elementos do mundo natural. Na contramão dessa atração, na maioria dos CEIs, elas permanecem emparedadas a maior parte do tempo" (Tiriba, 2018, p. 70).

Sobretudo, a reconexão entre criança e natureza exige uma transformação das relações pedagógicas. A pedagogia de Freinet (2001) reforça esse caminho ao reconhecer a afetividade, a escuta e a cooperação como eixos estruturantes do aprender. Dialogando com Tiriba (2018) e Krenak (2022), afirma que o processo educativo não pode estar alicerçado na autoridade e no controle, mas sim na confiança mútua, na liberdade de expressão e na participação ativa da criança na construção do conhecimento.

Para Louv (2016), é necessário o fortalecimento de políticas públicas e currículos escolares que favoreçam o ser e estar na natureza, promovendo a reintegração dos espaços verdes à vida cotidiana das crianças. O autor defende a criação de novos "habitats humanos" em que a convivência com a natureza seja restaurada nos centros urbanos, nas escolas e até

mesmo nos interiores dos lares. Portanto, mais do que ensinar, o papel do educador é proteger esse vínculo, garantir tempo, espaço e liberdade para que ele aconteça, para que não seja sufocado pelos horários, pelas rotinas, pelos muros da escola.

Nessa perspectiva, a partir da compreensão da educação como ato político, podemos compreender os diálogos estabelecidos entre os autores. Ao discutir a escola moderna e suas formas de emparedar, controlar e silenciar, Tiriba (2018) denuncia os efeitos da racionalidade capitalista sobre a infância. Freinet (2001), por sua vez, propõe uma educação popular que se recusa a reproduzir normas e valores dominantes. Em comum, podemos afirmar que esses autores denunciam os efeitos do projeto moderno-colonial sobre a infância e afirmam a necessidade de uma reeducação ética, estética e sensível da existência.

Tiriba (2018) salienta que trazer a natureza de volta à vida das crianças não é recuperar um passado idealizado, mas construir um futuro habitável. Um futuro em que possamos existir com o mundo, e não sobre ele. A EI é, por excelência, um espaço fértil para a reinvenção das relações entre criança, natureza e conhecimento. É nesse território que ainda há brechas, frestas e aberturas que permitem experimentar outras formas de viver e educar, mais próximas da experiência sensível, da corporeidade e da coletividade.

Dialogando, Krenak (2022) propõe uma projeção de futuro baseada na ancestralidade. Seu conceito de "futuro ancestral" articula o respeito às tradições dos povos originários com a necessidade de imaginar novas formas de existência para toda a humanidade. Para ele, essas tradições não pertencem apenas às comunidades, mas são patrimônios éticos e epistêmicos capazes de inspirar projetos educativos voltados à formação de humanos conscientes de sua interdependência com a vida.

Mesmo diante de todas as tentativas de padronização, controle e silenciamento, as crianças continuam inventando mundos, desafiando normas, criando vínculos com aquilo que escapa da racionalidade escolar. E é nesse gesto inventivo das infâncias que reside uma potência revolucionária, uma força de transformação que precisa ser reconhecida e cultivada. Nesse sentido,

> As crianças, em qualquer cultura, são portadoras de boas novas. Em vez de serem pensadas como embalagens vazias que precisam ser preenchidas, entupidas de informação, deveríamos considerar que dali emerge uma criatividade e uma subjetividade capazes de inventar outros mundos — o que é muito mais interessante do que inventar futuros (Krenak, 2022, p. 100).

Para Tiriba (2018), a EI deve ser pensada como um tempo próprio, pleno de sentido, em que a criança se encontra com o mundo e com os outros de forma intensa e afetiva. Deve,

portanto, proteger o tempo da infância, oferecer espaços abertos, materiais diversos, liberdade de movimento e de imaginação. Assim, "conforme o déficit de natureza aumenta, outro campo de evidências científicas indica que a exposição direta à natureza é essencial para a saúde física e emocional [...]" (Louv, 2016, p. 57).

Essas práticas são formas de resistência à lógica da mercantilização da infância, que transforma a criança em consumidor, a escola em prestadora de serviços e o conhecimento em mercadoria. Permitir que a criança explore o mundo com os pés descalços, que escute os passarinhos, que se debruce sobre a terra, que brinque com gravetos e folhas, tudo isso é uma maneira de reafirmar a dignidade da vida e a centralidade da experiência no processo educativo.

No entanto, Tiriba (2018) aponta que essa resistência não é individual: ela se dá em rede, em comunidade, no coletivo das práticas pedagógicas. São os sujeitos da EI que constroem cotidianamente essas resistências, mesmo diante de políticas públicas que nem sempre valorizam a infância ou reconhecem sua especificidade. Há, segundo ela, uma insurgência silenciosa e potente nas práticas que ousam contrariar a escolarização moderna.

Além disso, a autora chama a atenção para o fato de que não se trata apenas de reconectar a criança com a natureza, mas também de reconectar os adultos com a infância e com o mundo vivo. Muitas vezes, são os próprios professores que perderam a sensibilidade, o encantamento e a escuta. Por isso, o processo de transformação da educação passa também pela formação docente como reinvenção de si, como retorno à sensibilidade, como abertura ao outro e ao diferente.

> Um bosque, um pasto, uma beira de rio ou uma pracinha... o acesso das crianças a qualquer um desses espaços exige da educadora disposição, disponibilidade, desejo de viver outras realidades, vontade de desemparedar. Isso tem relação com os significados, as emoções que desperta na própria educadora, a proximidade do mundo natural. Algumas espontaneamente se aproximam dele, outras não (Tiriba, 2018, p. 115).

Tendo clareza de que: "[...] não vamos deixar de morrer ou qualquer coisa do gênero, vamos, antes, nos transfigurar, afinal a metamorfose é o nosso ambiente, assim como das folhas, das ramas e de tudo que existe" (Krenak, 2022, p. 43). A EI, então, não é só o lugar da criança, é o lugar onde o adulto também se forma, se transforma e se reconecta. Nesse apostar na EI como território de resistência é reverberar a possibilidade de mundos outros, mundos em que a criança-natureza seja considerada como intrínseca às práticas pedagógicas, estas amparadas em uma estrutura de formação continuada em contexto e transformadora.

Em relação aos subsídios teóricos para a compreensão do afastamento da natureza no cotidiano escolar da EI, destacamos o papel formativo das instituições escolares e dos professores nesse processo. Ao chamar atenção para os desafios da pedagogia contemporânea, convoca professores e gestores a repensarem seus métodos, incorporando práticas que devolvam às crianças a possibilidade de experimentar o mundo com o corpo, os sentidos e a imaginação.

As contribuições dos autores oferecem aportes basilares para compreender a centralidade da natureza na constituição da infância, no trabalho docente e nas práticas pedagógicas. No entanto, esse debate se amplia com a contribuição de outros autores que têm investigado as múltiplas formas de presença da natureza na infância. Nesse sentido, o quadro (Quadro 3) a seguir sintetiza um conjunto de obras que subsidiam a análise empírica desta pesquisa, ao evidenciar abordagens, metodologias e sentidos atribuídos à criança-natureza.

Quadro 3 - Contribuições conceituais para a criança e a natureza.

Autor	Obra	Tipo	Abordagem principal
Holm (2011)	Eco-arte com Crianças	Livro	Valorização do processo artístico por meio de materiais não convencionais e a ocupação de espaços.
Piorski (2016)	Brinquedos de chão: A natureza, o imaginário e o brincar	Livro	Universo simbólico do brincar em comunhão com a materialidade da natureza.
Profice (2016)	Crianças e Natureza: Reconectar é preciso	Livro	Importância das interações com os ambientes naturais, seus seres, elementos e processos.
Thomé e Tubenchlak (2023)	Arte e natureza: Ateliês os quatro elementos	Livro	Experiências artísticas e criações pedagógicas sobre educar pela arte para o reencontro com a natureza.

Fonte: A autora (2026).

Esta organização tem como objetivo explicitar os referenciais conceituais que sustentam a presente pesquisa, além de subsidiar a análise de dados empíricos, na medida em que permite identificar aproximações e distanciamentos. Assim, o quadro constitui-se como um instrumento de apoio à interpretação dos achados da pesquisa, favorecendo a articulação entre teoria e prática na análise do material empírico.

Partindo dos pressupostos apresentados, compreendemos que a reconexão entre criança e natureza requer a criação de condições formativas que possibilitem aos professores experienciar, refletir e ressignificar suas práticas em diálogo com essa perspectiva. Nessa direção, evidencia-se o potencial da formação continuada como um eixo estruturante para o desencadeamento de processos transformadores no cotidiano da EI.

Ao reconhecer a natureza como território formativo e a criança como sujeito-natureza, torna-se imprescindível considerar que também os adultos e, sobretudo, o professor, precisam ser mobilizados por vivências e saberes que os reconectem ao mundo natural. É nesse horizonte que se insere a proposta deste estudo ao investigar de que modo as ações de formação continuada podem contribuir para ampliar os vínculos entre criança e natureza nas práticas pedagógicas.

3.2 OS CAMINHOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, assume papel decisivo na formação e nas experiências vividas. Contudo, esse compromisso vem sendo tensionado por transformações sociais, políticas e pedagógicas que afetam o cotidiano das instituições. Entre essas transformações, destaca-se a ampliação de uma racionalidade técnica e instrumental nos processos formativos, o fortalecimento de lógicas neoliberais que atravessam as políticas educacionais e a crescente desconexão entre EI e território. Em especial, observamos a progressiva exclusão da natureza, processo que contribui para o emparedamento da infância (Tiriba, 2018) e desafia a própria constituição da docência.

Frente a esse cenário, nos deparamos com a importância de repensar os modos como têm se formado (ou deixado de formar) os professores da EI. Segundo Tiriba (2018), é essencial que os processos de formação continuada de professores se constituam como espaços de desconstrução das racionalidades que reduzem a educação ao preparo para o mercado de trabalho. A autora defende que é preciso romper com a lógica de formar para a competição e a produtividade, compreendendo que a educação deve ter como finalidade a qualificação da vida em sua totalidade. Nesse sentido, partimos da compreensão de que é nesse âmbito de formação de professores que emerge um processo de reinvenção da docência, por meio da relação entre formação docente e natureza.

Nesse horizonte, torna-se fundamental explicitarmos a abordagem de formação continuada que orienta este estudo. Partimos do pressuposto da necessidade de superar a concepção tradicionalista da formação continuada de professores como atualização científica e didática, amparada e mensurada a partir de certificações. Compreendemos, então, que a "formação [continuada] deve levar em conta que, mais do que atualizar um professor e ensiná-lo, cria as condições, elabora e propicia ambientes para que os docentes aprendam" (Imbernón, 2010, p. 95).

Em suma, a formação continuada se apresenta como parte da formação de professores, sendo esta a que se faz presente nos contextos de professores atuantes. Devido a essa peculiaridade, a "[...] formação continuada deve gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo" (Imbernón, 2010, p. 46).

Ampliando a abordagem desse estudo, evidenciamos que a formação continuada é compreendida à luz do desenvolvimento profissional docente, abordagem que valoriza a formação como processo contínuo, situado e voltado à transformação da prática pedagógica. Essa perspectiva que perpassa as práticas de formação, superando o caráter tradicionalmente individualista do aprimoramento docente, partindo da compreensão de:

> Considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante. Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho (Imbernón, 2022, p. 49).

Marcelo García (1999) evidencia o conceito de desenvolvimento profissional de professores, condizente com o princípio de continuidade, evolução e articulação entre a formação inicial, a iniciação profissional e os processos formativos ao longo da carreira. Segundo o autor, "[...] o conceito 'desenvolvimento' tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores [...]" (p. 137). Assim, compreendemos o professor como sujeito cujos saberes se constituem na experiência, na práxis e na transformação da realidade.

Imbernón (2022) também emprega a expressão desenvolvimento profissional docente como abordagem formativa, que orienta os modos de compreender e praticar a formação continuada de professores. Essa abordagem valoriza o caráter contextual, situado, organizacional e orientado para a mudança, compreendendo a docência como uma prática ética, crítica e transformadora. Partimos da compreensão de que a formação continuada é parte da formação de professores, que, quando orientada pela perspectiva do desenvolvimento profissional, ganha densidade epistemológica, enraizamento prático e potência emancipadora.

Esses princípios se configuram como referências fundamentais para a formação continuada, assumindo uma instância ético-política de reconstrução da prática pedagógica docente. Compreendendo que, para que as crianças possam vivenciar a natureza como princípio

intrínseco na EI é imprescindível que os professores estejam implicados em processos formativos em consonância com tais fundamentos. Entretanto, como afirma Imbernón,

> Tudo isso implica considerar o professor como um ente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo (2022, p. 22).

À luz dessas discussões, a formação continuada de professores não pode ser compreendida como um processo linear ou homogêneo. Trata-se de uma experiência subjetiva, que se constrói de forma inter-relacional e situada. Cada docente chega às formações atravessado por histórias, vivências, saberes prévios e realidades singulares que condicionam a forma como os conteúdos são recebidos, apropriados e ressignificados no seu desenvolvimento profissional.

Daí emerge a compreensão, segundo Marcelo García (1999), da formação como práxis, sendo um movimento dialético entre teoria e prática, no qual os professores, reconhecidos como sujeitos epistemológicos, constroem conhecimentos a partir da reflexão crítica sobre suas experiências. Essa abordagem se afasta da lógica tecnicista e instrumental da formação, frequentemente expressa em modelos aligeirados e consumíveis, os chamados "pacotes de formação", que frequentemente operam à margem da escuta docente, distantes do vivido nas instituições de EI, esvaziando o sentido da formação.

Nesses casos, os contextos de EI são concebidos como prédios que adquirem serviços e não como territórios vivos de construção coletiva do conhecimento e de transformação social. Marcelo García (1999) denuncia esse fenômeno ao afirmar que a formação docente vem sendo tratada como um “objeto de consumo”, oferecido em “[...] embalagens atraentes, facilmente consumíveis e diretamente recusáveis [...]” (p. 11), sem necessariamente promover transformações efetivas na prática pedagógica.

Imbernón (2022), nesse sentido, alerta contra o risco de uma formação que reproduz modelos empresariais e utilitaristas, denominados de formação standard, em uma lógica de formação como “serviço” que empobrece a experiência educativa e limita a autonomia docente, evidenciando: “Realizar uma formação genérica em problemas que têm solução para todos os contextos não repercute na melhoria dos professores. Na formação, os professores têm situações problemáticas” (p. 56).

É nesse contexto que a afirmação de Krenak (2022, p. 114) ganha densidade: “Escola não é prédio, mas uma experiência geracional de troca”. Ainda que a discussão do autor se

refira genericamente à instituição escolar, sua crítica se alinha à perspectiva aqui defendida, ao denunciar a padronização das práticas e a desumanização dos processos formativos. As instituições de EI, compreendidas como espaços de trocas intergeracionais, vínculos afetivos e enraizamento comunitário, exigem formações que considerem suas histórias, seus contextos e suas culturas.

A formação continuada, à luz disso, deve ser concebida como experiência situada. Nessa perspectiva, Tiriba (2018) argumenta que enfrentar os desafios contemporâneos exige aprender com o passado e o presente, valorizando os modos de vida e os saberes originários. Dialogando com Krenak (2022), compreendemos que essa proposta de formação implica resgatar os conhecimentos originários e projetar um futuro ancestral. Assim, a formação continuada pode constituir-se como espaço de reencantamento do educar.

Como alternativa, Imbernón (2022) propõe a formação centrada no contexto educativo como um paradigma alternativo à formação exógena e fragmentada. Nesse modelo, o coletivo docente torna-se espaço prioritário de formação, baseado em processos colaborativos e dialógicos, por meio de suas próprias problemáticas emergentes. A prática docente é o ponto de partida da reflexão, e o professor é convidado a formular problemas, investigar e construir soluções em seu próprio contexto. A esse respeito, Imbernón afirma:

> A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (2022, p. 19).

Nessa direção, a noção de Topogênese (Lopes, 2021) contribui para ampliar a compreensão da formação em contexto ao evidenciar que os processos formativos não se dão de maneira abstrata ou descolada das realidades vividas, mas se constituem na relação indissociável entre sujeito e território. Ao reconhecer que cada trajetória é atravessada pelos espaços que habitam, a Topogênese permite compreender a formação como um processo situado, no qual experiências, memórias e práticas se entrelaçam às dimensões sociais, culturais e ambientais dos contextos em que se inserem.

Assim, formar-se implica também habitar, sentir e significar os territórios, de modo que o desenvolvimento profissional docente se constrói em diálogo com as condições concretas do cotidiano e com as relações estabelecidas com o lugar. Tal perspectiva aproxima-se de uma concepção de formação em contexto que valoriza os saberes produzidos na experiência e reconhece o território não apenas como cenário, mas como elemento constitutivo dos processos

formativos, tensionando modelos formativos descontextualizados e reafirmando a centralidade do vivido na construção da práxis docente.

Portanto, a formação continuada constitui-se como um movimento permanente de reflexão, criação e transformação da prática docente. Freinet (2001) contribui com essa abordagem ao conceber o professor como sujeito investigativo, que aprende fazendo. A formação é, então indissociável da prática e da vida, situada e parte da realidade concreta, valorizando os saberes construídos na coletividade. A atualização docente, portanto, acontece no diálogo com o outro, nas trocas entre pares e na construção de uma cultura escolar cooperativa, onde o aprender e o ensinar se entrelaçam.

Diante dessas premissas, compreendemos a formação continuada como componente sociocultural que se ancora nos contextos relacionais, sociais e culturais. Trata-se de reconhecer a importância de processos formativos que não se distanciam dessas dimensões, superando a perpetuação de lacunas formativas que reverberam na prática pedagógica. Essa abordagem está imbricada na concepção de criança-natureza, em que partimos da hipótese de que a ausência de práticas pedagógicas voltadas à natureza pode estar relacionada à escassez de aportes teóricos e metodológicos oferecidos nos processos formativos, o que contribui para o esvaziamento dessa dimensão na EI.

Com base nesses fundamentos, a formação continuada não deve ser concebida como um encargo adicional, um cumprimento burocrático ou uma tarefa obrigatória que se impõe aos docentes. Quando aligeirada, fragmentada ou desarticulada da realidade, corre o risco de ser percebida como um fardo, esvaziando seu potencial formativo. Partimos, neste estudo, da concepção de que a formação continuada precisa ser um espaço no qual os professores sintam-se instigados a refletir sobre sua prática, reconhecer seus saberes e construir, coletivamente, caminhos para a transformação.

Nessa conjuntura, reafirmamos a importância da concepção de desenvolvimento profissional docente (Marcelo García, 1999), entendida como um processo contínuo de reflexão, engajamento e transformação articulada à realidade educacional. Bem como de uma formação que supere a mera atualização de conteúdos e se torne um espaço de reflexão coletiva, ação situada e emancipação profissional. Tal qual, segundo Imbernón (2022), precisa preparar os docentes para lidar com a mudança e com a incerteza, próprias das sociedades contemporâneas.

Louv (2016), ao apontar que muitos professores não se sentem seguros em desenvolver práticas ao ar livre com as crianças, seja por falta de formação específica, por entraves legais ou pela ausência de repertório pedagógico voltado à natureza. Reforça a crítica à formação

descontextualizada, que desconsidera o território e as realidades vividas pelos docentes. Formar professores, nessa direção, é também ampliar possibilidades de ação pedagógica sensível ao ambiente, ao território e às infâncias.

Por essas questões, segundo Imbernón (2022), devemos considerar a dimensão processual de constituição subjetiva e identitária na qual os professores reinterpretam suas histórias, crenças e práticas. Por isso, o desenvolvimento profissional é complexo e multifacetado, influenciado por fatores pessoais, contextuais e institucionais. A formação continuada, dentro desse horizonte, precisa dialogar com a experiência e com a cultura profissional do professor, considerando-o como sujeito histórico e situado.

Nesse contexto, a aprendizagem na formação de professores no campo da formação continuada não pode ser imposta ou mecanicamente transferida. Marcelo García (1999) afirma que a aprendizagem ocorre quando aquele que vai aprender está preparado e não quando o docente pensa que aquilo deveria ocorrer, sendo frequentemente desencadeada por experiências que escapam ao controle direto do formador. Essa perspectiva evidencia a autonomia do sujeito adulto em seu processo formativo, sublinhando que o desejo de aprender constitui-se como condição fundamental para que a formação seja significativa. Segundo o autor,

> [...] motivação para mudar é o elemento que determina que qualquer indivíduo se arrisque a olhar para o outro lado do espelho. E no surgimento e manutenção dessa motivação assumem um papel fundamental as ilusões, os projetos pessoais, os outros, os contextos vitais nos quais nos desenvolvemos e crescemos (Marcelo García, 1999, p. 31).

Essa compreensão encontra ressonância na proposição de Tiriba (2018), ao afirmar que o desemparedamento da infância requer, antes de tudo, um movimento de desemparedamento docente. Para que as crianças possam experienciar a natureza, é necessário que os professores estejam abertos a também se reconectar com a natureza, com sua própria sensibilidade e com formas outras de viver e aprender no mundo.

Adicionalmente, Marcelo García (1999) adverte que, embora a motivação e a disposição interna sejam centrais, a formação não se realiza de forma isolada, mas sim como um processo inserido em uma trama intersubjetiva: “A aprendizagem adulta não deveria ser entendida como um mero fenômeno isolado, mas como uma experiência que ocorre em interação com um contexto ou ambiente com o qual o indivíduo está vinculado [...]” (Marcelo García, 1999, p. 42–43). Nessa perspectiva, o ambiente formativo precisa ser cultivado como espaço relacional, de trocas significativas, no qual as subjetividades docentes possam emergir e se transformar a partir da escuta, do diálogo e da experiência compartilhada.

Retomando a concepção de formação de professores apresentada por Marcelo García (1999) organiza-se em três grandes fases formativas: a formação inicial, que marca o ingresso na profissão; a iniciação profissional, quando o professor começa a atuar e enfrenta os primeiros desafios da prática; e o desenvolvimento profissional, que compreende a formação ao longo da carreira. Esta última etapa é especialmente relevante no campo da formação continuada, bem como neste estudo. A formação continuada deve, então:

> A formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo (Imbernón, 2022, p. 58).

Logo, a formação continuada é assumida como um campo de disputa de sentidos, que deve ser orientado por princípios de contextualização, autonomia docente, crítica e compromisso com a transformação social. Do mesmo modo, Marcelo García (1999) sustenta que o desenvolvimento profissional deve ser alicerçado em diversas dimensões formativas (pedagógica, investigativa, teórica, cognitiva, de carreira e de autoconhecimento) e pode se concretizar em múltiplos modelos: desde a autoformação e a reflexão colaborativa até a investigação-ação, a supervisão clínica e o desenvolvimento curricular baseado na escola.

A partir dessas contribuições, compreendemos que a diversidade de modelos formativos não assegura, por si só, a constituição de processos que efetivamente contribuam para o desenvolvimento profissional docente. Para isso, torna-se necessário considerar as condições concretas em que as professoras desenvolvem seu trabalho, bem como as possibilidades de reflexão acerca dos conhecimentos, valores e concepções que orientam suas escolhas pedagógicas.

Nesse sentido, a formação continuada precisa criar condições para que as experiências vivenciadas no cotidiano educativo sejam tomadas como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos e para o questionamento de práticas já consolidadas. No âmbito deste estudo, essa compreensão nos conduz a refletir sobre como os processos formativos podem favorecer a revisão das concepções acerca da criança e da natureza, possibilitando às professoras reconhecer outras formas de organizar e desenvolver suas práticas pedagógicas.

A formação continuada de professores, portanto, precisa superar o caráter instrumental ou meramente burocrático e assumir uma dimensão humanizadora, dialógica e transformadora, capaz de ressignificar o papel docente e ampliar a consciência de sua função social e política, essencialmente nos desdobramentos em relação à criança-natureza, imbricada nas práticas pedagógicas, as quais iremos abarcar a seguir.

3.3 OS CAMINHOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS

Nesse percurso, na compreensão das práticas pedagógicas, delimitamos como corpus documental de análise três documentos normativos que norteiam o trabalho nas instituições de EI: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013)[40] e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017)[41], ambos com ênfase na etapa da EI, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010)[42]. Embora instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, utilizamos nesta pesquisa a publicação do MEC de 2010, amplamente disseminada nas redes de ensino. Justificamos a escolha desses documentos por sua centralidade na organização das práticas pedagógicas no campo empírico investigado.

Embora reconheçamos a importância de um olhar que contemple outros marcos legais e normativos, optamos, neste estudo, por um recorte analítico condizente com os objetivos da pesquisa e com os limites próprios de uma investigação em nível de mestrado. Assumimos, contudo, as limitações decorrentes dessa escolha e indicamos a pertinência de estudos futuros que ampliem essa análise, incorporando um panorama histórico-normativo, capaz de tensionar as transformações e permanências nas políticas curriculares voltadas às práticas pedagógicas na EI.

Diante do exposto, partimos para as reflexões com foco em aprofundar a compreensão do conceito de prática pedagógica a partir da análise dos documentos normativos selecionados, articulando-os aos aportes teóricos que fundamentam esta pesquisa. Tal movimento busca evidenciar a escolha conceitual adotada, bem como o horizonte ético-político da ação docente e a defesa de práticas pedagógicas como expressão da práxis. Nesse processo, assumimos também o desafio de refletir sobre as especificidades da prática pedagógica na EI e sobre a potência das práticas pedagógicas desemparedadas.

Tendo estabelecido a cena, é evidente que as práticas pedagógicas estão contidas no contexto amplo da educação. Tal qual se constitui como uma prática social humana, marcada por seu caráter histórico e dinâmico. Emerge das interações entre o sujeito, o mundo e as circunstâncias que o envolvem. Por estar inserida nesse panorama, não pode ser compreendida ou experienciada apartada de sua complexidade e especificidade.

---

[40] Definem os princípios comuns para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando a articulação entre elas e a coerência curricular nacional.

[41] Conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica, servindo de referência para a elaboração dos currículos escolares.

[42] Estabelece os princípios, fundamentos e objetivos da EI como etapa da Educação Básica, orientando a organização curricular das instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos.

A educação, nesse sentido, transforma-se pelas ações humanas e, ao mesmo tempo, transforma os sujeitos que dela participam. Assim, reconhecer sua historicidade implica também reconhecer sua potência de transformação mútua. Como afirma Krenak (2022, p. 144), "[...] a experiência pedagógica pode ser realizada na beira do córrego, numa laje de pedra, em qualquer lugar. Escola não é prédio, mas uma experiência geracional de troca que deveria ser enriquecida e valorizada".

Essa compreensão tensiona concepções de educação e de prática pedagógica que associam o processo educativo a espaços físicos delimitados, tempos rígidos e conteúdos previamente prescritos. A citação não busca equiparar "experiência pedagógica" à prática pedagógica institucionalizada, mas provoca uma reflexão sobre as possibilidades formativas que extrapolam os muros da escola, sem negar sua existência, mas a instigando a se abrir ao território e à vida.

Tal perspectiva dialoga com a educação como prática social, histórica e dialógica, na medida em que reconhece que os processos formativos se constroem nas interações entre sujeitos, territórios e modos de vida, ampliando para o desemparedamento. É nesse horizonte que compreendemos o fazer docente imbricado nos atravessamentos constitutivos da educação. Trata-se de um papel que se sobrepõe e requer abertura para o que é produzido no vivido pela relação dos envolvidos. Como afirma Franco (2016, p. 546),

> [...] é fundamental que o professor esteja sensibilizado a reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetiva, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas produz uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que produzirá uma reorientação nas ações futuras.

Tal compreensão remete à necessidade de atenção às mudanças perceptíveis nas práticas docentes e nos contextos, bem como às sutis transformações subjetivas que ocorrem nesse processo, inclusive na própria trajetória docente. Em decorrência disso, atribuímos a compreensão de que a educação é, por excelência, um ato político, conforme os fundamentos da pedagogia de Freinet (2001).

Segundo o autor supracitado, são os professores que podem abrir caminhos para experiências que valorizem a autonomia, a livre expressão e o pensamento crítico das crianças. Por isso, é essencial que também passem por processos de formação continuada, reflexão crítica e democrática, para a reorganização da prática docente. Assim, reafirmamos que o pressuposto que sustenta esta discussão se volta para a compreensão das práticas docentes pedagogicamente construídas.

Contudo, evidenciamos que a escolha terminológica adotada neste estudo ao nos referirmos às práticas pedagógicas está relacionada aos diferentes sentidos e ambiguidades que permeiam esse conceito. Nesse sentido, destacamos a distinção apresentada por Franco (2016, p. 536):

> [...] quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos.

Em vista disso, consideramos a prática pedagógica, conforme Franco (2016), como aquela que se constitui por meio de ações docentes intencionais dialógicas e planejadas com os sujeitos envolvidos. Diferencia-se por se organizar em torno de finalidades educativas claramente assumidas, com responsabilidade social, acompanhamento crítico e consciência dos impactos de sua ação.

No tocante à BNCC (Brasil, 2017), o entendimento sobre a prática pedagógica se baseia em fundamentos gerais que promovam uma visão inclusiva do processo educativo. O documento afirma seu compromisso com a educação integral. Nesse sentido, as decisões pedagógicas devem focar no desenvolvimento de competências, entendidas como a mobilização de conhecimentos, habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana. A Base também propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento e a contextualização para dar sentido ao que se aprende. Por fim, a implementação de práticas pedagógicas tem foco na equidade (Brasil, 2017).

Todavia, essa proposta de prática pedagógica, embora orientada pela autonomia e pelo desenvolvimento de um currículo contextualizado, encontra-se em tensão com perspectivas que exigem a reflexão sobre a ação docente. Franco (2016), ao discutir a epistemologia do conceito, argumenta que a prática pedagógica só pode ser entendida em sua totalidade, ou seja, compreendida como prática organizada histórica e socialmente, a partir de sua lógica própria, sendo esta complexa e perpassada por possibilidades formativas.

Portanto, a ação docente só se torna prática pedagógica quando se insere e incorpora ao processo de reflexão contínua e coletiva. Assim, o professor deve estar em constante vigilância crítica, dialogando com as contradições e as intencionalidades que presidem o ato educativo, possibilitando que a ação docente se torne inteligível. Essa perspectiva, que Franco (2016) define como práxis, pode tensionar a implementação da BNCC (2017), se as instituições

se limitarem a cumprir as habilidades de forma instrumental. Esse tensionamento revela o esvaziamento do potencial emancipador da prática pedagógica em casos em que o documento normativo assume caráter prescritivo.

De modo que, para a prática docente vir a ser uma prática pedagógica, Franco (2016, p. 546) ressalta a necessidade de ambos os deslocamentos: "o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas". A esse respeito, a formação continuada de sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática deve ser permeada pelo princípio de "[...] reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de autoavaliação que reoriente seu trabalho" (Imbernón, 2010, p. 57-58).

Complementando esse panorama, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) também assumem papel orientador das práticas pedagógicas, reafirmando a centralidade das experiências integrais no desenvolvimento. O documento destaca que tais práticas não devem ser fragmentadas, mas considerar sua capacidade de conhecer o mundo pela totalidade de seus sentidos e relações, especificamente:

> As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual (p. 88).

Essa orientação dialoga com as contribuições de Barbosa (2010), ao reconhecer a criança como sujeito ativo, detentora de saberes, direitos e singularidades que devem ser acolhidos nas práticas pedagógicas. Sob essa perspectiva, a atuação docente requer experiências que respeitem e potencializem os modos próprios de ser, estar e aprender na infância. Além disso, exige-se uma ação docente comprometida com a formação de crianças em seu processo de construção de significados, articulada à atuação de profissionais formados sob uma perspectiva humanista e crítica.

Logo, para além do cumprimento de competências previamente estabelecidas, partimos da compreensão de que a prática pedagógica abarca também os contextos de formação, a organização do trabalho docente e as relações construídas no cotidiano. Sendo, então, por sua natureza, práticas pedagógicas que expressam uma ação orientada pela práxis e carregada de sentido. Nesse processo, segundo Barbosa (2010, p. 1), "[...] o professor é determinado e determina as relações que estabelece e projeta no seu trabalho, tanto no que se refere às

finalidades e objetivos que assume no planejamento, como no que efetivamente realiza desse plano".

Todavia, sob essa perspectiva, a prática pedagógica compreendida como expressão da práxis envolve uma ação crítico-emancipatória, sendo uma "[...] atividade do professor dirigida por finalidades e conhecimentos, decorrente, portanto, de uma determinação de natureza teórica" (Barbosa, 2010, p. 1). O docente, em sua prática pedagógica, deve ser capaz de articular essas aprendizagens provenientes de diferentes fontes, a fim de integrá-las tanto para aprimorar seu processo de ensino quanto para expandir o que é considerado essencial para o momento pedagógico.

Isto implica que "as práticas das instituições educativas devem favorecer uma visão integral dessas relações e devem levar necessariamente a analisar a estreita relação dialética entre teoria e prática [...]" (Imbernón, 2010, p. 66). Trata-se de um movimento que favorece a ação pedagógica para a formação na e para a práxis, perpassado pelo compromisso de transformação da realidade partindo de uma ação coletiva situada politicamente, socialmente e emancipatoriamente.

Nessa perspectiva, a Topogênese (Lopes, 2021) contribui para aprofundar a compreensão da prática pedagógica como expressão da práxis ao evidenciar que a ação docente não se constitui de forma neutra ou universal, mas emerge das relações que o sujeito estabelece com os territórios que habita ao longo de sua trajetória. Ao reconhecer que os modos de perceber, interpretar e intervir na realidade são atravessados pelas experiências vividas em determinados contextos, compreendemos que a prática pedagógica se enraíza nesses percursos, sendo produzida na interface entre memória, espaço e ação.

Assim, a práxis docente, entendida como ação intencional, reflexiva e transformadora, não pode ser dissociada da dimensão territorial que constitui o sujeito, pois é nesse entrelaçamento que se configuram as intencionalidades, os sentidos e as escolhas que orientam o fazer pedagógico. Desse modo, a Topogênese (Lopes, 2021), permite tensionar compreensões técnico-instrumentais da prática, ao afirmar que toda ação pedagógica é situada, histórica e atravessada pelos territórios de vida, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com os contextos concretos, com as relações vividas e com a transformação da realidade em que se inserem.

Portanto, compreender a prática pedagógica como práxis implica reconhecer que ela é permeada por saberes que não se reduzem a técnicas ou procedimentos instrumentais. Como afirma Franco (2017), somente uma ação docente compreendida como prática social pode produzir saberes, sejam eles ligados a conteúdos didáticos ou relacionados às aprendizagens,

aos valores e aos projetos de ensino. Para a autora, os saberes pedagógicos são fundamentais para o professor: "[...] colocar-se criticamente entre essas lógicas que afrontam sua dignidade profissional. Saberes pedagógicos podem ajudar o professor a se colocar em contradição de dialogar com circunstâncias [...]" (p. 100).

Franco (2017) ressalta que esses saberes não resolvem, por si sós, os desafios cotidianos da docência. No entanto, constituem facilitadores para a criação, a condução e a transformação das práticas pedagógicas. São eles que conferem densidade à práxis, por serem fruto da articulação entre experiência, reflexão e compromisso ético-político com a educação. Nesse sentido, os saberes pedagógicos exigem que o professor esteja inserido em processos formativos que favoreçam sua construção e sua mobilização. Assim, reforçamos a importância da formação continuada de professores como desenvolvimento contínuo que os constituem capazes de produzir ações educativas articuladas com as demandas sociais, culturais e políticas.

É nessa direção que se consolida o compromisso com a transformação das práticas pedagógicas como expressão de uma práxis reflexiva, situada e socialmente comprometida. Sobretudo, reconhecemos que sua efetivação requer o envolvimento ativo do professor na construção de sentidos e na elaboração consciente de suas ações. Nesse contexto, "considera-se, o professor, como um 'sujeito epistemológico', capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua própria prática" (Marcelo García, 1999, p. 47), o que evidencia a indissociabilidade entre ação docente e produção de conhecimento pedagógico.

A partir desse panorama, compreendemos que a EI, como primeira etapa da educação básica, não pode estar alheia a essas discussões. Assim, ao adentrar esse campo, é preciso considerar as especificidades que envolvem o trabalho com crianças pequenas, compreendendo que as práticas pedagógicas na EI são atravessadas por desdobramentos culturais e políticos.

Tiriba (2018) afirma que a EI é, por excelência, um espaço flexível para a reinvenção das relações entre criança e conhecimento, essencialmente no âmago da criança-natureza. É nesse território que ainda há brechas que permitem experimentar outras formas de viver e educar, mais próximas da corporeidade e da coletividade, baseadas na subversão de valores e transgressão das práticas pedagógicas emparedadas. No entanto, no que se refere às práticas na EI:

> [...] as que são identificadas como tal são vinculadas ao uso de mesa, lápis, papel, tinta, livro. Assim, na dinâmica geral de funcionamento das instituições, as aprendizagens estão relacionadas aos espaços das salas. E as brincadeiras, aos espaços dos pátios. Essa é mais uma razão pela qual as atividades ao ar livre não são privilegiadas, sempre há outras "prioridades" (Tiriba, 2018, p. 105).

A partir dessa ótica, evidenciamos a necessidade de problematizar o que, de fato, tem sido reconhecido e legitimado como prática pedagógica nas instituições de EI. A autora aponta que, de modo recorrente, práticas normativas e treinamentos lineares acabam sendo legitimados como práticas pedagógicas, mesmo quando carecem de intencionalidade formativa, diálogo com o contexto e compromisso com a construção coletiva do conhecimento. Isso revela uma compreensão estreita e escolarizada da pedagogia, ancorada em um modelo emparedado, que dissocia o aprender do corpo, da experiência e do espaço.

O reflexo disso se expressa na organização cotidiana, enquanto a sala de referência é concebida como espaço de aprendizagem, o pátio ou a natureza é relegado, apartado de possibilidades intencionalmente planejadas. Tal lógica compromete a potencialidade formativa de experiências na e com a natureza. Portanto, se torna urgente repensar as práticas pedagógicas a partir do paradigma de desemparedamento. Reafirmando-se a importância do direito à natureza, tal como "considerando as crianças como seres da natureza e assumindo o respeito à sua paixão pela vida ao ar livre [...]" (Tiriba, 2018, p. 198).

Em razão disso, olhamos para as Diretrizes Curricular Nacional para a Educação Infantil (DCNEI), no que se refere às práticas pedagógicas, estas devem ser pautadas na mediação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, bem como "[...] ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras" (Brasil, 2010). Essa diretriz propõe uma concepção de educação pautada nas experiências lúdicas e nas relações cotidianas, ainda que sua materialização nas práticas pedagógicas dependa de múltiplos fatores contextuais.

O documento também enfatiza a importância de práticas que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento e a construção de conhecimentos das crianças em relação ao mundo físico, social e natural. Destacamos, ainda, a promoção da interação, do cuidado, da preservação e do conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade.

> Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; [...] promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (Brasil, 2010, p. 26).

Olhando especificamente para a prática pedagógica na EI, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017), o documento estabelece que os eixos estruturantes de todas as práticas pedagógicas nesta etapa são, igualmente, as interações e a brincadeira. É por meio dessas experiências que a criança, vista como um sujeito histórico e de direitos, que observa, questiona

e constrói sentidos sobre o mundo social e natural, pode construir e se apropriar de conhecimentos.

O documento afirma a importância da intencionalidade educativa, embora nem sempre explicite como essa intencionalidade se articula à formação crítica e ao contexto social dos professores, o que envolve a organização e proposição, pelo professor, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro, e compreender as relações com a natureza, a cultura e a produção científica. A função do professor, nesse contexto, é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto dessas práticas e interações. Isso inclui a organização curricular nos cinco campos de experiências[43], que acolhem as situações concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes (Brasil, 2017).

Embora o documento oficial (Brasil, 2017) ressalte a intencionalidade educativa, observamos uma lacuna quanto à sua dimensão sociopolítica. Como advertem Finco, Barbosa e Faria (2015), o risco de uma intencionalidade desarticulada da formação crítica é a subordinação da EI ao "espectro da forma escolar", transformando campos de experiência em meros silos disciplinares. Para que o professor não seja apenas um monitor de práticas, mas um mediador de relações, a intencionalidade deve transbordar o planejamento técnico, onde o contexto social e o repertório cultural do professor são os fios que tecem o currículo emergente, e não apenas o cumprimento de metas preestabelecidas.

Essa visão encontra ressonância com os princípios de Franco (2016), na compreensão da prática pedagógica como expressão da práxis e nuances na conceituação da prática pedagógica na EI por Barbosa (2010). Nesse aspecto, a autora a define como uma atividade sociocultural e histórica "orientada por finalidades, objetivos, concepções, conhecimentos e valores, que se realiza em um processo de trabalho planejado nas instituições de educação de crianças de zero a cinco anos" (Barbosa, 2010, p. 1). Assim, a partir dessa articulação, é possível afirmar quais elementos orientam e qualificam as práticas pedagógicas na EI. Em suma,

> [...] a atividade educacional do(a) professor(a) de Educação Infantil precisa ser compreendida a partir da relação teórico-prática, assumida como uma relação recíproca, em que [...] a prática pedagógica constitui-se, pois, em parte essencial da Educação Infantil e abrange um conjunto de ações articuladas, assumidas intencionalmente pelo(a) professor(a), com base em concepções de sociedade, de educação, de criança, de aprendizagem e desenvolvimento (Barbosa, 2010, p. 1-2).

[43] O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017).

Contudo, a perspectiva de Barbosa (2010), fundamentada na práxis, exige que o professor vá além do planejamento e promova a mediação pedagógica para a construção de um campo dialógico e democrático. Embora seja possível identificar aproximações entre os princípios apresentados pelas diretrizes normativas e os fundamentos teóricos de autores, é preciso cautela para não tomar tais convergências como equivalentes. Os marcos legais operam por lógicas institucionalizadas que, em muitos casos, reduzem ou instrumentalizam práticas.

Os documentos oficiais operam dentro de limites institucionais e políticos, o que exige um olhar crítico, capaz de transitar entre a orientação normativa e a realidade vivida nas práticas pedagógicas. Nesse processo, os aportes teóricos assumem um papel fundamental ao possibilitar tensionamentos, aprofundamentos e ressignificações da ação docente em direção a uma prática social, ampliando as compreensões sobre o fazer docente na EI.

Assim, apresentam uma formulação que, embora relevante, pode escorregar para uma compreensão técnico-racional da prática pedagógica, centrada no planejamento como elemento normativo e estruturante. Essa perspectiva, ainda que busque assegurar qualidade e intencionalidade às ações docentes, corre o risco de restringir a potência da práxis, desconsiderando sua natureza dinâmica, situada e social.

Franco (2016) chama atenção para o fato de que, apesar do potencial transformador das práticas pedagógicas ancoradas na práxis e em uma perspectiva crítica, esse viés tem se afastado gradualmente da realidade vivida, assumindo características burocráticas, descoladas das necessidades concretas. Como reforçam Gilberto e Franco (2017, p. 18), “[...] o professor, premido por contradições e apequenado por processos formativos, não tem dado conta dessa complexidade”.

Nesse sentido, Freinet (2001) critica as práticas que tentam despertar interesses artificiais, descolados da realidade da criança. Isso pode invisibilizar as dimensões políticas, afetivas e éticas do cotidiano escolar, transformando o professor em um executor de práticas prescritas. Assim, reafirmamos a importância de práticas pedagógicas que, ancoradas na escuta e na observação, reconheçam a criança como produtora de cultura.

Além disso, se faz necessário lançar um olhar atento às suas lacunas em relação à dimensão do desemparedamento. Como problematiza Tiriba (2018), observamos que tais normativas oferecem pouca ênfase à relação entre a criança e a natureza. A prioridade recai sobre a concepção das crianças como culturais, capazes de construir sentidos próprios sobre o mundo natural.

Ainda que o texto reconheça as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da EI, não há menções consistentes à necessidade de proporcionar práticas pedagógicas

desemparedadas. Quando os elementos naturais aparecem, são geralmente associados à criação, revelando uma abordagem que instrumentaliza a natureza. Essa perspectiva utilitarista compreende a natureza como fornecedora de benefícios ao ser humano, mas não reconhece a reciprocidade dessa relação.

Ausenta-se uma compreensão da natureza como dimensão constitutiva da infância e parte do fazer docente, o que revela uma visão reducionista, desconsiderando tanto sua autonomia quanto o pertencimento das crianças a esse todo vivo e interdependente, em que "[...] o esquecimento revela uma visão utilitarista em que a natureza não é percebida como um todo em que as crianças são parte, nem é percebida em sua autonomia, mas em serviço dos humanos (Tiriba, 2018, p. 131)".

Segundo Tiriba (2018), há práticas que, embora discretas, carregam uma força transformadora ao desafiar as lógicas estabelecidas da escolarização tradicional. Ainda assim, quando sequer o contato com a natureza depende exclusivamente das escolhas individuais da professora ou da gestora, é possível perceber que esse vínculo não tem sido compreendido como um princípio norteador, tampouco como base estruturante do trabalho desenvolvido na EI.

Dessa forma, torna-se urgente reconhecer que o papel desses documentos não é apenas normativo, mas também ideológico. Operam como um artefato político, inscrito em disputas sobre os sentidos da infância e da educação. Por isso, ao invés de tomá-los como prescrições neutras, é preciso compreendê-las como construções discursivas que refletem interesses, valores e contextos históricos específicos e que, como tais, devem ser constantemente tensionadas, ressignificadas e apropriadas de forma crítica pelos sujeitos que atuam no chão das instituições.

Compreendemos que tais documentos são passíveis de ressignificação quando interpretados criticamente à luz da práxis docente. O problema não reside apenas em seus conteúdos, mas sobretudo na forma como são instrumentalizados, especialmente por meio de pacotes formativos prontos, como problematiza Imbernón (2022). Tais pacotes, compostos por apostilas, livros do professor e propostas formativas padronizadas, transformam o processo em um roteiro prescrito, esvaziando o sentido da ação docente e reduzindo a prática pedagógica a uma tarefa burocrática.

Esse modelo perpetua o emparedamento tanto da infância quanto do docente. Nesse cenário, ganha força a necessidade de redesenhar caminhos para práticas pedagógicas que não estejam confinadas entre paredes e planejamentos estanques, mas que se abram ao imprevisível, ao território vivido e à potência das experiências para criança e para o docente pautadas na sinergia com a natureza. Como alerta Louv (2016, p. 235), "[...] o impacto que as escolas verdes

e a educação ao ar livre têm nos profissionais não deve ser subestimado. Os professores também merecem ser expostos às qualidades restauradoras da natureza".

A importância das práticas pedagógicas desemparedadas atinge não apenas as crianças, mas toda a comunidade escolar. O desafio, portanto, não é apenas garantir o direito da criança à natureza, mas também desestruturar concepções arraigadas em um sistema educacional que aprisiona corpos e linguagens, visto que, como alerta Krenak: "Infelizmente, a política educacional no Brasil pensa que a escola é um prédio, e por isso desvaloriza tanto o trabalho dos educadores. Enchem a sala de meninos e trancam a porta: pronto, estão na escola [...]" (2022, p. 112-113).

Nesse horizonte, torna-se essencial que as instituições educativas repensem suas rotinas e práticas pedagógicas à luz do desemparedamento, integrando intencionalmente experiências que mobilizem a criança-natureza como parte indissociável do processo educativo. A EI, nesse cenário, emerge como território para o início dessa transformação, especialmente quando se constrói em diálogo com parcerias intersetoriais, envolvendo professores, gestores, famílias e a comunidade.

Para que essas transformações se materializem no cotidiano da EI, compreendemos que é necessário problematizar as condições institucionais que orientam as experiências proporcionadas às crianças. A organização dos tempos, a utilização dos espaços, os critérios de segurança e as possibilidades de participação da comunidade expressam concepções de infância e de educação que, muitas vezes, permanecem naturalizadas nas instituições. Nesse sentido, o desemparedamento não se restringe à ampliação do acesso aos ambientes externos, mas envolve a revisão das estruturas e decisões que condicionam as formas de ser e estar das crianças nesses espaços. Trata-se de reconhecer que a transformação das práticas pedagógicas exige também o compromisso coletivo com a reorganização das condições que sustentam o fazer docente.

Ao mesmo tempo, reconhecemos que esse processo demanda das professoras uma postura investigativa e reflexiva diante das próprias práticas, possibilitando questionar aquilo que historicamente se consolidou como parte da organização da EI. Nessa perspectiva, não se trata apenas de deslocar atividades para além das paredes, mas de compreender quais experiências são possibilitadas às crianças e quais concepções orientam sua proposição. Assim, a intencionalidade pedagógica assume centralidade na construção de práticas que reconheçam a criança como sujeito que produz sentidos nas relações estabelecidas com o território, com os demais seres e com a natureza. É nessa articulação entre reflexão e ação que identificamos possibilidades de transformação do cotidiano educativo, compreendendo que o

desemparedamento também se constitui nas escolhas, nos questionamentos e nas experiências construídas coletivamente.

Fundando-se uma práxis como fundamento da ação docente, na formação continuada como processo crítico e situado de desenvolvimento profissional e no desemparedamento como paradigma ético-estético para a reinvenção criança-natureza como dimensão de um mesmo movimento formativo. É no entrelaçamento dessas dimensões que se sustenta a análise realizada, afirmando uma prática pedagógica que ultrapassa o tecnicismo, enfrenta os limites das normativas e se afirma como possibilidade de transformação coletiva, enraizada no cotidiano, nos vínculos e nas potências da infância.

Chegamos ao final de mais uma trilha ao explicitar os aspectos teóricos e conceituais que orientam o percurso desta investigação. Assim, estabelecemos as bases que sustentam o desenvolvimento do estudo. A partir desse movimento, avançamos, no próximo capítulo, para o encontro com os dados gerados e para as análises construídas ao longo do percurso investigativo.

.

CAPÍTULO 4 - O ENCONTRO COM OS DADOS

Fotografia 7 – Mandalas construídas na Roda de Conversa.



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Ao longo do percurso investigativo delineado nesta pesquisa, diferentes caminhos foram trilhados na construção do método e na geração dos dados que sustentam o estudo. Chegamos ao encontro com esses dados, produzidos a partir das etapas e movimentos apresentados no capítulo anterior. Assim abrimos essa seção com fotografias das mandalas do segundo encontro da Roda de Conversa. Nesse momento, se torna necessário olhar, tratar e analisar esses elementos com rigor, à luz das trilhas conceituais que orientam esta investigação e que acompanham todo o seu percurso.

Neste capítulo, inicialmente, partimos do movimento de apresentar quem foram as participantes da pesquisa, considerando a centralidade que ocupam neste estudo. Em seguida, avançamos para a organização do modo como os dados foram tratados para estruturar as categorias de análise. Posteriormente, damos prosseguimento às análises que emergiram.

As análises apresentadas são desenvolvidas considerando as nuances do campo e do eu epistêmico que atravessam os dados. Compreendemos o eu epistêmico como a dimensão relacionada às formas de construção, organização e compreensão do conhecimento que emergem nas falas, concepções e práticas das professoras participantes. Nesse sentido, a análise busca compreender os sentidos atribuídos à criança-natureza no contexto da EI, bem como as concepções de formação continuada e de prática pedagógica que se manifestam nas perspectivas docentes.

4.1 QUEM FORAM AS PARTICIPANTES DA PESQUISA?

No caminho da pesquisa, chegamos ao momento de narrar quem foram as participantes. Retomamos brevemente o percurso já apresentado, no qual contamos com 59 professoras respondentes do questionário. Dentre esse grupo, sete professoras aceitaram o convite para a participação na etapa seguinte, constituída pela Roda de Conversa. Nesse sentido, torna-se necessário situar quem são essas professoras antes de adentrarmos na organização dos dados.

Dessa forma, os dados aqui apresentados advêm dessas duas trilhas da pesquisa, especificamente do questionário e da Roda de Conversa. Tal articulação nos possibilita compreender tanto as experiências prévias das professoras quanto os movimentos produzidos ao longo do processo investigativo, constituindo o ponto de partida para as análises que se seguem.

No que se refere ao perfil de gênero, observamos que todas são mulheres. Esse dado, ainda que elementar, é analiticamente expressivo, pois evidencia a permanência do feminino

do trabalho na EI, um traço histórico e estrutural do campo que atravessa tanto as práticas quanto as condições de reconhecimento profissional (Cerisara, 1996).

Considerando que a totalidade das respondentes desta pesquisa é composta por mulheres, optamos, ao longo da dissertação, por adotar a denominação professoras para se referir às participantes. Tal escolha expressa um posicionamento ético e político da pesquisa, ao reconhecer as condições sociais que atravessam o trabalho pedagógico nesse campo. Assim, a utilização do termo no feminino busca dar visibilidade às trajetórias, às experiências e às práticas das mulheres que constituem, majoritariamente, a EI na rede investigada.

Quanto ao contexto institucional de atuação, as respondentes encontram-se distribuídas em diferentes unidades da rede municipal, tanto urbanas quanto rurais, correspondendo a 84% de participação. Ao mesmo tempo, observamos que a adesão ao questionário não ocorreu de forma homogênea entre as unidades: enquanto algumas concentraram volume significativamente maior de respostas, outras apresentaram participação reduzida ou inexistente. Tal concentração indica que a adesão ao instrumento não se relaciona exclusivamente a decisões individuais, mas também a condições institucionais e coletivas, como a circulação da informação, o engajamento e os processos de mobilização interna.

Nesse sentido, inferimos que essa distribuição desigual pode estar relacionada a diferentes fatores institucionais e contextuais. Um primeiro aspecto refere-se ao porte das unidades, uma vez que CMEIs com maior número de professoras tendem a apresentar maior volume absoluto de respostas, enquanto unidades menores concentram, naturalmente, menor participação.

Outro elemento relevante diz respeito às formas de circulação da informação no interior das instituições. A maneira como o questionário foi apresentado, compartilhado e discutido nas unidades pode ter favorecido maior mobilização em determinados contextos, especialmente quando houve incentivo ou mediação por parte da equipe gestora, atuando como interlocutora da pesquisa. Essa compreensão se articula à noção de cultura institucional, entendida como um conjunto de práticas, valores e dinâmicas próprias de cada unidade, inseridas, por sua vez, em um contexto mais amplo da rede (Marcelo García, 1999).

Além disso, a adesão pode refletir diferentes níveis de aproximação das professoras com processos investigativos, aspecto que não pode ser analisado de forma dissociada das condições de sua formação inicial. Conforme discutem os estudos de Gatti (2013), os percursos formativos são marcados por diferenças institucionais, curriculares e estruturais que influenciam as oportunidades de participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Assim, algumas docentes podem ter tido maior contato com experiências investigativas ao

longo de sua formação, favorecendo o reconhecimento da produção de conhecimento sobre a prática pedagógica e fortalecendo o movimento do fazer pesquisante.

Nessa direção, a desigualdade na participação também pode indicar distintos modos de liderança e mediação nas unidades. Segundo Gatti (2013), nos contextos em que a gestão assume um papel ativo como interlocutora, observa-se maior favorecimento de processos participativos, orientados à reflexão coletiva e à qualificação do trabalho pedagógico, para além do cumprimento burocrático de tarefas. Por outro lado, a ausência ou baixa adesão pode sinalizar a predominância de uma lógica de gestão mais técnica ou burocrática, menos comprometida com a promoção de espaços reflexivos sobre a prática.

Tal aspecto remete, ainda, à discussão sobre a constituição do professor que participa da produção de conhecimento sobre sua própria prática, conforme apontado por Imbernón (2022). Desse modo, a participação desigual no questionário configura-se como um fenômeno atravessado por interesses pessoais, dinâmicas institucionais, condições de trabalho e culturas formativas distintas, evidenciando que a inserção dos docentes em processos investigativos não ocorre de maneira homogênea no interior da rede.

Em relação à etapa de atuação[44], o conjunto de respondentes caracterizou-se por uma presença majoritária de professoras vinculadas à creche, cerca de 57% (Creche I, Creche II e Creche III), com recorrência de atuações em período integral[45]. Em proporção menor, mas ainda expressiva, aparecem professoras que atuam na pré-escola (Pré I e Pré II), em diferentes turnos (matutino ou vespertino). Essa distribuição é particularmente significativa para a análise, pois evidencia que o questionário mobilizou sobretudo profissionais situados no núcleo cotidiano da docência com crianças bem pequenas.

Tal predominância de professoras atuantes na creche adquire relevância ainda maior quando considerada à luz das condições concretas de organização do trabalho pedagógico com bebês e crianças bem pequenas. Conforme aponta Tiriba (2018), “nos berçários, a situação de emparedamento pode se acentuar [...]” (p. 71), evidenciando que, nessa etapa, as práticas tendem a ocorrer majoritariamente em espaços internos. Nesse sentido, o perfil das respondentes, para além de caracterizar o grupo investigado, também tensiona a análise ao indicar que as concepções e práticas mobilizadas emergem de contextos nos quais o

[44] Etapas de atuação referem-se às denominações adotadas pelo município para a organização das turmas da EI, compreendendo Creche I, Creche II, Creche III, Pré I e Pré II, que correspondem ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos.

[45] Período integral refere-se às professoras que atuam com as mesmas turmas ao longo de todo o dia letivo, compreendendo os turnos da manhã e da tarde, conforme a organização da jornada escolar na rede municipal.

desemparedamento da infância se coloca como um desafio acentuado, exigindo da formação continuada abordagens condizentes com as especificidades dessa etapa.

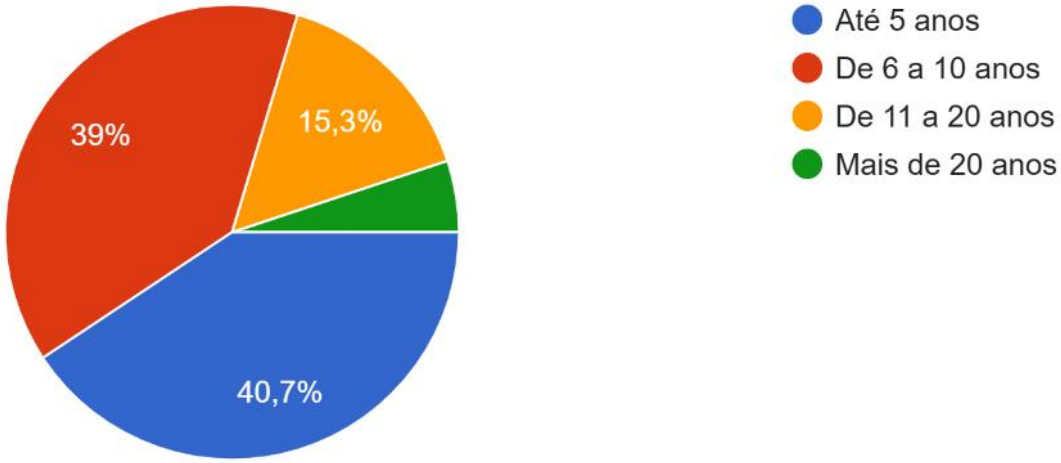
Ao mesmo tempo, a expressiva participação de professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas revela uma importante potência para esta investigação. Ao analisar o cotidiano de um berçário, Guimarães (2008) evidencia que, embora as práticas na creche tenham sido historicamente atravessadas por perspectivas higienistas e disciplinadoras, os bebês exploram, produzem relações, atribuem sentidos aos espaços e criam modos próprios de interação.

Essa compreensão contribui para reconhecer que as experiências corporais, os movimentos e o estar na natureza ocupam um lugar central nessa etapa da vida. Nessa perspectiva, as professoras de bebês podem apresentar uma percepção significativa sobre os impactos do emparedamento, uma vez que acompanham cotidianamente crianças cuja aprendizagem ocorre de forma intensamente vinculada ao corpo. Assim, discutir a criança-natureza na creche significa também reconhecer a potência dos bebês como quem aprendem, se relacionam e produzem conhecimentos por meio de suas experiências corporais.

No que diz respeito ao tempo de atuação na EI (Gráfico 2), observamos maior concentração de professoras nas faixas de até 10 anos de atuação, coexistindo, contudo, com a presença de trajetórias longas, incluindo participantes com mais de 20 anos na área. Os dados indicam uma distribuição relativamente equilibrada entre professoras com menor e médio tempo de atuação, com 40,7% das respondentes atuando há até 5 anos na área e 39% possuindo de 6 a 10 anos de atuação. Esses dois grupos concentram, portanto, 79,7% do total das participantes, evidenciando um grupo composto majoritariamente por profissionais com até uma década de atuação.

As professoras com 11 a 20 anos de atuação representam 15,3% das respondentes, enquanto aquelas com mais de 20 anos correspondem a 5,1%, configurando um grupo minoritário. Esse cenário revela um coletivo profissional marcado pela presença expressiva de professoras com até dez anos de atuação, mas que ainda preserva trajetórias mais longas. Trata-se, portanto, de um grupo heterogêneo, composto por professoras situadas em diferentes momentos da trajetória docente. Essa diversidade de percursos profissionais constitui um aspecto relevante para compreendermos as diferentes experiências e percepções que atravessam a formação continuada e as práticas pedagógicas na EI.

Gráfico 2 - Tempo de atuação na EI.



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do questionário (2026).

Esse panorama reforça a compreensão de que o grupo de respondentes é constituído por professoras em diferentes momentos da carreira, combinando experiências iniciais, intermediárias e consolidadas. Essa heterogeneidade temporal confere densidade ao conjunto analisado e constitui um elemento relevante para compreendermos como as ações de formação continuada podem ser apropriadas, ressignificadas e tensionadas a partir de percursos profissionais distintos.

Nesse sentido, inferimos, à luz de Gatti (2013), um desafio estruturante para a formação continuada: programas formativos massivos e de caráter genérico tendem a apresentar limites significativos, justamente por não considerarem as especificidades dos diferentes momentos da trajetória docente. Enquanto professores em início de carreira demandam acompanhamento e processos de indução à docência, profissionais mais experientes podem necessitar de espaços formativos que promovam a problematização e a ressignificação de práticas já consolidadas.

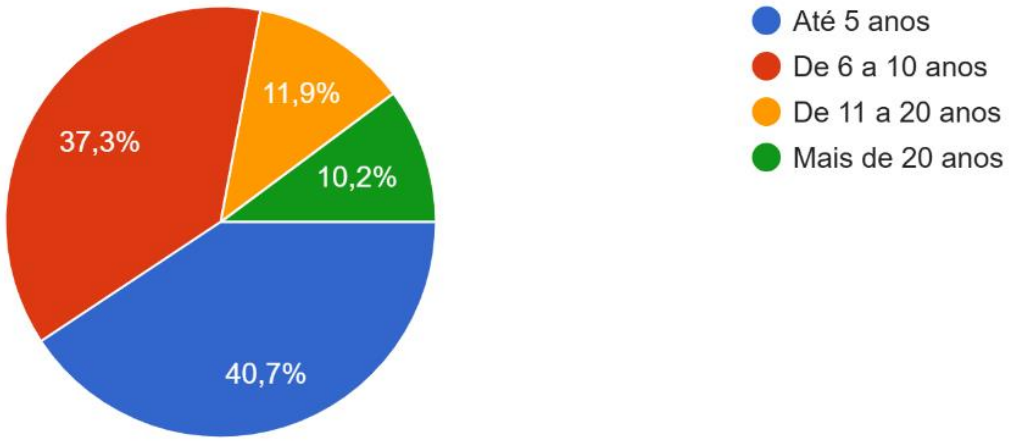
A coexistência desses diferentes perfis no interior do mesmo contexto formativo tensiona a efetividade de propostas homogêneas, indicando a necessidade de políticas de formação continuada mais contextualizadas às trajetórias profissionais, em outras palavras, uma formação em contexto (Imbernón, 2022), de modo a favorecer processos formativos que dialoguem, de fato, com as demandas concretas do trabalho pedagógico.

Essa mesma heterogeneidade se evidencia quando analisamos o tempo de atuação na rede municipal (Gráfico 3). Também aqui as respostas se distribuem pelas mesmas faixas, revelando uma configuração semelhante, porém com nuances importantes. As professoras que

atuam há até 5 anos na rede correspondem a 40,7%, enquanto aquelas que possuem de 6 a 10 anos de atuação representam 37,3%, totalizando 78% das respondentes. Esses dados evidenciam a predominância de professoras com até dez anos de atuação na rede municipal.

As professoras com 11 a 20 anos de atuação na rede representam 11,9%, enquanto aquelas com mais de 20 anos correspondem a 10,2% do total. Comparativamente ao tempo de atuação na EI, observamos uma configuração próxima entre os dois grupos, embora a proporção de professoras com mais de 20 anos de atuação seja maior na rede municipal (10,2%) do que especificamente na EI (5,1%).

Gráfico 3 - Tempo de atuação na rede municipal.



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados do questionário (2026).

A análise comparativa dos dados evidencia que os tempos de atuação na EI e na rede municipal apresentam distribuições próximas, embora existam diferenças entre as faixas analisadas. Enquanto 79,7% das professoras possuem até dez anos de atuação na EI, 78% encontram-se nessa mesma faixa de tempo de atuação na rede municipal. Entre as trajetórias mais longas, destaca-se a presença proporcionalmente maior de professoras com mais de 20 anos de atuação na rede municipal (10,2%) em comparação à EI (5,1%). Essas diferenças podem sugerir trajetórias profissionais diversas, atravessadas por experiências em diferentes etapas, funções ou contextos educacionais.

A partir desse cenário, evidenciamos um elemento analítico relevante, ressaltando o quanto essas professoras, situadas em diferentes momentos da carreira, de fato compreenderam e se apropriaram da organização pedagógica municipal que orienta suas práticas. Ainda que estejam inseridas em um mesmo contexto formativo e submetidas às mesmas diretrizes

institucionais, a diversidade de trajetórias profissionais sugere que os níveis de compreensão, incorporação e mobilização dessas orientações não se dão de forma homogênea.

Considerando a formação docente como um processo contínuo e marcado por diferentes fases ao longo da carreira (Marcelo García, 1999), torna-se necessário problematizar em que medida tais diretrizes têm sido efetivamente significadas pelas professoras em seus distintos momentos profissionais. Tal constatação permite questionar se a política de formação continuada (2019) tem produzido uma base comum de entendimento pedagógico no interior da rede, ou se suas proposições permanecem, em parte, no plano normativo, sendo apropriadas de maneira fragmentada, reinterpretadas à luz das experiências individuais ou, por vezes, pouco integradas ao cotidiano da prática docente.

Os dados evidenciam, ainda, a necessidade de situar o contexto local em uma dimensão mais ampla. Partimos da hipótese de que o predomínio de professoras com até dez anos de atuação na Educação Infantil pode estar relacionado ao processo de expansão e consolidação dessa etapa nas últimas décadas. Nesse cenário, as transformações nas políticas educacionais e nos contextos de formação e inserção profissional docente produzem diferentes condições de ingresso, atuação e desenvolvimento profissional (Gatti, 2013). Assim, o município de Castro pode ser compreendido como parte de um cenário mais amplo de reconfiguração do quadro docente na EI brasileira.

Contudo, a diversidade de tempos de atuação na rede se articula a outro elemento relevante: a presença de trajetórias docentes marcadas por deslocamentos entre diferentes contextos institucionais. À luz de Marcelo García (1999), tal condição tensiona a constituição de uma identidade profissional situada, uma vez que a apropriação das especificidades do contexto de atuação demanda processos formativos intencionais e contínuos.

Nesse percurso, partimos de um panorama amplo, constituído pelas respostas do questionário, o que nos possibilitou compreender tendências, recorrências e aproximações em relação às trajetórias e, principalmente, aos contextos em que as professoras estão envolvidas. No entanto, à medida que avançamos, tornou-se necessário um movimento de aproximação, evidenciando e valorizando as professoras que participaram da Roda de Conversa.

Destacamos, então, que as sete professoras que compuseram essa trilha estão inseridas em diferentes contextos de atuação, envolvendo CMEIs localizados tanto em áreas urbanas quanto rurais, abrangendo práticas com crianças de diferentes faixas etárias, desde a creche até a pré-escola, além de trajetórias profissionais diversas, que vão desde professoras em início de carreira até aquelas com ampla experiência na docência.

Reafirmamos que não se trata da constituição de um novo grupo ou de uma separação entre participantes, mas de um movimento que busca evidenciar a riqueza e a multiplicidade de experiências presentes no corpus da pesquisa, especialmente no aprofundamento possibilitado pela Roda de Conversa.

4.2 DOS DADOS GERADOS NOS CAMINHOS DA PESQUISA À ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS

Para tratarmos os dados advindos dos caminhos da pesquisa, delineamos a etapa de organização e qualificação do corpus, com o intuito de garantir rigor e consistência à análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). A pré-análise correspondeu à fase inicial de organização do corpus da pesquisa, envolvendo a seleção, reunião e preparação dos materiais empíricos provenientes dos três instrumentos: análise documental, questionário e Roda de Conversa.

No que se refere à análise documental, realizamos a leitura integral da Política de Formação Continuada do município (2019) e um fichamento analítico alinhado à abordagem proposta por Nind, Curtin e Hall (2019). Na busca exploratória, realizamos a leitura e seleção dos materiais disponíveis publicamente relacionados ao projeto da parceria, que consistem em conteúdos textuais e audiovisuais.

A partir disso, organizamos um arquivo (Anexo A) com transcrições de vídeo, registros textuais e visuais, possibilitando sua incorporação ao conjunto documental. Ainda, foram realizadas buscas, bem como a seleção e a leitura flutuante dos documentos digitais da Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), em que procedemos à sistematização em forma de anexo B, devido à dispersão das informações em diferentes plataformas.

Em relação ao questionário, realizamos a leitura e distinção das questões fechadas, destinadas à caracterização das participantes, das questões abertas, que constituíram o foco da análise qualitativa. Assim, gráficos foram gerados por meio das perguntas fechadas e as respostas abertas foram organizadas em tabelas e classificadas conforme níveis de elaboração. A classificação foi orientada por critérios analíticos previamente definidos, a saber: o nível de elaboração discursiva das respostas, a presença de justificativas ou explicações e a possibilidade de diálogo interpretativo.

Com base nesses critérios, realizamos uma classificação inicial em três grupos: respostas de baixa densidade analítica, respostas sintéticas e respostas complexas. As respostas com baixa densidade analítica caracterizaram-se pelo uso de expressões genéricas e afirmações breves, sem explicitação de justificativas ou exemplos; as respostas sintéticas apresentaram nível de explicitação de efeitos e articulações; já as respostas complexas evidenciaram

encadeamento lógico, articulação de múltiplas dimensões e exemplificações. Ressaltamos que todas as respostas foram consideradas relevantes para a análise, uma vez que, independentemente de sua extensão ou densidade, podem evidenciar tanto compreensões quanto lacunas e fragilidades presentes no campo investigado.

Quanto à Roda de Conversa, os dados advindos dos registros coletivos (transcrição de áudios; fotografias; atividades artísticas) e individuais (digitalização dos escritos das participantes e da pesquisadora) foram agrupados e constituíram um portfólio de dados. Assim, temos o corpus organizado e pronto para a próxima fase.

Seguindo, a fase de exploração do material consistiu na organização, codificação e sistematização dos dados, com vistas à identificação de unidades de sentido relevantes para o objeto de pesquisa. Como estratégia, adotamos um sistema de cores aplicado a todo o corpus, atribuindo uma cor para cada unidade de sentido emergente. Os trechos relacionados às concepções de criança e natureza foram destacados em amarelo; aqueles vinculados às práticas docentes e à organização do trabalho pedagógico, em verde; e os referentes às condições e projetos institucionais, bem como aos processos de formação continuada e desenvolvimento docente, em azul.

Posteriormente, as unidades de sentido foram agrupadas por aproximação semântica, possibilitando a construção das categorias analíticas. Compreendemos que os núcleos de sentido emergentes do material empírico não deveriam ser tratados como estanques, rígidos ou compartimentalizados.

Assim, trabalhamos com os núcleos de sentido como eixos analíticos articuladores nas categorias, capazes de dialogar entre si e de sustentar uma análise relacional dos dados. Esses eixos permitiram evidenciar as recorrências empíricas presentes nas respostas das professoras e as tensões, contradições e limites que atravessam suas percepções e práticas no contexto investigado.

Por meio disso, tornou-se possível compreender como as respostas das professoras perpassam transversalmente esses diferentes campos, evidenciando um fio condutor entre formação continuada, práticas pedagógicas e criança-natureza. Desse modo, a formação continuada é compreendida como dimensão que influencia as práticas pedagógicas, as quais, por sua vez, incidem sobre as possibilidades da criança–natureza na EI. Isso posto, apresentamos as três categorias emergentes no quadro a seguir (Quadro 4):

Quadro 4 - Categorias de análise construídas a partir dos dados.

Nº	Categoria	Definição
1	Concepções de natureza atreladas à criança	Reúne os sentidos atribuídos à natureza, criança-natureza, o lugar da natureza na EI, emparedamento e desemparedamento.
2	Práticas pedagógicas e o fazer docente	Compreende os sentidos relacionados às práticas docentes no cotidiano da EI, incluindo propostas, atravessamentos e modos de organização.
3	Formação continuada docente e condições institucionais	Abarca as condições institucionais que atravessam o trabalho docente, bem como os processos de formação das professoras.

Fonte: Elaboração própria (2026).

De modo oportuno, estabelecemos uma identificação cromática articulada às categorias analíticas, como na estratégia de sistematização. Esse procedimento favoreceu a organização do corpus e contribuiu significativamente para o processo analítico, tornando mais visível a distribuição dos dados e auxiliando na construção das interpretações.

Após a definição das categorias, na fase final, os dados foram processados por meio da inferência e interpretação. Nesse momento, tivemos o auxílio da abordagem de triangulação (Triviños, 2008), na qual os materiais produzidos na pesquisa foram analisados à luz dos referenciais teórico-metodológicos que fundamentam o estudo. Considerando o processo de triangulação, estruturamos a identificação dos dados por dois diferentes caminhos, de acordo principalmente com sua origem. Isso se justifica pela complexidade dos dados, diante das três fontes distintas que carregam suas especificidades.

No caso da análise documentária, os trechos provenientes da Política de Formação Continuada (2019) estão referenciados no padrão ABNT, a saber: “Castro (2019, p. xx)”. No entanto, recorremos ao uso de siglas e códigos, tendo em vista que existem outras duas fontes, compostas por diferentes materiais que integram o corpus documental.

Portanto, foram adotadas as seguintes siglas: CIR para o Projeto da parceria e SEED para os documentos da Secretaria de Estado da Educação, seguidas da identificação do tipo de material por código, como página online, vídeo, arquivo ou roteiro, bem como o ano relacionado e a página quando existente, como exemplo, “*CIR-WEB, 2025*” ou “*SEED-PDF 1, 2026*”.

Tal procedimento permite ao leitor localizar os dados apresentados e compreender sua procedência no corpus da pesquisa. O leitor pode consultar os Anexos A e B e ser direcionado à fonte de origem, conforme apresentamos a seguir:

Quadro 5 - Siglas e códigos na análise documentária.

Sigla	Tipo	Código
CIR	Página online	WEB
	Vídeo	VID
SEED	Página online	WEB (1, 2, 3, 4, 5)
	Arquivo	PDF (1, 2, 3)
	Roteiro	ROT (1, 2, 3)

Fonte: Elaboração própria (2026).

Em relação ao questionário, as participantes foram identificadas ao longo do estudo por numeração sequencial (1-59), de acordo com a ordem de respostas, com a intenção de preservar o anonimato e garantir a confidencialidade das informações. Na Roda de Conversa, mantivemos a forma de identificação narrada anteriormente, considerando que temos um único grupo de participantes. Essa escolha metodológica permite acompanhar a trajetória das contribuições das professoras ao longo da pesquisa, favorecendo a análise dos dados gerados. Logo, participaram da Roda de Conversa as professoras identificadas nesta pesquisa pelos números 1, 6, 17, 40, 41, 42 e 57[46].

Embora o processo tenha sido organizado em três encontros, nos referimos à Roda de Conversa no singular por compreendermos que os encontros constituíram um único movimento investigativo e formativo. Os encontros foram planejados de maneira articulada e complementar, mantendo as participantes, os objetivos, os pressupostos teórico-metodológicos e a temática central, configurando-se como momentos sucessivos de um mesmo processo dialógico.

Visando preservar a fluidez da leitura e a dimensão humana das falas, sem comprometer o rigor analítico e evitando o uso excessivo de códigos, buscamos uma identificação das participantes por meio do número da respondente e sua origem em relação à trilha percorrida (ex.: Professora 1 – Questionário; Professora 1 – Roda).

Dessa forma, na organização das análises, buscamos garantir maior clareza ao leitor quanto à origem dos dados mobilizados na interpretação e discussão apresentada. A seguir, narramos a análise e discussão dos dados como parte da última etapa da categorização (Bardin, 2016) perpassada pelo movimento da triangulação (Triviños, 2008).

[46] Mantivemos a numeração atribuída às professoras participantes no questionário, de modo a possibilitar o cruzamento entre os dados produzidos nos diferentes instrumentos da pesquisa e acompanhar, nas análises, aproximações, permanências ou deslocamentos em suas perspectivas. Ressaltamos que essa identificação foi apresentada às participantes, que confirmaram e autorizaram sua utilização.

4.3 DAS TRILHAS DOS DADOS ÀS ANÁLISES TECIDAS

Partindo dos dados gerados, esta seção apresenta as categorias elaboradas à luz do percurso metodológico adotado. As reflexões aqui desenvolvidas foram organizadas em três categorias que emergiram do diálogo entre os dados produzidos, os referenciais teóricos mobilizados e os objetivos da pesquisa. Tais categorias constituem dimensões inter-relacionadas do fenômeno investigado, possibilitando compreender as concepções, tensões, desafios e potencialidades que atravessam a criança-natureza na formação continuada de professores da Educação Infantil em relação às práticas pedagógicas.

4.3.1 Concepções de natureza atreladas à criança

Pensar os caminhos para a criança-natureza implica, necessariamente, refletir sobre os sentidos atribuídos à própria natureza. Isso porque os espaços que habitamos e as experiências que neles se constituem estão relacionados às formas como compreendemos o mundo e nele nos colocamos. Nesse sentido, referimo-nos ao processo de formação social e cultural que molda nossa visão de mundo, aquilo que Lopes (2021) denomina de mundividência, e que orienta nossa relação com o espaço.

Partindo dessa compreensão, ao nos debruçarmos sobre os dados, observamos que os entendimentos acerca do que é a natureza, tal como expressos nos discursos das professoras e nos documentos analisados, nem sempre se apresentam de forma explícita. Em diversos momentos, a concepção de natureza sequer é enunciada. Contudo, quando aparece, evidencia-se fortemente marcada por nuances de uma lógica que reforça sua condição de objeto, indicando a permanência de uma racionalidade que sustenta a separação entre ser humano e mundo natural. Tal aspecto revela, ainda, marcas da colonialidade que atravessam as formas contemporâneas de pensar e se relacionar com o mundo, como argumenta Krenak (2022).

Nesse contexto, ecoa, de maneira recorrente, nas falas das professoras, o uso do termo “explorar” a natureza. Ainda que se compreenda que tal expressão, muitas vezes, esteja associada à ideia de conhecer ou familiarizar-se com o espaço, seu uso frequente reforça as marcas de uma herança histórica que ainda persiste: “Explorar, manipular, investigar, conhecer a natureza em geral” (Professora 54 - Questionário) e “Existe o momento da área verde que pode explorar os diferentes objetos da natureza” (Professora 37 - Questionário).

A noção recorrente de “exploração”, nesse sentido, pode ser compreendida como indicativa de uma relação que posiciona a natureza como algo externo, passível de intervenção ou apropriação. À luz da Topogênese (Lopes, 2021), essa visão instrumentalizada da natureza advém de um processo histórico, social e cultural, que conforma a mundividência dos sujeitos e, consequentemente, orienta suas formas de perceber, significar e se relacionar com o espaço. Nesse sentido, é possível inferir que tal compreensão pode estar relacionada às experiências e aos processos formativos que atravessam a constituição dessas professoras.

Essa perspectiva torna-se ainda mais evidente quando analisamos os próprios documentos institucionais que orientam a formação continuada dessas professoras. Neles, a natureza não aparece como eixo estruturante ou como dimensão constitutiva da infância, mas surge de forma esporádica e pontual, por exemplo, vinculada a um campo de experiência específico ou associada a práticas de manipulação. Como indicado no documento, as experiências com a natureza são apresentadas no âmbito de atividades sendo “experiências com água, areia, plantio, culinária e observação da natureza” (SEED-ROT 2, 2025, p. 14), o que reforça sua inserção em uma lógica de atividade e não de pertencimento.

Ainda nesse âmbito, observamos que mesmo em discursos que buscam valorizar a natureza, a compreensão ainda se mantém ancorada a uma lógica instrumental. Nos materiais vinculados às parcerias institucionais, a natureza é apresentada como elemento a ser utilizado nas práticas docentes, destacando-se “o uso desses elementos como possibilidades de exploração das crianças” (CIR-VID, 2025). Ainda que se evidencie uma preocupação com o não desperdício e com uma abordagem considerada socialmente respeitosa, a natureza permanece sendo significada como recurso, reiterando sua função de suporte às atividades propostas.

De modo semelhante, na roda, essa concepção também se explicita nos discursos das professoras. Ao afirmarem que é necessário “usar a natureza como material pedagógico” (Professora 40 – Roda de Conversa) ou que “a natureza é um meio de trabalho” (Professora 1 – Roda de Conversa). Tais enunciados reforçam a presença de uma lógica instrumental, na qual a natureza é mobilizada a partir de sua utilidade, e não reconhecida em sua dimensão constitutiva.

Nesse contexto, torna-se pertinente a conceitualização de Lopes (2021) entre “palavras-fonte” e “palavras de tanque”. As primeiras são aquelas que emergem da vivência, que se abrem ao novo e que carregam a potência da experiência sensível. Já as “palavras de tanque” são termos estanques, institucionalizados e acostumados, que perdem a inquietação necessária à linguagem viva. O vocabulário identificado nos dados aproxima-se dessa segunda

categoria. Termos como “explorar” e “recurso” não descrevem a experiência em sua complexidade, mas a enquadram em formas previamente definidas, reduzindo a multiplicidade dos encontros com a natureza.

Dessa forma, evidenciamos que tanto os discursos das professoras quanto os documentos que orientam suas práticas convergem para uma compreensão na qual a natureza é tratada como objeto ou recurso, subordinada às finalidades educativas e dissociada de sua dimensão constitutiva na infância. Nessa direção, como aponta Lopes (2021), a visão instrumentalizada da natureza pode ser compreendida como expressão de uma Topogênese capturada pela lógica da produtividade moderna. Como resultado, a natureza é progressivamente destituída de sua densidade ontológica.

Tal perspectiva dificulta a valorização de compreensões que reconheçam a criança na perspectiva ontológica em relação à natureza. Ademais, impõe limites à construção de uma EI em que a natureza seja compreendida como direito e dimensão constitutiva da infância, superando concepções que a reduzem a recurso.

Nesse sentido, as reflexões de Krenak contribuem para tensionar essa separação, ao afirmar que “não consigo nos imaginar separados da natureza. A gente pode até se distinguir dela na cabeça, mas não como organismo [...]” (2020, p. 58). A cisão entre humano e natureza é uma construção racional, e não uma condição real da existência, o que reforça a crítica às concepções que posicionam a natureza como algo externo à criança.

Essa perspectiva torna-se evidente nas falas das professoras, quando afirmam que é necessário que a criança interaja com a natureza para se sentir parte, o que indica, ainda que de forma implícita, uma compreensão na qual a criança não é concebida como já pertencente à natureza, por exemplo: “O contato com a natureza proporciona à criança um desenvolvimento integral do indivíduo, vivenciando o mundo ao seu redor e compreendendo como parte deste” (Professora 41 - Questionário) e “aproximar a criança da natureza, criando nela uma paixão” (Professora 5 - Questionário).

Ao contrário, tal pertencimento aparece como algo a ser construído a posteriori, por meio da interação, distanciando-se de uma compreensão ontológica. Mais a fundo, torna-se evidente a ausência de uma perspectiva que reconheça a criança como sujeito-natureza. Como afirma Tiriba (2018), isso indica a permanência da concepção na qual a natureza ainda é compreendida como algo apartado ou alheio à constituição humana.

De modo semelhante, na roda, as participantes não evidenciam indícios de uma compreensão ontológica. Tal constatação torna-se significativa ao considerarmos que não houve indução de respostas, uma vez que os encontros foram conduzidos a partir de tópicos

orientadores, buscando que as concepções emergissem de forma espontânea. Nesse sentido, a ausência dessa perspectiva revela limites nas compreensões mobilizadas pelas docentes, mesmo diante de discussões relacionadas à criança e à natureza.

Esse aspecto reafirmou-se quando observamos a recorrência de respostas no questionário como “extremamente importante”, “muito importante” ou “fundamental”, sem que haja a explicitação dos sentidos atribuídos a essa importância. A presença significativa desse tipo de resposta evidencia uma compreensão, muitas vezes, superficial, esvaziada de sentido e pouco problematizada acerca da criança e da natureza, podendo também estar associada àquilo que é socialmente esperado ou considerado adequado afirmar sobre essa relação. Tal constatação sugere que, embora o tema seja reconhecido como relevante no plano do discurso, sua fundamentação teórica e conceitual ainda se mostra frágil.

Tendo em vista a concepção que atravessa os documentos, os dados evidenciam a presença de um discurso dominante que se sobrepõe à perspectiva ontológica de criança e natureza. Assim, embora as professoras reconheçam a importância da natureza para a criança, é possível identificar a hegemonia de uma concepção centrada no “desenvolvimento integral”, evidenciando a força de um discurso amplamente naturalizado no campo educacional, como exemplificado na fala: “Busco levá-las a compreender o quanto a natureza faz bem para seu desenvolvimento integral, é muito importante” (Professora 6 – Roda de Conversa).

Dessa forma, a centralidade da noção de desenvolvimento constitui-se como o principal eixo de justificativa para a importância do contato da criança com a natureza.

> O contato da criança com a natureza é muito importante porque ajuda no seu desenvolvimento físico, emocional e social. O ar livre melhora a saúde, estimula a imaginação, reduz o estresse e ensina a cuidar do meio ambiente. Além disso, a criança aprende a explorar, descobrir e respeitar o mundo ao seu redor de forma divertida e natural (Professora 33 - questionário).
>
> O contato com a natureza é muito importante para o desenvolvimento da criança, ele promove melhora na saúde física e emocional e conduz melhora na aprendizagem (Professora 18 - questionário).
>
> É fundamental para o desenvolvimento, pois traz inúmeros benefícios de desenvolvimento físico, cognitivo e emocional (Professora 34 - questionário).

Entendemos que, de fato, a natureza contribui para o desenvolvimento das crianças, especialmente a partir das contribuições de Louv (2016), no que se refere ao conceito de Transtorno de Déficit de Natureza e aos impactos físicos, emocionais e cognitivos. No entanto, o próprio autor tensiona essa perspectiva ao afirmar que a natureza diz respeito ao Princípio da Natureza.

Nesse sentido, é importante reconhecer que a presença da natureza na vida das crianças não pode ser negada em sua contribuição para o desenvolvimento, seja ele físico, emocional, cognitivo ou social. Como evidenciado pelo autor (2016, p. 77), “as crianças precisam da natureza para um desenvolvimento saudável [...] e, portanto, para o aprendizado e a criatividade”, complementa, ainda, que a privação do contato com ambientes naturais acarreta impactos significativos no bem-estar. Assim, afirmar a importância da natureza para o desenvolvimento não constitui um equívoco em si, mas um ponto de partida relevante para a compreensão de sua potência na infância.

No entanto, torna-se fundamental tensionar os limites dessa perspectiva quando ela passa a ser compreendida de forma isolada. Ao restringir a natureza ao seu papel no desenvolvimento, corre-se o risco de esvaziar sua dimensão ontológica, reduzindo-a a um meio para alcançar determinados fins. Nesse sentido, não se trata de negar a contribuição da natureza para o desenvolvimento, mas de compreender que tal desenvolvimento está inscrito em uma condição mais ampla: a de que a criança já é, em si, natureza.

Inferimos, ainda, que essa compreensão pode estar relacionada às concepções que atravessam os processos formativos. Como expresso na fala “foi abordada a importância de levar as crianças para o ar livre e como o contato com a natureza contribui para o desenvolvimento integral” (Professora 49 – Questionário), essa compreensão alinha-se ao que se materializa nos documentos orientadores: “vivências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças” (SEED-ROT 3, 2026) e na orientação para a organização dos espaços com vistas a “promover um ambiente que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento integral” (SEED-ROT 1, 2025, p. 8).

Assim, quando o desenvolvimento é tomado como justificativa central, sem o reconhecimento dessa inseparabilidade, mantém-se, ainda que de forma sutil, a lógica de separação entre criança e natureza. Desse modo, afirmar a importância da natureza implica também reconhecê-la como dimensão constitutiva da existência. Isso porque esse conjunto de respostas revela a forte presença de uma matriz desenvolvimentista, na qual a natureza aparece como recurso para promover ganhos no desenvolvimento. Ainda que essa compreensão reconheça sua relevância, ela tende a instrumentalizar novamente a natureza, reduzindo-a a um espaço funcional a objetivos previamente definidos.

Nesse sentido, Lopes (2021) contribui para compreendermos que a relação com a natureza é atravessada por aquilo que denomina de uma espécie de “armadura cultural”, constituída ao longo da trajetória formativa. Tal armadura organiza modos de ver, sentir e agir no mundo, estando vinculada à socialidade. No caso das professoras, observamos que suas

formações são marcadas por uma lógica produtivista, que tende a atribuir valor às experiências a partir de sua utilidade e finalidade.

Como resultado, a natureza passa a ser legitimada pelos efeitos que produz, isto é, pelo que desenvolve na criança, permanecendo subordinada a uma lógica funcional, utilitária e orientada a resultados, deixando claro as marcas da racionalidade moderna. Desse modo, além da instrumentalização da natureza, ocorre um obscurecimento da própria compreensão de infância, na medida em que a criança deixa de ser reconhecida como sujeito-natureza e passa a ser tomada como alguém que deve aproximar-se e adaptar-se às lógicas produtivistas da sociedade.

Inferimos ainda que a recorrência da expressão "desenvolvimento integral" nos discursos das professoras nos leva a refletir sobre os referenciais que podem sustentar essa compreensão, entre eles aqueles constituídos nos próprios processos de formação docente. Conforme discutido por Gatti (2013), a formação inicial brasileira apresenta fragilidades e fragmentações curriculares que influenciam os referenciais mobilizados pelos docentes em sua prática. Nesse contexto, inferimos que a forte presença histórica da Psicologia do Desenvolvimento na formação de professores pode contribuir para compreendermos a centralidade atribuída ao desenvolvimento infantil nos dados analisados.

Cabe ressaltarmos, contudo, que não tomamos a Psicologia do Desenvolvimento como um campo homogêneo, tampouco questionamos a relevância do desenvolvimento para a EI. O que tensionamos é uma perspectiva linear e evolutiva, na qual o desenvolvimento tende a ser compreendido como progressão entre etapas e a natureza passa a ser justificada predominantemente pelos ganhos que pode proporcionar à criança. Quando essa lógica se torna a principal justificativa para o estar na natureza, corre-se o risco de secundarizar perspectivas que reconhecem a criança como parte dela.

Para além da centralidade do desenvolvimento, observamos também nos discursos das participantes a recorrência de uma compreensão da natureza associada à ideia de meio ambiente, frequentemente vinculada a práticas de preservação, cuidado e sustentabilidade.

> Criar a consciência de preservação ambiental (Professora 5 - questionário).
>
> A meu ver é fundamental para o desenvolvimento físico e cognitivo. Passando também valores como o cuidado com o meio ambiente, preservação, sustentabilidade etc. (Professora 6 - questionário).
>
> O contato da criança com a natureza é importante porque estimula o desenvolvimento e ensina a valorizar o meio ambiente (Professora 53 - questionário).

Ainda que tais compreensões revelem uma preocupação legítima com as questões ambientais, elas tendem a situar a natureza no campo da formação de valores e atitudes, reforçando seu caráter de conteúdo ou tema a ser trabalhado. Nesse sentido, a reflexão proposta por Louv (2016) contribui para tensionar essa perspectiva ao afirmar que "[...] se vamos salvar o ambientalismo e o meio ambiente, também precisamos salvar uma espécie indicadora em perigo de extinção: a criança da natureza" (p. 178).

Na roda, essa compreensão aparece de forma pontual, especialmente vinculada a atividades relacionadas ao plantio e ao trabalho com sementes, mencionadas pelas professoras. Contudo, a recorrência dessas menções a projetos isolados sugere que tais práticas não se configuram como princípio estruturante, mas como ações esporádicas, tampouco relacionadas a vertentes da Educação Ambiental.

Complementarmente, observamos que essa compreensão emerge de forma mais evidente nas respostas ao questionário do que na roda. Diante disso, buscamos aprofundar sua análise a partir dos dados provenientes da análise documentária. Nesse âmbito, verificamos que tal perspectiva não se apresenta com a mesma força nos documentos orientadores, nos quais não se identificam referências consistentes que tratem a natureza sob esse enfoque, mantendo-se a centralidade do desenvolvimento como eixo estruturante.

Esse movimento permite inferir que a abordagem da natureza associada à preservação e à consciência ambiental, embora presente no discurso das docentes, não se consolida nos relatos sobre as práticas nem nos documentos. Ao contrário, tende a assumir um caráter fragmentado e pontual, o que reforça a compreensão da natureza como tema ou atividade.

Retomamos Louv (2016), ao deslocar o foco da preservação abstrata do meio ambiente para a experiência da criança, o autor evidencia que não há como sustentar uma consciência ambiental sem garantir, antes, a vivência direta com o mundo natural. Desse modo, compreendemos que, mais do que ensinar a preservar, torna-se necessário possibilitar que a criança viva a natureza.

Nesse contexto, evidenciamos a ausência de uma integração ontológica entre criança e natureza. O cuidado com o meio ambiente passa a operar como uma ação dirigida a algo externo, sustentada por uma lógica normativa, e não como desdobramento de um pertencimento já constituído. Ainda que o discurso da preservação esteja presente, ele não rompe com a cisão entre criança e natureza, mantendo a compreensão da natureza como algo que deve ser protegido apenas.

Dessa forma, tende-se a construir uma compreensão da natureza associada a algo distante de sua realidade imediata ou ainda a partir da visão romantizada da natureza,

frequentemente associada ao que é belo, saudável, tranquilo e necessariamente benéfico à criança. Louv (2014) contribui para problematizarmos essa compreensão ao deslocar a natureza de uma imagem idealizada e distante para aquela que compõe a vida cotidiana, incluindo terra, insetos, lama, imprevisibilidade e riscos.

Tais perspectivas podem produzir um afastamento da experiência, na medida em que a natureza deixa de ser vivida como parte do espaço cotidiano da criança. À luz da Topogênese (Lopes, 2021), essa condição revela-se ainda mais problemática, uma vez que, quando não integrada aos espaços efetivamente ocupados e experienciados, a natureza tende a permanecer no plano abstrato, dificultando a construção de sentidos e o reatamento de vínculos.

A partir dessas concepções, os dados nos levaram até o lugar da natureza na EI. Olhar para esse aspecto nos remete aos escritos de Freinet (2001) ao afirmar que a natureza sempre foi e é o espaço mais rico e que melhor se adapta às necessidades na educação das crianças. Advoga ainda que "não deve haver escola maternal sem ambiente natural: terreno mais ou menos grande com areia, água, pedras, árvores, rochedos [...]" (p. 30).

Partindo dessa perspectiva, nos documentos analisados, a presença da natureza mostrou-se praticamente inexistente, não havendo menções explícitas que a situam como elemento estruturante da EI. Mesmo nos materiais que abordam a organização dos espaços e do ambiente, sua aparição ocorre de forma pontual e pouco desenvolvida.

Apenas em um dos roteiros voltados à mobilização, identificamos a indicação: "Existem espaços ao ar livre que possibilitem o contato com a natureza e promovam a construção da autonomia das crianças?" (SEED-ROT 1, 2025, p. 5). No entanto, tal questão não é retomada ao longo do desenvolvimento da formação, tampouco aprofundada em orientações ou propostas sistematizadas.

Esse movimento evidencia novamente que, embora a natureza seja tangenciada no plano discursivo, ela não se consolida como eixo estruturante nos documentos orientadores, permanecendo como uma referência pontual, sem desdobramentos consistentes. Para além das concepções atribuídas à natureza, os dados indicam que essa compreensão também se materializa na forma como os espaços são organizados e significados no cotidiano da EI.

Nesse sentido, observamos de maneira recorrente nos discursos das professoras, igualmente no questionário e na roda, a associação da natureza apenas aos espaços externos, expressa em enunciados como "levar para o bosque", "ir para o pátio", "área verde" e "sair da sala". Tais expressões indicam que a natureza é compreendida como um lugar ao qual se vai, ou pouco se vai, ou vira moeda de troca e não como uma dimensão intrínseca ao fazer cotidiano.

A partir dos escritos de Lopes (2021) compreendemos que essa fragmentação compromete a interespacialidade das experiências. Ao estabelecer uma separação entre "dentro" e "fora", rompe-se a continuidade entre os diferentes espaços que compõem a vida da criança. O espaço na EI deixa de se constituir pautado na interespacialidade, no qual as vivências sociais e pessoais se entrelaçam de forma dinâmica, e passa a operar como um espaço fragmentado, no qual a natureza é deslocada para uma posição periférica. Tal ruptura contribui para a produção de uma relação distanciada com o ambiente, dificultando a construção de vínculos genuínos com o lugar.

Inferimos que essa configuração pode ser agravada pelas próprias condições formativas, uma vez que os materiais e propostas de formação continuada pouco problematizam a dimensão espacial da natureza. De modo geral, quando a temática aparece, está associada ao uso de elementos naturais e à realização de atividades específicas, sem tensionar a organização dos espaços e a integração da natureza ao cotidiano. Tal aspecto torna-se evidente nos materiais vinculados às parcerias institucionais, nos quais a ênfase recai predominantemente sobre práticas e modos de implementação, com destaque para o uso de apostilas individuais para as crianças.

Nessa lógica, também encontramos nuances nos discursos das professoras, ao relatarem que "foram abordados os temas onde as crianças exploraram plantas e sementes" (Professora 51 – Questionário) e que "este ano tivemos o projeto Ciranda, onde trabalhamos e exploramos conceitos da natureza" (Professora 53 – Questionário). Tais enunciados reforçam a centralidade da natureza enquanto atividade, evidenciando que sua inserção no cotidiano pedagógico permanece vinculada a ações pontuais, sem tensionar o lugar da natureza na EI.

Nessa direção, tal configuração repercute na organização diária dos CMEIs, uma vez que as participantes evidenciam que as crianças têm contato com a natureza na EI, no entanto, observamos que esse contato é mediado por uma lógica organizacional que ocorre, em muitos casos, de forma restrita e periódica, como, por exemplo, uma vez por semana. Isso reforça que a presença da natureza no cotidiano não se dá de maneira contínua ou integrada, mas como um momento específico, reforçando seu caráter pontual e não estruturante.

Como apresentado nos dados a seguir: "Gostamos de sair com as crianças para observar a natureza (Professora 5 - questionário)", bem como,

> Levamos nossa turma uma vez por semana ao bosque do nosso CMEI. Todas as crianças gostam, eles exploraram a grama, sentem as diferentes texturas, observam as árvores, os pássaros entre outras coisas. Para o desenvolvimento motor também é de grande importância (Professora 26 - questionário).

> Ao sair para o bosque eles exploram todos os espaços, da janela da sala falam apontam a árvore, pássaros. Gostam de brincar com terra, gravetos e pedras (Professora 24 - questionário).

Isso nos leva a refletir sobre as situações em que as crianças demonstram maior entusiasmo nos momentos de acesso aos espaços externos, como o "dia do parque", em contraste com o cotidiano vivenciado no interior da sala. O fato de que elas aguardam com expectativa esses momentos e, em alguns casos, associam o prazer da experiência a essas saídas, indica que tais vivências não se configuram como parte integrada da rotina. Esse movimento reforça a compreensão de que a fragmentação espacial produz efeitos na forma como as crianças se relacionam com o espaço.

Assim, para além de repetir o que já foi dito, reafirmamos a potência do estar na natureza. Segundo Louv (2016, p. 109) em seus estudos, destaca a teoria das peças soltas[47], amparada por diferentes estudos ao redor do mundo, confirmam que "[...] crianças em playgrounds construídos tinham brincadeiras muito mais interrompidas; elas brincavam em intervalos curtos. Em áreas naturais, as crianças inventavam sagas inteiras, que eram retomadas dia após dia, gerando e colecionando significado".

Isso porque, em contrapartida, a importância e a necessidade da natureza na EI são reconhecidas pelas professoras, tanto no questionário quanto na roda. Esse reconhecimento atravessa os diferentes instrumentos da pesquisa e evidencia que, no plano do discurso, há uma valorização de uma infância na natureza e da presença da natureza no cotidiano da EI. Tal compreensão pode ser observada, por exemplo:

> Então, onde eu trabalho há um espaço muito bom. A gente tem muita natureza ali e a gente vê a importância de fazer o trabalho com eles lá. Eu já passei por todas as idades e você vê que trabalhar com eles nesses espaços é bem diferente. Eles se soltam, porque eles são presos por ficar dentro de uma sala (Professora 6 – Roda de Conversa).

A fala evidencia, para além do reconhecimento da relevância da natureza, também a percepção de que a presença altera significativamente a forma como as crianças se expressam e se relacionam com o ambiente. Ao afirmarem que "eles se soltam" em contraposição ao fato de estarem "presos" na sala, explicitam-se os efeitos do confinamento no cotidiano da EI, revelando indícios de que atravessa tanto a experiência da criança quanto da docente.

---

[47] GULL, Carla; BOGUNOVICH, Jessica; GOLDSTEIN, Suzanne Levenson; ROSENGARTEN, Tricia. Definitions of loose parts in early childhood outdoor classrooms: a scoping review. **International Journal of Early Childhood Environmental Education**, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 37–51, 2019. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1225658.pdf. Acesso em: 27 abr. 2026.

Nesse sentido, as contribuições de Louv (2016) aprofundam essa leitura ao alertar para os riscos de uma infância vivida predominantemente em espaços confinados, destacando que "uma infância passada em espaços confinados [...] reduz alguns perigos, mas aumenta outros, incluindo riscos à saúde física e psicológica, à percepção de comunidade e à capacidade de discernir perigos reais" (p. 144). Tal perspectiva permite compreender que o confinamento produz efeitos concretos na relação da criança com o mundo.

Retomando as falas das professoras advindas do questionário e previamente citadas, observamos ainda que, ao utilizarem expressões no plural, como "gostamos de sair", as docentes incluem a si mesmas nessa experiência, indicando que o desejo de acesso aos espaços externos não se restringe às crianças, mas também atravessa a vivência adulta. Soma-se a isso o fato de mencionarem que até mesmo elementos como a janela despertam a atenção das crianças para aquilo que está além do espaço interno, direcionando o olhar para o exterior, para o céu e para o ambiente ao redor.

Nesse movimento, podemos inferir que as experiências narradas pelas professoras e aquelas vivenciadas durante a Roda de Conversa revelam uma dimensão que ultrapassa o reconhecimento da importância da natureza para as crianças, alcançando também os desejos e as necessidades das próprias docentes. Ao manifestarem interesse em ocupar os espaços externos e se envolverem com a materialidade dos elementos naturais, as professoras evidenciam que também são atravessadas pelas condições de emparedamento presentes no cotidiano institucional.

Essa constatação nos permite problematizar que o desemparedamento não diz respeito exclusivamente às experiências proporcionadas às crianças, mas também às possibilidades de as professoras vivenciarem outras formas de relação com os espaços e com a natureza. Assim, compreendemos que essas experiências podem constituir oportunidades de reflexão sobre o próprio fazer pedagógico, especialmente ao possibilitarem que as docentes reconheçam, em suas vivências, aquilo que desejam proporcionar às crianças.

Logo, essa disposição para o habitar os espaços externos também se manifestou durante as mandalas desenvolvidas na Roda de Conversa. Ao serem convidadas a criar com elementos da natureza, as professoras demonstraram significativo envolvimento, estabelecendo conexão com a materialidade e compartilhando experiências suscitadas por esses elementos. A imagem a seguir (Figura 21) ilustra esse momento, evidenciando que o interesse e a conexão com a natureza não se restringem às crianças, mas também mobilizam as próprias docentes.

Figura 21 – Em roda… e as mandalas da natureza.



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Tais indícios reforçam a compreensão de que o espaço interno não esgota as possibilidades de experiência, evidenciando uma busca, ainda que implícita, por uma relação com o entorno. Nessa direção, os próprios materiais orientadores das formações reconhecem o papel central do espaço ao afirmarem que

> É essencial considerar que o espaço é uma construção social, refletindo nossas concepções sobre ensino, aprendizagem, infância, sobre o papel docente e sobre educação. Assim, percebe-se que o ambiente não é estático, existindo à medida que os elementos que nele se encontram interagem entre si, proporcionando diferentes experiências e percepções para crianças e adultos (SEED-ROT 1, 2025, p. 8).

Entretanto, ao confrontar essa compreensão com os dados empíricos, evidencia-se uma contradição. Mais do que uma questão relacionada à organização dos espaços, os dados apontam para concepções que sustentam uma dicotomia entre dentro e fora da instituição. Nessa perspectiva, a sala de referência é frequentemente compreendida como o espaço legítimo para a aprendizagem, enquanto a natureza é situada no exterior, como um ambiente outro, acessado em momentos específicos. Assim, a forma como os espaços são organizados e utilizados parece expressar concepções pedagógicas que mantêm a separação entre criança e natureza.

Discorrendo ainda sobre o lugar da natureza na EI, a roda trouxe um aspecto inquietante, relacionado à multiplicidade de contextos em que as crianças estão inseridas. Nesse sentido, emergem diferenças significativas entre realidades distintas, especialmente quando comparados contextos urbanizados e aqueles vinculados ao meio rural.

> Mas as nossas crianças têm mais contato, porque é interior, sítio, fazenda. Eles brincam bastante fora. Para eles é uma diversão mesmo estar lá fora. [...] Então,

> embora lá eles tenham mais contato com a natureza, ainda é muito gratificante para eles terem esse contato (Professora 17– Roda de Conversa).

Essa realidade encontra ressonância nas reflexões de Freinet (2001, p. 19), ao afirmar que “na cidade, sobretudo, as crianças do povo são exatamente como esses animais que, nos jardins zoológicos, são obrigados a se adaptar como podem a um espaço reduzido, com um esqueleto de árvore, um simulacro de riacho e a terra morta e nua”. Nos levando a compreender que a limitação de uma infância rica em natureza, característica de contextos urbanizados, não apenas configura uma condição na EI, mas advém da própria realidade urbana.

Desse modo, a EI passa a reproduzir essa mesma lógica de restrição e adaptação, na qual a natureza aparece reduzida, simulada ou ausente. Quando consideramos as instituições rurais, por exemplo, evidenciaram-se outras possibilidades, nas quais a proximidade com o ambiente natural tende a favorecer experiências diretas. Todavia, como apontam os próprios dados da pesquisa, mesmo nesses contextos, a natureza nem sempre se consolida como princípio estruturante, podendo também ser capturada por lógicas escolares que fragmentam o espaço e organizam o cotidiano de forma semelhante às instituições urbanas.

Inferimos que o lugar da natureza na EI, tal como evidenciado nas falas das professoras, tanto no contexto urbano quanto do campo, encontra-se fortemente atrelado à existência de um espaço externo. Entretanto, essa compreensão revela um limite, na medida em que a natureza permanece vinculada ao uso desses espaços, não sendo pensada para além deles. Desse modo, sua presença no cotidiano ainda se organiza de forma fragmentada, restrita a momentos e locais específicos.

Tal achado rememora as concepções que deram origem a esta pesquisa, uma vez que, já no Trabalho de Conclusão de Curso (Rodrigues, 2024), a natureza mostrou-se fortemente atrelada à existência de espaços que a possibilitassem. Nesse sentido, evidenciou-se que:

> Em algumas instituições, o contato das crianças com elementos naturais só ocorre porque os espaços já os oferecem, como árvores, gramados ou areia, e não porque foram mobilizados pedagogicamente para isso. Nos locais em que tais elementos não estão disponíveis, o contato fica ainda mais prejudicado, sendo substituído por brinquedos prontos e atividades mediadas pela lógica da sala de referência (Rodrigues; Camargo, 2026a, p. 335).

Ao retomarmos essa constatação à luz dos dados atuais, observamos a permanência dessa lógica, na qual a natureza continua sendo condicionada à presença física de determinados espaços, sem que haja, necessariamente, uma intencionalidade que a integre ao cotidiano. Tal continuidade evidencia que, apesar dos avanços no reconhecimento discursivo da importância

da natureza, ainda persiste uma compreensão limitada, que a vincula predominantemente ao espaço disponível, e não à sua dimensão constitutiva na infância. Ainda que os atuais documentos orientadores afirmem que seus princípios:

> [...] buscam ofertar aos profissionais da Educação Infantil reflexões e subsídios para repensar a construção desses ambientes, para que sejam muito mais do que espaços físicos, repletos de decorações prontas e coloridas, mas espaços de oportunidades de vivências, seguros e convidativos, que oportunizem às crianças vivenciarem e experimentarem o mundo (SEED-ROT 1, 2025, p. 1).

À luz da Topogênese (Lopes, 2021), tal configuração permite compreender que o entorno ainda é apreendido como algo externo à dinâmica cotidiana da instituição. Os dados evidenciam a manutenção de uma compreensão na qual a natureza ocupa um lugar de exterioridade, sendo acionada pontualmente e compreendida como um objeto cuja existência exige proteção. Essa perspectiva implica o risco de afastamento do local concreto, uma vez que vivenciar o lugar pressupõe senti-lo, tomar consciência dele e integrar-se à sua dinâmica.

Portanto, mesmo após dois anos, tais concepções ainda permanecem enraizadas nas práticas e nos discursos analisados. Isso porque, embora os documentos advindos da análise documentária orientem para a necessidade de repensar os espaços e ampliar as oportunidades de vivência, tal movimento exige, para além do reconhecimento dessa demanda, a sua efetiva materialização no cotidiano. Logo, em contextos nos quais não há presença direta com a natureza, torna-se ainda mais necessário ressignificar os espaços existentes. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de um deslocamento nas formas de compreender e utilizar o espaço, para que, de fato, as crianças possam vivenciar e experimentar o mundo em sua materialidade.

Nessa perspectiva, explicitamos o que compreendemos como o lugar da natureza. À luz dos referenciais que orientam esta pesquisa, reconhecemos a importância do espaço físico como condição indispensável. A presença de ambientes naturais, áreas externas e possibilidades de estar na natureza constitui um aspecto essencial, sendo frequentemente reconhecida pelas próprias professoras. No entanto, essa dimensão, ainda que necessária, não é suficiente para sustentar uma compreensão da natureza na EI.

Isso porque o lugar da natureza não se restringe à sua materialidade espacial, mas é atravessado por múltiplas dimensões, dentre as quais se destaca a concepção que orienta o olhar docente. Nesse sentido, ainda que existam limitações estruturais, como a ausência de áreas verdes, a literatura indica a possibilidade de ressignificação dos espaços, como já afirmava Freinet (2001, p. 31) “para os dias em que for impossível ir ao ambiente natural, sobretudo

quando este se acha separado da escola, teremos numa sala [...] um cantinho de natureza, que pelo menos será feito à imagem daquele ambiente".

Contudo, o que se evidencia, a partir dos dados analisados, é que a principal lacuna não reside apenas na ausência do espaço físico, mas na fragilidade de uma compreensão ontológica da criança-natureza nos discursos das professoras e nos documentos orientadores. Tal fragilidade revela um limite significativo, em que ainda que a natureza seja reconhecida por seus benefícios ao desenvolvimento, ela não é compreendida como condição de existência. Diante desse conjunto de evidências, compreendemos que essa lógica contribui para o emparedamento da infância.

Nessa perspectiva, amparadas nos escritos de Tiriba (2018, p. 151), afirmamos que na EI as crianças "[...] são mantidas emparedadas porque a proximidade da natureza ameaça uma visão de mundo que se sustenta na ideia de divórcio entre seres humanos e natureza. É essa ideia que está na origem, é pressuposto e dá suporte à lógica capitalística". Logo, compreendemos que o emparedamento advém e se expressa de diferentes formas, especificamente por meio de nuances culturais, familiares e institucionais.

O emparedamento cultural advém da expressão de um modo de vida orientado por exigências produtivas e por uma organização do tempo que restringe as possibilidades de convivência com o mundo natural, reforçando dinâmicas sociais marcadas por rotinas aceleradas e pela escassez de tempo. Tal condição é evidenciada no relato da Professora 6, ao refletir sobre o cotidiano familiar:

> Aí um dia a minha menina, que hoje tem 12 anos, falou para mim "você vai limpar de novo?". Aí eu entendi que aquilo eu estava fazendo mal. Então o que eu fazia? Eu olhava que tinha que limpar, mas eu abandonava e ia descer de papelão no morro com eles. E no fim de semana, às vezes isso vira comodidade. Eu já consegui mudar hoje, mas ainda tem os pais que é mais corrido (Roda de Conversa).

O relato revela que, ainda que haja reconhecimento da importância dessas experiências, as condições concretas de vida frequentemente dificultam sua efetivação, evidenciando que o afastamento da natureza não se dá apenas por escolha individual, mas está imerso em um contexto que organiza o tempo, o trabalho e as relações sociais. Nesse sentido, o emparedamento cultural se constitui como um processo que extrapola o espaço escolar, sendo produzido e reproduzido no interior da própria sociedade.

Krenak (2022) denuncia esse paradigma civilizatório ao evidenciar que a vida, o tempo e os modos de existência têm sido progressivamente subordinados à lógica da produtividade e do consumo, o que contribui para o distanciamento entre humanidade e natureza. Essa crítica

permite compreender tal cenário dentro desse processo de desconexão, no qual as formas de viver, trabalhar e organizar o cotidiano acabam por restringir experiências com o mundo natural.

Nessa direção, Louv contribui ao evidenciar que o afastamento da natureza está relacionado à forma como o tempo é organizado na vida contemporânea. Para o autor, "o tempo é o segredo. É muito mais fácil recomendar que os pais arranjem mais tempo para a natureza do que as famílias de fato o conquistarem. Mesmo assim, não se trata de um obstáculo intransponível" (2016, p. 193). Compreendemos que o distanciamento entre crianças e natureza decorre de uma organização social do tempo que dificulta a vivência de experiências ao ar livre.

Os discursos das professoras também evidenciam autoconsciência dessa imbricação ao apontarem que as ações cotidianas das famílias, muitas vezes, estão marcadas pelo uso de telas e pela limitação do tempo, o que contribui para o afastamento das crianças da natureza. Em ambas as realidades, rural e urbana, como expressa a Professora 57: "Eu acho que é a vida, é o jeito que os pais deixam, na TV ou no celular mesmo. Eu moro no sítio e quando eu não tô em casa, meu filho está na televisão ou no celular" (Roda de Conversa). Adicionalmente: "Eu trabalho a semana inteira, no fim de semana eu ia limpar, lavar, fazer as coisas, e o que eles faziam? Iam para a TV" (Professora 6 – Roda de Conversa) e "muitos nem saem para fora, os pais já falam 'você vai se sujar, fica aí'. E dão o telefone ou a televisão" (Professora 17– Roda de Conversa).

Esses elementos permitem tensionar o âmbito familiar. As próprias famílias nem sempre têm a natureza como parte de sua realidade, em um contexto no qual as condições concretas de vida e a organização "produtiva" do tempo levam ao emparedamento. Como já nos alerta Krenak (2019, p. 21), "enquanto isso, a humanidade vai sendo descolada de uma maneira tão absoluta desse organismo que é a terra", o que evidencia que esse distanciamento não é circunstancial, mas parte de um processo histórico e civilizatório mais amplo.

Assim, as ações relatadas revelam a expressão de um modo de vida que progressivamente rompe os vínculos entre humanos e natureza, reforçando um processo de emparedamento produzido nas intersecções entre cultura, trabalho e organização da vida social, incidindo sobre as possibilidades de vivência da infância. Nessa direção, Freinet já alertava para as condições concretas de vida que atravessam as infâncias, ao afirmar que

> [...] esse meio raramente existe, pelo menos nas famílias de trabalhadores dominadas pela maldição capitalista: na cidade, aridez dos casebres, apinhamento em residências operárias sem ar, sem horizonte, sem árvores, sem flores, sem animais; no campo, pobreza de um ambiente humano e social nem sempre compensado pela extrema riqueza natural (2001, p. 19).

Tal cenário se revela problemático, uma vez que as famílias também assumem um papel importante na garantia de experiências com a natureza ao longo da infância. No entanto, os dados indicam que esse processo é atravessado por concepções que, muitas vezes, limitam esse contato. Vários relatos das professoras no questionário evidenciam esse fenômeno ao apontarem casos em que as crianças afirmam que "a mãe disse que não é para se sujar".

Embora tais concepções sejam produzidas em contextos familiares, seus efeitos não permanecem restritos nesse âmbito, alcançando também o cotidiano da EI. Ao chegarem à instituição carregando restrições, medos ou proibições relacionadas à conexão com a terra, a água, a lama e outros elementos naturais, as crianças passam a demandar constantes negociações por parte das professoras, podendo inclusive contribuir para a limitação ou o enfraquecimento de propostas pedagógicas que envolvam experiências com a natureza.

Tais falas revelam ainda a presença de concepções que associam os elementos naturais à sujeira e ao risco. Trata-se do que Tiriba (2018) denuncia como cultura da limpeza e Krenak (2022) como cultura sanitarista. Aqui chegamos ao emparedamento no âmbito institucional, uma vez que "a associação de elementos do mundo natural à sujeira e à enfermidade nos remete à influência da visão higienista nas concepções de saúde das famílias e nas práticas pedagógicas atuais" (Tiriba, 2018, p. 92).

Nesse escopo, os dados advindos dos documentos nos mostram que a concepção de criança e infância orienta as escolhas docentes e influencia a forma como o ambiente é planejado e organizado. Nesse sentido, afirmam que "[...] é importante considerar que o espaço não é neutro: ele carrega possibilidades e limites que podem ser ampliados ou reduzidos de acordo com as relações e práticas pedagógicas adotadas" (SEED-ROT 1, 2025, p. 1). Consequentemente, esses dados nos levam a inferir que o modo como a natureza é compreendida incide sobre sua presença, ou ausência, na EI.

Logo, quando essa concepção não reconhece a criança como parte constitutiva da natureza, o próprio espaço, compreendido a partir de uma perspectiva higienista, passa a ser organizado de forma a restringir experiências. Desse modo, o emparedamento, para além das condições estruturais, está presente nas concepções que orientam os aspectos organizacionais da EI, revelando que a limitação do sequer contato com a natureza é, antes de tudo, resultado de uma determinada forma de compreender a infância e sua relação com o mundo.

O que se distancia dos próprios fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que definem a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, "[...] brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende,

observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade" (Brasil, 2010, p. 12). Da mesma forma, as diretrizes estabelecem que a organização dos espaços, tempos e materiais deve assegurar os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos à instituição. Nessa perspectiva, os espaços externos se configuram como dimensões constitutivas das interações e das brincadeiras que sustentam as práticas na EI.

Nessa direção, os relatos das professoras corroboram essa inferência ao evidenciarem resistências presentes no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à inserção de elementos naturais nos espaços institucionais. Como aponta a Professora 17: "As tias da limpeza ficam meio assim. Quando chegou o [Projeto] Ciranda no ano passado, teve muita resistência. Teve que levar sujeira na sala, espiga, folha suja, pedrinha. As tias ficaram bem chateadas, porque faz bagunça" (Roda de Conversa).

Isso reafirma que a presença da natureza é frequentemente associada à desordem, sujeira ou inadequação. Essas resistências revelam a permanência de concepções que tensionam o lugar da natureza na EI, reforçando o processo de emparedamento em suas múltiplas faces. Nessa direção, compreendemos a partir de Louv (2016, p. 194), que

> [...] diminuir a separação com a natureza não é tão simples quanto fazer uma lista. E a solução também não está totalmente nas mãos dos pais. Os pais podem acarretar transformações, mas geralmente não conseguem diminuir essa falta de vínculo sozinhos. Os pais precisam da ajuda das escolas, organizações ligadas à natureza, urbanistas - e uns dos outros.

Igualmente, a partir de Tiriba (2018), quando já nos dizia que a EI é um campo flexível e possibilitador de subversão e transgressão de práticas que sustentam essa dicotomia. Ambas as reflexões possibilitam compreender que a superação do distanciamento entre criança e natureza exige uma ação articulada entre diferentes instâncias. Ao mesmo tempo em que a EI pode atuar como espaço de reprodução dessas concepções, ela também se configura como um campo para tensionar e transformar, desde que assuma, de forma crítica, a responsabilidade de integrar a natureza como dimensão constitutiva.

Nesse horizonte, as participantes reconhecem que: "Muitas vezes é somente na escola que a criança consegue ter essas vivências de forma significativa" (Professora 25 - questionário), bem como, "Educação Infantil que proporciona os primeiros contatos com a natureza" (Professora 21 - questionário). Esses enunciados revelam um deslocamento, no qual a EI é, em muitos casos, o principal (ou até o único) meio de acesso à natureza na vida das crianças. Isso evidencia a fragilidade das experiências fora desse âmbito, indicando que a

relação com a natureza deixa de ser vivida no cotidiano e passa a depender da mediação institucional.

Entretanto, inferimos que essa mesma instituição que se apresenta como espaço de possibilidade não consegue, muitas vezes, garantir a continuidade e a integração dessas experiências, uma vez que, como evidenciado nos dados, a presença da natureza ainda se organiza de forma pontual e fragmentada. Desse modo, explicitamos que ao mesmo tempo em que, a EI se coloca como substituta de uma experiência que não ocorre em outros contextos, ela própria encontra limites. Na roda, essa lacuna reverbera e se aprofunda a partir de relatos como:

> Dentro de uma das atividades do [projeto] Ciranda, a gente tinha para fazer a massinha, tinha as opções. Tinha crianças que nunca tinham visto a argila. Então eu levei para a turma, eles não queriam pegar, porque estavam acostumados com a massinha pronta (Professora 6 – Roda de Conversa).

> Eu estou trabalhando os sentidos e fiz com areia e coloquei as letrinhas dos nomes deles dentro da areia. Como eles tiveram resistência para tocar, para pegar, para explorar (Professora 1 – Roda de Conversa).

Tal episódio evidencia os efeitos dessa desconexão, revelando o distanciamento progressivo das crianças em relação aos elementos naturais. Nessa direção, as contribuições de Louv (2016) permitem tensionar essa realidade à luz do Transtorno do Déficit de Natureza, indicando que a ausência de experiências diretas com o mundo natural impacta a forma como as crianças percebem, sentem e se relacionam com o ambiente.

Essa situação nos remete à Topogênese (Lopes, 2021), na medida em que o sujeito se constitui na relação com os espaços vividos. A privação da natureza fragiliza esse processo, comprometendo o vínculo com o lugar. Nessa perspectiva, o conceito de Ser Terreno evidencia que humano e natureza são indissociáveis. Assim, o distanciamento impede que a criança se reconheça nessa unidade, revelando seus efeitos até mesmo em ações como tocar a areia.

A partir dos relatos que evidenciam que o projeto da parceria formativa apresenta possibilidades de atividades com elementos da natureza, e considerando tanto a análise documentária quanto discursos como: “Nas formações do Projeto Ciranda, as experiências com animais de jardim, plantas e sementes ampliaram o conhecimento e interesse das crianças” (Professora 52 – Questionário), inferimos que, embora haja uma valorização dos elementos naturais nos processos de formação em serviço, permanece fortemente presente uma lógica formativa de caráter preparatório.

Contudo, os dados também sugerem que os desafios relacionados ao desemparedamento não se restringem às concepções das professoras. Episódios como a fala da

funcionária responsável pela limpeza evidenciam que tais concepções circulam por toda a instituição e integram uma cultura escolar. Nesse sentido, ainda que a formação continuada das docentes se configure como elemento potencial para a transformação das práticas, os dados indicam a necessidade de compreender o desemparedamento como um desafio institucional.

Essa perspectiva encontra respaldo na própria política de formação continuada da rede. Conforme o documento, "[...] nos encontros de formação, professores, funcionários e equipe pedagógica refletem sobre práticas do cotidiano infantil e suas fundamentações teóricas, criando um 'olhar' mais apurado e específico para as crianças pequenas" (Castro, 2019, p. 20). O documento também destaca como objetivos da formação a reflexão sobre a organização dos tempos e o comprometimento dos diferentes profissionais com seus processos formativos. Sob essa perspectiva, existe um reconhecimento institucional de que a formação voltada à EI não deve se restringir às professoras.

Entretanto, os dados produzidos ao longo da pesquisa sugerem que essa concepção nem sempre se materializa integralmente no cotidiano das instituições. Assim, inferimos a necessidade de fortalecer processos formativos institucionais capazes de envolver professores, equipe pedagógica e demais profissionais da instituição, favorecendo a construção coletiva de compreensões acerca da infância e da natureza na EI.

Como desdobramento, a natureza não é plenamente reconhecida como dimensão intrínseca à intencionalidade pedagógica, ainda que suas potencialidades sejam mencionadas no discurso. Logo, as experiências a ela relacionadas tendem a ocupar um lugar secundário no cotidiano. Essa lógica torna-se evidente quando contrastada com o discurso das próprias propostas formativas, como no caso do projeto: "o Ciranda é muito mais do que material didático. Ele também inclui material didático, mas não se resume a isso" (CIR-VID, 2025). Entretanto, ao analisarmos sua materialidade, observamos que o material didático assume centralidade na organização das práticas, orientando o fazer docente.

Nesse sentido, evidenciamos uma antítese, embora o projeto se apresente como uma proposta centrada na criança e em suas vivências, na prática ele tende a reforçar a mediação por materiais e atividades estruturadas, o que pode contribuir para a manutenção de uma lógica emparedada. Como afirma Krenak (2022, p. 100), "esses primeiros anos de existência fazem uma cartografia do mundo e fornecem uma espécie de mapa para a experiência adulta [...]". Logo, ao restringir e controlar as condições dessa cartografia, o emparedamento incide sobre as formas futuras de perceber, sentir e habitar o mundo.

Portanto, na contramão do emparedamento, inscreve-se o movimento de desemparedamento da infância. Os discursos das professoras evidenciam uma associação

recorrente entre natureza, liberdade e bem-estar. Nesse sentido, destacam que este é "o momento em que observam, exploram e se sentem livres e felizes" (Professora 45 – Questionário), bem como que: "É nesse ambiente que ela explora, sente curiosidades, aprende com liberdade e descobre o mundo de forma verdadeira. Brincar na natureza traz calma, alegria e faz a criança perceber a importância de cuidar e respeitar tudo ao seu redor" (Professora 23 – Questionário).

Em meio aos diversos relatos e achados, chama atenção a emergência de manifestações que, ainda que singelas, revelam fissuras diante das pressões impostas pelo emparedamento. Nesse contexto, a roda reafirma sua potência como dispositivo metodológico, ao possibilitar que outras camadas de sentido venham à tona. Mesmo diante de discursos marcados por racionalidades mais estruturadas, emergem falas que apontam para uma dimensão vivida e sentida da natureza, como expressa na afirmação: "A impressão é que a criança é livre quando está na natureza. Eu tenho a sensação de ser livre" (Professora 40– Roda de Conversa). Essa compreensão se amplia:

> Quando se fala de natureza, está ligado à liberdade. No CMEI temos muita rotina, a gente fica muito preso dentro da sala. Às vezes a gente fala: "vamos sair com as crianças, vamos ser felizes", porque a gente fica muito preso. Então, na hora que fecha a porta, eu penso que é sufocante… Às vezes eu falo com as meninas: "vamos ser felizes", porque eu não aguento mais. Então, para mim hoje, se você perguntar o que é natureza, é sobre ser livre (Professora 42 – Roda de Conversa).

Essa compreensão encontra ressonância nas contribuições de Tiriba (2018), ao propor o desemparedamento da infância como movimento fundamental na EI. Nessa perspectiva, as falas das professoras, ao associarem a natureza à liberdade e ao alívio frente ao "sufocamento" da rotina, não apenas evidenciam os limites impostos pelos espaços fechados, mas apontam, sobretudo, para a potência do desemparedamento como possibilidade de ampliação das experiências, na medida em que permite à criança vivenciar o mundo de forma "livre".

À luz do desemparedamento da infância, tal configuração evidencia um limite nas propostas formativas analisadas. Ao não integrar a natureza como dimensão constitutiva da experiência cotidiana, os documentos acabam por manter, ainda que de forma implícita, a lógica do emparedamento. Isso se expressa nas tensões e contradições identificadas: em alguns momentos, a natureza aparece restrita à menção de "outros materiais", como "terra, areia, ar, água, barro, restos de madeiras (toquinhos, tábuas, tocos maiores), cascas, sementes, pedras, palha, conchas, folhas, pétalas, galhos, frutos, penas, entre outros" (SEED-ROT 1, 2025, p. 18); em outros, ela sequer é mencionada (SEED-ROT 3, 2026).

Essa oscilação reforça uma compreensão na qual a conexão com o mundo natural permanece mediada, fragmentada e condicionada. O desemparedamento, nesse sentido, não se realiza apenas pela proposição de atividades específicas, mas exige a reconfiguração das concepções que orientam a organização dos espaços e das práticas. Mesmo assim, a força das expressões das professoras evidencia uma percepção genuína da natureza e denuncia os efeitos do emparedamento nos CMEIs.

A natureza aparece, nesse contexto, como possibilidade de respiro e de reconexão com uma dimensão viva da existência. Tal movimento atravessa também a experiência docente, indicando que o emparedamento afeta ambos. Essas falas, para além de reafirmarem a dimensão constitutiva da natureza na experiência humana, tensionam as condições concretas em que essa experiência vem sendo restringida.

Nesse sentido, a compreensão da natureza como "terreno baldio", segundo Lopes (2021) ao ressignificar esse conceito, desloca seu sentido tradicional de inutilidade para destacar justamente sua potência como espaço que escapa à lógica da funcionalidade. Nos dados analisados, quando as professoras afirmam que natureza é sinônimo de liberdade, reconhecem, ainda que de forma não sistematizada, essa dimensão do espaço como um lugar que não se submete imediatamente à produtividade pedagógica. A natureza aparece como um espaço que permite à criança "criançar os espaços", isto é, vivenciar a infância em sua plenitude, para além das exigências e controles da rotina escolar.

Além disso, chama atenção o fato de que a própria experiência docente evidencia as limitações impostas pelo emparedamento ao assumir uma turma de creche. Nesse contexto, a literatura contribui para aprofundar essa compreensão, uma vez que, como afirma Tiriba (2018, p. 71), "nos berçários, a situação de emparedamento pode se acentuar [...]". Tal constatação permite compreender que essa condição não é pontual, mas estrutural, incidindo de maneira ainda mais intensa nas faixas etárias iniciais.

Todavia, esse movimento nos leva a refletir sobre os próprios processos formativos que atravessam a prática docente. Nos documentos e materiais formativos, observamos a defesa de uma aprendizagem que envolve o corpo e a experiência, como expresso na afirmação de que "a criança aprende com o seu próprio corpo [...] a aprendizagem significativa acontece quando o corpo é um intermediário dessa aprendizagem" (CIR-VID, 2025). Tal perspectiva, em um primeiro momento, parece alinhar-se a uma compreensão integrada da aprendizagem.

No entanto, ao confrontar esse discurso com as falas das professoras, evidenciamos que, mesmo diante de propostas que valorizam o corpo e a experiência, as docentes relatam vivências marcadas pelo fechamento dos espaços e pelo "sufocamento" da rotina. Nesse

sentido, se as próprias professoras expressam essa sensação de limitação, torna-se significativo problematizar as condições em que as crianças estão inseridas. Tal descompasso evidencia que, embora o discurso formativo avance em determinados aspectos, sua materialização nas práticas ainda encontra entraves, o que reforça a necessidade de tensionar as concepções e as condições concretas em que a EI se realiza.

Nesse contexto, reafirmamos a defesa do desemparedamento da infância, na medida em que se configura como resposta às limitações evidenciadas. Conforme afirma Tiriba (2018, p. 190):

> Afirmamos a importância de desemparedar porque entendemos que a vida ao ar livre possibilita uma aproximação absolutamente necessária à integridade, ao fortalecimento do *conatus*, na medida em que seu processo de desenvolvimento pleno está entrelaçado com outros modos de expressão da natureza: com outras crianças, com outros humanos e suas produções culturais, mas também com outras espécies, elementos bióticos e abióticos, que se entrelaçam compondo a vida, em estado de acoplamento estrutural com ele.

Ao abordarmos os modos de expressão da natureza, emergem, nos relatos das professoras, evidências de mudanças geracionais significativas. Na roda, uma das participantes afirma: “Hoje a gente tem que fazer o oposto. Porque antes as mães tinham que ‘catar’ a criança para fora e trazer para dentro. Agora você tem que levar a criança para fora” (Professora 40 – Roda de Conversa). De forma complementar, outra docente relata: “Para mim era algo comum brincar na chuva e no barro e até no fogo. Mas hoje, quando eles entram em contato com isso, eles ficam perdidos ou é uma grande novidade, foi o contato com algo que não fosse entre quatro paredes ou na tela do celular” (Professora 41 – Roda de Conversa).

Refletimos aqui um caminho que se abre, no intuito de problematizar se, para as crianças, essa questão se coloca da mesma maneira. Considerando as mudanças geracionais evidenciadas, cabe questionar: como se configuram os discursos das professoras diante das experiências das próprias crianças? Qual é a perspectiva das crianças sobre a natureza? Fica em aberto essa inquietação, como possibilidade de aprofundamento em estudos futuros.

Nesta instância, “pense no que significa crescer, para as crianças de hoje, e quão diferente é a experiência delas com a natureza em relação à que os adultos tiveram. E quão diferente é a definição atual de vida em relação à que logo mais vai ser” (Louv, 2016, p. 43). De fato, o contato físico e a intimidade com o mundo natural, vêm diminuindo progressivamente. Trata-se, justamente, do que aparece nos relatos das professoras.

Compreendemos, então, que, se a natureza não está mais presente na vida das crianças, algo vem ocupando esse lugar. Nesse sentido, ao questionarmos as participantes sobre o que

afasta a criança da natureza, a tecnologia emergiu como principal elemento. No questionário: “com tanta tecnologia é importante proporcionar experiências que levem a criança a aproximar-se da natureza" (Professora 6), do mesmo modo:

> Eu acho que é a tecnologia em excesso. Uma coisa que veio para ajudar mas também aquilo em excesso acaba prejudicando. Eles ficam muito focados nisso e até meio hipnotizados se tiver numa tela (Professora 41– Roda de Conversa).
>
> Eu tenho um lá que ele chegou hoje de manhã com um brinquedo, aí ele falou: “tia, você quer comprar um desse para o seu menino? Se quiser comprar, é na *Shopee*”. Ele me contou. Então eles estão muito nisso. É por isso que quando você leva para fora encanta (Professora 6 – Roda de Conversa).

As crianças precisam da chamada “vitamina N”, conceito mobilizado por Louv (2016) para evidenciar a necessidade vital de estar na natureza. Trata-se de uma dimensão que não pode ser substituída por outras experiências, pois envolve a integração entre corpo, mente e ambiente, constituindo uma forma de relação essencial para o equilíbrio e para a plena infância. Nesse sentido, à medida que a natureza se afasta do cotidiano das crianças, fragiliza-se também essa conexão, abrindo espaço para vivências cada vez mais fragmentadas e desconectadas do mundo natural.

Assim, “quanto mais centrada na alta tecnologia nossa vida se torna, mais precisamos da natureza para alcançar um equilíbrio natural” (Louv, 2014, p. 19). A grande questão é que a tecnologia está presente na sociedade e não deixará de existir. O que se coloca como desafio é compreender que se trata de processos que caminham em paralelo: de um lado, a natureza se esvazia e se distancia das infâncias e de outro, o espaço que se abre passa a ser ocupado pela tecnologia.

Também não cabe, neste momento, discorrer sobre quais são essas tecnologias ou quais são danosas, diante da ampla gama de possibilidades e formas de uso. O foco recai, portanto, não em posicionar a tecnologia como vilã, mas em problematizar o lugar que ela vem ocupando no cotidiano das crianças, na EI e fora dela. Torna-se necessário buscar caminhos que possibilitem o reencontro com a natureza, reconhecendo que ela não pode ser substituída. Assim, o desafio não está em excluir a tecnologia, mas em evitar que ela se torne o centro da infância e dos adultos.

Chama atenção o fato de que, nos documentos orientadores e parcerias analisadas, a tecnologia não é tematizada, evidenciando que se trata de um debate ainda incipiente no contexto investigado. Tal ausência revela uma lacuna, sobretudo diante da centralidade que a tecnologia vem assumindo na vida das crianças. Ainda que não seja o foco desses materiais

aprofundar essa discussão, torna-se fundamental reconhecer a necessidade de incorporá-la às propostas formativas, de modo a orientar o trabalho docente frente a essa realidade. Assim, mais do que ignorar ou naturalizar sua presença, é preciso que as formações continuadas promovam reflexões sobre o lugar da tecnologia no cotidiano, articulando-a à defesa do direito das crianças à natureza.

Nessa perspectiva, ao recorrermos as professoras sobre que tipo de formação poderia contribuir para apoiar essa presença no cotidiano, destacaram-se demandas que apontam para a necessidade de ressignificação das práticas, como em "poderiam ter mais formações sobre o tema para promover uma nova visão sobre o aprender na educação infantil" (Professora 41 – Questionário) e "formação lúdica, onde praticamos e vivenciamos as experiências, brincadeiras de forma coletiva para aprender e repassar para as crianças da melhor forma" (Professora 15 – Questionário).

Tais falas evidenciam a busca por formações que ultrapassem o caráter informativo, indicando a necessidade de experiências que sejam vividas e refletidas coletivamente, de modo a sustentar deslocamentos nas concepções. De forma semelhante, na roda, as professoras atribuem um retorno positivo justamente aos momentos em que puderam vivenciar as propostas artísticas. Como relatado por uma das participantes, "todo o conhecimento foi muito bom, mas a hora que a gente foi para ali, para o chão, digo a atividade artística, o mundo vira… Eu acho que é uma visão exatamente do que acontece com a criança, é a experiência" (Professora 1 – Roda de Conversa).

Ao aproximarmos essas manifestações, podemos inferir que as professoras não reivindicam apenas o acesso a novos conhecimentos ou propostas pedagógicas, mas também oportunidades de experimentar aquilo que posteriormente poderão proporcionar às crianças. Essa constatação nos permite refletir sobre a potência de processos formativos que reconheçam as professoras como sujeitos da experiência, possibilitando que as reflexões acerca das práticas pedagógicas sejam construídas a partir do próprio vivido. Contudo, compreendemos que a vivência, isoladamente, não assegura transformações no fazer docente, sendo necessário articulá-la à reflexão coletiva e à problematização das concepções que orientam as práticas na EI. Assim, apresentamos registros dos encontros realizados a seguir (Figura 22).

Figura 22 - Entre na roda - 1º Encontro: Roda de Conversa.



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Considerando esse contexto, a Topogênese (Lopes, 2021) nos ajuda a compreender essa demanda por formações vivenciais e coletivas. Ao conceber que o humano se constitui na relação com os espaços vividos, essa perspectiva desloca a centralidade do acúmulo de informações para a experiência significativa. Ao reivindicarem formações que possam ser vividas, experimentadas e compartilhadas, as professoras sinalizam a necessidade de processos formativos que permitam sentir o espaço, tomar consciência dele e integrá-lo à prática. Tal movimento contribui para evitar a alienação do fazer pedagógico, possibilitando que o conhecimento se constitua como uma verdadeira "biografia espacial", tecida coletivamente e ancorada nas relações concretas entre sujeito, espaço e natureza.

Uma educação ligada à natureza revela-se potente para as crianças e para as professoras que com ela convivem. Como aponta Louv (2016, p. 43), "[...] a educação estreitamente ligada à natureza parece funcionar para todos que com ela convivem, inclusive para os professores". Nesse sentido, ao vivenciarem práticas conectadas com a natureza, as docentes também ressignificam suas percepções e revisitam suas próprias experiências, o que pode repercutir na forma como organizam suas práticas pedagógicas.

Nesse horizonte, torna-se evidente que a aproximação entre criança e natureza não se resolve por meio de ações pontuais ou pela simples inserção de atividades no cotidiano da EI. Como afirma Tiriba (2018, p. 225), "[...] essas ideias interessam ao movimento de reconectar as crianças com a natureza! Mas isso exigiria um esforço de desconstrução dos pressupostos

ontológico, epistemológico e antropológico que orientam a visão de mundo ocidental [...]". O desafio colocado não é apenas metodológico, mas estrutural, implicando repensar as concepções de infância, de natureza e de educação que historicamente orientam a organização dos espaços, dos tempos e das práticas na EI.

Ainda assim, essa necessidade de transformação não se apresenta como um processo rígido ou previamente determinado, mas como um movimento contínuo de deslocamento e abertura. Nessa direção, as reflexões de Krenak (2022, p. 27) reforçam a urgência dessa mudança ao afirmar que "[...] sejamos água, em matéria e espírito, em nossa movência e capacidade de mudar de rumo, ou estaremos perdidos". Tal perspectiva convida a pensar a EI como um espaço em constante reinvenção, no qual a reconexão com a natureza não se dá por imposição, mas pela capacidade de rever caminhos, romper com lógicas estabelecidas e construir, coletivamente, novas formas de habitar o mundo.

Ao retomarmos essas reflexões à luz das manifestações das professoras, compreendemos que o reconhecimento da importância da natureza e o desejo de vivenciar experiências formativas não asseguram, necessariamente, sua incorporação às práticas pedagógicas. Nesse movimento, as experiências proporcionadas pela formação continuada podem contribuir para ampliar percepções e questionar concepções anteriormente construídas, mas sua continuidade depende também das possibilidades encontradas nos contextos institucionais. Assim, inferimos que o deslocamento das concepções docentes constitui um movimento importante, embora não suficiente, para a construção de práticas que reconheçam a criança-natureza como dimensão constitutiva da experiência educativa.

Ao participarem de propostas que mobilizam o corpo, os sentidos e a materialidade da natureza, as docentes podem construir outras formas de perceber os espaços e as possibilidades que eles oferecem. Nesse sentido, compreendemos que a potência formativa dessas vivências reside também nas reflexões que suscitam acerca das escolhas realizadas no fazer docente, especialmente em relação à organização dos ambientes, à seleção dos materiais e às possibilidades de participação das crianças. Trata-se, portanto, de reconhecer que a experiência formativa pode contribuir para transformar não apenas aquilo que as professoras propõem, mas também os modos pelos quais compreendem e atribuem intencionalidade às práticas pedagógicas.

Nesse contexto, torna-se necessário aprofundar a análise sobre as práticas docentes e os modos pelos quais elas são produzidas, interpretadas e ressignificadas no cotidiano da EI. Na próxima categoria, nos dedicamos à compreensão das práticas pedagógicas e do fazer docente.

4.3.2 Práticas pedagógicas e o fazer docente

Esta pesquisa está ancorada na compreensão de que a formação continuada, quando concebida na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, constitui um elemento basilar para a construção de práticas pedagógicas intencionalmente orientadas. Tal compreensão atravessa toda a dissertação, estando presente desde o EC até a construção do referencial teórico, no qual defendemos que a formação continuada como um processo situado é potencializadora da práxis docente. Assim, partimos primeiramente da formação continuada e, depois, das práticas pedagógicas como expressão da práxis.

No entanto, a organização das categorias expressa uma escolha metodológica distinta. Isso porque os dados produzidos ao longo da investigação evidenciaram a necessidade de, antes de analisar os processos formativos propriamente ditos, compreender o cenário em que estes se inserem. Afinal, a formação continuada não ocorre de maneira abstrata, mas em diálogo com práticas pedagógicas, construídas no cotidiano dos CMEIs, atravessadas por múltiplas condições.

Nesse sentido, após a análise das concepções relacionadas à criança-natureza, direcionamos o olhar, nessa categoria, aos sentidos relacionados às práticas docentes no cotidiano da EI, incluindo propostas, intencionalidades e modos de organização. Esse movimento busca compreender o que tem sido realizado pelas professoras, quais tensões atravessam o trabalho pedagógico e como os documentos orientadores dialogam (ou não) com esse cotidiano. Somente a partir dessa compreensão torna-se possível avançar para a análise da formação continuada, investigando em que medida os processos formativos ofertados têm contribuído para sustentar, ampliar ou transformar práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes.

Dito isso, à luz da compreensão da prática pedagógica como expressão da práxis (Franco, 2016), inicialmente, ao nos referirmos às concepções atreladas à prática pedagógica presente no campo empírico, evidenciamos por meio da triangulação dos dados a existência de um alinhamento discursivo. Em outras palavras, os documentos institucionais e as participantes acabam compartilhando um mesmo vocabulário "pedagógico". Isso se dá fortemente relacionado aos termos como experiência significativa, investigação, vivência e experimentação. Como pode ser observado tanto no questionário quanto na roda:

> [...] experiências significativas que aproximem a criança da natureza, criando momentos de aprendizagem por meio da observação, da experimentação e do brincar (Professora 13 - Questionário).

> [Prática pedagógica] acredito que seja o que eu proponho, o que eu ofereço para essa aprendizagem significativa, o que eu vou tirar o meu aprendizado para passar para eles [crianças], a gente tenta inserir essa aprendizagem em diferentes experiências (Professora 41– Roda de Conversa).

> Criar experiências significativas que promovam o desenvolvimento integral, reconhecendo o ambiente natural como um espaço de aprendizagem, descoberta e cuidado (Professora 39 - Questionário).

Igualmente, na análise documentária aparecem expressões relacionadas à valorização das experiências, das interações e do brincar como eixo estruturante da EI. Especificamente, "[...] valorizar o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil, explorando suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais" (SEED-ROT 2, 2025, p. 1) e "a criança aprende quando está em movimento de investigação. Então, o Ciranda coloca as crianças nesse movimento de instigar a curiosidade e as proposições. Por meio disso, garantimos uma aprendizagem muito mais prazerosa e significativa" (CIR-VID, 2025).

Inferimos que tal vocabulário encontra respaldo nos marcos normativos que orientam a EI brasileira, especialmente nas DCNEI (Brasil, 2010) e na BNCC (Brasil, 2017). Ambos os documentos defendem práticas pedagógicas centradas nas interações e brincadeiras, bem como no desenvolvimento das crianças. Logo, esse vocabulário deixa de ocupar apenas o campo técnico-normativo e passa a constituir também a linguagem cotidiana das professoras e das ações institucionais presentes na rede investigada. Esse vocabulário também se torna um meio atrativo para o mercado que atua com parcerias privadas para a formação continuada.

Todavia, torna-se necessário problematizar os sentidos atribuídos a esse vocabulário. Conforme argumenta Franco (2016), a prática pedagógica não se define pela adoção de determinados termos ou concepções em nível discursivo, mas pela articulação entre intencionalidade, reflexão crítica e consciência das finalidades que orientam a prática docente. Nesse sentido, a recorrência de tais expressões pode indicar uma aproximação com os pressupostos contemporâneos da EI, mas não permite afirmar, por si só, que tais princípios estejam sendo compreendidos em sua dimensão de práxis.

Além disso, compreendemos que a prática pedagógica está para além da execução de atividades. Isso porque nos dados produzidos, percebemos que diferentes sentidos acabam sendo atribuídos à concepção de prática pedagógica, muitas vezes como sinônimo de atividade ou equivalente à prática docente. Nos questionários, essa compreensão apareceu de maneira recorrente, especialmente quando as participantes foram convidadas a relatar experiências relacionadas à natureza. Em grande parte das respostas, a prática pedagógica foi descrita por "atividades" ou "atividades pedagógicas".

Essa leitura chama atenção porque, nos documentos analisados, a prática pedagógica aparece associada ao planejamento e à intencionalidade, “[...] este roteiro tem como finalidade orientar equipes gestoras, equipes pedagógicas e docentes na reflexão, análise e planejamento de práticas pedagógicas intencionais que promovam o desenvolvimento no processo das aprendizagens [...]” (SEED-ROT 3, 2026). A distância observada entre a concepção presente nos documentos e os sentidos mobilizados pode constituir um indício de ambiguidades para além do discurso/vocabulário que atravessam a compreensão da prática pedagógica.

Quando essa discussão foi aprofundada na roda, essa compreensão permaneceu presente, evidenciando certa indefinição acerca do que constitui, de fato, uma prática pedagógica. Partimos do entendimento de que nem toda prática docente constitui, necessariamente, uma prática pedagógica. A prática pedagógica diferencia-se justamente pela intencionalidade que a sustenta, isto é, uma prática social intencional organizada para concretizar processos pedagógicos (Franco, 2016).

Então, esse “enevoamento” acaba incidindo sobre a compreensão do que se constitui, de fato, como prática pedagógica. Dessa forma, embora as professoras mobilizem elementos relacionados ao planejamento, à mediação e à aprendizagem, a prática pedagógica continua sendo frequentemente reconhecida a partir de sua dimensão mais visível e operacional, isto é, das “atividades” realizadas no cotidiano, resultando em uma prática que tende a se aproximar mais de execução do que da práxis.

Essa dimensão pode ser intensificada quando os processos formativos passam a ser organizados a partir de materiais prescritivos. Nesses contextos, há o risco de que a prática pedagógica seja reduzida à execução de propostas previamente definidas, limitando os espaços de reflexão, interpretação e ressignificação da prática docente. Como argumenta Imbernón (2022), os chamados "pacotes formativos", frequentemente materializados em apostilas, roteiros e sequências prontas, tendem a promover a burocratização da docência e a enfraquecer a autonomia profissional.

Nessa lógica, o docente passa a ocupar uma posição mais próxima de executor de orientações externas do que de sujeito que interpreta, problematiza e produz conhecimentos sobre sua própria prática. Assim, quando a formação continuada privilegia a reprodução de modelos previamente estabelecidos, corre-se o risco de reforçar compreensões instrumentais da prática pedagógica, distanciando-a de sua condição de práxis.

Seguindo essa discussão, na medida em que compreendemos as práticas docentes e a prática pedagógica como imbricadas nos atravessamentos constitutivos da educação, à luz dos escritos de Franco (2016). Ao nos depararmos com os relatos das professoras, percebemos que

essas concepções passam, de fato, a ser atravessadas por outras demandas e racionalidades presentes no cotidiano institucional.

Nesse sentido, embora a BNCC (Brasil, 2017) reafirme as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da prática pedagógica na EI e igualmente o projeto que subsidia os materiais das professoras e das crianças na rede afirma que: “Trata-se de um projeto completo voltado à Educação Infantil, no qual a aprendizagem ocorre por meio do brincar e da interação, que contemplam os cinco campos de experiência, estando totalmente alinhadas à BNCC” (CIR-WEB, 2026).

Emergiram tensionamentos relacionados às cobranças por resultados, à alfabetização precoce e às exigências burocráticas que condicionam a prática pedagógica, a saber: “É passado de trabalhar uma coisa, mas é cobrado outra. Se você não fizer atividade complementar, se você não puxar a parte escrita, na hora da sondagem a criança não vai ter os resultados que eles querem” (Professora 6 – Roda de Conversa) e “a gente tenta trazer o que é cobrado, na verdade. As crianças têm que saber números, elas têm que saber mesmo” (Professora 40 – Roda de Conversa).

Cabe aqui a crítica de Krenak (2022) à sociedade contemporânea, organizada em torno da lógica da produtividade, da eficiência e da aceleração, em que as experiências humanas passam a ser continuamente avaliadas por sua capacidade de gerar resultados. Ao adentrar a EI, tal racionalidade pode contribuir para o esvaziamento da potência das experiências e brincadeiras na e com a natureza, deslocando o foco da experiência para aquilo que pode ser registrado, monitorado ou mensurado.

Desse modo, observamos uma tensão entre uma perspectiva que valoriza os processos experienciados pelas crianças, respaldada em normativas e talvez presente nas formações, e outra que prioriza resultados mensuráveis em detrimento dos índices externos, sendo essa a que se concretiza dentro do CMEI. Uma vez que “aí tem que não é para alfabetizar, é aproximar na escrita, mas chega na hora da sondagem, é 5 palavras e uma frase” (Professora 42 – Roda de Conversa) e “só faz cinco palavras e uma frase com a alfabetização” (Professora 41– Roda de Conversa).

Sob a perspectiva de Franco (2016), essa tensão revela que a prática pedagógica não pode ser compreendida apenas a partir dos discursos que a orientam, mas das condições concretas em que é produzida. A autora argumenta que a prática pedagógica é atravessada por múltiplas determinações históricas, institucionais e políticas. Inferimos, portanto, que a tensão existente entre o discurso e aquilo que as professoras relatam como sendo cobrado acaba produzindo um cenário marcado por ambiguidades e indefinições.

Finco, Barbosa e Faria (2015), ao discutirem os processos de escolarização da EI, já alertavam para os riscos de transformar os Campos de Experiência em conteúdos disciplinares e de reduzir a intencionalidade pedagógica ao cumprimento de objetivos específicos de aprendizagem. Nessa direção, a roda explicitou os efeitos dessas tensões no cotidiano da EI:

> Quando eu comecei, a impressão que dava é que a Educação Infantil era divertida. Parece que de um tempo para cá ela tinha voltado… parecia que ela fazia… eu sei que ela faz parte do processo da criança tem que escrever, mas eu acho que quando a criança brincava mais e não era tão presa nesse sentido, nessa coisa de ser alfabetizada, que tem meta, parece que ia melhor. As crianças eram mais felizes (Professora 40– Roda de Conversa).

À luz das reflexões de Finco, Barbosa e Faria (2015), problematizamos os efeitos que determinadas interpretações desses discursos podem produzir na prática pedagógica. Quando a valorização das interações e das brincadeiras passa a coexistir com uma crescente preocupação em preparar as crianças para etapas posteriores da escolarização, emerge o risco de que a EI seja progressivamente orientada por expectativas externas ao seu próprio campo pedagógico. Nesse cenário, a antecipação de habilidades e a busca por evidências de aprendizagem podem acabar reduzindo o espaço destinado às experiências que possuem valor em si mesmas, como a natureza e o brincar nela.

É necessário compreender que os documentos que orientam a EI não constituem produções neutras. Ao contrário, expressam interesses históricos, políticos e pedagógicos, refletindo disputas de sentidos acerca da infância, da educação e do currículo. Sob essa perspectiva, reforçamos a necessidade de uma leitura crítica desses materiais, capaz de reconhecer suas potencialidades, mas também seus limites e contradições. Mais do que sua simples aplicação, a prática pedagógica demanda processos de ressignificação e apropriação contextualizada, nos quais a prática docente assume um papel na interpretação das orientações recebidas, articulando-as às especificidades da criança-natureza e dos territórios.

Retomando o que se entende por prática pedagógica nas normativas, a DCNEI (Brasil, 2010), publicação do MEC derivada da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, ao definir os princípios e fundamentos das práticas pedagógicas na EI, estabelece para além das interações e brincadeiras, a relação das crianças com o mundo natural, a sustentabilidade, a biodiversidade e a preservação ambiental como eixos estruturantes.

Nessa perspectiva, apesar de se distanciar da perspectiva ontológica de criança-natureza, compreendemos que viver a natureza se configura como uma dimensão constitutiva das práticas pedagógicas na EI. Diante disso, ao reconhecermos o brincar como eixo

estruturante e a relação com o mundo natural como princípio orientador das experiências, torna-se pertinente discutir o brincar na natureza como uma das possibilidades de materialização dessas práticas no cotidiano dos CMEIs.

Tais aproximações se fazem presentes nas falas das professoras quando destacam a importância do contato com os espaços externos e das aprendizagens construídas por meio do brincar: “Estimular o contato com a natureza de forma lúdica no brincar” (Professora 25 - Questionário) e “durante a educação infantil é onde que a criança pode ter mais o contato com a natureza no brincar lá fora” (Professora 43 - Questionário).

Igualmente, na análise documentária “o brincar entra como estratégia de aprendizagem, brincar é coisa séria. No Ciranda, brincar não é ‘se der tempo’. O Brincar, no Ciranda, é para aprender. As crianças aprendem brincando” (CIR-VID, 2025). Por outro lado, embora as professoras e o projeto reconheçam a potência da natureza e do brincar nela, ainda carece de uma relação estruturante com a prática pedagógica.

Inicialmente, observamos que o próprio brincar aparece, em alguns momentos, subordinado à realização de atividades específicas. Como relata a Professora, “o nosso objetivo é não ir ao bosque só brincar e ficar solto. A gente tem que ter um contexto, uma história ou atividade” (Professora 1 – Roda de Conversa). Esse entendimento pode ser tensionado a partir das contribuições de Barbosa (2010), para quem a prática pedagógica na EI se organiza na articulação entre tempos, espaços, materiais, relações e experiências, atribuindo ao brincar um papel central na constituição das culturas infantis e nos processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, o brincar constitui-se como uma forma própria das crianças produzirem sentidos sobre o mundo.

Entretanto, os dados sugerem a permanência de uma compreensão em que o brincar necessita ser constantemente legitimado por atividades ou finalidades específicas. Essa perspectiva também se faz presente na análise documentária, quando se afirma que “a Educação Infantil não é só sobre brincar; ela é responsável por desenvolver as habilidades preditoras que são precursoras da leitura e escrita, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e linguístico” (SEED-ROT 3, 2026, p. 33). Com isso, embora o brincar seja reconhecido como importante, sua legitimidade pedagógica parece permanecer frequentemente vinculada à produção de determinadas aprendizagens, reforçando uma compreensão na qual se necessita demonstrar resultados para que este seja plenamente reconhecido como parte da prática pedagógica.

As contribuições de Louv (2016) permitem ampliar essa discussão. O autor argumenta que, para além do contato, a conexão com o mundo natural não deve ser compreendida como

um complemento do currículo. A esse respeito, a natureza constitui uma condição primordial para as crianças. Apesar disso, a natureza também aparece subordinada a tempos, espaços e finalidades previamente delimitados.

Tal aspecto pode ser observado quando as participantes relatam que o acesso aos espaços naturais ocorre por meio de cronogramas específicos ou associado a objetivos de aprendizagem. Como exemplifica a Professora, “temos um cronograma que nos permite explorar os espaços e natureza do CMEI de maneira organizada, todas as turmas passam ao uma vez na semana” (Professora 12 – Questionário).

Nessa direção, aproxima-se daquilo que Franco (2016) problematiza ao discutir a redução da prática pedagógica à sua dimensão operacional, na qual a atividade assume centralidade em detrimento das concepções, intencionalidades e sentidos que sustentam a prática docente. Do mesmo modo, o contato com a natureza acontece “ao trabalhar e explorar elementos da natureza em contagem e escrita” (Professora 54 – Questionário), evidenciando que a relação com o ambiente natural é frequentemente articulada ao desenvolvimento de habilidades específicas.

Considerando essa discussão, isso se aprofunda na roda, na qual as participantes explicitam de forma mais evidente as tensões presentes no cotidiano dos CMEIs. Isso se evidencia quando a participante afirma que “se você quiser trabalhar só aquilo ali, natureza, ele não vai proporcionar a parte do registro cobrada” (Professora 6 – Roda de Conversa). Nesse contexto, os dados reafirmam a permanência da compreensão segundo a qual estar na natureza ou brincar não constitui, por si só, experiências pedagogicamente legítimas, necessitando ser associados a “algo além” para ser reconhecido como parte da prática pedagógica.

A partir das contribuições de Barbosa (2010), essa compreensão pode ser tensionada. Para a autora, a prática pedagógica na EI constitui-se como uma atividade sociocultural, histórica, intencional e planejada, fundamentada em determinadas concepções de criança, aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, o papel do professor envolve a mediação de experiências e a construção de sentidos sobre o mundo.

No entanto, os dados produzidos revelam que tais experiências ainda são frequentemente associadas à realização de atividades com um produto palpável e mensurável. Como consequência, experiências efêmeras de permanência e convivência da brincadeira na natureza acabam ocupando um lugar secundário, mesmo constituindo dimensões fundamentais da infância e da prática docente.

O âmago dessa compreensão reside no fato de que a relação entre criança e natureza é frequentemente descrita pelas participantes a partir de momentos da rotina ou de propostas

específicas. As respondentes relatam que esse contato ocorre “nos momentos livres e nos didáticos onde trabalhamos nesse trimestre sementes” (Professora 43 – Questionário) e “por meio de momentos no parquinho e dentro de sala de aula onde inserimos o tema de forma exploratória” (Professora 56 – Questionário). Tais relatos sugerem que a natureza tende a ser incorporada ao cotidiano por meio de situações delimitadas ou associadas a temas.

Essa lógica também aparece quando: “nós temos o bosque que a gente tinha que usar com intencionalidade. Mas a intencionalidade partia muito para uma atividade de achar as coisas, pegar folha, ou o que gente fazia é uma outra atividade que desse para ir lá, tipo leitura” (Professora 1 – Roda de Conversa). Diante desse cenário, embora as experiências na natureza sejam reconhecidas como importantes para despertar a curiosidade, a percepção e o cuidado com o meio ambiente, os dados indicam que elas necessitam ainda de ser legitimadas. Logo, a natureza e o brincar nela ainda ocupam, em muitos momentos, um lugar complementar na prática pedagógica.

Esses elementos permitem avançarmos na análise para compreendermos que a existência de espaços naturais nas instituições não garante, por si só, que eles sejam efetivamente incorporados à experiência cotidiana das crianças. Essa questão torna-se significativa quando voltamos nosso olhar aos bebês, cuja relação com os espaços e elementos naturais assume formas próprias. Ao relatar a realidade de seu CMEI, a participante destaca: “Nós temos um bosque, esse contato com a natureza tem. No segundo trimestre, a gente começa a ajudar a levar os bebês, é um desafio porque tudo eles querem por na boca, eles já estão com um ano, já gatinham” (Professora 1 – Roda de Conversa). A fala revela tanto a potência dos espaços naturais quanto os desafios.

A fala revela tanto a potência dos espaços naturais quanto os desafios específicos que atravessam a presença dos bebês nesses ambientes. Ao mesmo tempo, permite problematizar a perspectiva a partir da qual tais desafios são compreendidos. Quando o fato de os bebês quererem habitar livremente o espaço é percebido sobretudo como uma dificuldade para sua permanência nesses ambientes, corremos o risco de tomar as expectativas e formas adultas de relação com o espaço como referência para organizar as experiências. É nesse sentido que o conceito de topoadultocentrismo, apresentado por Lopes (2021), contribui para aprofundarmos a análise, ao problematizar a organização dos espaços a partir da escala e as lógicas dos adultos.

Tal perspectiva pode produzir ambientes e práticas que restringem as possibilidades de participação e autonomia das crianças ao desconsiderarem suas formas próprias de experienciar, significar e produzir os espaços. No caso dos bebês, implica reconhecermos que seu modo de ser e estar na natureza constitui modos pelos quais eles se relacionam com o mundo

e participam da construção dos territórios que habitam. Desse modo, mais do que adequar os bebês aos espaços previamente organizados pela lógica adulta, cabe refletirmos sobre como os espaços e as práticas pedagógicas podem acolher suas formas próprias de habitá-los.

Nessa perspectiva, ao refletir sobre tais processos, mobilizamos Krenak (2022) na problematização da compreensão da escola como um espaço restrito ao prédio escolar, defendendo que a experiência pedagógica pode ocorrer nos territórios, na natureza e nos espaços vividos. Nessa perspectiva, a educação é compreendida como uma experiência de troca entre gerações, que ultrapassa os limites físicos da sala de referência e questiona modelos educativos baseados no confinamento dos corpos.

Sob essa ótica, emergiu de maneira recorrente nos dados a centralidade atribuída aos espaços quando as professoras discutem suas práticas pedagógicas e as possibilidades de contato com a natureza. Além disso, a DCNEI (Brasil, 2010, p. 20) evidencia que: "Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição". Logo, tanto nos documentos analisados quanto nas falas produzidas nos questionários e na roda, o espaço aparece como um elemento constantemente associado à organização da prática docente, funcionando, muitas vezes, como limitador ou potencializador das experiências vivenciadas pelas crianças.

No questionário, sobre a criança-natureza, as professoras frequentemente associam essa experiência aos espaços externos da instituição. Ao afirmarem que o contato com a natureza ocorre por meio de momentos específicos em áreas externas, como: "Sim, tem momentos das brincadeiras nos espaços externos" (Questionário - Professora 16) e "oferecer a possibilidade de brincar nos espaços externos com gramado e árvores, pisar na areia" (Questionário - Professora 18).

Embora tais respostas revelem o reconhecimento da importância desses ambientes, também indicam que a natureza continua sendo compreendida, em muitos casos, como algo circunscrito a determinadas áreas da instituição. Reconhecemos a relevância e advogamos pela necessidade vital da existência de espaços naturais de qualidade na EI, principalmente no movimento da "[...] necessidade de repensar os espaços para superar concepções restritivas e fomentar experiências com a natureza" (Rodrigues; Camargo, 2026a, p. 329).

No entanto, partindo de uma perspectiva ontológica da criança-natureza, faz-se necessário expandir esse olhar. Isso implica não apenas lutar por espaços de qualidade nos CMEIs, mas também assumir a responsabilidade pela construção de práticas pedagógicas desemparedadas que atravessem toda a arquitetura institucional, tanto em sua dimensão física quanto conceitual. Como afirma Tiriba (2018), quando os espaços externos são vistos apenas

como recreação, há empobrecimento pedagógico do espaço.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que a construção de práticas pedagógicas desemparedadas não depende exclusivamente da ação docente. As possibilidades de circulação, permanência e interação das crianças com os espaços também são atravessadas pelas condições arquitetônicas e estruturais das instituições. Nessa direção, Pallasmaa (2011, p. 11) afirma que "[...] o significado final de qualquer edificação ultrapassa a arquitetura; ele redireciona nossa consciência para o mundo e nossa própria sensação de termos uma identidade e estarmos vivos".

Embora não seja o foco desta investigação aprofundar a dimensão arquitetônica dos CMEIs, compreendemos que os espaços físicos não são neutros, pois podem potencializar ou restringir determinadas experiências, relações e práticas pedagógicas. Assim, pensar o desemparedamento implica também reconhecer a importância de ambientes institucionais que favoreçam a presença da natureza no cotidiano das crianças.

Entretanto, o espaço não emerge apenas como potencialidade. As professoras relatam dificuldades relacionadas ao tamanho das salas, à quantidade de mesas, à presença de armários, à organização da rotina, aos horários de limpeza e às próprias dinâmicas institucionais que regulam o cotidiano dos CMEIs. Nessas condições, o espaço aparece como um dos principais fatores que condicionam aquilo que pode (ou não) ser realizado no âmbito da prática docente. Igualmente:

> Essas propostas são boas, mas às vezes dentro da nossa realidade a sala de aula não se encaixa, porque o espaço é delimitado, às vezes tem muita mesa (Professora 40 – Roda de Conversa).
>
> Na verdade, nós estamos com muita criança e um espaço muito pequeno. Eu estou percebendo isso agora. Não sei o de vocês. Tudo baixinho, não há como deixar tudo na altura deles, porque o espaço é limitado. Tem as caminhas, as mesinhas, armário (Professora 17 – Roda de Conversa).

Essas falas evidenciam como as condições materiais e organizacionais atravessam a concretização das práticas pedagógicas, produzindo limites que extrapolam a intenção das docentes. Essa discussão pode ser aprofundada a partir das reflexões de Lopes (2021), ao problematizar a tendência moderna de reduzir os espaços a superfícies funcionais destinadas ao cumprimento de objetivos previamente estabelecidos. Nessa lógica, o ambiente deixa de constituir-se como abrigo de experiências para tornar-se apenas um local de circulação, controle e organização. As falas das professoras revelam essa tensão entre a necessidade de promover experiências e a presença de estruturas físicas e institucionais que restringem movimentos,

encontros e explorações. Nessa direção, as contribuições de Lopes (2021) nos ajudam a ampliar a reflexão ao defender a noção de justiça existencial, compreendida como o reconhecimento da vivência espacial como um direito fundamental de bebês e crianças.

Em diálogo com Franco (2017), compreendemos que a prática pedagógica, enquanto práxis, exige condições que possibilitem a reflexão, a intencionalidade e a produção de sentidos. Quando os espaços passam a operar predominantemente como mecanismos de organização e contenção, corre-se o risco de reduzir a prática pedagógica a uma dimensão técnica e operacional, enfraquecendo seu potencial formativo.

A relevância dessa discussão também se manifesta quando as professoras refletem sobre suas necessidades formativas. Ao serem questionadas sobre a formação continuada, emergem demandas relacionadas ao uso dos espaços e igualmente discursos que vão ao encontro do que Tiriba (2018) advoga, segundo a qual uma formação docente precisa ser vivencial e não apenas teórica.

> Cursos direcionados com brincadeiras lúdicas, com hortas, como aproveitar cada espaço (Professora 36 – Questionário).
>
> Acho que formações mais práticas, com exemplos de atividades e vivências na natureza, seriam bem úteis. Seria interessante também conhecer experiências de outras escolas e aprender como usar melhor os espaços externos do CMEI para o aprendizado das crianças (Professora 49 – Questionário).

Essas falas aproximam-se das reflexões de Lopes (2021) acerca da necessidade de "desacostumar geografias", ou seja, romper com modos naturalizados de habitar e compreender os espaços. Nesse sentido, as professoras parecem reivindicar processos formativos que lhes permitam produzir novos olhares sobre os ambientes da instituição, transformando-os em territórios de experiências, para além de sua função meramente organizacional.

Outro aspecto significativo, quando articulado à perspectiva da Topogênese (Lopes, 2021), está relacionado aos documentos analisados. Tais documentos reconhecem que os espaços possuem papel fundamental na EI, ressaltando a necessidade de refletir sobre suas implicações pedagógicas e compreendendo-os a partir de dimensões físicas, relacionais e temporais, a saber:

> Na Educação Infantil, os espaços e ambientes têm um papel crucial na organização e vivência de experiências relevantes nessa etapa do ensino. Por isso, é fundamental refletir sobre as implicações pedagógicas da organização espacial nas instituições que atendem esse público (SEED-ROT 1, 2025, p. 1).

Contudo, embora essas múltiplas dimensões sejam institucionalmente reconhecidas,

as falas das professoras revelam que, no cotidiano, os limites físicos, a quantidade de crianças, a organização das turmas e a rotina institucional frequentemente se sobrepõem às demais possibilidades de vivência espacial: “Apesar do espaço ser bem grande, ainda não comporta as 12 turmas, então as práticas além do estar sentadinho comendo ali fora impossibilita um pouco pela quantidade” (Roda de Conversa - Professora 41).

Desse modo, inferimos que o espaço ocupa um lugar central na constituição das práticas pedagógicas, tanto como potência quanto como limite, atravessando as formas de organização da rotina, os modos de relação com a natureza, as possibilidades de movimento da criança-natureza e as próprias concepções mobilizadas pelas professoras. Ao mesmo tempo, a recorrente associação entre natureza e espaço externo evidencia que a relação com a natureza ainda permanece, em muitos contextos, circunscrita a determinados lugares e momentos da rotina, não necessariamente integrada à EI.

Nessa discussão, deslocamos o foco das formas de ensinar para como as crianças aprendem. Os dados sugerem que, em muitos momentos, a relação com a natureza é incorporada à prática docente como suporte para outras aprendizagens previamente definidas, como a linguagem e a matemática. Nessa lógica, a areia, as folhas, as sementes ou os demais elementos naturais deixam de ser experienciados em sua riqueza própria para se tornarem recursos destinados ao alcance de finalidades específicas. Como consequência, corre-se o risco de fragmentar a experiência, uma vez que a criança-natureza permanece apartada da materialidade da natureza. A experiência latente cede lugar à funcionalidade, reduzindo as possibilidades de descoberta e construção de sentidos produzidas na relação direta com o mundo. A própria análise documentária oferece elementos para problematizar essa questão ao afirmar que:

> [...] as escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário (SEED-ROT 1, 2025, p. 16).

Sob essa perspectiva, quando a natureza é compreendida apenas como cenário para ações específicas ou como recurso pedagógico para o ensino de determinados conteúdos, evidenciamos uma concepção racionalista da aprendizagem que ainda tende a fragmentar a experiência. Em contrapartida, pautados nos escritos de Tiriba (2018), compreendemos que uma prática pedagógica comprometida com a estesia e com a integralidade da infância reconhece que a criança-natureza aprende também por meio do corpo e das relações que

estabelece com os espaços.

Além disso, os dados sugerem que, em diferentes momentos, se faz presente uma lógica escolarizada de aula, na qual o fazer docente é frequentemente associado à sala de aula, aos registros escritos e às atividades. Nessa direção, também revelam a permanência de concepções que aproximam a EI das etapas posteriores da escolarização. Em contrapartida, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) defendem que a EI é composta por salas de referência, com brincadeiras e interações nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

Essa análise também suscita uma reflexão anterior à própria discussão sobre a natureza, sobre a concepção de criança, aprendizagem e EI que orienta as práticas pedagógicas. Quando a aprendizagem é compreendida a partir de uma lógica escolarizada de aula, frequentemente associada à sala de referência como espaço para ensinar e aprender, os ambientes externos tendem a ocupar um lugar secundário no cotidiano institucional. Nessa perspectiva, quando os espaços externos e a natureza se constituem apenas como complemento, embora devessem integrar as próprias condições por meio das quais as crianças aprendem, se desenvolvem e produzem cultura.

Nessa direção, tal movimento reforça aquilo que Tiriba (2018) problematiza ao discutir o emparedamento, nesse caso, das próprias práticas pedagógicas. Mesmo quando as experiências acontecem em espaços externos ou envolvem elementos naturais, elas permanecem subordinadas a essa lógica produtivista, pelo cumprimento de conteúdos ou pela demonstração de resultados mensuráveis em avaliações.

Partimos do entendimento de que uma prática pedagógica desemparedada se constitui a partir da compreensão de que a criança é ontologicamente pertencente à natureza, sendo criança-natureza. Assim, o brincar, o estar e o ser natureza, não aparecem apenas como recurso complementar da prática pedagógica, mas como dimensão constitutiva das formas de aprender e existir no mundo. Nessa perspectiva, desemparedar não significa apenas “levar as crianças para fora”, mas tensionar as próprias estruturas que organizam os tempos, os espaços e as relações dentro do CMEI.

Os dados revelam que, em muitos momentos, não somente as professoras associam a prática pedagógica com a natureza à realização de atividades específicas, como construir minhocários, fazer composteiras, plantar sementes, coletar folhas ou organizar propostas voltadas ao cuidado com o meio ambiente. Como exemplo, “costumamos realizar atividades no pátio, trabalhar com sementes e hortinha. Essas práticas ajudam a criança a compreender a importância de cuidar do meio ambiente” (Professora 13 – Questionário) e “a gente tinha

bichinhos de jardim e sementes. Eu me impactei bastante, eu gostei muito, mas é trabalhoso" (Professora 40 – Roda de Conversa).

Mas os próprios documentos fomentam essas práticas, em que as experiências com a natureza ou no brincar nela são apresentadas no âmbito de atividades como "experiências com água, areia, plantio e observação da natureza" (SEED-ROT 2, 2025, p. 14). Tais práticas são importantes e evidenciam movimentos de aproximação entre as crianças e a natureza. Entretanto, a análise também permite tensionar os limites dessas propostas quando elas aparecem de maneira pontual, episódica ou desvinculada do cotidiano do CMEI.

Portanto, para uma prática pedagógica genuinamente desemparedada, partimos da necessidade de uma intencionalidade orientada pelo viver à moda paisagem. Como afirma Lopes (2021), o viver à moda paisagem corresponde ao reconhecimento da unicidade entre o ser humano, a natureza, a sociedade, os animais e os objetos. Nessa perspectiva, a relação com o mundo não se reduz a uma ocupação funcional dos espaços ou à realização de práticas pontuais no ambiente natural. Ao contrário, trata-se de compreender que o desenvolvimento humano ocorre por meio de vivências construídas na relação com o entorno.

Dessa forma, uma prática pedagógica desemparedada não se limita a utilizar a natureza como recurso didático ou cenário para atividades, mas busca promover experiências que possibilitem às crianças viver, sentir e construir sentidos em relação ao mundo do qual fazem parte. À luz dessa perspectiva, a EI configura-se como um espaço para a reinvenção do que se entende por criança-natureza, reconhecendo-a como dimensão constitutiva da intencionalidade na própria prática pedagógica.

Entretanto, como problematiza Tiriba (2018), a organização predominante da EI ainda é marcada por uma lógica que atribui funções distintas aos diferentes espaços: a sala de referência permanece associada à aprendizagem e o pátio ao brincar. Essa fragmentação produz uma separação entre corpo e conhecimento, experiência e aprendizagem, natureza e currículo, fazendo com que as vivências nos espaços externos sejam frequentemente compreendidas como complementares às experiências consideradas efetivamente pedagógicas. Nessa lógica, a natureza tende a ocupar um lugar periférico na organização dos tempos, espaços e relações educativas.

Em diálogo, evidenciamos as contribuições de Pallasmaa (2011), ao afirmar que "o espaço arquitetônico é um espaço vivenciado, e não um mero espaço físico, e espaços vivenciados sempre transcendem a geometria e a mensurabilidade" (p. 60). Sob essa perspectiva, os espaços da EI devem ser compreendidos para além de suas características estruturais, mas também pelas experiências, relações e sentidos que possibilitam construir. Mais

do que um cenário para a aprendizagem, a natureza constitui um espaço vivido, capaz de mobilizar formas de conhecer, sentir e habitar o mundo que extrapolam a lógica da fragmentação.

Os dados produzidos dialogam com essa discussão. Ao refletirem sobre os desafios para ampliar o sequer contato das crianças com a natureza, as participantes destacam que as exigências relacionadas aos registros e às aprendizagens formais acabam limitando outras possibilidades de experiência. Como em “talvez se a cobrança diminuísse, com menos papel, o contato aumentaria sim” (Professora 40 – Roda de Conversa). Na mesma direção, “eu acho que assim, está tendo um pouco, mas ainda tem muita cobrança do papel. Porém, a gente não consegue se desprender desse papel e lápis por conta das cobranças que vem depois” (Professora 41 – Roda de Conversa).

Os dados também sugerem a necessidade de compreender as práticas pedagógicas para além das escolhas individuais das professoras. Uma vez que as participantes se encontram inseridas em um contexto atravessado por políticas educacionais, avaliações, sondagens, metas de aprendizagem e crescentes demandas burocráticas. Nesse cenário, as possibilidades de construção de práticas pedagógicas desemparedadas acabam disputando espaço com exigências do registro, do monitoramento e da escolarização.

Essa realidade aparece nas falas das participantes: “Na verdade, às vezes a gente fica tão focada, porque a criança tem que saber cor, forma, e esquece que é criança. Criança tem que explorar, tem que se sujar, tem que brincar” (Professora 40 – Roda de Conversa). Ao mesmo tempo em que as professoras reconhecem as necessidades próprias da infância, encontram-se submetidas a demandas externas que frequentemente reverberam em um emparedamento docente, como já alertava Tiriba (2018).

Nesse contexto, torna-se coerente a compreensão de que “seria a natureza mais uma coisa com relação a explorar o espaço" (Professora 57 – Roda de Conversa). Da mesma forma, quando a participante afirma que natureza é “mais a prática é a mão na massa” (Professora 17 – Roda de Conversa), evidencia-se uma compreensão que tende a associar a natureza às experiências práticas, enquanto os processos considerados mais formais de aprendizagem permanecem vinculados aos registros em sala. Essa dicotomia reforça novamente a fragmentação das experiências e dificulta a consolidação de práticas pedagógicas genuinamente desemparedadas por meio da intencionalidade.

Portanto, chegamos aos elementos constitutivos da prática pedagógica, segundo Franco (2016). Ao nos referirmos à intencionalidade, observamos que essa dimensão já se fazia presente, ainda que de forma difusa, nos dados anteriormente analisados. A própria BNCC

(Brasil, 2017) destaca a importância da intencionalidade ao atribuir ao professor a responsabilidade de planejar, organizar, mediar e avaliar experiências que favoreçam o desenvolvimento das crianças. Contudo, quando buscamos compreender como essa intencionalidade é mobilizada pelas participantes da pesquisa, emergem compreensões acerca do que significa agir intencionalmente na EI.

Os dados revelam que a intencionalidade aparece associada à realização de propostas previamente organizadas, à definição de objetivos de aprendizagem e à execução de atividades. Esse entendimento pode ser observado quando as participantes afirmam que o papel da EI consiste em "sistematizar por meio do planejamento e mediar o contato das crianças com a natureza, para que haja um aprendizado efetivo com intenção" (Professora 12 – Questionário) ou quando destacam que no CMEI "deve propor atividades intencionais que envolvam a natureza na vida dos pequenos" (Professora 3 – Questionário). Na mesma direção, os documentos orientadores da rede afirmam que:

> O professor deve planejar as atividades, com intencionalidade, indo além do brincar livre ou da recreação. Precisa criar experiências significativas, conectando as atividades aos objetivos de aprendizagem (SEED-ROT 3, 2026, p. 4).

Essa compreensão também se faz presente na roda. Ao refletir sobre a prática pedagógica, as participantes associam a intencionalidade à utilização do espaço como recurso pedagógico, à elaboração de propostas, ao planejamento e à execução das ações com as crianças. Em suas palavras, a prática pedagógica relaciona-se ao que a professora "oferece para a criança estudar". Observamos, portanto, uma compreensão de intencionalidade vinculada ao fazer pedagógico, à organização da ação docente e ao alcance de determinados objetivos.

Entretanto, Franco (2016) propõe uma compreensão abrangente de intencionalidade. Para a autora, a prática pedagógica não se constitui apenas pela realização consciente de uma atividade ou pela definição prévia de objetivos, mas pela reflexão crítica acerca das concepções que sustentam a ação educativa. Nessa perspectiva, a intencionalidade não se restringe ao "o que fazer", mas envolve também o "por que fazer", o "para que fazer" e as concepções de criança, aprendizagem, educação e sociedade a partir das quais essa ação é organizada. Sob esse olhar, a intencionalidade pedagógica ultrapassa a dimensão técnica do planejamento e aproxima-se da práxis, compreendida como uma ação consciente, reflexiva e socialmente situada.

Quando analisamos os dados à luz dessa compreensão, percebemos que a natureza tende a ser legitimada pedagogicamente sobretudo quando vinculada a objetivos ou evidências

de aprendizagem. Assim, evidenciamos a tendência de pedagogização da natureza, na qual sua presença na prática pedagógica passa a depender daquilo que pode ser executado, registrado ou avaliado. Como consequência, experiências relacionadas à permanência, ao pertencimento, à convivência e ao estar na natureza tendem a ocupar um lugar secundário.

Nessa ótica, quando observamos como os tempos e espaços da rotina são organizados nos CMEIs, tendo em mente a dimensão do planejamento na prática pedagógica, relacionada à organização deliberada da ação docente (Franco, 2016). Os dados revelam uma dicotomia entre conhecimento e experiência, entre aprendizagem e natureza, que acaba se materializando na própria estrutura do cotidiano institucional. Em diversos relatos, a prática pedagógica aparece associada aos momentos realizados em sala de referência, enquanto as experiências nos espaços externos ocupam um lugar complementar na rotina.

Como relata a Professora, "lá a gente tem o cronograma, então normalmente eu trabalho ciranda de manhã, já a tarde a gente tem os parquinhos. Mas às vezes à tarde eu coloco ainda atividades complementares, mais para português e matemática" (Professora 6 – Roda de Conversa). De forma semelhante, "No período da manhã é somente atividade pedagógica, as crianças ficam na sala a manhã toda devido a rotina" (Professora 15 – Questionário).

Tais relatos permitem observar que não se trata apenas de uma distribuição temporal das atividades, mas da própria constituição de uma lógica que diferencia os momentos considerados prioritariamente pedagógicos daqueles destinados ao brincar, ao movimento e ao habitar os espaços externos. Como consequência, reforça-se uma fragmentação entre teoria e prática, o que já alertava Barbosa (2010, p. 2): "Diante das exigências e da especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil, a rotina e seus elementos constitutivos aparecem como algo desejável quando não utilizadas apenas na função de controle e regulação [...]".

Igualmente, a hierarquização entre os espaços considerados pedagogicamente legítimos e aqueles vistos como complementares. Essa compreensão distancia-se das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013), que defendem a formação integral da criança e a não fragmentação das experiências, ressaltando a necessidade de integrar razão e emoção, corpo e linguagem, prática e elaboração conceitual. Quando a natureza, o brincar e os espaços externos são deslocados para uma posição secundária, corre-se o risco de enfraquecer as articulações que sustentam uma formação integral na EI.

Nesse contexto, a noção de práxis torna-se central para compreender o cenário analisado. Segundo Franco (2017), a prática pedagógica só se constitui como práxis quando envolve reflexão crítica, consciência das intenções, análise das contradições e transformação da realidade. Trata-se de um movimento em que o professor interpreta, ressignifica e reconstrói

continuamente suas ações a partir das condições concretas do contexto em que atua. Sob essa perspectiva, a prática pedagógica não pode ser reduzida à execução de rotinas previamente estabelecidas e nem à aplicação linear de orientações externas. O que se torna inquietante quando analisamos os materiais que orientam o fazer docente e as formações na rede investigada,

> A proposta pedagógica contempla o material do professor, que é absolutamente formativo, e contempla também o material da criança que é um recurso para o professor colocar em prática as propostas. Portanto, é muito diferente do que se encontra muitas vezes no mercado (CIR-VID, 2025).

Embora o documento destaque o caráter formativo do material, os dados anteriormente analisados revelam que a prática pedagógica é frequentemente associada à execução de atividades em orientações previamente organizadas. Nessa direção, Franco (2017) alerta que a prática pedagógica, quando compreendida como práxis, não pode ser reduzida à aplicação de um material didático.

Assim sendo, emerge o conceito de dialogicidade, em Franco (2016), como dimensão constitutiva da prática pedagógica. Nessa perspectiva, o fazer docente, para além da transmissão de conhecimentos ou da execução de propostas previamente estruturadas, se constrói na relação com os sujeitos, com o contexto e com as experiências produzidas no cotidiano. A dialogicidade pressupõe a construção compartilhada do conhecimento, o reconhecimento dos saberes dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo e a abertura para que a prática seja constantemente problematizada, ressignificada e transformada.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Freinet (2001), para quem a educação constitui um ato político fundamentado na autonomia, na livre expressão, na participação democrática e na formação do pensamento crítico. Sob essa perspectiva, a prática pedagógica não pode ser organizada exclusivamente a partir de prescrições externas ou desvinculadas da realidade vivida. Ao contrário, exige que o professor reconheça os interesses, as experiências e os contextos que atravessam a infância, construindo juntamente com as crianças a prática pedagógica.

Sob esse olhar, apesar dos tensionamentos identificados ao longo da análise, os dados também revelam movimentos importantes produzidos pelo Projeto Ciranda em relação à aproximação com a natureza. Quando questionadas sobre a presença da temática em suas práticas pedagógicas, as participantes associam essa ampliação às propostas desenvolvidas pelo projeto, como evidencia esse discurso: “em propostas do projeto ciranda” (Professora 51 –

Questionário).

O que sugere que a proposta vem contribuindo para ampliar o espaço da natureza no cotidiano dos CMEIs, promovendo experiências que anteriormente não ocupavam ou não ocupavam um lugar tão evidente na rotina institucional. A roda aprofundou essa compreensão, uma vez que o projeto emergiu de forma recorrente quando as participantes discutiam as práticas pedagógicas e a natureza.

Essa recorrência nas manifestações das professoras nos permite inferir que o Projeto Ciranda passou a constituir uma referência para a organização de experiências pedagógicas que contemplam a natureza. Ao associarem a presença dessa dimensão às propostas do projeto, as docentes sinalizam que os materiais disponibilizados contribuíram para ampliar as possibilidades de abordagem da temática. Contudo, compreendemos que essa aproximação precisa ser analisada para além da presença de atividades relacionadas à natureza, considerando os sentidos atribuídos pelas professoras às experiências propostas e as formas pelas quais elas se materializam no fazer docente.

Outro aspecto que emerge dessa análise diz respeito à diferença entre inserir a natureza como temática de determinadas propostas e reconhecê-la como dimensão constitutiva das experiências educativas. Ao retomarmos a perspectiva ontológica da criança-natureza, compreendemos que a aproximação com a natureza não pode se restringir à realização de atividades específicas, ainda que estas contribuam para ampliar o contato das crianças com seus elementos. Nesse sentido, torna-se necessário refletirmos sobre as possibilidades de continuidade dessas experiências, considerando como os tempos, os espaços e as interações são organizados no cotidiano dos CMEIs. Tal compreensão nos conduz a problematizar se as propostas desenvolvidas favorecem deslocamentos nas concepções docentes ou se permanecem vinculadas à execução de experiências pontuais, sem necessariamente modificar os fundamentos que orientam o fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, a formação continuada assume relevância para que os materiais pedagógicos não sejam compreendidos como encaminhamentos a serem simplesmente reproduzidos, mas como possibilidades de reflexão, diálogo e construção coletiva de conhecimentos. Ao aproximarmos essa compreensão das contribuições de Freinet (2001) e Franco (2016), reafirmamos a importância da autoria docente e da participação das crianças na constituição das práticas pedagógicas. Dessa forma, apresentamos a seguir registros dos momentos de escuta e reflexão presentes nos encontros (Fotografia 8).

Fotografia 8 – Momento de diálogo e reflexão coletiva durante a Roda de Conversa com as professoras participantes da pesquisa.



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Todavia, a própria roda também se constituiu como um espaço de dialogicidade, possibilitando que as professoras refletissem coletivamente sobre os desafios encontrados na materialização dessas propostas. Ao relatarem uma experiência envolvendo bichos de jardim, advinda do projeto, as participantes evidenciam os limites encontrados no desenvolvimento da proposta:

> O ano passado foi muito bom, porém no pré a gente começou com bichos de jardim, mas era frio, não tinha bicho de jardim, tivemos que procurar muito, meio que plantar os bichos, trazer de fora" (Professora 6 – Roda de Conversa).
>
> Sim, achamos, mas eles estavam capengas, os coitados (Professora 41 – Roda de Conversa)
>
> Acho que os bichos de jardim tinham que ser em setembro ou outubro, na primavera (Professora 40 – Roda de Conversa).

Os relatos revelam que, embora a proposta fosse relevante, sua materialização encontrou limites relacionados às condições do território. Nesse sentido, a experiência evidencia que nem sempre propostas previamente estruturadas conseguem dialogar com a realidade da criança-natureza no CMEI. Essa característica torna-se intrigante à luz das contribuições de Freinet (2001), que problematiza práticas artificiais e descontextualizadas. A necessidade de "trazer de fora" os bichos de jardim evidenciou os riscos de propostas que,

mesmo bem planejadas, podem desconsiderar as especificidades do contexto local.

Ao mesmo tempo, a reflexão produzida pelas professoras durante a roda demonstra um movimento de análise da experiência realizada, identificando suas limitações e propondo alternativas coerentes com a realidade, evidenciando um movimento que se aproxima da dialogicidade e da práxis discutidas por Franco (2016). Nessa direção, emergem elementos que dialogam com as contribuições de Marcelo García (1999), quando o autor compreende o professor como sujeito epistemológico, isto é, como um profissional capaz de produzir conhecimentos, interpretar sua prática, formular teorias sobre sua ação e aprender continuamente a partir da experiência.

Na contramão das limitações identificadas nos processos formativos e das tendências prescritivas anteriormente discutidas, os dados revelam que as professoras desenvolvem movimentos constantes de autoavaliação e reconstrução de suas ações pedagógicas. Esse achado pode ser observado quando:

> Eu acho que a prática nossa serve como uma forma da gente se avaliar, porque eu tive uma situação que era para trabalhar o leve e o pesado, eu falava o pesado, eu falava vazio e a sondagem serviu para ver a minha prática, porque eu não trabalhei o leve. Então também a prática que a gente faz com eles, o retorno deles, é o que vem para ver realmente a tua prática, para ver se a gente está fazendo é o que a gente está alcançando (Professora 6 – Roda de Conversa).

> E quantas vezes a gente planeja de um jeito e chega lá, ou a criança não está bem no dia, ou alguma coisa dá errado, mas vai ter que fazer a sua prática de novo (Professora 40 – Roda de Conversa).

Os relatos evidenciam uma compreensão na qual a prática não se encerra na execução da ação, mas retorna ao professor como elemento de análise, reflexão e reorganização da própria prática docente. Nesse sentido, os dados sugerem que parte significativa do desenvolvimento profissional das participantes emerge das experiências vividas no cotidiano e da reflexão produzida sobre ele. Aproximando-se das contribuições de Marcelo García (1999), para quem a aprendizagem docente não ocorre exclusivamente por meio de processos formativos institucionalizados, mas também pela capacidade do professor de interpretar criticamente sua própria ação.

Embora a BNCC (Brasil, 2017) atribua ao professor funções relacionadas ao planejamento, à seleção, à organização, à mediação e ao monitoramento das práticas educativas, os relatos das participantes permitem avançar para além dessa dimensão técnica, evidenciando professoras que aprendem com a experiência, reelaboram suas práticas e constroem conhecimentos a partir dos desafios encontrados no cotidiano da EI.

Assim, culminando na dimensão da responsabilidade social da prática pedagógica, marcada pelo compromisso ético e político da docência (Franco, 2017). Nessa perspectiva, a prática pedagógica ultrapassa o alcance de objetivos de aprendizagem ou a aplicação de orientações institucionais, constituindo-se como uma ação comprometida com a formação humana, dialogando com a noção de saberes pedagógicos proposta por Franco (2017), entendidos como conhecimentos construídos na articulação entre experiência, reflexão e compromisso ético-político com a educação.

Ao retomarmos os dados anteriormente analisados, observamos que as professoras mobilizam continuamente processos de interpretação, avaliação e reconstrução de suas práticas. Seja ao refletirem sobre os limites de determinadas propostas, ao reconsiderarem o planejamento a partir das respostas das crianças ou ao analisarem criticamente experiências desenvolvidas nos CMEIs, as participantes demonstram movimentos que extrapolam a simples execução do trabalho docente. Nessa direção, os relatos sugerem a produção de saberes pedagógicos (Franco, 2017) construídos no enfrentamento das contradições presentes no cotidiano, na busca por alternativas e na necessidade constante de adaptar as ações às condições concretas encontradas na prática.

Nos próprios documentos orientadores da rede, quando afirmam que "[...] o objetivo principal é promover uma reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas, revisar as metas e projetar novas estratégias para melhorar a qualidade do ensino" (SEED-PDF 1, 2025). Entretanto, a análise permite avançar para além da compreensão da reflexão como instrumento de aperfeiçoamento técnico. À luz de Franco (2017), compreendemos as contradições que atravessam a prática pedagógica. Assim, os saberes pedagógicos produzidos pelas professoras emergem dos processos formativos e das experiências vividas, dos diálogos estabelecidos e das reflexões produzidas sobre a própria prática, constituindo-se como elemento para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a criança-natureza.

As discussões realizadas conduzem para à necessidade de refletir sobre a relação entre teoria e prática nos processos formativos destinados às professoras da EI. Se, por um lado, os dados evidenciam tensões relacionadas à fragmentação das experiências, por outro, revelam professoras que reconhecem a importância de processos formativos capazes de articular reflexão e experiência para a prática docente. Nessa direção, ganha centralidade a compreensão de que as instituições devem favorecer uma articulação dialética entre teoria e prática, contribuindo para a formação da práxis e para a transformação das realidades.

Isso ganha visibilidade novamente quando as participantes são questionadas sobre as formações continuadas que poderiam contribuir para fortalecer as práticas pedagógicas

relacionadas à natureza. As respostas revelam que as professoras demonstram o desejo de formações que articulem conhecimento e vivência.

Como afirmam, são necessárias formações que abordem “práticas pedagógicas ao ar livre”, “exploração sensorial com elementos naturais”, “uso pedagógico de jardins e hortas”, “metodologias investigativas” e “brincadeiras em ambientes externos”. Na mesma direção, destacam a importância de uma formação “que unisse teoria e prática, oferecendo aos professores experiências de educação ambiental, pedagogia ao ar livre e metodologias lúdicas que utilizem a natureza como espaço educativo” (Professora 2 - Questionário).

Figura 23 - Encontros na Roda de Conversa.



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Chama atenção a recorrência de elementos relacionados à exploração sensorial. Nessa direção, a valorização das experiências sensoriais ultrapassa uma compreensão meramente metodológica, aproximando-se de uma concepção de formação que reconhece o corpo como dimensão constitutiva da aprendizagem. Como afirma Pallasmaa, “as experiências sensoriais se tornam integradas por meio do corpo, ou melhor, na própria constituição do corpo e no modo humano de ser [...]” (2011, p. 38). Sob essa perspectiva, formações que possibilitam vivências com a natureza contribuem também para fortalecer processos de reconexão com o mundo natural.

De fato, como já afirmava Louv (2016), as professoras também sofrem os efeitos do afastamento da natureza, uma vez que ambientes naturais possuem potencial restaurador para docentes também. Os dados sugerem, portanto, que as próprias professoras reconhecem os limites de formações excessivamente centradas na transmissão de conteúdos e demonstram a necessidade de processos formativos ancorados na experiência. Igualmente, na análise documentária:

> [...] é importante planejar situações de formação em que os sujeitos professores não sejam colocados apenas para ler ou ouvir sobre uma teoria, mas também para operar, dialogar com ela e questioná-la, iluminando sua prática. A simples leitura de textos não dá conta de resolver situações desafiadoras. Está longe de contemplar os processos de transformação real de práticas ou atitudes docentes (Castro, 2019, p. 29).

Trata-se, portanto, de reconhecer que a formação não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos, mas envolve também a possibilidade de manter viva uma postura de abertura diante da experiência, condição fundamental para a construção de práticas pedagógicas desemparedadas. Segundo Lopes (2021), a compreensão do espaço se faz além de sua dimensão física, entendendo-o como uma experiência relacional construída na alteridade. Nessa perspectiva, o espaço é continuamente constituído e "doado" pelo outro por meio do convívio, do diálogo e das relações estabelecidas. Assim, paisagens, territórios e lugares tornam-se permanentemente reelaborados em sua condição criadora, possibilitando diferentes formas de pertencimento e enraizamento cultural.

Ademais, as contribuições de Tiriba (2018) permitem compreender a EI como um espaço privilegiado para a construção de outras formas de relação entre as crianças e a natureza. Nessa direção, os dados revelam que as próprias professoras reconhecem essa potencialidade, “o papel da Educação Infantil é o estímulo do primeiro contato da criança com a natureza, é a base dela conhecer tudo em sua volta e a natureza é uma dessas coisas” (Professora 37 – Questionário). De modo semelhante, “na Educação Infantil seria o primeiro contato, a descoberta desse ambiente diferente e tão diverso que a nossa natureza, fazendo esse primeiro contato no brincar lúdico para as crianças” (Professora 14 – Questionário).

Entretanto, a roda permite avançarmos essa discussão. Mais do que o primeiro contato, as professoras passam a refletir sobre a importância da permanência e da continuidade dessas experiências ao longo do cotidiano. Como afirma: “Mas eu acho que se a criança for introduzida desde sempre, ela vai entender” (Professora 41 – Roda de Conversa). Na mesma direção: “Não vai ser um bicho de sete cabeças. Eles se agitam porque saiu da rotina, se fizer parte eu acredito que para eles [crianças] vai ser normal, porque como vão estar inseridos na natureza” (Professora 40 – Roda de Conversa). As reflexões dialogam com Tiriba (2018), diante da necessidade de superar a lógica segundo a qual a natureza ocupa um lugar excepcional nas instituições.

Nessa perspectiva, as reflexões produzidas pelas professoras ao longo da roda evidenciam movimentos de questionamento, autoavaliação e ressignificação de suas experiências, revelando que buscam compreender os desafios vivenciados no cotidiano e

reverberar práticas pedagógicas mais coerentes com a realidade em que atuam. Esse posicionamento se aproxima das contribuições de Imbernón (2010), para quem a formação continuada deve promover processos permanentes de reflexão sobre a prática, autoavaliação e reconstrução contínua do trabalho pedagógico.

Considerando os elementos analisados, inferimos que as tensões identificadas não se restringem à distância entre os documentos orientadores e as práticas desenvolvidas nos CMEIs. Os próprios documentos analisados revelam concepções que, em determinados momentos, caminham em direções distintas. Esse posicionamento produz um cenário marcado por ambiguidades, no qual diferentes concepções de prática pedagógica coexistem e disputam espaço no cotidiano institucional.

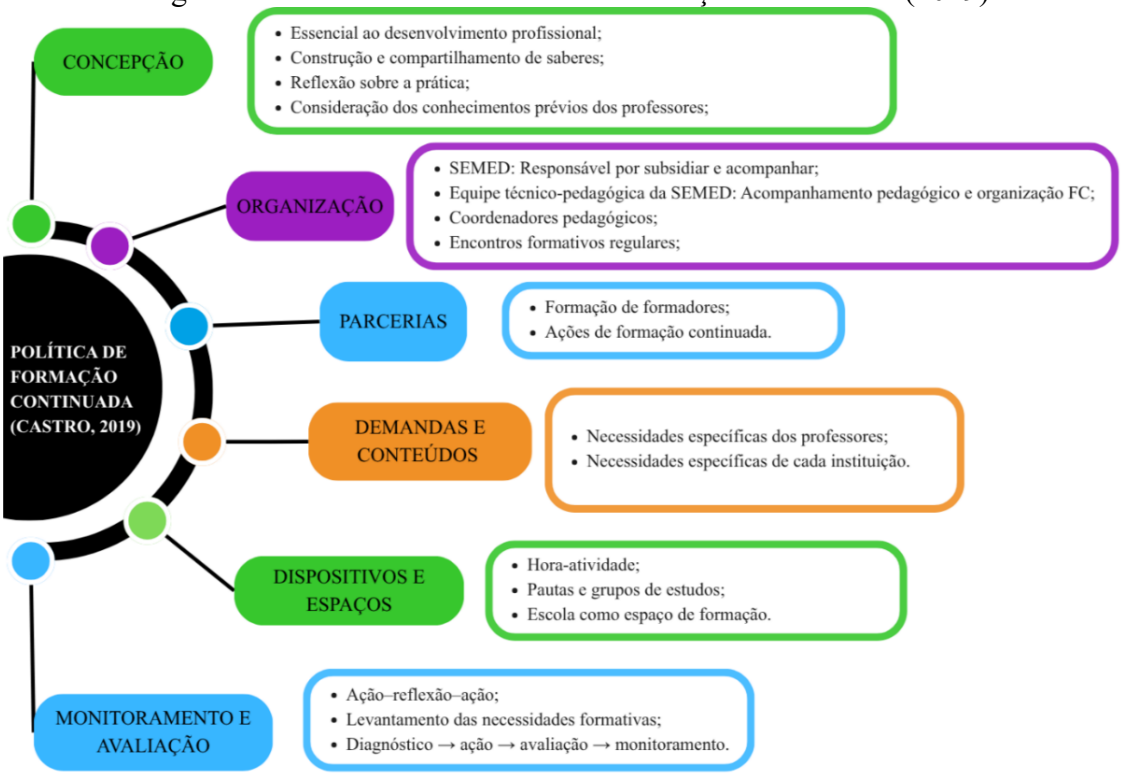
Sob essa perspectiva, o achado que emerge está relacionado aos processos de apropriação, interpretação e materialização desses referenciais no contexto das práticas pedagógicas. Afinal, se os documentos possuem a função de orientar e fundamentar a prática docente, torna-se necessário questionar em que medida suas proposições estão chegando às instituições e como vêm sendo compreendidas. Nesse sentido, a formação continuada pode e deve atuar para que professores e demais profissionais compreendam criticamente os sentidos presentes nos documentos, identifiquem suas tensões e construam possibilidades de ação coerentes com a criança-natureza. É nessa direção que se insere a próxima categoria de análise.

4.3.3 Formação continuada docente e condições institucionais

À luz da busca por compreender como a formação continuada (FC) ofertada pela rede municipal subsidia práticas pedagógicas à luz da compreensão da criança-natureza, torna-se necessário direcionarmos o olhar à presença dessa temática nos processos formativos e situarmos as condições em que essa formação se constitui e chega às professoras. Tal movimento se aproxima da perspectiva da Topogênese (Lopes, 2021), ao compreendermos que os contextos são inter-relacionados.

Considerando a existência da política municipal, compreendemos que não poderíamos desconsiderá-la, uma vez que, foi elaborada com o objetivo de "[...] institucionalizar e fortalecer as ações de formação para as equipes gestoras e para os professores, e garantir que a prática de formação seja realmente efetivada nos contextos escolares e no âmbito da Secretaria Municipal de Educação" (Castro, 2019, p. 7). Para isso, elaboramos o diagrama apresentado a seguir (Figura 24), construído a partir das informações identificadas na política a fim de visualizarmos o panorama da FC prevista.

Figura 24 - Panorama da Política de Formação Continuada (2019).



Fonte: Elaboração própria com base no documento, por meio da plataforma Canva (2026).

Esse panorama constituiu nosso ponto de partida para percorrermos as diferentes dimensões que compõem o contexto da FC. Nesse movimento, a topogênese, discutida por Lopes (2021), nos permite compreender os contextos a partir das relações que se estabelecem entre os sujeitos, os lugares que ocupam e as experiências que neles se constituem. Assim, ao transitarmos entre a política de FC, os demais documentos analisados e as experiências narradas pelas professoras, buscamos compreender como essas diferentes dimensões se relacionam e se atravessam, evidenciando aproximações, distanciamentos e tensões entre aquilo que é proposto no âmbito institucional e aquilo que se materializa no cotidiano das docentes.

Dessa forma, nas discussões de FC, torna-se necessário refletirmos também sobre aquilo que está em seu âmago, isto é, sobre a própria concepção de formação. Como já afirmava Imbernón (2022), a FC deve constituir-se como um processo capaz de criar condições para que os professores aprendam, reflitam e se desenvolvam profissionalmente. Partindo desse entendimento, buscamos compreender, a partir dos dados produzidos, as concepções sobre a formação continuada docente no contexto investigado.

Quando olhamos para a análise documentária, observamos que a política a concebe "[...] como um dos mais significativos fundamentos para garantir a qualidade da educação" (Castro, 2019, p. 6). Essa centralidade atribuída à formação também encontra ressonância nos

discursos das participantes. Para além de afirmarem a importância e necessidade de formação, as professoras manifestam o desejo por processos formativos que lhes possibilitem a construção de conhecimentos a partir das necessidades que emergem de seus contextos e a troca entre pares:

> Formações que unam teoria e prática, com vivências ao ar livre, oficinas de criação de espaços naturais no CMEI, construção de brinquedos com elementos da natureza e projetos de horta e jardinagem. Também seria interessante encontros de troca entre professoras para compartilhar experiências, desafios e possibilidades reais de trazer a natureza para o cotidiano das crianças (Professora 48 – Questionário).

> As formações mais práticas fariam muita diferença. Como oficinas ao ar livre, troca de experiências entre professores e ideias de atividades simples com elementos da natureza, ao qual ficaria mais fácil levar tudo isso pro dia a dia com as crianças (Professora 42 – Questionário).

Tais dados se aproximam da formação em contexto proposta por Imbernón (2022), para quem a instituição educacional pode constituir-se como um "nicho ecológico" para o desenvolvimento e a formação docente. Isso implica reconhecermos os saberes produzidos pelas professoras em suas experiências profissionais, pois, como afirma o autor, o professor: "[...] é sujeito e não objeto de formação. Parte da premissa de que o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática" (Imbernón, 2022, p. 86). Desse modo, as situações vivenciadas nos CMEIs e os conhecimentos das próprias docentes devem constituir elementos da formação.

Adicionalmente, a relação com o cotidiano torna-se evidente na roda, quando a continuidade emerge como mais um elemento constitutivo da compreensão de formação: "Tem que ser contínuo e em troca de experiência. Não adianta trabalhar um pouco e parar. Tem que ser coisa no dia a dia, faz curso e não dá continuidade e daí ficou fazer por fazer" (Professora 42 – Roda de Conversa) e "[...] há cinco anos a gente tinha uma percepção sobre isso, hoje a gente tem outra, daqui alguns anos a gente vai ter outra. Então sempre estar voltando aquilo que eu já sei é importante" (Professora 41 – Roda de Conversa).

Uma convergência pode ser observada quando voltamos especificamente à política municipal, que estabelece: "Com o espírito de continuidade é que são valorizados estes momentos de formação dos professores, onde há sempre um ponto a acrescentar, uma ideia a complementar, um tema a abordar" (Castro, 2019, p. 21). Essa compreensão encontra correspondência no princípio de continuidade apresentado por Marcelo García (1999, p. 27), ao defender " [...] a Formação de Professores é como um contínuo e o desenvolvimento

profissional é uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem". Nessa perspectiva, a continuidade corresponde à possibilidade de as aprendizagens serem retomadas, acumuladas e reconstruídas ao longo da trajetória profissional. Assim, tais discursos encontram nuance na compreensão da FC como processo que necessita de continuidade atrelada ao contexto para o desenvolvimento profissional docente.

A política municipal também reconhece a dimensão coletiva e as trocas entre pares desse processo ao estabelecer como um dos princípios de uma boa formação, afirmando que, tais quais quando pautadas na colaboração profissional, "[...] ajudam os professores a abordarem problemas que vivenciam, possibilitando a construção de uma cultura profissional na qual desenvolvem uma compreensão dos objetivos de ensino, métodos, problemas e soluções" (Castro, 2019, p. 7).

Inferimos que aquilo que é reivindicado pelas professoras não constitui um elemento externo à concepção expressa pela própria política municipal. O que se aproxima da perspectiva defendida por Imbernón (2022), ao compreendermos que a FC é um processo que deve gerar e reconstruir hábitos, valores e práticas, transformando a cultura estática em uma cultura dinâmica e colaborativa. Dialogando com essa perspectiva, Freinet (2001) compreende o professor como sujeito ativo e investigativo, que aprende fazendo. Portanto, a FC não se constitui apenas pela aquisição individual de novos conhecimentos, mas pelas relações estabelecidas entre os sujeitos, seus saberes e os contextos nos quais a docência se desenvolve.

Desse modo, identificamos uma convergência entre o que advém do contexto e o que as perspectivas dos autores evidenciam em relação à FC. A questão que emerge dos dados não parece residir, inicialmente, na ausência de uma concepção de FC, mas nas condições pelas quais esses princípios se materializam (ou não) nos processos formativos efetivamente vivenciados pelas docentes. Nesse sentido, ao avançarmos em direção às experiências das participantes, identificamos uma primeira tensão. Os discursos na roda evidenciam que o próprio documento não é conhecido pelas participantes. O desconhecimento manifestado torna-se significativo ao aproximarmo-nos de Marcelo García (1999), para quem a ação formativa pressupõe uma participação consciente do formando.

Ademais, quando consideramos que o grupo participante é constituído por professoras com diferentes tempos de atuação na rede, incluindo tanto as profissionais que já integravam o contexto municipal anteriormente e durante a elaboração da política, em 2019, quanto aquelas que ingressaram posteriormente. Assim, o desconhecimento manifestado suscita reflexões

acerca da circulação e da apropriação da própria política como documento vigente, orientador e normativo entre os sujeitos aos quais os processos formativos se dirigem.

Ao mobilizarmos essa compreensão, não buscamos responsabilizar as professoras, mas questionarmos as condições institucionais pelas quais uma política destinada a orientar seus processos formativos circula e se torna conhecida entre os próprios sujeitos da formação. Se compreendermos, a partir dos escritos de Imbernón (2010), as professoras como participantes do processo, e não apenas como destinatárias das ações formativas, conhecer as concepções, finalidades e formas de organização que sustentam a FC constitui uma dimensão importante para sua apropriação e participação nesse percurso.

Tal constatação permite refletirmos sobre a tensão entre a política prescrita e a política vivida. Lagoria (2017) contribui para essa compreensão ao evidenciar que a existência formal de uma norma não garante sua incidência no cotidiano institucional, pois esta também depende de processos pelos quais os sujeitos se apropriam dela e a fazem valer. Nesse sentido, os dados nos permitem afirmar que a política existe e organiza documentalmente a FC, mas sua existência não corresponde necessariamente à sua apropriação enquanto política pelas professoras. Essa necessidade de apropriação também pode ser compreendida ao considerarmos a própria não neutralidade da profissão docente. Como afirma Imbernón (2022, p. 28):

> O conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto e pelo conceito popular [...].

Nesse viés, compreendemos que políticas orientadoras de FC não podem ser tomadas como elementos externos ou alheios ao exercício profissional, uma vez que participam do contexto institucional, político e ideológico no qual a docência se constitui. Dessa forma, conhecer e compreender as orientações que atravessam a própria formação pode ampliar as possibilidades de as professoras se situarem diante delas, problematizá-las e participarem de maneira mais consciente dos processos que incidem sobre seu desenvolvimento profissional.

Consequentemente, essa questão reverbera na forma como as próprias ações formativas são significadas. Isso se evidencia quando as participantes afirmam: “Às vezes não tem retorno claro, por exemplo, no CMEI foi falado dessa formação [roda de conversa], mas só eu quis vir” (Professora 1 – Roda de Conversa) e, ainda: “As vezes não tem um incentivo claro do que se trata e da importância” (Professora 42 – Roda de Conversa). Assim como no questionário: “Acho que antes de qualquer formação se deve levar em conta a nossa realidade

pois planejar é fácil, difícil é a disponibilidade para que possam acontecer" (Professora 17 - Questionário).

O que se aproxima da dimensão de pertença discutida por Imbernón (2022), compreendida como uma filosofia de trabalho em que os professores precisam reconhecer-se como parte dos processos formativos dos quais participam. Para o autor, isso pressupõe clareza acerca dos propósitos da formação, de modo que os sujeitos possam compreender seu sentido e o lugar que ocupam. Desse modo, o desconhecimento da política adquire maior complexidade, pois não se trata apenas de desconhecer um documento institucional, mas de não reconhecer explicitamente os princípios e as finalidades que orientam a própria formação da qual se é sujeito.

Essa conjectura nos conduz à própria organização da FC na rede. Ao direcionarmos nosso olhar às informações obtidas durante a consulta ao documento, foram mencionadas alterações na política ocorridas ao longo dos anos, em parcerias institucionais, modos de oferta e materiais utilizados, sem que essas modificações estivessem sistematizadas na versão do documento à qual tivemos acesso. Essa constatação nos permite problematizar a sistematização e a explicitação da estrutura que as organiza. Tal questão encontra ressonância em Marcelo García (1999), que, ao discutir a crescente centralidade atribuída à formação, alerta que sua expansão nem sempre é acompanhada pela consolidação de referenciais capazes de conferir clareza e ordenação ao campo. Nas palavras do autor, "apesar das contínuas e crescentes exigências de progresso e expansão da formação, é notória a falta de um quadro teórico e conceptual que ajude a clarificar e a ordenar esta área de conhecimento, investigação e prática [...]" (Marcelo García, 1999, p. 11).

Trata-se, portanto, de questionarmos em que medida as transformações ocorridas em sua materialização são acompanhadas por um movimento de sistematização capaz de tornar visível a configuração assumida pela formação na rede. Se a política constitui o documento que institucionaliza e orienta a FC municipal, o distanciamento entre aquilo que permanece registrado e aquilo que passa a ocorrer no contexto pode dificultar a compreensão de sua organização e efetivação. Essa questão ganha relevância quando retomamos o dado anteriormente discutido de que algumas das próprias professoras desconhecem a existência do documento. Assim como diante do contexto da EI, em que a política estabelece como a formação deveria se materializar, prevendo momentos formativos na organização institucional e articulados às necessidades das professoras:

> Na Educação Infantil, quinzenalmente, em momentos da hora atividade, são realizadas as Pautas Formativas, que são momentos de formação individual dos professores. A coordenadora pedagógica elabora a pauta com assuntos importantes e/ou necessários, a serem tratados com o professor. Esses momentos vêm complementar a formação dos educadores, pois muitas vezes o professor tem necessidades específicas que não podem ser atendidas num grande grupo (Castro, 2019, p. 18).

Os discursos das participantes indicam que essa articulação encontrou formas de materialização em períodos anteriores. Ao rememorarem os grupos de estudos desenvolvidos nas próprias unidades, as professoras descrevem uma organização na qual havia direcionamentos gerais da Secretaria, mas também espaços destinados às demandas específicas de cada CMEI: "Antigamente, na própria escola tinha mais formações, os grupos de estudo sobre qual o foco geral daquele ano era e ao longo do ano tínhamos dias de formações de acordo com a necessidade do CMEI" (Professora 40 – Roda de Conversa), e ainda:

> Sim, eu lembro que no ano que eu fiz estágio, em 2019, participei com as professoras. Era interessante porque sempre saía as pautas que faziam dentro dos grupos de estudos e sabíamos o que estava sendo feito, além de que tinha bastante troca de experiência (Professora 17 – Roda de Conversa).

Essa discussão adquire outros contornos quando retomamos nossa trajetória de investigação na rede municipal, com o Trabalho de Conclusão de Curso (Rodrigues, 2024). Embora a FC não constituísse o objeto central do estudo, as professoras participantes mencionaram a existência de momentos regulares de formação, realizados quinzenalmente por meio de grupos de estudos. Esse dado constituiu, inclusive, uma das inquietações que mobilizaram a construção da presente investigação. Entre a realização desse estudo e a presente pesquisa ocorreu uma mudança na gestão municipal, ao mesmo tempo em que os dados atuais evidenciam outras configurações da FC.

A mudança de gestão também aparece na percepção das próprias participantes quando comparam diferentes momentos da atuação da Secretaria: "[...] a gestão passada quando tinha um problema com a professora, eles iam lá, eles tomavam para si o problema e hoje em dia não" (Professora 40 – Roda de Conversa). Evidenciando que as diferenças entre gestões atravessam as trajetórias docentes. Logo, inferimos que a continuidade da formação não pode ser dissociada das dinâmicas político-administrativas que atravessam a rede municipal. As mudanças de governo carregam consigo concepções de educação que podem repercutir sobre aquilo que se mantém ou deixa de ocupar centralidade nos processos formativos. Nesse sentido, é imprescindível que a FC se consolide como política da rede, e não apenas como política de uma gestão, capaz de atravessar diferentes governos sem perder sua continuidade.

Nessa conjuntura, os dados apontam para um distanciamento, na medida em que evidenciam mudanças nas configurações da FC, marcadas por uma política desatualizada. Revelando que a continuidade prevista documentalmente não significa a continuidade dos processos formativos vivenciados pelas docentes. Esse movimento evidencia a fragilidade de processos formativos cuja continuidade permanece suscetível às mudanças político-administrativas, reforçando a necessidade de políticas de FC que ultrapassem a temporalidade de um governo e se constituam como compromisso institucional da rede.

Essa configuração aproxima-se da perspectiva de Marcelo García (1999), ao situar a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional docente. Nessa compreensão, o desenvolvimento dos professores não ocorre de maneira dissociada do desenvolvimento organizacional da própria instituição, uma vez que as situações vivenciadas no contexto escolar constituem matéria para reflexão, aprendizagem e mudança. Nesse sentido, aproximamo-nos do autor (1999, p. 137), ao defender "[...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança". Desse modo, ao direcionarmos nosso olhar para a dimensão da materialização da FC, observamos que a política estabelece a regularidade dos encontros como uma das condições para o desenvolvimento do trabalho formativo, ao afirmar que:

> É preciso manter encontros formativos regulares, com foco no currículo e nas avaliações de desempenho dos alunos, durante os quais a equipe docente possa construir hábitos de investigar, discutir e problematizar sua prática pedagógica a fim de avançar cada vez mais na aprendizagem dos alunos (Castro, 2019, p. 14).

Todavia, ao agruparmos as respostas referentes à participação em processos de FC e às suas possíveis contribuições para a criança e natureza, nos deparamos com um dado inesperado. Identificamos, no questionário, que 37% das professoras afirmaram não ter tido acesso a nenhuma formação. Além disso, ao relacionarmos esse dado ao tempo de atuação na rede municipal, observamos que essa ausência não se concentra apenas entre as professoras com ingresso mais recente, mas também aquelas que possuem mais de cinco ou dez anos de vínculo com a rede.

Os discursos produzidos na roda acrescentam outra camada a essa questão, ao evidenciarem que a participação nas formações também é atravessada pelo número de vagas disponibilizadas e pela distribuição dessas oportunidades entre as professoras:

> Uma coisa que eu penso é o número de vagas, às vezes é só duas vagas para todo o CMEI e às vezes o assunto é bom para todas. Às vezes é uma coisa que uma pessoa

> participa, mas em todas as salas têm. Daí uma pessoa faz a formação, mas dentro da sala e as outras professoras ficam como (Professora 6 – Roda de Conversa).
>
> São poucas vagas ofertadas e pra mim está poucas formações, muito pouco por sinal, porque tem uma vaga (Professora 1 – Roda de Conversa).
>
> Não teve muita formação porque ano passado eu estava na creche e esse ainda estou em creche e formação para professor não teve. E quando tem vai uma professora e as outras ficam sem. É muito escassa para as creches (Professora 42 – Roda de Conversa).

Tais aspectos nos remetem à compreensão de que "[...] o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular" (Marcelo García, 1999, p. 139). As falas permitem ampliarmos a compreensão da questão organizacional e curricular, especificamente para além da quantidade de formações ofertadas. Nesse sentido, a existência da oferta formativa não significa, necessariamente, que ela alcance o coletivo docente.

Principalmente devido que, ao mesmo tempo, os discursos das participantes demonstram que a ampliação do acesso à FC envolve condições concretas de organização do trabalho nas instituições: "Na verdade, para ter o curso, tem que ter uma logística muito grande, não só abandonar as crianças e vir, isso é complicado também" (Professora 40 – Roda de Conversa). Portanto, a participação das professoras não depende da existência de vagas ou de seu interesse em participar, mas das condições institucionais.

Entretanto, reconhecer essa complexidade não conduz as participantes à compreensão de que a restrição do acesso seja inevitável. Ao contrário, elas próprias formulam possibilidades de reorganização: "Uma sugestão, mais para a frente estudar para que no primeiro semestre faça para um grupo e depois outro" (Professora 40 – Roda de Conversa). Em direção semelhante: "Acho que deveria ser dois dias. Essa semana uma turma faz e na outra inverte, ou dois grupos, umas fazem de manhã e outras à tarde" (Professora 1 – Roda de Conversa).

Essas proposições deslocam nossa análise de uma leitura centrada exclusivamente na falta de acesso para as condições necessárias à sua democratização. Nesse sentido, a dificuldade logística não aparece nos discursos como justificativa para que algumas professoras permaneçam reiteradamente à margem da FC, mas como uma condição institucional que precisa ser considerada em seu planejamento. Se a formação constitui um direito profissional e pretende alcançar o coletivo docente, sua organização precisa prever também as condições concretas para que as professoras possam dela participar.

Marcelo García (1999) defende que os processos formativos precisam dispor de condições materiais e de gestão adequadas, cabendo à administração prever sua organização e

os apoios necessários para que a formação não se constitua como uma atividade não sistemática e voluntarista. Sob essa perspectiva, participar da FC exige uma organização institucional que crie condições para que essa participação efetivamente aconteça. Assim, se a formação constitui um direito profissional e pretende alcançar o coletivo docente, sua democratização pressupõe não apenas a oferta de ações formativas, mas também a previsão das condições concretas de tempo, organização e gestão que possibilitem às professoras acessá-las.

De igual modo, quando ampliamos o olhar para outras possibilidades formativas destinadas aos profissionais da rede municipal, com base na análise documentária, mobilizamos os recursos advindos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Tais quais estabelecem entre seus objetivos a oferta de FC aos profissionais das redes municipais como um processo permanente de aperfeiçoamento da prática pedagógica. No âmbito do programa, são previstas ações destinadas às equipes pedagógicas e professores para "[...] subsidiar as instituições de ensino e seus profissionais com materiais que possam ser utilizados para a reflexão e organização de novas ações, com vistas à elevação da qualidade do ensino" (SEED-PDF, 2026).

Entretanto, ao mencionarmos o programa durante a roda, nenhuma das participantes demonstrou reconhecê-lo com segurança. O contraste torna-se significativo porque os materiais oficiais apresentam o programa como uma ação de cooperação com as redes municipais e afirmam que as formações são organizadas "[...] dentro das necessidades apresentadas nos diversos contextos dos municípios paranaenses" (SEED-WEB 1, 2026).

Para a EI, os documentos também caracterizam os Dias de Estudos e Planejamento como "[...] um espaço formativo fundamental para o fortalecimento das práticas pedagógicas na Educação Infantil" (SEED-ROT 3, 2026). Dessa forma, os dados permitem evidenciarmos uma distância entre a abrangência anunciada pelos documentos e o reconhecimento dessas possibilidades formativas pelas participantes da investigação.

Logo, não basta que uma possibilidade formativa exista, é necessário que sua existência e suas formas de participação circulem entre os sujeitos aos quais ela se destina. Nesse sentido, o acesso não se restringe à disponibilidade de vagas, mas envolve também acesso à informação e clareza sobre as oportunidades existentes. Essencialmente devido que: "Os professores devem poder beneficiar-se de uma formação permanente que seja adequada às suas necessidades profissionais em contextos educativos e sociais em evolução" (Imbernón, 2022, p. 48).

Essa questão reaparece quando as professoras descrevem como tomam conhecimento de outras formações: "Nem é passado para nós essa do AVAMEC" (Professora 40 – Roda de

Conversa), "[...] no nosso CMEI, do AVAMEC[48], eu contei por que não sabíamos sobre" (Professora 17 – Roda de Conversa) e

> Tem as formações que são passadas no grupo do WhatsApp, por exemplo do AVAMEC, elas colocam no grupo para quem tem interesse em fazer. Mas as presenciais, essas elas não perguntam quem tem interesse, elas determinam quem vai (Professora 6 – Roda de Conversa).

Os discursos revelam, ainda, diferenças entre as próprias instituições quanto à circulação e à definição da participação. Enquanto as participantes relatam que determinadas formações presenciais são definidas por sorteio entre as interessadas, existe uma contraposição: "Não, no meu CMEI não é assim, só determinam. Não, lá não foi perguntado" (Professora 42 – Roda de Conversa). Desse modo, não identificamos, nos discursos, uma experiência homogênea de acesso à FC, à informação e à definição de quem participa, visto que parecem assumir configurações distintas entre as instituições.

Nesse ponto, retomamos Marcelo García (1999) ao considerarmos a FC como direito profissional. O autor destaca o reconhecimento da formação como um direito a ser respeitado e desenvolvido pelas administrações mediante planejamento e ações diversificadas. Democratizar a FC não significa apenas ampliarmos quantitativamente o número de cursos disponíveis, mas criar condições para que as oportunidades sejam conhecidas e acessíveis. Os dados analisados revelam, nesse sentido, que entre a existência de uma oferta e sua constituição como experiência efetivamente acessível às professoras há um percurso atravessado pela circulação da informação, pelo número de vagas, pelos critérios de participação e pela organização particular de cada CMEI.

Ainda, os achados revelam que esse percurso é atravessado pela posição ocupada pelas professoras na organização do trabalho pedagógico. Embora as informações disponibilizadas nos canais oficiais apresentem o projeto, que advém das parcerias e é destinado à EI, contemplando crianças de 2 a 5 anos, a participação nas formações não parece alcançar igualmente todas as docentes que atuam com essas crianças. Essa questão aparece, por exemplo, entre professoras que atuam na hora-atividade:

> Estou na hora atividade, não estou tendo a formação do Ciranda, então não passa essa formação também. Eu fico com as crianças para que as professoras possam conversar com a coordenadora sobre a formação ou tirar a hora-atividade (Professora 17 – Roda de Conversa).

[48] AVAMEC é o Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (MEC), plataforma destinada à oferta e ao desenvolvimento de ações formativas, como cursos de curta duração. Disponível em: https://avamec.mec.gov.br/.

Tais dados evidenciam que ao mesmo tempo em que tais professoras participam da organização que possibilita às demais docentes realizarem sua hora-atividade e acessarem momentos formativos, elas próprias afirmam não participar dessa formação. Nesse caso, a função assumida no cotidiano institucional parece produzir diferentes possibilidades de acesso à FC, ainda que a professora da hora-atividade também desenvolva práticas com as crianças e participe de seu cotidiano educativo.

Sobretudo, compreendemos a formação como um direito vinculado ao próprio exercício profissional, e não como uma necessidade restrita a determinadas funções docentes. Como afirma Imbernón (2010, p. 48), "Os professores devem poder beneficiar-se de uma formação permanente que seja adequada a suas necessidades profissionais em contextos educativos e sociais em evolução [...]". Sob essa perspectiva, a diversidade das funções exercidas não diminui a necessidade formativa, mas demanda que a FC seja capaz de alcançar as especificidades dos diferentes lugares ocupados pelas professoras no cotidiano institucional.

Outra diferenciação emerge quando direcionamos nosso olhar às professoras que atuam na creche com crianças entre 1 e 3 anos. Os discursos indicam que as participantes percebem menor oferta e participação em processos formativos, inclusive naqueles associados ao Ciranda:

> Para a creche tinha bem poucas formações, porque daí eu cheguei na creche 3 e nem tinha o Ciranda (Professora 17 – Roda de Conversa).
>
> Eu não tive por que eu sou creche 3, daí eu não participei de nenhuma formação. (Professora 1 – Roda de Conversa).
>
> Só que as formações para creche são bem poucas. Em 2025, só tive uma sobre contação de história e no final do ano foi sobre trocar fralda com uma enfermeira. Esse ano [2026] teve uma, que a gente tem três professores e só veio uma. E uma da psicomotricidade não foi todas as professoras que iam (Professora 42 – Roda de Conversa).

Se faz possível inferir que isso ultrapassa a presença ou ausência de uma formação específica sobre criança-natureza e alcança as próprias condições de acesso. As fragilidades evidenciadas apontam para a histórica desvalorização e invisibilidade da EI no interior dos sistemas educacionais. Essas hierarquias invisíveis nos processos de formação docente contribuem para a deslegitimação do caráter pedagógico e político da docência com bebês e crianças pequenas.

Esse contexto reafirma a dicotomia historicamente construída entre cuidar e educar, na qual a creche é frequentemente compreendida como espaço de assistência. Essa

deslegitimação do trabalho na creche também se sustenta na permanência do binômio "cuidar e educar" como dicotomia hierarquizada. Como problematiza Tiriba (2005), embora o binômio seja frequentemente enunciado como integração, na prática ele tende a reforçar a separação entre corpo e mente, produzindo uma divisão de papéis no interior da própria instituição.

Além disso, tal constatação tensiona a compreensão da formação como direito, uma vez que, como afirma Marcelo García (1999, p. 228), "[...] a formação de professores é reconhecida como um direito que as administrações educativas devem respeitar e desenvolver através de uma planificação adequada de atividades diversas e de qualidade. [...]". As professoras da creche descrevem, contudo, um percurso formativo restrito, marcado tanto pela pouca oferta quanto pela participação limitada nas ações realizadas.

Em decorrência disso, a questão que os dados suscitam é anterior, quais processos formativos têm alcançado as professoras que ocupam essas posições e quais deles contemplam as especificidades de sua atuação. Se determinadas docentes não participam do percurso formativo vinculado ao projeto, seria necessário que outras possibilidades de FC lhes permitissem refletir sobre as práticas desenvolvidas com as crianças com as quais atuam. Nos discursos analisados, entretanto, essas possibilidades aparecem de maneira restrita.

É nesse ponto que a diferenciação identificada deixa de constituir apenas uma questão organizacional e incide sobre o problema desta investigação. Se buscamos compreender como a FC subsidia práticas pedagógicas à luz da compreensão criança-natureza, precisamos também perguntar quem tem acesso a esses subsídios. Os dados indicam que justamente professoras que fogem da organização predominante das turmas diretamente contempladas por determinadas ações relatam percursos formativos restritos.

Portanto, refletirmos sobre quem consegue acessá-las, com que regularidade e em quais condições elas alcançam o coletivo docente. Essa dimensão encontra respaldo em Imbernón (2022, p. 80-81), ao afirmar que: "[...] a formação requer um clima de comunicação e colaboração incondicional entre os professores, uma organização minimamente estável nas instituições educacionais. Tudo isso contribui para atingir os objetivos propostos".

Inferimos, então, que tal fragmentação se expressa por diferentes âmbitos. Pelo viés informacional, em que algumas sabem das oportunidades, outras não. Igualmente, pelo viés distributivo, marcado pela participação de poucos. Desembocando no viés curricular e formativo, em que professoras de creche, hora-atividade e determinadas funções denunciam uma defasagem de abrangência. Consequentemente, não podemos pressupor que aquilo que a rede oferece como formação reverbere de maneira homogênea entre todas as professoras e, por extensão, nas experiências de todas as crianças.

Quando direcionamos essa questão especificamente à criança-natureza, os questionários reforçam a existência dessa lacuna formativa: “Não, nenhuma formação foi com esse tema especificamente” (Professora 11 – Questionário) e “[...] não, todas as formações que participei foram voltadas a outras temáticas (Professora 38 – Questionário).

Essa lacuna formativa torna-se alarmante quando a aproximamos das condições de emparedamento vivenciadas pelos bebês e pelas crianças bem pequenas no cotidiano institucional. Os discursos produzidos na roda evidenciam que: “Os bebês vão pro solário, que é um espaço dentro da sala, mas é tudo concretado” (Professora 6 – Roda de Conversa) e “[...] com os pequenos, na creche, o fato de sair mais para fora mesmo já é mais difícil, o contato na natureza é difícil. Eles levam tudo na boca” (Professora 42 – Roda de Conversa).

Logo, a aproximação entre esses dados revela que ao mesmo tempo em que as professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas relatam percursos formativos mais restritos, emergem de suas práticas desafios específicos para possibilitarmos experiências de encontro com a natureza. Mesmo entre professoras que reconhecem positivamente as experiências formativas das quais participaram, a ausência da criança-natureza permanece explicitamente demarcada:

> Pouco. As formações são produtivas, porém não participei de nenhuma com essa temática (Professora 34 – Questionário).
>
> As formações são sempre construtivas para nós, porém nenhuma envolveu a natureza (Professora 22 – Questionário).

Há, portanto, uma diferença entre reconhecer a contribuição da FC e identificar nela subsídios específicos para pensar a criança-natureza. Os dados sugerem que uma formação pode contribuir para diferentes aspectos da docência e, simultaneamente, não oferecer elementos para que as professoras problematizem especificamente as relações entre infância e natureza. É nesse intervalo que a FC poderia assumir um papel crucial, possibilitando às professoras problematizar os espaços, os tempos e as concepções que sustentam as experiências dos bebês na EI. Como afirma Tiriba (2018) ninguém oferece o que não tem, ninguém oferece o que não viveu, logo, a formação é a possibilidade de reinvenção da docência.

Torna-se necessário olharmos também quais são e em que medida os conteúdos e experiências oferecem subsídios para que as professoras mobilizem práticas pedagógicas como expressão da práxis para a criança-natureza. Como já afirmava Imbernón (2010, p. 74): “Tudo isso implica uma revisão crítica dos conteúdos e dos processos da formação permanente do

professor para que gerem um conhecimento profissional ativo e não passivo, e não dependente nem subordinado a um conhecimento externo".

Ao retomarmos a análise documentária, identificamos outra lacuna. Não encontramos uma sistematização dos conteúdos desenvolvidos nas formações da EI contidos nos documentos e materiais analisados, tampouco registros sobre a criança-natureza. Desse modo, os documentos analisados não nos permitem afirmar uma trajetória de formação na perspectiva contínua pautada no desenvolvimento profissional docente ou suas reverberações para criança-natureza.

É certo que, ao aproximarmos desses elementos, identificamos uma tensão em relação a quem participa da definição daquilo que se torna necessidade formativa. Os dados evidenciam que as professoras reconhecem necessidades produzidas em seus próprios contextos, enquanto parte das ações formativas lhes chega por percursos previamente definidos. Essa distinção torna-se fundamental, pois uma formação não se constitui em contexto apenas porque ocorre no interior da instituição ou porque aborda problemas da prática.

Com base em Imbernón (2010), pressupõe que os próprios sujeitos possam participar da identificação, problematização e construção das questões que orientam seu percurso formativo. Sob essa perspectiva, o que os dados tensionam é também o lugar ocupado pelas professoras na produção das próprias demandas de formação, como sujeitos que participam de sua definição.

Aqui emerge outra tensão, a própria continuidade desse percurso formativo. Tal qual anteriormente valorizada pela política, mas diante dos discursos produzidos na roda evidenciam que essa continuidade não é vivenciada de maneira homogênea pelas participantes. Expressões como "não está sendo continuada", "está sendo picada" e "uma faz e outra não" sintetizam uma percepção marcada por interrupções. Marcelo García (1999), para quem o desenvolvimento profissional pressupõe continuidade ao longo da trajetória docente, evidencia que a formação não se constitui pela simples acumulação de ações isoladas, mas pela possibilidade de retomarmos, aprofundarmos e reconstruirmos conhecimentos ao longo do tempo.

No tocante ao monitoramento e à avaliação do processo formativo, a política estabelece um movimento que articula diagnóstico, ação, avaliação e monitoramento, partindo da identificação das necessidades e desafios dos professores. Significativamente, a política explicita que "o objeto de monitoramento e avaliação não são os professores e sim o processo formativo da rede" (Castro, 2019, p. 21), compreendendo um movimento permanente de "ação-reflexão-ação" capaz de identificar falhas e subsidiar os ajustes necessários.

Imbernón (2010) evidencia que FC deve partir das situações problemáticas vivenciadas pelos professores em seus próprios contextos. Sob essa perspectiva, o monitoramento constitui a possibilidade de fazer com que aquilo que emerge da experiência docente retorne ao próprio processo de formação. Diante disso, inferimos que diante do cenário que a própria política estabelece diagnóstico, avaliação e monitoramento contínuos para identificar fragilidades e redefinir necessidades formativas, logo em que medida as dificuldades narradas pelas professoras têm retroalimentado a organização da FC.

Principalmente, diante de que os documentos e relatos não identificam ou mobilizam como essas fragilidades têm sido incorporadas ao movimento de avaliação e replanejamento previsto pela própria política. Com efeito, se o diagnóstico das necessidades formativas deve orientar as ações subsequentes, os dados desta investigação evidenciam uma demanda que merece ser considerada.

A esse respeito, quando aproximamos essa ausência dos discursos das professoras, percebemos que as referências à criança-natureza aparecem vinculadas principalmente a experiências formativas mais recentes e às propostas associadas ao projeto: “Nossa experiência voltada para a criança e a natureza é nova, começamos a ter recentemente com a chegada da ciranda que utiliza a natureza como ferramenta pedagógica” (Professora 40 – Roda de Conversa).

Configura-se um aspecto pouco consolidado para compreendermos os subsídios oferecidos pela FC. Isso por que não identificamos como sistematizada no percurso formativo da rede passa a aparecer nas experiências das professoras principalmente associadas a uma proposta específica, cuja abrangência também não alcança igualmente as professoras. Isso significa que não podemos compreender a presença de práticas com elementos naturais desenvolvidas a partir do Ciranda como equivalente à existência de uma formação continuada da rede fundamentada na compreensão ontológica de criança-natureza.

Mesmo diante dessa inconsistência, a recorrência de tal projeto como o meio pelo qual a natureza chegou às professoras evidenciou a necessidade de compreender como tal atua. Tendo clareza de que a análise de propostas dessa natureza precisa ultrapassar a superfície do discurso e interrogar os sentidos políticos que sustentam sua circulação, evidenciamos algumas dimensões que atravessam e se sobrepõem nesses sistemas tecnicistas e neoliberais, característicos de formações consumíveis, padronizadas e orientadas por racionalidades externas ao contexto escolar.

Como já alertava Imbernón (2010, p. 52), “formação não é treinamento”. Nessa perspectiva, as denominadas formações standard aproximam-se de uma lógica formativa

previamente estruturada, na qual "[...] os objetivos e os resultados esperados estão claramente especificados e costumam ser definidos em termos de conhecimentos" (Imbernón, 2010, p. 53). Como consequência, essas formações tendem a se organizar a partir de soluções uniformes e descontextualizadas, desconsiderando as particularidades dos contextos e saberes construídos pelas professoras em suas experiências e as demandas que emergem de suas próprias práticas.

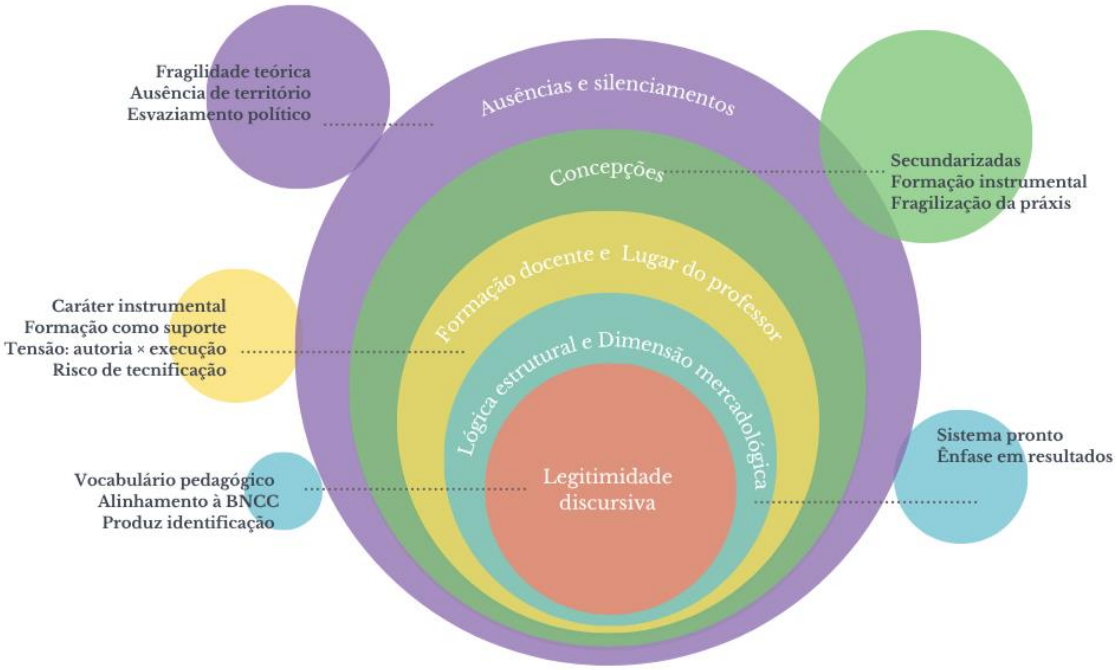
Ao aproximarmos esses pressupostos da realidade investigada, compreendemos que a existência de mecanismos de diagnóstico, avaliação e monitoramento na política municipal não assegura, por si só, sua efetivação como parte de um processo formativo contínuo. Para além da identificação das necessidades docentes, torna-se necessário reconhecer de que maneira essas demandas são interpretadas, incorporadas e transformadas em encaminhamentos que dialoguem com as condições concretas de atuação das professoras.

Nesse sentido, a ausência de elementos que permitam identificar esse movimento nos documentos e relatos analisados evidencia um distanciamento entre aquilo que a política estabelece e aquilo que conseguimos reconhecer em sua materialização. Não significa, necessariamente, que esses procedimentos inexistam, mas que sua articulação com as experiências e necessidades narradas pelas professoras não se tornou evidente no corpus desta investigação.

A partir dessas considerações, reconhecemos a necessidade de direcionar a análise para além das atividades e dos materiais apresentados pelo projeto, buscando compreender as relações que sustentam sua organização e inserção na rede municipal. Nesse movimento, torna-se relevante problematizar quem define as necessidades formativas, quais concepções orientam a elaboração das propostas, como se estabelece a participação das professoras e de que maneira são consideradas as particularidades das instituições. Dessa forma, compreendemos que analisar o Projeto Ciranda exige reconhecer suas possíveis contribuições, mas também interrogar as condições políticas, pedagógicas e institucionais que atravessam sua materialização, bem como aquilo que permanece pouco explicitado em sua organização.

Nessa direção, o projeto deve ser problematizado em suas camadas constitutivas (Figura 25) para compreensão de como aquilo que se apresenta no plano discursivo, avança para as estruturas que o sustentam, até alcançar as concepções que o orientam e os silenciamentos que o atravessam.

Figura 25 - Camadas constitutivas do projeto.



Fonte: Elaboração própria por meio da plataforma Canva (2026).

A primeira camada refere-se à construção discursiva de legitimidade do projeto. O material mobiliza um vocabulário pedagógico presente no campo contemporâneo da EI. No entanto, ao se apresentar como uma proposta alinhada e aplicável, compreendemos, a partir de Imbernón (2010), que tende a desconsiderar as particularidades dos contextos, bem como a própria idiossincrasia de cada professor. Ao afastar-se das situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar, a proposta corre o risco de oferecer soluções pouco responsivas às demandas da prática: “Tudo já vem pronto e tem muita coisa fora do contexto que para minha turma” (Professora 6 – Roda de Conversa).

Ao mesmo tempo, o projeto busca legitimar-se por meio do alinhamento explícito à BNCC (Brasil, 2017). Inferimos que esse movimento opera como uma estratégia discursiva de legitimação, e, assim, favorecer a identificação e a aceitabilidade da proposta. Esse movimento torna-se influente em contextos nos quais a formação docente é atravessada por fragilidades e pela recorrência a propostas produzidas externamente. Como alerta Marcelo García (1999), quando a formação se distancia de processos coletivos de reflexão e produção de saberes sobre a prática, abre-se espaço para a consolidação de uma cultura institucional de dependência de modelos consumíveis.

A segunda camada diz respeito à lógica estrutural. O projeto apresenta-se como uma proposta completa, articulando material didático e formação continuada. Trata-se, portanto, de

um sistema pedagógico pré-estruturado, cuja implementação envolve recursos e monitoramentos.

Figura 26 - Registros do projeto.



Fonte: Site Mathema (2026).

Essa configuração aproxima-se daquilo que Imbernón (2022) mobiliza ao discutir modelos formativos aligeirados e padronizados, concebidos como formação-serviço. Logo, a formação deixa de emergir do contexto e passa a funcionar como mediação para garantir a implementação do sistema: “As formações continuadas que participei envolviam o uso do livro do projeto e promoção do mesmo. Posso dizer que tirei informações que permitiram aprofundar as relações com os meus alunos, mas pouco me ajudaram a pensar em adaptações” (Professora 12 – Questionário).

Acerca disso, segundo o projeto: “O Ciranda contempla a formação continuada na Educação Infantil, desde o primeiro dia em que a escola faz parceria e durante todo o tempo em que permanece com o projeto” (CIR-VID, 2025). Inferimos que quando a formação integra uma solução educacional direcionada a determinados materiais, sua abrangência tende a acompanhar os próprios limites de alcance da proposta contratada. Nesse movimento, professoras, compreendidas como “não clientes", permanecem à margem desse percurso formativo.

Marcelo García (1999) evidencia que propostas formativas consumíveis, que se apresentam em “embalagens atraentes”, tendem a deslocar a centralidade da formação do coletivo para a aplicação de modelos externos. Dessa forma, ainda que o projeto se apresente por meio de um discurso pedagógico, revela com nitidez sua configuração como produto. Inclusive diante do uso recorrente de expressões que o posicionam como solução completa, somado à ênfase em resultados e indicadores quantitativos, inserindo o material na lógica do mercado contemporâneo.

Figura 27 - Divulgação do projeto.



Fonte: Site Mathema (2025).

Essa lógica mercantil e consumista infiltra-se na educação, transformando necessidades formativas em oportunidades de consumo e fazendo da própria formação docente um produto de aquisição. Krenak (2022) denuncia essa racionalidade ao problematizar uma sociedade que converte sujeitos em consumidores e submete a vida à contínua exploração do planeta. É nesse cenário que a afirmação de que “eu comentei aqui que agora isso está em alta, está na moda” (Professora 40 – Roda de Conversa) adquire uma densidade que ultrapassa a escolha das palavras.

Quando a natureza passa a ser percebida como algo que está “em alta”, revela-se o risco de sua transformação em tendência pedagógica consumível: um tema que entra no currículo porque circula social e comercialmente, e não necessariamente porque se

compreendeu a criança como ser constituído na e pela natureza. Portanto, não é apenas a presença ou ausência de práticas realizadas em ambientes externos, mas o próprio fundamento ontológico presente. Ao esvaziar essa dimensão, a natureza pode ser reduzida a recurso, permanecendo subordinada à mesma racionalidade antropocêntrica que a concebe a partir de sua utilidade para o humano.

Inferimos que esse processo é agravado por um esvaziamento teórico-prático e conceitual da própria formação. Se o engajamento formativo das professoras com a temática ocorre predominantemente por meio de uma proposta previamente organizada, na qual a natureza lhes é apresentada sobretudo como recurso, restringem-se as possibilidades de construção de outras compreensões. Nesse sentido, a partir dos escritos de Tiriba (2018), compreendemos que se a formação não problematiza a cisão moderna entre humanidade e natureza e não oferece fundamentos para compreendermos a criança como parte constitutiva do mundo natural, perpetua-se um ciclo de esvaziamento conceitual, em que se incorporam novas práticas sem que, necessariamente, sejam produzidas novas compreensões.

Essa contradição reverbera nas próprias falas das professoras. Ao afirmarem que "estamos trabalhando com o projeto Ciranda e nele podemos explorar a natureza" (Professora 43 – Questionário) e que "Eu acho que a natureza era explorada no recreativo, o Ciranda começou a passar isso para que seja explorado bastante a natureza com eles [crianças]" (Professora 6 – Roda de Conversa), observamos que mudam-se os materiais, deslocam-se algumas propostas para fora das paredes e acrescenta-se a natureza ao planejamento, mas pode permanecer intacta a racionalidade que historicamente produziu seu afastamento da infância. Desse modo, não basta perguntarmos se o projeto leva a natureza para a EI, é necessário interrogarmos qual concepção de natureza é produzida e reiterada por esse discurso e sob quais condições chega às crianças.

Outrossim, essa racionalidade se agrava quando considerada no âmbito da educação pública, pois envolve o investimento de recursos públicos em empresas privadas que passam a orientar práticas curriculares e processos formativos. Frente a esse cenário, reafirma-se a importância das parcerias entre redes públicas de ensino e universidades públicas, historicamente comprometidas com a produção de conhecimento, com a formação crítica de professores e com a defesa da educação pública, gratuita e socialmente referenciada.

A terceira camada incide sobre a formação docente e ao lugar atribuído ao professor no interior da proposta. O discurso institucional do projeto afirma reiteradamente a centralidade docente: "A gente realmente traz temas e organiza essa formação para que esses professores tenham o máximo de compreensão do processo em que o Ciranda trabalha" (CIR-VID, 2025).

Contudo, essa valorização convive com uma estrutura que oferece um currículo previamente organizado, planejamentos definidos, materiais de aplicação e encaminhamentos detalhados. À luz de Imbernón (2010), compreendemos que a FC precisa superar modelos nos quais o professor é compreendido como receptor e aplicador de conhecimentos produzidos externamente à sua prática. Em contraposição, o autor defende uma formação que reconheça os professores como sujeitos de sua própria formação.

Emerge, então, a inquietação de até que ponto o professor e seu contexto permanecem no âmago da formação e, em contrapartida, em que medida o docente passa a ocupar o lugar de executor qualificado de um sistema concebido externamente ao contexto. Aqui se estabelece a distância entre formar o professor para compreender e executar uma proposta e constituir processos formativos nos quais o professor possa investigar, problematizar e transformar a própria prática. Diante do fato de que "[...] considere-se o professor como "um sujeito epistemológico", capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua própria prática." (Marcelo García, 1999, p. 47).

Quanto ao exposto, para além do projeto, o lugar atribuído ao docente precisa ser compreendido também no interior da própria organização da FC estabelecida pela política municipal. O documento define que "cabe à Secretaria Municipal de Educação a responsabilidade pela formação dos profissionais" (Castro, 2019, p. 12) e atribui à equipe técnico-pedagógica funções relacionadas ao acompanhamento pedagógico e à formação das equipes gestoras, contando, para isso, também com instituições parceiras: "para que isso seja possível contamos com algumas parcerias, como o Grupo Mathema [...]" (Castro, 2019, p. 7). Nesse arranjo, a coordenação pedagógica é responsabilizada pela formação dos professores:

> Como a principal tarefa dos coordenadores pedagógicos é contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, pensar na formação dos mesmos é algo muito importante e sério, principalmente porque são eles os responsáveis pela formação continuada dos professores (Castro, 2019, p. 12).

A política delineia, portanto, um percurso formativo mediado, no qual a formação desenvolvida no âmbito da SEMED alcançaria os professores nas instituições por intermédio da coordenação pedagógica. Entretanto, quando avançamos para a maneira como essa organização foi vivenciada pelas participantes, identificamos que esse percurso assumiu diferentes configurações ao longo do período analisado. Com a inserção do projeto em 2025, os dados evidenciam um movimento distinto daquele delineado pela política, uma vez que as próprias professoras passaram a participar diretamente de encontros formativos vinculados ao

projeto: “Ano passado, como ela falou, tínhamos um encontro por mês do [projeto] Ciranda, uma vez as formações ainda eram aqui presenciais, e outra vez online” (Professora 6 – Roda de Conversa).

Em 2026, contudo, os discursos indicam uma nova alteração nessa configuração. Embora os materiais vinculados ao projeto tenham permanecido presentes na rede, as participantes relatam que deixaram de acessar diretamente as formações da maneira como ocorrera no ano anterior, passando a recebê-las por intermédio das coordenadoras pedagógicas: “E a nossa formação no Ciranda agora é coordenadora que passa, a gente não vem mais aqui na secretaria” (Professora 57 – Roda de Conversa) e ainda: “Elas vêm, passam para o coordenador e as coordenadoras passam para a gente. Então já não tem aquela ligação direta com quem fez o projeto” (Professora 40 – Roda de Conversa).

Por um lado, a mediação da coordenação pedagógica em 2026 aproxima-se da estrutura originalmente prevista pela política municipal de 2019. Por outro, ocorre após um período em que as professoras vivenciaram outra configuração que reverberou impressões distintas. Demarcamos, portanto, uma mudança não apenas na organização da FC, mas também no lugar ocupado pelas professoras nesse percurso. Essa distinção é explicitada pelas próprias participantes quando comparam as duas experiências:

> Você estar numa formação com a formadora é uma coisa. Você receber a formação de uma pessoa que participou, às vezes ela passa de uma forma diferente, eu sinto isso. É diferente, quando é direto do formador (Professora 6 – Roda de Conversa).

> Eles vão na Secretaria, ficam até oito horas em formação, e passam duas para a gente, chegam contando: ‘Gente, nós vamos dar uma pincelada para vocês’, mas daí por que a gente precisa de uma pincelada, se a gente vai pôr em prática? (Professora 1 – Roda de Conversa).

Os discursos permitem avançarmos para além da existência da mediação e observarmos aquilo que acontece no próprio percurso da formação. É nesse ponto, e não simplesmente pela existência de uma formação mediada, que podemos aproximar os dados da crítica apresentada por Marcelo García (1999) ao denominado “modelo de défice”. Ao discutir concepções nas quais o professor ocupa predominantemente o lugar de aquisição de conhecimentos ou competências, o autor afirma que “[...] está conceção de currículo e do papel do professor leva a atividades de formação centradas na aquisição de conhecimentos ou competências pelo professor. Ou seja, responderia a um modelo de défice” (Marcelo García, 1999, p. 143).

A aproximação torna-se pertinente porque os discursos suscitam a questão de quanto espaço permanece para a construção, problematização e reelaboração docente quando a formação que chega às professoras já passou por processos anteriores de seleção, interpretação e condensação. Não pretendemos, com isso, atribuir às coordenadoras a responsabilidade por essa configuração, tampouco afirmar que toda formação mediada corresponda necessariamente a um modelo de défice. O tensionamento recai sobre as condições nas quais essa mediação se materializa.

Nesse sentido, importa refletirmos sobre a natureza da mediação que se estabelece e as possibilidades que ela oferece para a participação docente. Imbernón (2022, p. 94), ao discutir a atuação do assessor de formação, atribui-lhe o papel de "[...] guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las [...]", contribuindo para a produção de um conhecimento compartilhado mediante a reflexão crítica. Sob essa perspectiva, mediar uma formação não se reduz a fazer circular aquilo que foi anteriormente recebido, mas pressupõe criar condições para que as professoras possam dialogar com o conhecimento, confrontá-lo com seus contextos e participar de sua reconstrução.

Portanto, a permanência do projeto e de seus materiais na rede não corresponde, por si só, à permanência das mesmas condições de formação que o próprio projeto advoga prover. Principalmente diante do discurso de que a formação ocorre "desde o primeiro dia em que a escola faz parceria e durante todo o tempo em que permanece com o projeto" (CIR-VID, 2025). Sobretudo, os dados permitem identificarmos que não é somente se a formação permanece, mas o que significa sua continuidade quando se modificam seu tempo, suas mediações e as possibilidades de participação direta das professoras que efetivamente desenvolvem a proposta com as crianças.

Para discorrer sobre a quarta camada, compartilhamos do entendimento dessa professora: "Considerando que durante 8 horas a criança passa dentro da instituição, acho que outro momento não há para ela ter este contato" (Professora 8 – Questionário). Como já afirmava Tiriba (2018, p. 70), as crianças permanecem, em média, entre 8 e 10 horas diárias nessas instituições e que, ainda assim, "[...] não é tão simples que desfrutem do prazer de estar ao ar livre. O tempo de permanência no pátio é muito menor que o tempo em sala". Inferimos aqui que as professoras também passam esse mesmo tempo, logo também estão na mesma condição.

Desse modo, tal camada volta-se especificamente para o escopo das concepções mobilizadas em relação à criança-natureza e à natureza no projeto dentro da FC. Nesse aspecto, ao nos deparamos com os discursos das professoras, observamos novamente a mobilização

compartilhada do projeto como a principal ou única experiência formativa relacionada à criança e à natureza. Por exemplo: “Participei da formação do livro ciranda que é voltado para o contato com a natureza” (Professora 57 – Questionário). Tal percepção também foi reafirmada durante a roda. Ao refletir sobre sua trajetória na rede municipal, uma das participantes destacou:

> Estou na rede há três anos e esse tema é novidade na rede, iniciando com o projeto Ciranda no ano anterior. A minha experiência ainda é bem vaga, porque atuo na creche 3 e por isso não participo do projeto Ciranda (Professora 17 – Roda de Conversa).

Entretanto, para além dos dados já apresentados das professoras que não participaram de nenhuma formação, os dados também evidenciam a presença significativa de professoras que não participaram ou não se recordam de formações voltadas especificamente à criança-natureza ou à natureza. Considerando que uma parcela expressiva atua há seis anos ou mais no município, chama atenção que: “Não me recordo de alguma formação nos seis anos que atuo sobre o assunto” (Professora 7 – Questionário).

Tais evidências permitem inferir que a temática ainda ocupa um espaço incipiente na formação ofertada pela rede municipal. Embora apareça mais recentemente vinculada ao projeto, os relatos sugerem que ela ainda não se consolidou como eixo estruturante ou recorrente dos processos de FC. Tampouco, a perspectiva ontológica da criança-natureza, uma vez que já discorremos sobre a redução da natureza a recurso e a racionalidade moderna enraizada em tais propostas (Tiriba, 2018; Krenak, 2020).

Nessa direção, as reflexões de Tiriba (2018) contribuem para compreender que quando a natureza aparece como evento especial, o desemparedamento da infância ou do docente, ainda não foi incorporado à rotina. Essa compreensão é reafirmada quando uma das professoras destacou durante a roda: “Na verdade, a gente nunca fez sobre a natureza. Ano passado a gente tinha trabalhado com o Ciranda. Mas não foi uma coisa que a gente teve em formação, porque não volta para isso as nossas formações” (Professora 42 – Roda de Conversa).

Evidenciando que as concepções não são tematizadas com a densidade necessária, permanecendo à deriva no interior da proposta. Nessa perspectiva, a organização em camadas permite explicitar que o núcleo do projeto não reside na problematização dos fundamentos que o orientam, mas na legitimação de sua oferta e na operacionalização de um sistema previamente estruturado, no qual as concepções assumem um lugar periférico.

Novamente, a ausência de formações que abordem a temática de forma consistente e contextualizada tende a se refletir nas práticas pedagógicas. Isso também se evidencia no relato: “Como no momento estou trabalhando com crianças bem pequenas, o contato é mais reduzido

devido às restrições e cuidados que são tomados para que nenhum acidente aconteça com os pequenos" (Professora 28 – Questionário).

Essa leitura dialoga com as contribuições de Imbernón (2022), ao defender que a FC deve emergir do contexto, constituindo-se como espaço de reflexão crítica sobre a prática. No entanto, ao deslocar o foco das concepções para a organização do sistema e para a implementação de propostas, o projeto analisado fragiliza a possibilidade de uma formação em contexto, reduzindo-a a suporte técnico para aplicação de modelos. Assim, a posição periférica atribuída às concepções evidencia uma tensão entre uma formação orientada pela práxis e uma formação orientada pela lógica da implementação.

A quinta camada dirige o olhar para aquilo que permanece ausente ou pouco problematizado na proposta, o que fica na "borda". No caso do projeto, não se observam discussões acerca da relação entre criança e território, desconsiderando a Topogênese (Lopes, 2021). O projeto mobiliza, sobretudo, termos recorrentes e legitimados pelas normativas curriculares, em particular pela BNCC (2017), mas não aprofunda teoricamente essas categorias. O resultado é um discurso que cita, nomeia e incorpora vocabulários contemporâneos, porém sem avançar na densidade conceitual de seus fundamentos.

Diante disso, não se trata de negarmos, de forma simplista, toda e qualquer proposta externa, mas de compreendermos que a defesa de uma educação pública de qualidade pressupõe processos formativos construídos em contexto, práticas pedagógicas compreendidas como práxis e uma concepção de criança-natureza que não se reduza à lógica da utilidade ou do consumo.

Todavia, os dados revelam que mesmo diante dos diferentes atravessamentos presentes no projeto, as concepções e práticas mobilizadas parecem disputar espaço com outras demandas que incidem sobre o cotidiano da EI. Essa tensão aparece expressivamente quando as professoras contrapõem aquilo que compreendem como proposta do projeto na FC às expectativas na realidade:

> Ano passado, quando a gente ia nas formações, elas colocavam que você deveria trabalhar com alunos de quatro anos dentro da faixa etária de quatro anos. Mas a gente não trabalha. A gente trabalha preparando eles para frente. Mas a proposta do Ciranda não é essa, é para ele construir com a natureza. Só que aqui deve saber registrar e ler frases completas e longas (Professora 6 – Roda de Conversa).

Para além da ausência de conhecimentos sobre outras possibilidades pedagógicas, o discurso sugere a coexistência de orientações distintas acerca daquilo que deve ser priorizado na EI a partir da FC. Essa tensão se expande diante de outros discursos em relação às mudanças

na condução da formação advinda do projeto, os quais foram relacionadas aos resultados obtidos nas avaliações: “Teve uma fala que devido ao [projeto] Ciranda, a avaliação do ano tinha sido péssima e que esse ano eles iam rever como seria feito. Por isso que eles tentaram diminuir as atividades do Ciranda para colocar mais atividade de alfabetização” (Professora 40 – Roda de Conversa).

Embora esse discurso corresponda à percepção da participante sobre as orientações recebidas e, portanto, não nos permita atribuir documentalmente ao Ciranda os resultados das avaliações, ele é significativo para compreendermos como as professoras percebem as prioridades que passam a orientar suas práticas. Essa percepção encontra ressonância em outros dados produzidos na investigação:

> Algumas vezes, geralmente a educação infantil está se tornando igual o fundamental e eles querem que as crianças sejam alfabetizadas no pré. E as brincadeiras ficam de fora (Professora 47 – Questionário).
>
> O contato com a natureza é raramente, acaba que a rotina é dar conta de outras coisas, nos deixa de lado para oferecer esse momento aos pequenos (Professora 30 – Questionário).

Ao aproximarmos esses discursos, percebemos que a criança-natureza não desaparece necessariamente por ausência de reconhecimento de sua importância, mas pode ser secundarizada diante daquilo que se compreende como demandas imediatas. Quando retomamos a própria política, segundo a qual a FC: “é essencial para o desenvolvimento profissional [...]. É primordial que o professor entenda ‘por que eu faço’, ‘quando eu tenho que fazer’ e ‘como eu devo fazer’ para se ter um ensino de qualidade” (Castro, 2019, p. 17). Se a FC deve possibilitar ao professor a compreensão de seu fazer docente, nos inquietamos frente a tais dados que revelam as finalidades pedagógicas que orientam esse fazer e as concepções priorizadas.

Nessa direção, aproximamos a discussão do princípio do isomorfismo, mobilizado por Marcelo García (1999), segundo o qual deve existir coerência entre os processos vivenciados pelos professores durante sua formação e aqueles que se espera que desenvolvam posteriormente com as crianças. Essa perspectiva permite compreendermos que a articulação entre teoria e prática não se restringe à apresentação de conteúdos acompanhados de orientações para sua aplicação, mas envolve vivenciar, no próprio processo formativo, modos de aprender, investigar e construir conhecimentos coerentes com as práticas pedagógicas que se pretende favorecer.

Ademais, o próprio projeto afirma: “Para nós, o professor é de extrema importância. Nós realmente reverenciamos o professor. Ele é quem faz toda a diferença. O Ciranda tem a força que tem por que conta com professores potentes” (CIR-VID, 2025). Entretanto, reconhecer discursivamente a potência docente não significa que as condições concretas de trabalho possibilitam que essa potência se materialize. Como relata uma participante: “Eles estão muito focados nos resultados. Eles dizem que não, que a gente não está alfabetizando, mas a gente está. Só que virou sala, registro, nome, número, letra, sondagem. Eles querem ver se a criança foi bem, se a criança tem resultados” (Professora 41 – Roda de Conversa).

Tais aspectos nos remetem aos escritos de Imbernón (2010) entre problemas genéricos e situações problemáticas. Para o autor, a FC necessita afastar-se da busca por respostas generalizáveis e aproximar-se das situações concretas, singulares e complexas que emergem dos próprios contextos educativos. Sob essa perspectiva, a contradição manifestada pelas professoras entre aquilo que encontram na formação e aquilo que lhes é demandado no cotidiano constitui, ela própria, uma situação problemática a ser incorporada ao processo formativo.

Se as participantes relatam simultaneamente orientações relacionadas às experiências com a natureza e pressões por registros e resultados, a formação não pode permanecer alheia a essa tensão. Ela precisa constituir espaço para que essas racionalidades sejam colocadas em discussão, problematizadas e reconstruídas coletivamente. Aqui reside uma tensão central para compreendermos os limites da FC enquanto subsídio às práticas pedagógicas criança-natureza, em que formar professoras para determinada compreensão pedagógica não significa, por si só, assegurar condições para que ela se materialize.

É também nesse horizonte que a contribuição de Freinet adquire sentido, ao afirmar que “a escrita só tem sentido se somos obrigados a recorrer a ela para comunicar nosso pensamento além do alcance da nossa voz, além das barreiras da nossa escola” (2001, p. 38). Não se trata, portanto, de contrapormos natureza e alfabetização, mas de questionarmos a lógica pela qual determinadas aprendizagens passam a antecipar-se e sobrepor-se às experiências próprias da infância.

Tendo em vista, a partir de Louv (2016), que muitos professores não se sentem seguros em desenvolver práticas ao ar livre com as crianças, muitas vezes por falta de formação específica, formar professores é também ampliar possibilidades de subversão da lógica paradigmática de separação entre humano e natureza. Logo, os dados evidenciam que as participantes reconhecem a importância da FC, reivindicam sua ampliação e identificam

possibilidades de reverberação em suas práticas. As tensões parecem localizar-se, sobretudo, nas condições pelas quais esses processos se organizam e chegam aos docentes.

Tal compreensão aproxima-se das proposições de Marcelo García (1999), ao afastar a formação de uma lógica episódica, transmissiva e padronizada. A FC não pode ser reduzida a um evento que se encerra em si mesmo, tampouco a um conjunto de conhecimentos produzidos externamente e posteriormente aplicados pelas professoras. Ela se constitui como processo, atravessado pelas experiências, pelos conhecimentos profissionais, pelas relações entre os sujeitos e pelas condições concretas nas quais a docência acontece. Nessa direção, Imbernón (2022, p. 16-17) ressalta que "[...] a mudança nas pessoas, assim como na educação, é um processo amplo e não linear. Ninguém muda de um dia para o outro. [...] A aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo complexo, adaptativo e experiencial".

Essa compreensão torna-se crucial para pensarmos na criança-natureza. Haja vista que, assim como o emparedamento não se constituiu de maneira instantânea, seu tensionamento também não se produz por meio de uma formação pontual, mas requer continuidade, reflexão e reconstrução das relações que estabelecemos com as crianças, com os espaços e com a própria natureza.

Nesse desdobramento, os próprios encontros realizados durante a investigação nos ofereceram elementos para refletirmos sobre essas possibilidades. Sem pretendermos atribuir aos encontros da roda de conversa a condição de um modelo formativo, buscamos construí-los em diálogo com os anseios manifestados pelas participantes no questionário, especialmente quanto à realização de experiências práticas, à organização em grupos menores, à troca entre pares e à possibilidade de relacionar aquilo que era vivenciado ao cotidiano da EI:

> Acredito que formações com grupos menores e mais práticos, envolvendo produção de material e pesquisa para adaptações (Professora 12 – Questionário).
>
> Acredito que formações continuadas com caráter prático e vivencial poderiam apoiar mais o trabalho com a natureza na Educação Infantil. Seria interessante promover oficinas ao ar livre, visitas a espaços naturais e momentos de troca entre professores, para compartilhar experiências e desafios. Também seriam valiosas formações que abordassem temas como planejamento de experiências pedagógicas em ambientes externos e uso de materiais naturais nas brincadeiras (Professora 39 – Questionário).

Na roda, aquilo que inicialmente constituía uma escolha metodológica da investigação assumiu também contornos formativos, na medida em que as experiências provocaram reflexões sobre as próprias práticas. Ao vivenciarem as propostas, as professoras não apenas falaram sobre aquilo que poderiam desenvolver com as crianças, mas experimentaram corporalmente algumas dessas possibilidades: "Eu me senti criança e já fiquei imaginando o

que eu posso fazer com as tintas, já quero a ideia das tintas. Eu acho que eles vão adorar" (Professora 6 – Roda de Conversa) e ainda:

> Para mim foi impressionante, foi maravilhoso… eu acho que é uma visão exatamente do que acontece com a criança. Enquanto você está falando, é uma experiência. Enquanto ele está fazendo, ele já está imaginando o que vai fazer, como vai fazer, que cor que vai usar. Então foi maravilhoso (Professora 1 – Roda de Conversa).
>
> Para mim foi sair da cobrança que a gente tem em diária, pena que outras não se inscreveram, é algo leve e muito produtivo ao mesmo tempo. E que também pode por na prática e que é possível (Professora 42 – Roda de Conversa).

As experiências mencionadas pelas participantes também foram registradas nos encontros (Fotografia 9), marcadas pela organização coletiva em espaços distintos daqueles habitualmente destinados às formações das participantes. A imagem corresponde a um espaço em que as professoras puderam experimentar as propostas enquanto participantes, antes mesmo de projetarem suas possibilidades para o trabalho com as crianças.

Fotografia 9 - 3º Encontro da Roda de Conversa



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Por outro lado, consideramos necessário tensionarmos a própria adesão aos encontros. A participação restrita pode ser compreendida à luz das fragilidades identificadas no modo como a FC circula e é significada na rede. Inferimos que se faz complexo esperar que as

professoras reconheçam a relevância de mais um convite quando os próprios dados evidenciam dificuldades relacionadas à clareza dos propósitos e à construção de pertencimento aos processos de formação.

Marcelo García (1999) advoga pela construção de uma cultura de participação na formação como um pilar para afastar o professor do papel de mero executor de pacotes prontos. Assim, a baixa adesão à roda não pode ser lida apenas como desinteresse docente, ela também precisa ser situada no contexto formativo em que o convite foi recebido. Se a importância e as finalidades da formação nem sempre são construídas e compartilhadas com as professoras, torna-se difícil constituirmos uma cultura de participação.

Aproximamos esse movimento da Topogênese, em Lopes (2021), compreendendo que os processos formativos também se constituem nas relações entre sujeitos e espaços. Se a docência não acontece apartada dos lugares nos quais a vida se realiza, a FC tampouco pode ser pensada como algo exterior a esses contextos. Formar em contexto significa também possibilitarmos outros encontros com os espaços, com os pares, com a natureza e consigo mesmo, reconhecendo que esses encontros participam da produção dos sentidos atribuídos à prática pedagógica.

Essa reflexão nos conduz à possibilidade de pensarmos uma formação que permita aos próprios adultos larguearem suas formas de estar no mundo. Ao mobilizarmos a noção de infância larga, em Lopes (2021), reconhecemos a infância como abertura, inacabamento e possibilidade de desacostumarmos as formas já estabilizadas de habitarmos os espaços. Talvez resida aí uma potência da FC para a criança-natureza, em não apenas ensinar às professoras como levarem as crianças para fora, mas possibilitar que elas próprias reencontrem outras maneiras de estar fora.

Desse modo, compreendemos a FC como processo pautado na reflexão e produção de conhecimentos sobre a própria prática. O desafio que permanece consiste em criar condições para que tais processos sejam acessíveis, contínuos, contextualizados e coletivos, de modo que a compreensão da criança-natureza possa deixar de ocupar um lugar episódico nas formações e constituir-se como possibilidade de reflexão sobre a docência.

As reflexões construídas nos permitem reunir as diferentes alamedas percorridas e olhar para o caminho que elas constituíram em conjunto. Os aspectos acerca da criança-natureza, as práticas pedagógicas e a formação continuada, embora analisadas em momentos distintos, mostraram-se imbricadas. É a partir desse percurso, e dos deslocamentos que ele produziu, que seguimos para as considerações sobre o chão percorrido e os novos horizontes que dele se abrem.

DO CHÃO DA PESQUISA, PELAS ALAMEDAS, A NOVOS HORIZONTES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Fotografia 10 – Mapa vivencial com a pesquisa.



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Retomo, então, o chão desta pesquisa. Se, no início deste percurso, a Topogênese nos permitiu compreender como os territórios constituíram as inquietações que deram origem à investigação, retornar a esse chão ao final significa reconhecê-lo a partir de outro lugar. As trilhas percorridas passaram a compor essa trajetória, reafirmando que pesquisar não significa atravessar os territórios sem ser atravessado por eles.

Ao retomarmos o Mapa Vivencial, já não o observamos do mesmo lugar de onde partimos. Se assumimos, ao longo desta dissertação, a cartografia com a pesquisa como uma forma de reconhecer a produção do conhecimento como situada, retornar a esse mapa ao final do percurso significa também reconhecer aquilo que se transformou enquanto o habitávamos. Nesse sentido, chegar a este momento não significa encerrar o mapa construído, mas reconhecer os caminhos percorridos até aqui e os horizontes que começam a se delinear a partir deles.

Foram tais inquietações que nos conduziram à questão que orientou este percurso: como a formação continuada de professores da EI ofertada pela rede municipal de ensino de Castro/PR subsidia práticas pedagógicas à luz da compreensão de criança-natureza? Na busca por compreendê-la, percorremos diferentes alamedas em torno da formação continuada na Educação Infantil e suas articulações com práticas pedagógicas comprometidas com a criança-natureza.

As reflexões construídas permitiram evidenciar a complexidade das relações entre infância, natureza, formação docente e práticas pedagógicas, revelando que tais dimensões não podem ser compreendidas de forma isolada. Existe um nós constituído pelas crianças, professoras, instituições, famílias, espaços, políticas, tempos e outros seres. Assim, o professor não atua como aquele que oferece natureza à criança, mas como quem também está nessa relação. Sua história de vida, seus receios, suas concepções de sujeira, risco, organização, aprendizagem, cuidado e natureza interferem nas possibilidades de encontro das crianças.

Logo, analisar como a formação continuada de professores da Educação Infantil incide nas práticas pedagógicas, considerando a perspectiva ontológica de criança-natureza, colocou-nos diante de um campo atravessado por concepções, experiências, condições institucionais e diferentes modos de compreender o lugar da criança e do professor nos processos educativos. Se inicialmente partimos da inquietação acerca dessa incidência, o percurso investigativo permitiu-nos compreender que ela não ocorre de maneira linear ou imediata, mas se constitui em meio a diferentes atravessamentos.

Nesse percurso, o Estado do Conhecimento constituiu uma etapa fundamental não apenas para conhecermos o panorama recente das produções acadêmicas, mas também para consolidarmos o objeto de pesquisa e os referenciais que sustentaram a investigação. As buscas

evidenciaram que, embora a relação infância e natureza venha ganhando espaço, a produção acadêmica ainda se mostra incipiente, sobretudo quando considerada sua articulação com a formação continuada e as práticas pedagógicas. Identificamos que esses eixos aparecem, em grande parte das produções analisadas, de maneira fragmentada, reforçando a pertinência de investigá-los de forma articulada e contribuindo para delimitar o lugar ocupado por esta pesquisa nesse campo de estudos.

Esta pesquisa revela, então, um cenário contencioso marcado por tensões e contradições entre as concepções e abordagens da formação continuada, as práticas pedagógicas e as percepções docentes acerca da criança-natureza. Na primeira categoria, identificamos um descompasso entre o reconhecimento da importância da relação criança e natureza e sua efetivação no cotidiano da EI.

A natureza ainda aparece de forma instrumental e fragmentada, associada aos benefícios para o desenvolvimento, aos espaços externos e a momentos específicos da rotina. Somam-se a isso diferentes camadas de emparedamento (culturais, familiares e institucionais) e culturas higienistas que restringem as experiências, ainda que, contraditoriamente, a própria natureza seja associada pelas participantes à liberdade e a outras possibilidades de habitar os espaços.

Na segunda categoria, essas contradições adentram as próprias práticas pedagógicas. Embora os discursos docentes mobilizem concepções relacionadas ao brincar, à investigação, às vivências e às experiências significativas, o cotidiano permanece atravessado pela lógica da atividade, pela pressão por resultados, registros e antecipação de processos de alfabetização. A natureza, nesse contexto, assume um lugar complementar ou é mobilizada como recurso para objetivos previamente estabelecidos.

As condições estruturais, temporais e organizacionais também delimitam as possibilidades de as crianças habitarem os espaços, evidenciando marcas do topoadultocentrismo. Contudo, as professoras não se apresentam como meras executoras dessas lógicas, questionam e refletem sobre suas práticas a partir das experiências com as crianças.

A terceira categoria permitiu-nos compreender as condições formativas que atravessam esse cenário. Encontramos distanciamentos entre a formação continuada prescrita e aquela efetivamente vivenciada, evidenciados pelo desconhecimento da política municipal, pelas desigualdades de acesso, pela fragmentação das oportunidades formativas e pela adoção de modelos de repasse que podem restringir os espaços de diálogo e reflexão coletiva. A presença de projetos privados estruturados também suscita tensionamentos quanto à contextualização das propostas e à autonomia docente. Em contraposição, os dados

evidenciaram a potência atribuída pelas professoras a processos formativos horizontais, coletivos e vivenciais, nos quais possam refletir e construir conhecimentos a partir de seus próprios contextos.

Chamamos atenção, ainda, para os modos de ocupar o espaço em relação ao emparedamento docente, aspecto que emergiu do próprio percurso metodológico da pesquisa e que consideramos significativo para pensarmos a formação continuada. A Roda de Conversa pautou-se em um deslocamento gradual do interno ao externo. Os encontros não começaram propondo diretamente que as professoras se sentassem no chão ou ocupassem os espaços externos. O que se revelou foi que a introdução gradual dessas possibilidades, à medida que vínculos eram construídos e as participantes se familiarizavam com outras formas de estar, experimentar e participar da formação, contribuiu para que as professoras se engajassem nesse movimento.

Essa experiência permite-nos chamar atenção para o que denominamos, nesta pesquisa, de um movimento de desemparedamento progressivo. Se as próprias professoras necessitaram de tempo e de condições para experimentar outros espaços, posições corporais, materiais e modos de estar em formação, não podemos pressupor que o desemparedamento das práticas pedagógicas com as crianças aconteça instantaneamente ou pela simples prescrição de que é preciso “sair da sala”. Ele envolve deslocamentos de concepções, experiências, relações e modos historicamente constituídos de compreender a docência, a infância e a natureza.

Nesse sentido, a roda constituiu uma espécie de microcosmo do problema investigado, em que, ao mesmo tempo que discutimos o desemparedamento das crianças, vivenciávamos com as professoras um processo que também deslocava, progressivamente, formas convencionais de ocupar os espaços e participar da formação. Chamamos atenção, portanto, para a necessidade de não apenas prescrevermos o desemparedamento das crianças, mas de construirmos processos formativos que também se desemparedem e possibilitem às professoras ressignificar seus modos de ser e estar na natureza.

Ao problematizarmos a incidência dos subsídios formativos nas práticas pedagógicas para a criança-natureza, e colocarmos as três categorias em diálogo, compreendemos que o desemparedamento demanda tensionarmos as concepções que sustentam a separação entre ser humano e natureza, as formas de organização dos tempos e espaços, as condições institucionais que atravessam as práticas e os próprios modos de conceber e desenvolver a formação continuada.

Nesse movimento, reconhecer a criança-natureza implica também reconhecer a professora como sujeito de práxis e a formação continuada como processo permanente,

democrático, contextualizado e capaz de produzir deslocamentos nas formas de pensar, sentir e vivenciar a natureza no cotidiano da EI.

Ao retomarmos, portanto, a questão que orientou esta investigação, compreendemos que a formação continuada subsidia as práticas pedagógicas para a criança-natureza, mas essa incidência não ocorre de maneira direta, homogênea ou suficiente por si mesma. Entre aquilo que é vivenciado nos processos formativos e aquilo que se materializa nas práticas encontram-se as concepções e experiências anteriores das professoras, suas trajetórias formativas, as condições institucionais e as próprias possibilidades de acesso e participação na formação.

Os dados indicam, entretanto, que processos formativos contextualizados e coletivos apresentam potência para produzir deslocamentos, especialmente quando reconhecem as professoras como sujeitos de práxis e lhes possibilitam não apenas discutir, mas também experienciar. A formação continuada, portanto, não determina a prática, mas pode constituir um espaço de problematização, produção de conhecimentos e ressignificação das concepções e práticas.

Dedicamos atenção especial, ainda, à dimensão epistemológica presente na investigação. Retornar aos dados levou-nos a perceber que, embora esta dissertação parta da perspectiva ontológica de criança-natureza, não se propôs a desenvolver uma discussão epistemológica em sentido estrito. Ainda assim, o percurso investigativo oferece elementos para refletirmos sobre os modos pelos quais os conhecimentos são construídos. As falas e experiências compartilhadas evidenciam que esses saberes não se constituem exclusivamente pela apropriação de conteúdos provenientes das formações, mas nas relações entre aquilo que as professoras vivenciam, compartilham entre pares e reelaboram em suas práticas.

As fotografias produzidas e compartilhadas pelas participantes também nos permitem aproximar essa reflexão dos lugares por elas habitados, tornando visíveis diferentes naturezas que compõem suas experiências e participam dos sentidos que atribuem a elas. Espaços, experiências, memórias e processos formativos participam, portanto, desses movimentos de produção de saberes. Essa compreensão aproxima-se da Topogênese ao permitir reconhecermos que a produção do conhecimento não ocorre apartada dos espaços e dos seres que constituem os territórios habitados. Desse modo, apresentamos a seguir (Figura 28) os registros produzidos pelas professoras.

Figura 28 – Naturezas que habitam e são habitadas pelas professoras.



Fonte: Arquivo pessoal (2026).

Ao retomarmos essas imagens ao final do percurso investigativo, elas deixam de representar apenas registros de espaços naturais para evidenciarem diferentes formas de habitar e significar a natureza. As naturezas fotografadas também dizem dos territórios, experiências e sensibilidades a partir dos quais as professoras constroem seus saberes. Retomá-las nas considerações finais permite-nos reconhecer que aquilo que conhecemos também se constitui nos lugares que habitamos e nas relações que neles estabelecemos.

Entre as contribuições desta pesquisa, destacamos a possibilidade de compreendermos de forma articulada a formação continuada, as práticas pedagógicas e a criança-natureza a partir da perspectiva ontológica, evidenciando que o desemparedamento envolve camadas distintas a serem superadas. No campo da formação continuada, os achados reforçam a importância de processos contextualizados, coletivos e vivenciais, que reconheçam as professoras como sujeitos de práxis. Para a rede municipal investigada, a pesquisa também oferece elementos para refletirmos sobre o acesso, a continuidade e os modos de organização das propostas formativas.

Rememoramos, ainda, as relações de poder que atravessaram o próprio campo de pesquisa. Durante a realização da Roda de Conversa, registramos a presença e a circulação de representantes da Secretaria Municipal de Educação, bem como interrupções em alguns

momentos dos encontros. Não desconsideramos que essas condições possam ter influenciado a liberdade de manifestação, a espontaneidade das falas, o conteúdo das respostas e até mesmo a adesão das participantes. Entretanto, não compreendemos esse aspecto apenas como um limite da produção dos dados.

As professoras encontraram outras formas e espaços para manifestar inquietações, discordâncias e denúncias, entre elas os registros escritos produzidos durante os encontros e a própria roda realizada no parque, em condições distintas das anteriores e sem a mesma presença de representantes. Esses movimentos também constituem dados da pesquisa e evidenciam que as relações de poder presentes no campo não impediram a manifestação docente, mas atravessaram as condições pelas quais determinadas falas puderam emergir.

Retornar a essas condições após a análise do conjunto dos dados permite-nos realizar uma leitura da realidade investigada em Castro/PR. Um dos descompassos mais evidentes encontrados ao longo da pesquisa situa-se entre aquilo que o município institucionalmente apresenta e publiciza e aquilo que efetivamente chega às professoras e se materializa na Educação Infantil. Há uma política municipal de formação continuada instituída, porém marcada por fragilidades, lacunas e desconhecida pelas participantes; há propostas que anunciam valorização da natureza, enquanto as professoras relatam pressões por resultados; há uma formação continuada institucionalmente ofertada, mas cujo acesso se mostra desigual. Essas contradições não podem ser compreendidas como situações isoladas, pois revelam distâncias entre o que se prescreve, o que se anuncia e aquilo que efetivamente se torna possível viver nas instituições.

Reconhecemos, contudo, os limites e as delimitações que circunscrevem as compreensões produzidas nesta investigação. Trata-se de uma pesquisa situada em uma rede municipal específica, desenvolvida em determinado período e construída a partir da participação de um grupo de professoras, o que não nos permite generalizar seus achados para outras realidades educacionais. Além disso, embora tenhamos buscado compreender práticas pedagógicas voltadas às crianças, foram privilegiadas, neste percurso, as perspectivas das professoras, sem a escuta direta das próprias crianças, cuja participação poderá ampliar e tensionar essas compreensões em investigações futuras. As próprias condições de produção dos dados, especialmente aquelas vivenciadas durante a roda, também precisam ser consideradas na leitura dos resultados. Tais delimitações não invalidam as compreensões construídas, mas demarcam o lugar, o tempo e as condições a partir das quais esta pesquisa pôde olhar para seu objeto e produzir suas análises.

Ademais, o conjunto de dados produzido nesta investigação abre caminhos para outros aprofundamentos teóricos e produções futuras. Algumas questões poderão ser retomadas a partir de referenciais que não foram incorporados neste momento, justamente por demandarem uma apropriação teórica que extrapola os limites do percurso construído. Entre essas possibilidades, destacamos possíveis contribuições da análise dialógica do discurso, bem como aproximações com a Educação Ambiental, reconhecemo-las como desdobramentos de um corpus que permanece aberto a novas perguntas e interpretações. Parte desses caminhos poderá ser desenvolvida em artigos decorrentes desta pesquisa e em investigações posteriores, inclusive no doutorado, possibilitando retomarmos e aprofundarmos conceitos e inquietações que, embora tenham emergido durante este percurso, ultrapassam os limites estabelecidos para esta dissertação.

Como desdobramento, reconhecemos a pertinência de ampliar futuramente o Estado do Conhecimento para outras bases e modalidades de produção científica, especialmente artigos publicados em periódicos, considerando que parte significativa das discussões sobre a temática pode circular para além das teses e dissertações. Consideramos também relevante realizar novas buscas sem a delimitação específica do campo da Educação, partindo da hipótese de que outras áreas do conhecimento possam oferecer diferentes perspectivas para pensarmos a criança-natureza. Diante da densidade das análises produzidas nesta etapa da investigação, vislumbramos sua sistematização e publicação em formato de artigo.

Cabe ampliarmos, ainda, o olhar para além da formação continuada, reconhecendo que as concepções e práticas evidenciadas nesta pesquisa são constituídas ao longo de toda a trajetória formativa e profissional das professoras. Nesse sentido, os achados suscitam uma questão que esta investigação não se propôs a responder, mas que consideramos necessária, em relação ao lugar da criança-natureza nos cursos de formação inicial de professores. Se esperamos práticas pedagógicas que tensionam a histórica separação entre ser humano e natureza, precisamos também questionar quais oportunidades as professoras tiveram, ao longo de seus próprios percursos formativos, para vivenciar, estudar e problematizar essa compreensão.

Esses desdobramentos nos levam a reconhecer a temporalidade da própria pesquisa. As compreensões apresentadas nesta dissertação correspondem ao momento em que este percurso investigativo se encerra, sem que isso signifique esgotar as questões que dele emergiram. Entre aquelas que permanecem abertas, destacamos a necessidade de avançarmos para além da própria noção de desemparedamento. Embora esse conceito tenha sido fundamental para problematizarmos o confinamento das infâncias, os dados nos provocam a

pensar se “desemparedar” é suficiente para expressar uma compreensão na qual criança e natureza não sejam tomadas como existências inicialmente separadas que precisam ser posteriormente aproximadas.

A provocação de que o tecido corporal da criança não está separado do tecido da paisagem abre, neste sentido, um horizonte teórico que ainda demanda amadurecimento. Vislumbramos como possibilidade para investigações futuras aprofundar essa compreensão e buscar uma formulação conceitual capaz de nomear aquilo que ultrapassa o movimento de retirar as crianças de espaços fechados, reconhecendo a criança-natureza em sua constituição ontológica. Consideramos, ainda, que a escuta das próprias crianças poderá ser fundamental nesse percurso, permitindo construir essa compreensão não apenas a partir dos discursos adultos sobre suas experiências, mas também dos modos pelos quais elas próprias vivem.

Cabe ressaltarmos, contudo, que reconhecer a criança-natureza e defender outras possibilidades de habitar os espaços não significa romantizar a natureza. A natureza também comporta riscos, desconfortos, imprevisibilidades, conflitos e contradições, assim como as condições concretas das instituições impõem limites que não podem ser ignorados. Ao defendermos uma EI que reconheça a indissociabilidade entre criança e natureza, precisamos fazê-lo sem apagar as tensões que constituem essa relação, para que, na tentativa de construir uma educação menos emparedada, não acabemos por torná-la idílica.

Por fim, com o mapa que constitui esta pesquisa em mãos, compreendemos que chegar ao final desta dissertação não significa encerrar o percurso. Se esta investigação nasceu de experiências, inquietações e deslocamentos construídos ao longo dos territórios que habitamos, ela também passa a integrar essa trajetória e a produzir novas perguntas. Algumas alamedas percorridas permitiram-nos construir respostas e outras conduziram a questões que permanecem abertas e que poderão ser retomadas em outros tempos. O mapa não se fecha com estes horizontes, ele se amplia. Seguimos habitando a pesquisa e sendo por ela deslocados, reconhecendo que cada chegada pode constituir também um novo ponto de partida.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Karin Cristina Santos de. **Na creche: composições entre corposnatureza.** 2023. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação Docente, Linguagens e Subjetividade, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14431146. Acesso em: 23 ago. 2026.

ALMEIDA, Tagore Penna Mendes de. **Infância no Quilombo do Camorim no Maciço da Pedra Branca/RJ e sua relação com o mundo natural manifestada no brincar.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://www.unirio.br/ppgedu/dissertacoes/repositorio-de-dissertacoes/2024/9_tagore-penna-mendes-de-almeida. Acesso em: 23 ago. 2026.

ANDRADE, Luiza Silva de; ANDRADE, Paulo Renato Silva de; ANDRADE, Laura Silva de. De coleta de dados à geração de dados: reflexões sobre modernidade, colonialidade e o fazer científico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 24, n. 3, p. 1-24, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/6ZvTWkPTycHkVbjmxpQfBGj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 mar. 2026.

ANTUNES, Paola Duarte Pacheco. **Agenciamentos das crianças em uma Educação Infantil emparedada: explorando a cartografia em um Centro de Educação Infantil do município de Lages/SC**. 2023. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Lages, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14988582. Acesso em: 23 ago. 2026.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Prática pedagógica na educação infantil**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/329-1.pdf Acesso em: 11 jun. 2026.

BARDIN, Laurence**. Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 17 de novembro de 2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 nov. 2001. p. 19.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 dez. 2009. p. 18.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Lista de Espécies de Plantas Ornamentais** (MAPA, 2020). In: SISTEMA DE INFORMAÇÃO SOBRE A BIODIVERSIDADE BRASILEIRA (SiBBr). [Brasília, DF]: SiBBr, 2020. Disponível em: https://ala-bie.sibbr.gov.br/ala-bie/species/6GJH#overview. Acesso em: 11 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 36. ISBN 978-85-7783-048-0.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. p. 562. ISBN 978-85-7783-136-4.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília**, DF: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso em: 05 jul. 2026.

BRITO, Beatriz Antunes Fogaça. **O lugar e o não lugar da natureza no cotidiano da Educação Infantil - Narrativas docentes em Cartas Pedagógicas.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/19721. Acesso em: 18 ago. 2026.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013.

CALDINI, Carolina. **Práticas pedagógicas e desafios para o desemparedamento no cotidiano escolar: um estudo de caso na Educação Infantil**. 2023. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cotidiano Escolar, Práticas Educativas e Formação de Professores, Sorocaba, 2023. Disponível em: https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/dissertacoes/2023/carolina-caldini.pdf. Acesso em: 23 maio 2026.

CASTRO (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Política de formação continuada.** Castro, PR: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

CERISARA, Ana Beatriz. **Construção da identidade dos profissionais de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. 1996. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/000746061. Acesso em: 12 ago. 2026.

COUTINHO, Joice Carvalho. **À sombra das árvores: andanças, brincanças e sabença com as crianças de Rio Bonito-RJ.** 2023. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14940778. Acesso em: 23 maio 2026.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal do Meio Ambiente**. Museu Botânico Municipal de Curitiba.** Curitiba: Secretaria Municipal do Meio Ambiente, [2026]. Disponível em: https://meioambiente.curitiba.pr.gov.br/conteudo/museu-botanico-municipal-de-curitiba/283?utm_source. Acesso em: 11 ago. 2026.

FERREIRA, Elizabeth de Souza. **Desemparedamento das infâncias: uma mudança paradigmática do fazer docente.** 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: https://petrus.cp2.g12.br/items/3c89727f-e402-47b2-86f3-ab22db897202. Acesso em: 11 ago. 2026.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 7-14. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/135352/000987199.pdf. Acesso em: 05 jan. 2026.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 233-245. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/135352/000987199.pdf. Acesso em: 05 jan. 2026.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre Penso, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 42. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FOCHI, Paulo (org.). **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI.** [S. l.]: Diálogos Embalados, 2021. p. 140.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; GILBERTO, Irene Janeth Lemos; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (orgs.). **Práticas pedagógicas: pesquisa e formação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 91–107.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 97, n. 247, p. 534–551, set./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 ago. 2026.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; GILBERTO, Irene Janeth Lemos; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (orgs.). **Práticas pedagógicas: pesquisa e formação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 91–107.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo:** guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Tradução de Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e Pedagogia).

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 12. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias.** Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GILBERTO, Irene Janeth Lemos; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro**.** O Observatório da Prática Docente como Espaço de Reflexão sobre o Currículo e os Desafios das Práticas. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; GILBERTO, Irene Janeth Lemos; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (orgs.). **Práticas pedagógicas: pesquisa e formação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 17–31.

GLOBAL BIODIVERSITY INFORMATION FACILITY (GBIF). **Petunia × atkinsiana D.Don ex Loudon**. Copenhagen: GBIF Secretariat, [2026]. Disponível em: https://www.gbif.org/occurrence/search?view=GALLERY&taxonKey=84KDF&country=BR. Acesso em: 11 ago. 2026.

GLOBAL BIODIVERSITY INFORMATION FACILITY (GBIF). **Ocorrências de Petunia atkinsiana no Brasil: registros com imagens**. Copenhagen: GBIF Secretaria, [2026]. Disponível em: https://www.gbif.org/taxon/84KDF. Acesso em: 11 ago. 2026.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC - Departamento de Educação, 2008. Disponível em: https://legado.moodle.ufsc.br/mod/url/view.php?id=497714&forceview=1. Acesso em: 9 jun. 2026.

HABYAK, Roberta Candida**. A educação ambiental crítica na formação de professores de creche: contribuições do pensamento de Paulo Freire**. 2022. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/39544. Acesso em: 9 set. 2026.

HOLM, Anna Marie. **Ecoarte com crianças.** Tradução de Felipe Bevilacqua Santos Romano. São Paulo: Avelã Carambola Escola de Educação Infantil, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: ArtMed, 2010. E-book. p. 78. ISBN 9788536321523. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536321523/. Acesso em: 13 set. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. v.14. (Coleção questões da nossa época). 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2022. E-book. ISBN 9786555552539. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555552539/. Acesso em: 13 set. 2026.

JOVANOVICH, Jacqueline Oliveira. **Do lado de fora é mais legal! A criança e suas descobertas brincantes na natureza.** 2023. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Docência: Saberes e Práticas, Londrina, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14090099. Acesso em: 23 ago. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Pioneira, 1998.

KOHLS-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento: para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica Online,** [S. l.], v. 33, 2021. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318. Acesso em: 23 ago. 2026.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAGORIA, Silvana Lorena. Modelo analítico rizomático para el estudio de los efectos de las políticas educativas regionales en la experiencia escolar cotidiana: las perspectivas de Rockwell, Bourdieu y Ball. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 13-30, jan./abr. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2921. Acesso em: 25 jan. 2026.

LOPES, Jader Janer Moreira. Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas. **Geografares**, Vitória, n. 12, 2012. Disponível em: https://journals.openedition.org/geografares/19193. Acesso em: 25 jan. 2026.

LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. Cartografia com crianças: lógicas e autorias infantis. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 67–78, jan./jun. 2017. Disponível em: https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/486. Acesso em: 25 jan. 2026.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Terreno Baldio**: um livro sobre balbuciar e criançar os espaços para desacostumar geografias. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza:** Resgatando nossas crianças do transtorno do déficit da natureza. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016. p. 412. ISBN 978-85-7217-174-8.

LOUV, Richard. **O princípio da natureza:** reconectando-se ao meio ambiente na era digital. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2014.

MAINARDES, Jefferson. Cultura de integridade acadêmica. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação (org.). **Ética e pesquisa em educação: subsídios.** v. 4. Rio de Janeiro: ANPEd, 2025. p. 186–197. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/394630964_CULTURA_DE_INTEGRIDADE_ACADEMICA. Acesso em: 23 set. 2026.

MARCELO GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999. ISBN 978-972-0-34152-5.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** Atualização de João Bosco Medeiros. 8. ed. Barueri, SP: Atlas, 2022.

MARTINS, Maria Emilia Pereira Limeira. **Jardim na escola e suas contribuições para o desemparedamento infantil.** 2023. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14956751. Acesso em: 11 set. 2026.

MATA, Renata da Penha Coelho. **As crianças e as relações com a natureza nos espaços de Educação Infantil** [recurso eletrônico]. 2023. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13817934. Acesso em: 11 set. 2026.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos, 2026. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br. Acesso em: 6 set. 2026.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021. p. 174. DOI: 10.24824/978655868991.1.

MUNICÍPIO DE CASTRO**. Centros Municipais de Educação Infantil.** Castro: Prefeitura Municipal, [2025]. Disponível em: https://castro.atende.net/cidadao/pagina/cmeis-CMEIS. Acesso em: 2 set. 2026.

MUNHOZ, Lucianna Magri de Melo. **A professora é da mesma natureza que as crianças: reflexões singulares de uma militante freinetiana**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1254306. Acesso em: 2 set. 2026.

NASA. **Your Name in Landsat.** Disponível em: https://science.nasa.gov/specials/your-name-in-landsat/?img1=c_2&img2=r_2&img3=i_4&img4=a_1&img5=n_2&img6=c_1&img7=a_2&img8=n_0&img9=a_4&img10=t_1&img11=u_1&img12=r_3&img13=e_3&img14=z_1&img15=a_0. Acesso em: 28 ago. 2026.

NIND, Melanie; CURTIN, Alicia; HALL, Kathy. **Métodos de pesquisa para a pedagogia**. Tradução de Caesar Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. ISBN 978-85-326-5998-9.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele:** a arquitetura e os sentidos. Tradução técnica de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PASCHOAL, Lorena Carla Ribeiro Teixeira. **A relação da criança e natureza na educação infantil: um olhar complexo e transdisciplinar para a prática docente.** 2023. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/downloadArquivo?vinculo=QzM4Q0EyRVkyOWtSVzF3Y21WellUMHhKbUZqWlhKMmJ6MHpOak0yTnpBbWMyVnhVR0Z5WVdkeVlXWnZQVEVtYzJWeFUyVmpZVzg5T0NaclIYSmtaWGc5VGlac2IyTmhiRUZ5Y1hWcGRtODlRMDlOVUVGU1ZFbE1TRUZOUlU1VVR5WnViMjFsUTJGdGFXNW9iejB3TURBd1lqY3ZNREF3TUdJM1l6Z3VjR1JtNjk2QjM4RQ==&nomeExtensao=.pdf. Acesso em: 23 ago. 2026.

PINTO, Amanda Lobosco**. Professoras, crianças e natureza: narrativas docentes da/na pandemia.** 2023. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/handle/1/32529. Acesso em: 23 ago. 2026.

PINTO, Ana Paula Simião. **Educação nas infâncias: a natureza como mobilizadora de sensibilidades.** 2023. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas, Joinville, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13829008. Acesso em: 23 ago. 2026.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão:** a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

POLLI, Bianca; CAMARGO, Daiana. Extensão universitária: gestão, comunicação e desenvolvimento regional. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 21, n. 1, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.21.24820.011. Acesso em: 09 set. 2026.

POLLI, Bianca Rodrigues; CAMARGO, Daiana. O brincar na natureza e as possibilidades para a Educação Infantil: mapeando estudos publicados. **Revista FormAção**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.33871/formacao.2024.1.1.9292. Acesso em: 19 ago. 2026.

PROFICE, Christiana. **As crianças e a natureza:** reconectar é preciso. 1. ed. São Paulo: Pandorga, 2016.

RODRIGUES, Bianca Polli; CAMARGO, Daiana. Desemparedar a infância: espaços e práticas pedagógicas para o brincar na natureza na Educação Infantil. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 13, n. 34, p. 322–341, 2026a. DOI: 10.55028/pdres.v12i33.23896. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/23896. Acesso em: 19 ago. 2026.

RODRIGUES, Bianca Polli; CAMARGO, Daiana. Desemparedar para pertencer: natureza, infância e educação ambiental na Educação Infantil. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, *[S. l.]*, v. 31, n. 1, p. 1–28, 2026b. DOI: 10.63595/ambeduc.v31i1.19327. Disponível em: https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/19327. Acesso em: 1 jun. 2026.

RODRIGUES, Bianca Polli; CAMARGO, Daiana. O mapa mental como instrumento metodológico na pesquisa qualitativa: contribuições a partir de uma investigação sobre a criança e a natureza. **Educ. Form.**, *[S. l.]*, v. 11, p. e17923, 2026c. DOI: 10.25053/redufor.v11.e17923. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/17923. Acesso em: 14 set. 2026.

RODRIGUES, Bianca Polli. **O brincar na natureza com crianças pequenas: entre as práticas desenvolvidas e as possibilidades observadas em CMEIs do município de Castro/PR**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Daiana Camargo. Disponível em: https://ri.uepg.br/items/3827ed51-b244-4957-86b7-6601bb5b75b9. Acesso em: 19 out. 2026.

RODRIGUES, Bianca Polli; MEIRA, Michelle Gonçalves de; CAMARGO, Daiana. Resistance to the confinement of childhood: contributions of the geography of childhood to play as a language of the child. **Pedagogia delle Differenze: Bollettino della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer"**, v. 55, n. 1, 2026. Disponível em: https://www.pedagogiadelledifferenze.it/home/index.php/pdd/article/view/272. Acesso em: 14 set. 2026.

SANTOS, Debora Ondina Assumpção dos. **Corpo, infância e natureza: experiências de desemparedamento na educação infantil pelo entorno do Parque Estadual da Serra da Tiririca.** 2025. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2025. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/handle/1/41636. Acesso em: 23 ago. 2026.

SANTOS, Sammya Danielle Florencio dos. **O déficit de natureza nas crianças pequenas: a influência dos ambientes de aprendizagem.** 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: https://ri.uea.edu.br/handle/riuea/5298. Acesso em: 23 ago. 2026.

SILVA, Danila Andressa Borges da Costa**. A prática pedagógica de professores da Educação Infantil e a relação criança-natureza: desafios e possibilidades.** 2024. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Jaboticabal, 2024. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d91e7cb0-a424-46f1-94f8-49a7318a4eec/content. Acesso em: 23 ago. 2026.

SILVA, Jessica Ramos Ferreira da. **Criança e natureza nas práticas educativas divulgadas em contextos online (sites)**. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Blumenau, 2022. Disponível em: http://bu.furb.br/docs/DS/2022/369319_1_1.pdf. Acesso em: 23 ago. 2026.

SISTEMA DE INFORMAÇÃO SOBRE A BIODIVERSIDADE BRASILEIRA (SiBBr). **Petunia × atkinsiana (Sweet) D.Don ex W.H.Baxte**r. Brasília, DF: SiBBr, [2026]. Banco Taxonômico Integrado da Biodiversidade Brasileira – Flora, Funga e Fauna. Disponível em: https://floradobrasil.jbrj.gov.br/consulta/?grupo=6&familia=null&genero=&especie. Acesso em: 11 ago. 2026.

STEHMANN, J. R. Petunia. In: FLORA E FUNGA DO BRASIL. Rio de Janeiro: **Jardim Botânico,** [2026]. Petunia × atkinsiana (Sweet) D.Don ex W.H.Baxter, FB609354. Disponível em: https://floradobrasil.jbrj.gov.br/FB609354. Acesso em: 11 ago. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THOMÉ, Ana Carol; TUBENCHLAK, Diana. **Arte e Natureza:** ateliês os quatro elementos. Edição das Autoras, 2023.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**: Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018. p. 308. ISBN 978-85-7753-339-8.

TIRIBA, Lea. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar?** Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: reunião anual da ANPED, 28., 2005. *Trabalhos apresentados*. GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Rio de Janeiro: ANPED, 2005. Disponível em: https://legado.anped.org.br/biblioteca/item/educar-e-cuidar-ou-simplesmente-educar-buscando-teoria-para-compreender-discursos-e. Acesso em: 3 set. 2026.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCÍA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Tradução de Marcia dos Santos Lopes. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. p. 242. ISBN 978-85-7014-097-5.

VELLOZO, Letícia Munhoz. **A natureza e a criança: uma relação essencial para o desenvolvimento infantil.** 2022. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2022. Disponível em: https://sucupiralegado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12849685. Acesso em: 23 ago. 2026.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro:** uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na roda!:** a formação humana nas escolas e nas organizações. 1. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017. p. 350. ISBN 978-85-7753-352-7.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. ISBN 85-219-0396-0.

ZANETTE, Maristela. **Sensibilização com/na natureza: um estudo no contexto da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**. 2025. 316 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/267746. Acesso em: 23 ago. 2026.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Formação continuada e natureza na Educação Infantil

Mestrado em Educação PPGE - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

"A natureza está perto da gente sempre" (Zanon, 2018).



Questionário

Este questionário integra a pesquisa de mestrado "*Criança e Natureza: Formação Continuada de professores no município de Castro/PP em relação às Práticas na Educação Infantil*" desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG), pela mestranda Bianca Polli com orientação da Prof. Dr. Daiana Camargo.

O estudo tem como objetivo analisar a formação continuada de professores da Educação Infantil, ofertada pela rede municipal de Castro/PR, em relação às práticas que envolvam o contato da criança com a natureza.

Suas respostas serão fundamentais para esta investigação, oferecendo contribuições valiosas sobre as vivências formativas e pedagógicas na rede. Pedimos que responda às questões com sinceridade e o máximo de detalhes possível. Todas as informações serão tratadas com confidencialidade e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Termo de Consentimento livre e esclarecido
https://docs.google.com/document/d/1Tj0mDpcqbtX9r4HtWfmB2lMU_TLB4SPO/edit?usp=sharing&ouid=105681534844515324009&rtpof=true&sd=true

2. Declaro ter sido informado(a) em participar, como voluntário, da pesquisa acima descrita. Sobre o termo de consentimento: *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Li e concordo com o termo de consentimento
- ◯ Não concordo com o termo de consentimento.

O perfil das (dos) participantes

3. Nome completo *

_____

4. Qual CMEI você trabalha atualmente? *

_____

_____

_____

_____

_____

5. Com qual turma e período você atua atualmente? *

6. Há quanto tempo você trabalha com Educação Infantil? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Até 5 anos
- ◯ De 6 a 10 anos
- ◯ De 11 a 20 anos
- ◯ Mais de 20 anos

7. Há quanto tempo você trabalha na rede municipal de educação de Castro/PR? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Até 5 anos
- ◯ De 6 a 10 anos
- ◯ De 11 a 20 anos
- ◯ Mais de 20 anos

Criança e Natureza

8. 1.Qual a importância do contato da criança com a natureza? *

9. 2.Qual o papel da Educação Infantil, considerando o contato da criança com a natureza? *

10. 3.Em sua rotina pedagógica no CMEI, acontece ou existe o contato das crianças com a natureza no dia a dia? Conte sobre suas experiências/práticas. *

11. 4.Você já participou de formações continuadas promovidas pela rede municipal de educação de Castro/PR? Em alguma dessas formações, foram abordadas temáticas relacionadas ao contato da criança com a natureza? Se essas temáticas foram abordadas, o que foi tratado? Conte sobre sua experiência. *

12. 5.Você considera que as formações continuadas oferecidas pela rede municipal de Castro/PR contribuíram, de alguma forma, para sua prática com foco na relação entre criança e natureza? Justifique sua resposta. *

13. 6. Na sua opinião, que tipo de formação continuada poderia contribuir para apoiar práticas com a natureza no cotidiano da Educação Infantil? *

Muito obrigada!!

Prezadas professoras (es),

Gostaríamos de expressar nossa sincera gratidão pela sua valiosa contribuição ao responder este questionário. Sua participação é fundamental para o aprofundamento deste estudo e para a ampliação das reflexões sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil e as práticas que favorecem o contato da criança com a natureza.

Agradecemos imensamente pelo tempo dedicado e pelas percepções compartilhadas. Suas respostas fornecerão dados significativos para a análise e enriquecerão a produção de conhecimento acadêmico comprometido com a infância, a docência e a natureza.

Com apreço,

Bianca Polli Rodrigues (mestranda)

Prof.ª Dra. Daiana Camargo (orientadora)

APÊNDICE B – FOLDER DE DIVULGAÇÃO QUESTIONÁRIO

PARTICIPE DO QUESTIONÁRIO

PESQUISA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CRIANÇA-NATUREZA:

FORMAÇÃO CONTINUADA EM RELAÇÃO ÀS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MESTRANDA
BIANCA POLLI RODRIGUES

Orientadora
Prof.ª Dra. Daiana Camargo

Prezadas professoras (es),
Este questionário faz parte da dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG).
O objetivo da pesquisa é compreender como a formação continuada ofertada pela rede municipal contribui para as práticas pedagógicas que envolvem a relação criança–natureza.

- Sua participação é muito importante!
- As respostas são confidenciais.
- A participação é voluntária, mas faz toda diferença.

ACESSE O QUESTIONÁRIO AQUI

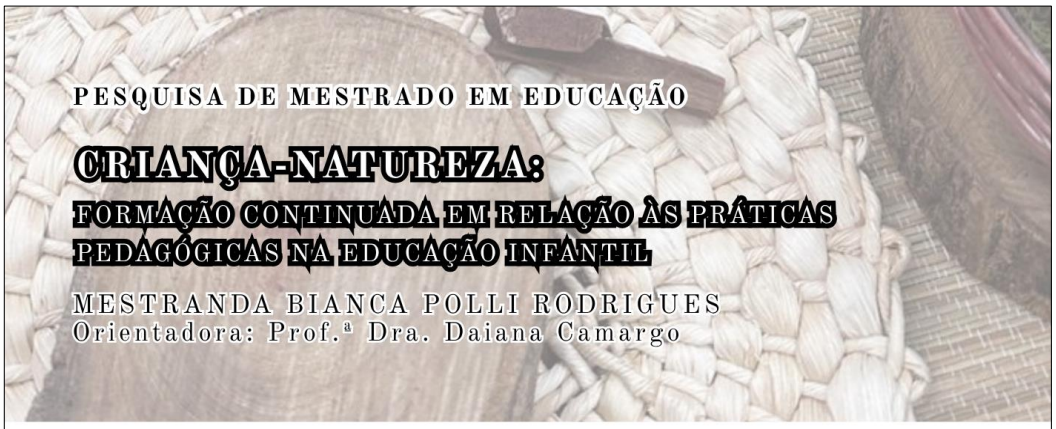


Agradecemos pela colaboração!

PPGE - UEPG

UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa

APÊNDICE C - PAUTA: 1º ENCONTRO DA RODA DE CONVERSA



TEMA GERAL

PPGE - UEPG

A formação continuada de professores da Educação Infantil ofertada pela rede municipal de ensino de Castro/PR em relação às práticas pedagógicas voltadas à criança e à natureza

1º Encontro - Roda de Conversa:

ENTRE NA RODA!

Hoje vamos conversar sobre (pauta):

1. Experiências com a natureza como professoras.
2. O que é a natureza?
3. A Criança e a natureza.
4. O que afasta a criança da natureza?
5. A prática pedagógica
6. As práticas pedagógicas, as crianças e a natureza
7. Quando falamos em formação continuada.
8. Uma formação continuada significativa, em outras palavras...

APÊNDICE D - MAPA MENTAL ESTRUTURA RODA DE CONVERSA



APÊNDICE E - MATERIAIS ATELIÊ MARCAS DA NATUREZA: PRODUÇÃO COLETIVA COM TINTAS NATURAIS (1° ENCONTRO DA RODA DE CONVERSA)



MATERIAIS

1º Encontro - Roda de Conversa:

ENTRE NA RODA!

10 de Abril de 2026

PPGE - UEPG

RISCANTES E MARCADORES...



Galho e palha de milho, fixados com cordão de fibra (barbante).



Galho e fibras vegetais (popularmente conhecidas como “barba-de-bode”), fixadas com cordão de fibra.



Galho e pequenos gravetos agrupados, fixados com cordão de fibra.



Galho e folhas de samambaia, fixados com cordão de fibra.



Galho e folhas de Eucalipto, fixados com cordão de fibra.



Galho e penas, fixados com cordão de fibra.



Galho e aveia, fixados com cordão de fibra.



Galho e pinha (estróbilo masculino), fixados com cordão de fibra.



Galho e pinha (estróbilo feminino), fixados com cordão de fibra.



Galho e corda de sisal, fixados com cordão de fibra.



Galho e semente de baobá, fixados com cordão de fibra.



Galho e cachos de frutos do coqueiro, fixados com cordão de fibra.



Galho e capim dos pampas, fixados com cordão de fibra.



Galho e cipó, fixados com cordão de fibra.



Utensílios



Pedras de rio



Fibra vegetal seca



Frutos verdes de coqueiro



Pinha



Sabugo de milho



Fruto seco de trepadeira



Base de fibras naturais



Recipientes de vidro reutilizados



Suportes usados para os registros, feitos de retalhos de madeira prensada e grampos

TINTAS...



COMO FAZER?

1. Aglutinante (base da tinta)

Ingredientes:

- 2 colheres de sopa de polvilho
- 500 ml de água
- 2 colheres de sopa de álcool 70% (líquido)
- 2 colheres de sopa de vinagre de álcool

Modo de preparo:

- Em um recipiente, dissolva bem o polvilho na água, mexendo até não restarem grumos.
- Leve a mistura ao fogo baixo, mexendo sempre.
- Cozinhe até que a mistura adquira uma textura gelatinosa, semelhante a um gel ou creme.
- O ponto ideal é quando a mistura começa a ficar transparente.
- Desligue o fogo e deixe esfriar completamente em um recipiente fechado.
- Após esfriar, adicione o álcool e o vinagre.
- Misture bem até obter uma base homogênea.

Essa base é o aglutinante, responsável por dar consistência e fixação à tinta.

2. Pigmentação (cor da tinta)

- Sugestões de pigmentos naturais em pó:
- Argila
- Spirulina
- Urucum
- Açafrão

Modo de preparo da tinta:

- Em um recipiente, coloque uma quantidade do aglutinante já pronto.
- Adicione o pigmento em pó aos poucos.
- Misture bem até que a cor esteja uniforme.
- Se necessário, mexa por mais tempo (alguns pigmentos podem demorar para se dissolver completamente).

3. Armazenamento e uso

- O aglutinante pode ser armazenado por alguns dias, em recipiente fechado.
- A tinta pronta (com pigmento) deve ser utilizada preferencialmente no mesmo dia ou em curto período.


Urucum
Spirulina
Açafrão
Chá Verde
Argila Amarela
Argila Verde
Argila Rosa
Flor Fada Azul
Açaí
Cinza de Madeira
Uva
Argila Preta

PARA SABER MAIS...

POLLI, Bianca; CAMARGO, Daiana. **O brincar na natureza e as possibilidades para a Educação Infantil: Mapeando estudos publicados.** Revista Formação, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 122-140, 5 jun. 2024. DOI https://doi.org/10.33871/formacao.2024.1.1.9292. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/formacao/article/view/9292. Acesso em: 11 fev. 2026.

RODRIGUES, Bianca Polli; CAMARGO, Daiana**. Desemparedar a infância: espaços e práticas pedagógicas para o brincar na natureza na Educação Infantil.** Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, [S. l.], v. 13, n. 34, p. 322–341, 2026. DOI: 10.55028/pdres.v12i33.23896. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/23896. Acesso em: 19 jan. 2026.

RODRIGUES, Bianca Polli. **Sementes plantadas: arte e natureza como caminho no processo de desemparedamento da infância**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 28, p. 1–9, jan./dez. 2026. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/105358/61604.

THOMÉ, Ana Carol; TUBENCHLAK, Diana. **Arte e Natureza:** ateliês os quatro elementos. Edição das Autoras, 2023. 112 p. https://a.co/d/0iDGwLyc

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro:** uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na roda!:** a formação humana nas escolas e nas organizações. 1. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017. 350 p. ISBN 978-85-7753-352-7.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. ISBN 85-219-0396-0.



APÊNDICE F - PAUTA 2º ENCONTRO DA RODA DE CONVERSA



TEMA GERAL

PPGE - UEPG

A formação continuada de professores da Educação Infantil ofertada pela rede municipal de ensino de Castro/PR em relação às práticas pedagógicas voltadas à criança e à natureza

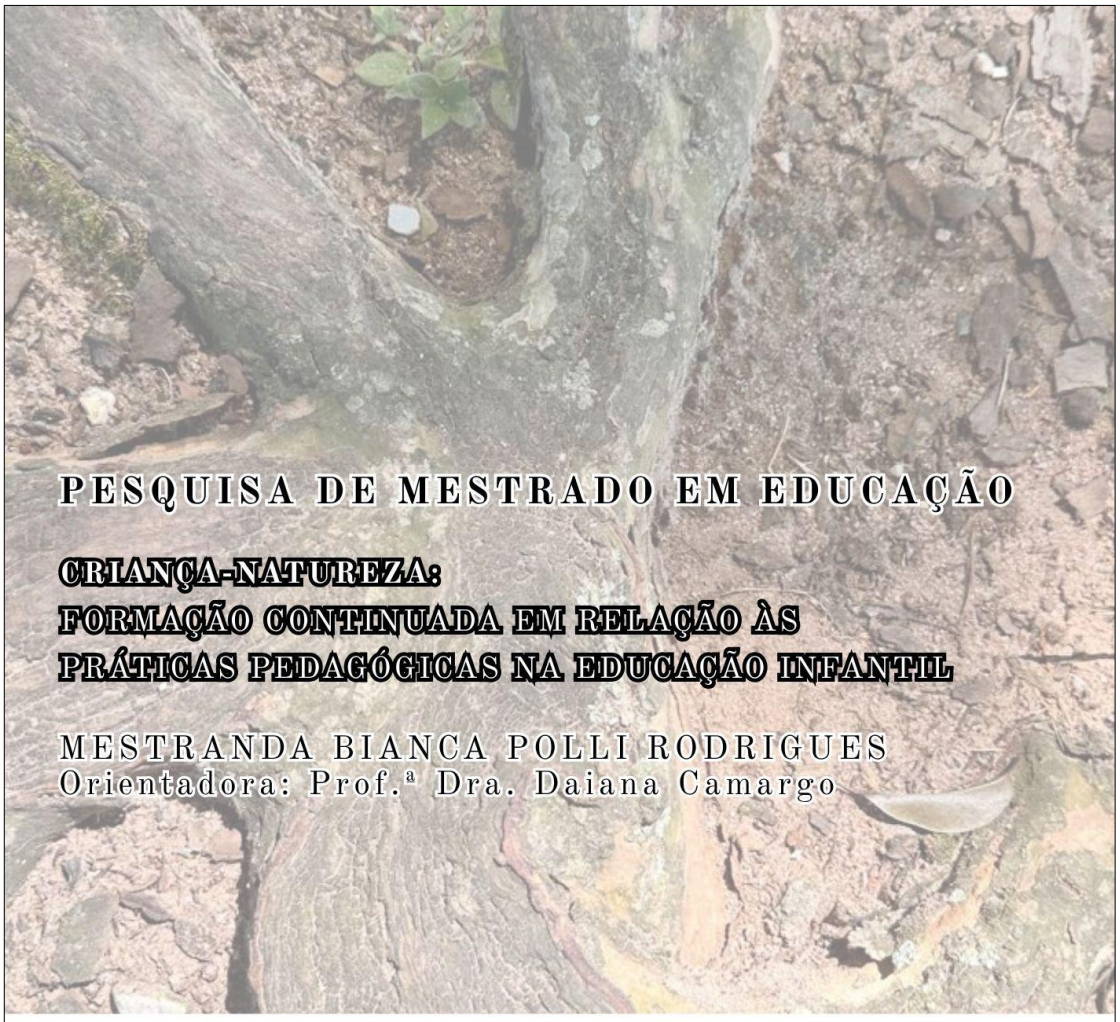
2º Encontro - Roda de Conversa

EM RODA...

Hoje vamos conversar sobre (pauta):

1. As formações continuadas da rede.
2. As experiências no Projeto Ciranda...
3. A Política de Formação Continuada da rede.
4. Formação da SEED-PR - Projeto Educa Juntos.
5. Formação continuada + CMEI = ?
6. Planejar uma prática pedagógica.
7. O que gostaríamos nas práticas na e com a natureza...
8. Se eu pudesse mudar alguma coisa...
9. Se a natureza fizesse parte de todos os momentos da rotina no CMEI...

APÊNDICE G - MATERIAIS ATIVIDADE ARTÍSTICA: MANDALAS DA NATUREZA (2º ENCONTRO DA RODA DE CONVERSA)



MATERIAIS

2º Encontro - Roda de Conversa:

EM RODA...

22 de Maio de 2026

PPGE - UEPG



ELEMENTOS DA NATUREZA...

Folhas

- **Folhas secas de bordo (Acer sp.);**
- **Folhas amarelas em processo de secagem;**
- **Folhas verdes de couve (Brassica oleracea var. acephala);**
- **Folhas provenientes de podas de espécies ornamentais de jardim.**

Flores e pétalas

- **Pétalas secas de rosas vermelhas;**
- **Pétalas secas de rosas amarelas;**
- **Pétalas de beijinho (Impatiens walleriana);**
- **Flores de hortênsia (Hydrangea macrophylla);**
- **Flores do tipo mosquitinho (Gypsophila paniculata);**
- **Flores secas ornamentais tingidas.**

Sementes, frutos e estruturas vegetais

- **Pinhas;**
- **Pinhões;**
- **Estruturas vegetais conhecidas popularmente como “pente-de-macaco”;**
- **Rodelas secas de laranja;**
- **Limões;**
- **Miniabóboras ornamentais;**
- **Sabugos de milho;**
- **Cascas de milho.**

Madeira, galhos e fibras vegetais

- **Discos de madeira obtidos a partir de troncos cortados;**
- **Gravetos e pequenos galhos;**
- **Cascas vegetais;**
- **Fibras vegetais secas (barba-de-bode);**
- **Palha seca.**

Elementos de origem animal

- **Conchas marinhas;**
- **Penas de galinha;**
- **Cascas de ovo.**

Pedras e minerais

- **Pedras de rio;**
- **Pedras brancas decorativas;**
- **Argila rosa;**
- **Argila verde.**

Materiais terrosos

- **Terra preta;**
- **Terra vermelha;**
- **Areia;**
- **Serragem.**

Trilha sonora utilizada:

Observação: Todos os materiais utilizados foram obtidos por meio de reaproveitamento, coleta de elementos já desprendidos da natureza, podas de jardinagem, doações ou materiais previamente disponíveis, respeitando a integridade dos ambientes naturais e a proposta pedagógica da atividade.


@MYNATUREDESIGN_
Osman Dinç
Designer Gráfico
Land Art


@MAYUMINAKABAYASHI
Mayumi
Nakabayashi
Land Art


@KATHYDANMALA
Kathy Klein
Land Art


@SCULPTTHEWORLD
Jon Foreman
Land Art

APÊNDICE H - PAUTA 3º ENCONTRO DA RODA DE CONVERSA



TEMA GERAL

PPGE - UEPG

A formação continuada de professores da Educação Infantil ofertada pela rede municipal de ensino de Castro/PR em relação às práticas pedagógicas voltadas à criança e à natureza

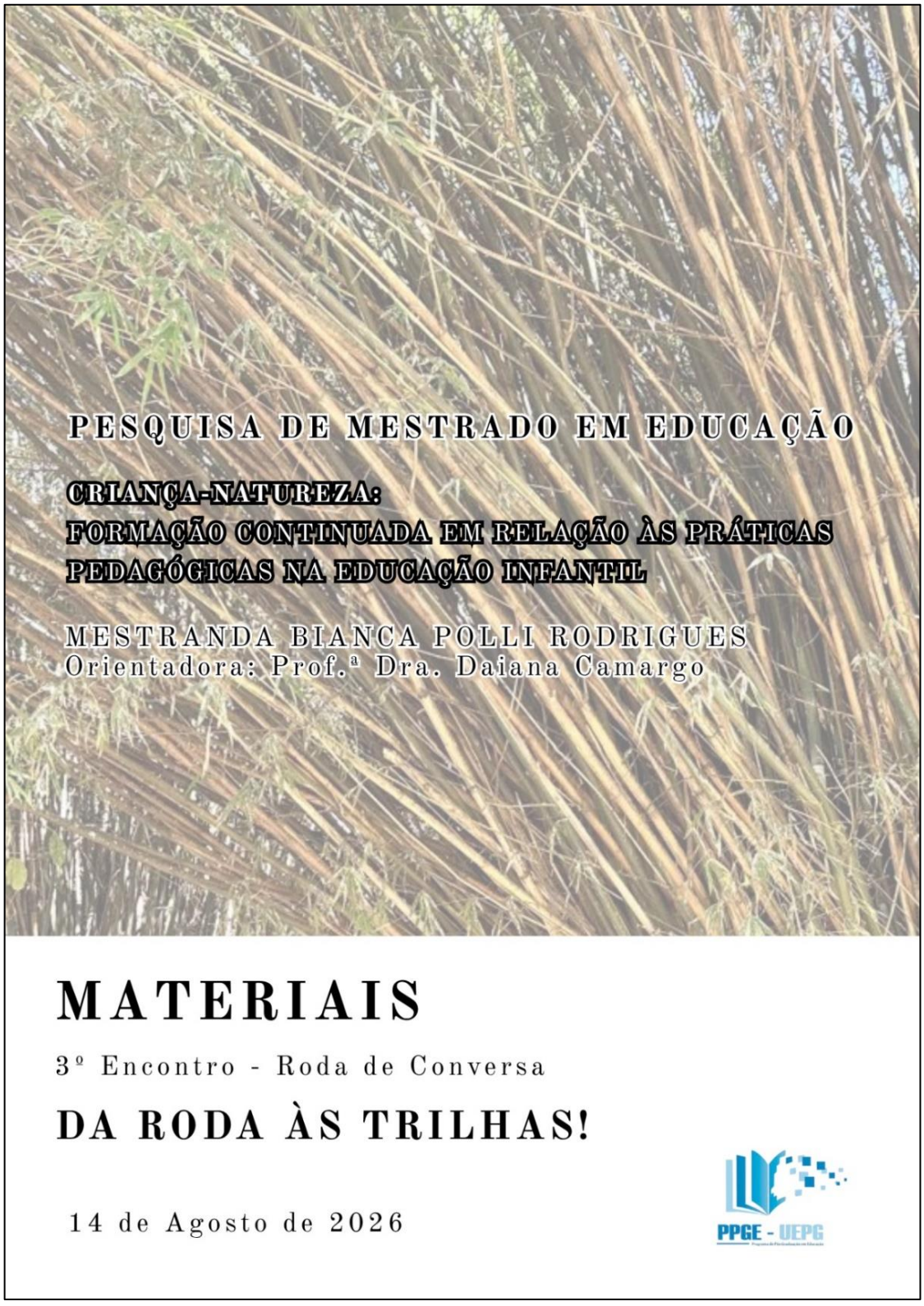
3º Encontro - Roda de Conversa

DA RODA ÀS TRILHAS!

Hoje vamos conversar sobre (pauta):

1. A equipe gestora, a criança e a natureza;
2. O papel do coordenador pedagógico nas formações continuadas;
3. O coordenador pedagógico e as práticas pedagógicas;
4. As barreiras para a criança e a natureza;
5. Os bebês e a natureza;
6. As datas comemorativas;
7. A docência na hora atividade x na turma;
8. Vocês na pesquisa.

APÊNDICE I - MATERIAIS ATIVIDADE ARTÍSTICA: OFICINA DE PLANTIO (3°RODA DE CONVERSA)



OFICINA DE PLANTIO



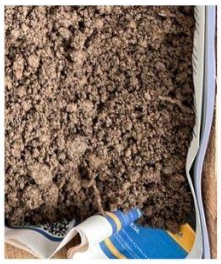
Recipiente individual



Pedras para camada de drenagem



Tecido juta (para reduzir a perda de substrato)



Substrato preparado com húmus



Mudas de petúnia



Utensílios para manejo do substrato



Primeira rega
(regador)



Camada de proteção: serragem



Camada de proteção: fibras vegetais

CONHECENDO A PETÚNIA...

Reino: Plantae
Filo: Tracheophyta
Classe: Magnoliopsida
Ordem: Solanales
Família: Solanaceae A.Juss.
Gênero: Petunia Juss.
Nome científico: Petunia × atkinsiana (Sweet) D.Don ex W.H.Baxter
Nome popular: Petúnia



CONHECENDO A PETÚNIA...



Origem e história
As petúnias ornamentais modernas resultam de hibridação e seleção de espécies sul-americanas, com destaque para Petunia integrifolia e Petunia axillaris.

Relação com o território
O gênero Petunia é sul-americano e possui espécies nativas do Sul do Brasil.

Folhas e flores
Planta herbácea, com hábito que pode ser compacto, ramificado, rasteiro ou pendente, conforme a cultivar. As folhas são verdes e as flores são vistosas, com corola afunilada.

Cores e formato
Existem cultivares brancas, rosas, vermelhas, roxas, lilases, amarelas, bicolores e variegadas. As flores apresentam formato de funil ou trombeta e variam bastante de tamanho.

Floração
Em condições adequadas, pode apresentar floração prolongada durante os períodos mais quentes, frequentemente da primavera até a chegada do frio intenso ou das geadas.

Luminosidade
Prefere locais bem iluminados. Para boa floração, recomenda-se cerca de 5 a 6 horas ou mais de sol por dia; em maior sombreamento, tende a produzir menos flores.

Solo
Prefere substrato leve e bem drenado. Matéria orgânica pode contribuir para as condições de cultivo. O vaso deve permitir a saída do excesso de água.

Água
A rega deve acompanhar a umidade do substrato. Em vasos, a necessidade pode aumentar em períodos quentes e secos. Evite manter a terra permanentemente encharcada.

Polinizadores
As flores podem receber visitas de diferentes polinizadores, petúnias de jardim são associadas a visitas de borboletas e beija-flores.

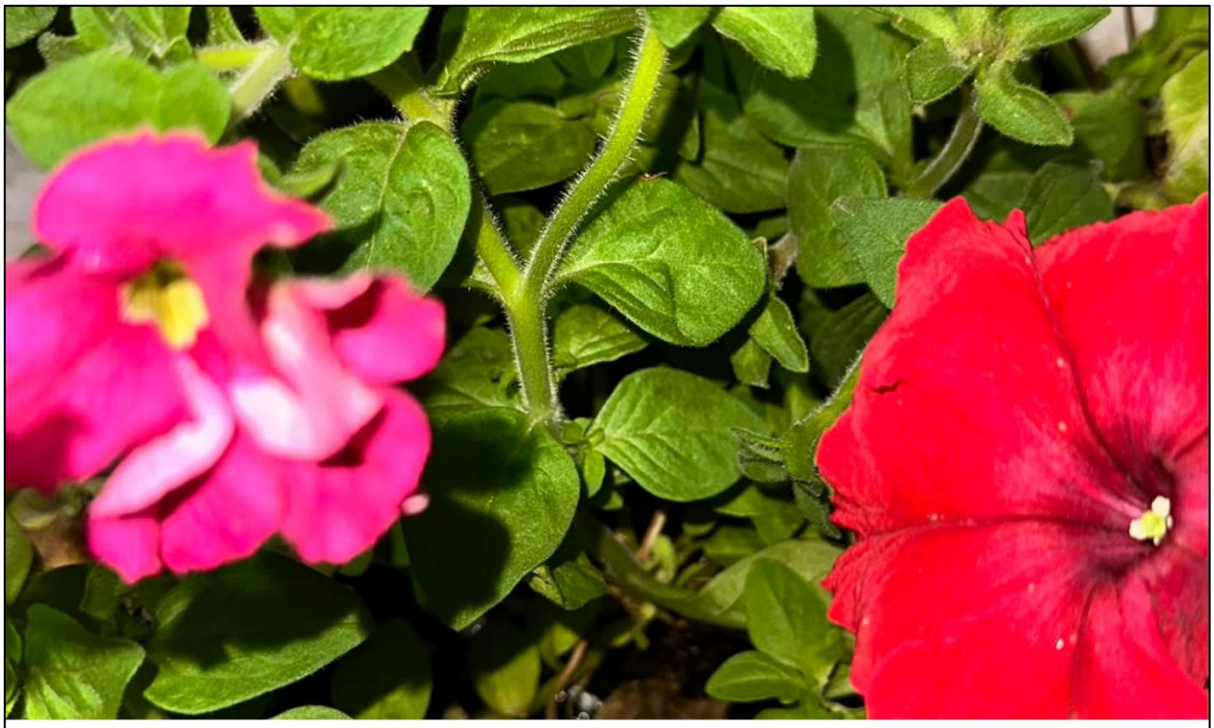
Curiosidade
A petúnia pertence à família Solanaceae, a mesma família botânica do tomate, da batata, do pimentão e do tabaco.

Desenvolvimento
A muda cresce, ramifica, produz novos botões e passa por sucessivos períodos de floração. O porte varia conforme a cultivar; com o crescimento, pode ser necessário ampliar o espaço disponível para as raízes.

Cultivo em vasos
É muito utilizada em vasos, floreiras, jardineiras e cestos suspensos, desde que receba luz adequada e tenha boa drenagem.

PASSO A PASSO DO PLANTIO

1	**Preparar o vaso** Confira se o recipiente possui furo(s) para a saída da água. Se necessário, proteja apenas o furo com uma pequena tela permeável.
2	**Adicionar a primeira camada de substrato** Coloque substrato suficiente para formar a base onde a muda ficará apoiada.
3	**Conhecer o substrato** O substrato pode estar previamente preparado com matéria orgânica, como húmus, que contribui com nutrientes e com as condições de cultivo.
4	**Retirar a muda** Retire-a cuidadosamente do recipiente original, procurando manter o torrão e evitando danificar excessivamente as raízes.
5	**Posicionar a planta** Coloque a muda no centro do vaso, observando para que ela não fique nem muito profunda nem muito elevada.
6	**Completar com substrato** Preencha os espaços ao redor da muda até que ela fique bem acomodada.
7	**Firmar delicadamente** Pressione suavemente o substrato ao redor da planta, sem compactá-lo em excesso.
8	**Fazer a primeira rega** Regue devagar, apenas o suficiente para umedecer o substrato, permitindo que o excesso de água saia pelos furos.



COMO CUIDAR DA SUA PETÚNIA

ONDE DEIXAR O VASO?
Em local externo ou muito bem iluminado, com boa incidência de sol e circulação de ar.

QUANTO DE SOL?
Procure oferecer aproximadamente 5 a 6 horas ou mais de sol por dia. Quanto mais sombra, menor tende a ser a floração.

QUANDO REGAR?
Observe o substrato. Regue quando ele começar a secar, ajustando a frequência ao calor, ao vento, ao tamanho do vaso e à chuva.

COMO EVITAR EXCESSO DE ÁGUA?
Use vaso com furos e substrato que drene bem. A petúnia não deve permanecer com as raízes constantemente encharcadas.

O QUE OBSERVAR?
Acompanhe folhas, novos brotos, botões e flores. A observação frequente ajuda a perceber as necessidades da planta.

E AS FLORES MURCHAS?
A retirada das flores já passadas pode ajudar a manter a planta organizada e, em muitas cultivares, favorecer a continuidade da floração.

QUANDO TROCAR DE VASO?
Se a planta ocupar todo o recipiente ou o vaso ficar pequeno para seu desenvolvimento, ela pode ser transferida para um vaso maior ou para um canteiro adequado.

REFERÊNCIAS

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal do Meio Ambiente. Museu Botânico Municipal de Curitiba. Curitiba: Secretaria Municipal do Meio Ambiente, [2026]. Disponível em: https://meioambiente.curitiba.pr.gov.br/conteudo/museu-botanico-municipal-de-curitiba/283?utm_source. Acesso em: 11 ago. 2026.

GLOBAL BIODIVERSITY INFORMATION FACILITY (GBIF). Petunia × atkinsiana D.Don ex Loudon. Copenhagen: GBIF Secretariat, [2026]. Disponível em: https://www.gbif.org/occurrence/search?view=GALLERY&taxonKey=84KDF&country=BR. Acesso em: 11 ago. 2026.

GLOBAL BIODIVERSITY INFORMATION FACILITY (GBIF). Ocorrências de Petunia atkinsiana no Brasil: registros com imagens. Copenhagen: GBIF Secretariat, [2026]. Disponível em: https://www.gbif.org/taxon/84KDF. Acesso em: 11 ago. 2026.

STEHMANN, J. R. Petunia. In: FLORA E FUNGA DO BRASIL. Rio de Janeiro: Jardim Botânico do Rio de Janeiro, [2026]. Petunia × atkinsiana (Sweet) D.Don ex W.H.Baxter, FB609354. Disponível em: https://floradobrasil.jbrj.gov.br/FB609354. Acesso em: 11 ago. 2026.

SISTEMA DE INFORMAÇÃO SOBRE A BIODIVERSIDADE BRASILEIRA (SiBBr). Petunia × atkinsiana (Sweet) D.Don ex W.H.Baxter. Brasília, DF: SiBBr, [2026]. Banco Taxonômico Integrado da Biodiversidade Brasileira – Flora, Funga e Fauna. Disponível em: https://floradobrasil.jbrj.gov.br/consulta/?grupo=6&familia=null&genero=&especie. Acesso em: 11 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Lista de Espécies Introduzidas de Plantas Ornamentais (MAPA, 2020). In: SISTEMA DE INFORMAÇÃO SOBRE A BIODIVERSIDADE BRASILEIRA (SiBBr). [Brasília, DF]: SiBBr, 2020. Disponível em: https://ala-bie.sibbr.gov.br/ala-bie/species/6GJH#overview. Acesso em: 11 ago. 2026.

ANEXO A - DADOS PROJETO DA PARCERIA (2025-2026)

Página online 1: “Ciranda Educação Infantil” (CIR-WEB 1, 2026)

Acesso: https://mathema.com.br/solucoes-educacionais/ciranda/

- Informações retiradas do site:

Destinado para a educação infantil de 2 a 5 anos, o Ciranda traz a criança para o centro do processo de aprendizagem, promovendo vivências que a instiga a aprender brincando, experimentando e respeitando o seu direito de ser criança. Ciranda: Um projeto completo para a Educação Infantil. O Ciranda é uma proposta pedagógica para crianças de 2 a 5 anos, organizada em narrativas temáticas que integram os cinco Campos de Experiência. Aqui, os saberes e as perguntas das crianças são o ponto de partida, tornando cada percurso de aprendizado único. Por meio das narrativas. Entre textos e contextos e entre números e formas, os pequenos são convidados a pesquisar o sistema de escrita e as relações matemáticas de forma intencional, lúdica e repleta de sentido para o universo infantil. Alinhado à BNCC. Consultoria pedagógica em campo Formação Continuada para professores e gestores. Acompanhamento da evolução das aprendizagens das crianças. O material didático: lúdico e funcional. Escolha uma idade: 2 anos, 3 anos, 4 anos ou 5 anos. Escolha um tipo: Material do professor ou material da criança. Trata-se de um projeto completo voltado à Educação Infantil, pensado para crianças de três anos, no qual a aprendizagem ocorre por meio do brincar e da interação em diferentes espaços da escola. As “cirandas” são organizadas em narrativas que contemplam os cinco campos de experiência, estando totalmente alinhadas à BNCC. No material destinado às crianças, encontram-se fichas descartáveis que podem ser utilizadas em diversos contextos e que possibilitam a exposição das produções, sendo posteriormente organizadas em um portfólio que contribui para que a criança compreenda e acompanhe seu processo de aprendizagem. O projeto também conta com recursos complementares para destaque e montagem, além de livros de histórias que ampliam as possibilidades de exploração. No âmbito docente, o projeto Ciranda também se apresenta como formativo, ao considerar o professor como sujeito em constante formação. O livro do projeto pedagógico reúne o embasamento teórico da proposta, enquanto o livro do professor oferece orientações práticas, sugestões de aprofundamento e indicações para avaliação, além de disponibilizar cartazes coloridos que auxiliam na organização do ambiente da sala de referência.

Vídeo “Descubra como o Ciranda pode potencializar a Educação Infantil da sua escola!” (CIR-VID, 2025)

Acesso: https://www.youtube.com/watch?v=283rq2y8lXo

- Transcrição:

Vamos falar desse projeto incrível, com esse olhar para a infância, para o direito da criança ser criança, dessa criança realmente potente, que está no centro do processo. A primeira coisa que a gente gosta de dizer é que o Ciranda é muito mais do que material didático. Ele também inclui material didático, mas não se resume a isso. O Ciranda é uma proposta pedagógica. O material didático faz parte de uma proposta pedagógica, que organizou um currículo para crianças de dois, três, quatro e cinco anos, totalmente alinhado à Base Nacional Comum Curricular. E o que essa proposta pedagógica contempla? Ela contempla o material do professor, que é absolutamente formativo, e contempla também o material da criança. Aqui no Ciranda, o material da criança não é um livro e muito menos uma apostila. O material da criança é um recurso para o professor colocar em prática as propostas, as vivências e as experiências. Portanto, é muito diferente do que se encontra muitas vezes no mercado, como fichas e folhas. É um material potente para que o professor possa realmente desenvolver todas as propostas. O Ciranda contempla também formação continuada. Isso é a menina dos olhos do Mathema. O Mathema tem grande força na formação continuada de educadores, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, inclusive na rede pública. Isso não poderia ser diferente no Ciranda. Então, o Ciranda traz, desde o primeiro dia em que a escola faz parceria conosco, e durante todo o tempo em que permanece com o projeto, formação continuada. Essa é uma grande força do Ciranda. Essa formação também busca trazer o coordenador para muito perto da gente. Temos uma assessoria permanente. Qual a diferença? A formação continuada está prevista no plano de formação, com calendário, datas, temas formadores e o período de implantação. Isso é um plano. Já a assessoria é permanente. Se a escola quiser entender um pouquinho melhor essa proposta, basta entrar em contato, porque a gente está aqui. Não é por meio de chat, não é por meio de ligação automática. É com a gente mesmo. Então, essa assessoria se torna bastante eficiente, e o nosso objetivo é realmente trazer essas escolas para muito perto e fazer com que se sintam seguras, inclusive no período de implantação. Acho que a primeira é que o Ciranda nasce da demanda de clientes que nós já tínhamos, de escolas nas quais a gente já fazia formação na Educação Infantil, tanto da rede pública quanto da rede privada. Essas escolas diziam para nós: seria superinteressante se vocês produzissem um material que estivesse alinhado com essa fala que vocês trazem nas formações, com esse olhar, essa escuta, esse respeito à Educação Infantil e ao currículo. Então, o Ciranda já nasce da experiência. Temos inspirações em Reggio Emília. Sem dúvida nenhuma, temos inspirações em Gardner, quando olhamos para as inteligências múltiplas. Entendemos que há diferentes inteligências e que precisamos olhar para

todas elas. Temos também Emmi Pikler como grande inspiração, principalmente para o material de dois e três anos. Ela tem contribuições incríveis, especialmente quando falamos dos bebês. O material de dois anos é muito inspirado nela, além de outras fontes. Quando pensamos em como as crianças aprendem, buscamos um equilíbrio entre o cuidar e a escolarização precoce. O Ciranda está na medida: na medida para os dois, para os três, para os quatro e para os cinco anos. Em nenhum momento estamos preparando a criança para a próxima etapa. Estamos sempre escutando isso: está se preparando para os cinco, para o primeiro ano, para o fundamental, para a universidade, para o vestibular. Então, buscamos esse equilíbrio de ir além dos objetivos da Base, porque vocês sabem que eles são mínimos, mas sem cair na escolarização precoce. O brincar entra como estratégia de aprendizagem. Brincar é coisa séria. No Ciranda, brincar não é "se der tempo". Brincar, no Ciranda, é para aprender. As crianças aprendem brincando. Também valorizamos as interações, no sentido mais amplo: as interações das crianças com os adultos, com o espaço, com o ambiente e com os materiais. Nós acreditamos que o espaço é, sim, educador. Isso é estudo, isso é Reggio Emília. O espaço educa, e por isso, o tempo todo, no livro do professor, damos sugestões de como organizar esse espaço para que ele seja afetivo, cuidadoso e desafiador para as crianças. Essa conversa está presente o tempo todo no livro do professor. A criança aprende com o seu próprio corpo. A criança não aprende quando apenas vai completar uma folhinha. Ela pode até completar uma folhinha, mas a aprendizagem significativa — termo que a gente usa muito — acontece quando o corpo é um intermediário dessa aprendizagem. Então, no Ciranda, o tempo todo as crianças estão inseridas nessa forma de aprender. O Ciranda traz com muita força o uso dos materiais não estruturados, porque eles são muito potentes. Todo material não estruturado dá a possibilidade de uma criação infinita. Isso não significa que o carrinho, por exemplo, não seja importante. Ele também é muito importante. Mas um carrinho, junto com materiais não estruturados, se torna um grande mundo para as crianças, porque elas são muito criativas. Então, temos com muita força os materiais não estruturados e os elementos da natureza. O Ciranda traz um olhar muito respeitoso para a natureza, para a questão do não desperdício e para o uso desses elementos como possibilidades de exploração das crianças. Também sabemos, por muitos estudos, que a criança aprende quando está em movimento de investigação. Aqui no Mathema, temos o que chamamos de perspectiva metodológica da resolução de problemas, principalmente para aprender matemática, mas sabemos que se eu dou a resposta imediatamente, às vezes eu perco a oportunidade de fazer com que a criança investigue, levante hipóteses e aprenda com suas investigações. Então, o Ciranda coloca as crianças o tempo todo nesse movimento de instigar a curiosidade e investigar as proposições que fazemos. A gente faz perguntas e não dá respostas

prontas. Por meio disso, garantimos uma aprendizagem muito mais prazerosa e significativa. Acreditamos, sim, nas múltiplas linguagens. As pessoas se comunicam por meio de múltiplas linguagens, e isso está muito presente no Ciranda. Ora a criança vai se comunicar por meio da escrita, ora por meio do teatro, ora por meio da manipulação de materiais. Se eu acredito que existem diferentes formas de a criança se comunicar, eu preciso dar oportunidades para que ela manifeste a sua fala de diferentes maneiras. Para nós, o professor é de extrema importância. Nós realmente reverenciamos o professor. Ele é quem faz toda a diferença. O Ciranda tem a força que tem por que conta com professores potentes, que vão levar essa proposta para as crianças. Esse é o nosso olhar, o nosso grande desejo. Por isso a formação do professor é tão cuidadosa. A gente realmente traz temas e organiza essa formação para que esses professores tenham o máximo de compreensão do processo que o Ciranda trabalha, formando educadores da infância. É esse professor com um olhar diferenciado, mais amplo, que realmente pode enriquecer as propostas a partir do estudo. A gente diz: quanto mais consciência eu tenho, quanto mais intencionalidade eu tenho, mais potente é o meu trabalho.

ANEXO B - DOCUMENTOS DA SEED-PR (2025-2026)

O presente anexo reúne a sistematização dos documentos institucionais relacionados à formação continuada de professores, disponibilizados em ambientes digitais de acesso público da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Considerando a dispersão desses materiais em diferentes páginas e plataformas, procedemos à sua organização em um único documento, estruturado de forma cronológica e acompanhado das respectivas referências de acesso, descrições e tipologias.

Página online 1 - “Municípios - Formação continuada” (SEED-WEB 1, 2026)

Acesso: https://www.educacao.pr.gov.br/municipios/educa_juntos/formacao_continuada

Figura 29 - Registro site “Municípios - Formação continuada” (SEED-PR).



Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2026.

- Informações do site:

Descrição: Um dos objetivos do Programa Educa Juntos é ofertar formação continuada aos profissionais de educação das redes municipais de ensino, como processo permanente e constante de aperfeiçoamento da prática pedagógica, de forma a assegurar ensino de qualidade aos estudantes da rede pública. Desta forma, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR), por meio da Diretoria de Educação e do Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios (NCPM), oferta formações voltadas a gestores, equipes pedagógicas e professores,

dentro das necessidades apresentadas nos diversos contextos dos municípios paranaenses, com vistas a contribuir com o crescimento dos profissionais da educação.

Formações ofertadas: (1) **Formadores em Ação Municípios:** O Grupo de Estudos Formadores Municípios é uma proposta de formação continuada entre pares que atuam na mesma etapa de ensino das redes públicas municipais do Paraná na busca do fortalecimento e ressignificação da prática pedagógica e do trabalho colaborativo; (3) **Estudo e Planejamento:** A SEED-PR tem como premissa proporcionar formação de qualidade aos profissionais da educação, pois acredita que a formação continuada é de fundamental importância para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem. Os dias de Estudo e Planejamento constituem-se como um dos principais processos formativos ofertados, pois abrangem todos os profissionais que atuam nas instituições da rede pública estadual e municipal; (3) **Cursos livres.**
Página online 2 “Estudo e Planejamento” (SEED-WEB 2, 2026)
Acesso: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estudo_planejamento#anos_anteriores

Figura 30 - Registro site “Estudo e Planejamento” (SEED-PR).



Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2026.

- Informações do site:

Descrição: Os Dias de Estudo e Planejamento constituem-se como um dos principais processos formativos ofertados, uma vez que abrangem todos os profissionais da rede pública estadual de ensino. Essa abordagem reforça o compromisso com a valorização dos profissionais da educação e com a construção de uma prática pedagógica colaborativa e eficaz, promovendo o

desenvolvimento contínuo e alinhado à superação dos desafios sociais e da educação. Nestes dias, diretores, pedagogos e professores vivenciam o momento de formação com foco na articulação entre os resultados das avaliações externas e internas, com o planejamento curricular, visando potencializar ações pedagógicas. O foco é a identificação das fragilidades e a definição de estratégias eficazes para superá-las, garantindo a melhoria contínua da aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Os dias de estudo e planejamento escolar desempenham um papel crucial na melhoria da qualidade do ensino e no sucesso dos estudantes. Esses momentos são essenciais para que uma equipe pedagógica se organize, reflita e alinhe suas ações de forma eficaz, para garantir a coerência, a qualidade e a inovação no processo de ensino e aprendizagem.

Período em que ocorre: Os Dias de Estudo e Planejamento estão previstos em calendário escolar e serão ofertados com a seguinte organização: (1) Semestralmente, com carga horária de 16 horas. No primeiro semestre, iniciando o ano letivo e no início do segundo semestre, logo após a volta do recesso escolar de julho; (2) Trimestralmente - com carga horária de 08 horas. No final e início de cada trimestre.

Público-alvo: Equipe Escolar: gestores(as), pedagogos(as), professores(as) e funcionários da escola.

Página online 3 “Estudo e Planejamento - 1º Semestre 2025” (SEED-WEB 3, 2025)

Acesso: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estudo-planejamento-1semestre2025

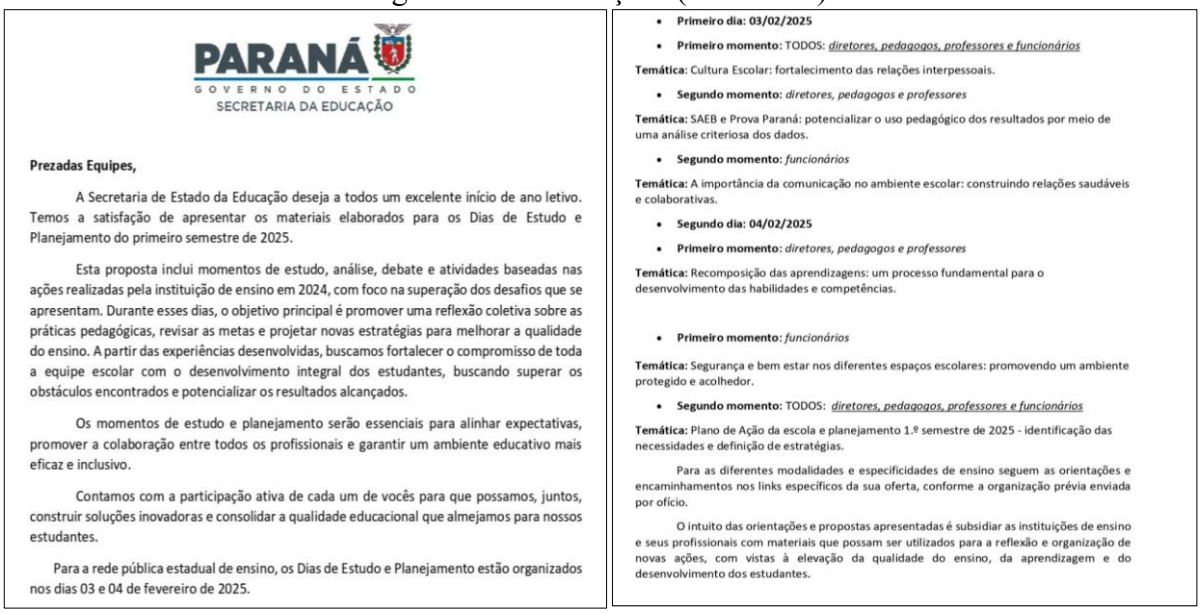
- Informações do site:

Descrição: Olá, Equipe Gestora! Sejam todos muito bem-vindos ao ano letivo de 2025! Este é um momento fundamental de estudo, reflexão e planejamento. Teremos a oportunidade de compartilhar ideias, rever práticas pedagógicas e construir, de forma colaborativa, novas estratégias que potencializam o desenvolvimento das habilidades dos nossos estudantes. Juntos, vamos alinhar os objetivos, fortalecer nosso compromisso com a excelência educacional e preparar um ensino cada vez mais significativo, fortalecendo a aprendizagem de nossos estudantes.

Arquivo 1 (SEED-PDF 1, 2025):

Acesso:https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=56107&ext=pdf&k=

Figura 31 - Orientações (SEED-PR).



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Prezadas Equipes,

A Secretaria de Estado da Educação deseja a todos um excelente início de ano letivo. Temos a satisfação de apresentar os materiais elaborados para os Dias de Estudo e Planejamento do primeiro semestre de 2025.

Esta proposta inclui momentos de estudo, análise, debate e atividades baseadas nas ações realizadas pela instituição de ensino em 2024, com foco na superação dos desafios que se apresentam. Durante esses dias, o objetivo principal é promover uma reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas, revisar as metas e projetar novas estratégias para melhorar a qualidade do ensino. A partir das experiências desenvolvidas, buscamos fortalecer o compromisso de toda a equipe escolar com o desenvolvimento integral dos estudantes, buscando superar os obstáculos encontrados e potencializar os resultados alcançados.

Os momentos de estudo e planejamento serão essenciais para alinhar expectativas, promover a colaboração entre todos os profissionais e garantir um ambiente educativo mais eficaz e inclusivo.

Contamos com a participação ativa de cada um de vocês para que possamos, juntos, construir soluções inovadoras e consolidar a qualidade educacional que almejamos para nossos estudantes.

Para a rede pública estadual de ensino, os Dias de Estudo e Planejamento estão organizados nos dias 03 e 04 de fevereiro de 2025.

- **Primeiro dia: 03/02/2025**
- **Primeiro momento:** TODOS: *diretores, pedagogos, professores e funcionários*

Temática: Cultura Escolar: fortalecimento das relações interpessoais.

- **Segundo momento:** *diretores, pedagogos e professores*

Temática: SAEB e Prova Paraná: potencializar o uso pedagógico dos resultados por meio de uma análise criteriosa dos dados.

- **Segundo momento:** *funcionários*

Temática: A importância da comunicação no ambiente escolar: construindo relações saudáveis e colaborativas.

- **Segundo dia: 04/02/2025**
- **Primeiro momento:** *diretores, pedagogos e professores*

Temática: Recomposição das aprendizagens: um processo fundamental para o desenvolvimento das habilidades e competências.

- **Primeiro momento:** *funcionários*

Temática: Segurança e bem estar nos diferentes espaços escolares: promovendo um ambiente protegido e acolhedor.

- **Segundo momento:** TODOS: *diretores, pedagogos, professores e funcionários*

Temática: Plano de Ação da escola e planejamento 1.º semestre de 2025 - identificação das necessidades e definição de estratégias.

Para as diferentes modalidades e especificidades de ensino seguem as orientações e encaminhamentos nos links específicos da sua oferta, conforme a organização prévia enviada por ofício.

O intuito das orientações e propostas apresentadas é subsidiar as instituições de ensino e seus profissionais com materiais que possam ser utilizados para a reflexão e organização de novas ações, com vistas à elevação da qualidade do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes.

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2025.

Roteiro 1 (SEED-ROT 1, 2025):

Acesso:

https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=56254&ext=pdf&k=

Figura 32 - Roteiro “Dias de Estudos e Planejamento – Os Espaços e Ambientes na Educação Infantil”.



EDUCA JUNTOS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE COOPERAÇÃO PEDAGÓGICA COM MUNICÍPIOS
PARANÁ

DIAS DE ESTUDOS E PLANEJAMENTO – OS ESPAÇOS E AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Público: Equipe Diretiva, Equipe Pedagógica e Professores(as) das Redes Municipais

Prezados(as),

Na Educação Infantil, os espaços e ambientes têm um papel crucial na organização e vivência de experiências relevantes nessa etapa do ensino. Por isso, é fundamental refletir sobre as implicações pedagógicas da organização espacial nas instituições que atendem esse público.

A concepção de criança e infância orienta as escolhas dos educadores e influencia diretamente a forma como o ambiente é planejado e organizado. Nesse sentido, é importante considerar que o espaço não é neutro: ele carrega possibilidades e limites que podem ser ampliados ou reduzidos de acordo com as relações e práticas pedagógicas adotadas.

Os espaços refletem valores e representações de quem os projeta, o que os torna muito mais do que simples arranjos de objetos e móveis. Sua relevância vai além da funcionalidade, desempenhando um papel central na promoção de vivências pedagógicas. Por isso, é essencial refletir sobre as mensagens transmitidas pelos elementos presentes nos ambientes educacionais: o que se disponibiliza para brincar e o que se expõe nas paredes das salas de aula, nos corredores, no saguão, na brinquedoteca, na sala dos professores, na secretaria, na cozinha, no pátio externo, entre outros, ajuda na compreensão de quais são os objetivos educacionais e como estes pretendem ser alcançados.

Nesse sentido, esse material busca ofertar aos profissionais da Educação Infantil, reflexões e subsídios para repensar na construção desses ambientes, para que sejam muito mais do que espaços físicos, repletos de decorações prontas e coloridas. Mas que sejam espaços de oportunidades de vivências, seguros e convidativos, que oportunizem as crianças a vivenciarem e experimentarem o mundo.
Também vamos refletir sobre como o planejamento dos espaços precisa estar alinhado aos direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular e com o Referencial Curricular do Paraná para a Educação Infantil a fim de garantir os direitos das crianças e uma prática pedagógica de qualidade com equidade.

Este material de estudo e planejamento é estruturado em dois momentos, conforme os objetivos abaixo:

Momento 1:
- Refletir sobre os espaços e ambientes oportunizados às crianças da Educação Infantil;
- Entender a diferença dos conceitos de "espaço" e "ambiente";
- Compreender o caráter dinâmico dos espaços e a relação existente entre espaço, desenvolvimento da autonomia e aprendizagem da criança;
- Perceber as dimensões do ambiente no planejamento escolar.

Momento 2:
- Compreender como planejar espaços de qualidade alinhados aos princípios da BNCC;
- Identificar a criança como produtora de cultura;
- Compreender as interações e brincadeiras como mediadoras da aprendizagem;
- Perceber a intencionalidade pedagógica na organização dos espaços e ambientes;
- Apontar diferentes oportunidades de explorações e aprendizagens dos materiais oportunizados às crianças.

Esperamos que o material contribua para as reflexões dos profissionais da Educação Infantil e que oportunize às crianças do estado do Paraná mais experiências e possibilidades de aprendizagem.

Um excelente trabalho a todos!

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2025.

Página online 4 “Estudo e Planejamento - 2º Semestre 2025” (SEED-WEB 4, 2025)

Acesso: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estudo-planejamento-2semestre2025

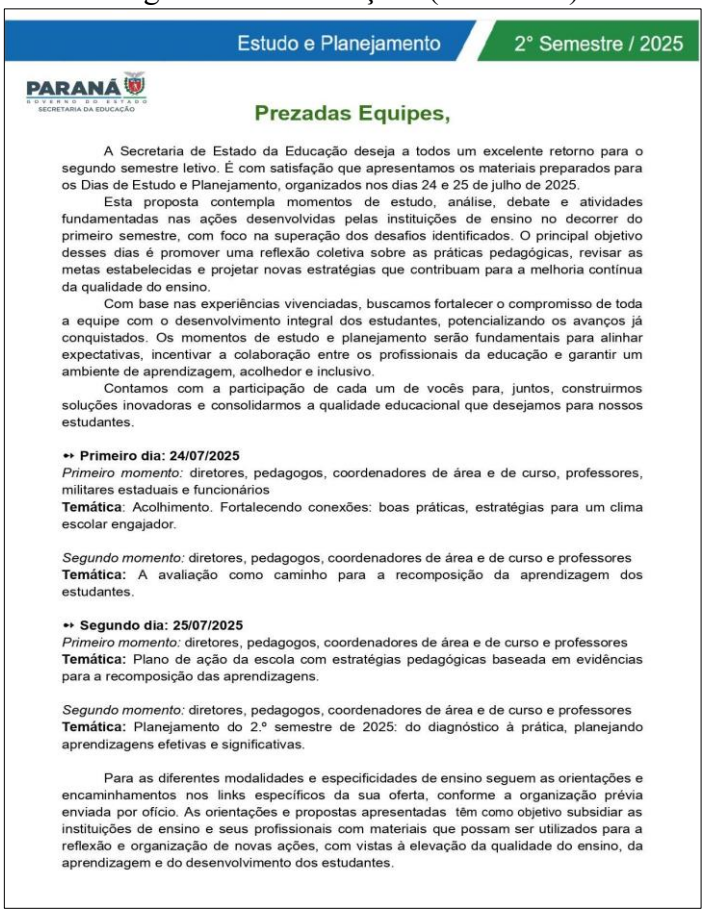
- Informações retiradas do site:

Descrição: Olá, Equipe Gestora! Sejam todos muito bem-vindos à formação do segundo semestre de 2025! Este é um momento fundamental de estudo, reflexão e planejamento. Teremos a oportunidade de compartilhar ideias, rever práticas pedagógicas e construir, de forma colaborativa, novas estratégias que potencializam o desenvolvimento das habilidades dos nossos estudantes. Juntos, vamos alinhar os objetivos, fortalecer nosso compromisso com a excelência educacional e preparar um ensino cada vez mais significativo, fortalecendo a aprendizagem de nossos estudantes.

Arquivo 2: (SEED-PDF 2, 2025)

Acesso:https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=56398&ext=pdf&k=

Figura 33 - Orientações (SEED-PR).



Estudo e Planejamento | 2° Semestre / 2025

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Prezadas Equipes,

A Secretaria de Estado da Educação deseja a todos um excelente retorno para o segundo semestre letivo. É com satisfação que apresentamos os materiais preparados para os Dias de Estudo e Planejamento, organizados nos dias 24 e 25 de julho de 2025.

Esta proposta contempla momentos de estudo, análise, debate e atividades fundamentadas nas ações desenvolvidas pelas instituições de ensino no decorrer do primeiro semestre, com foco na superação dos desafios identificados. O principal objetivo desses dias é promover uma reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas, revisar as metas estabelecidas e projetar novas estratégias que contribuam para a melhoria contínua da qualidade do ensino.

Com base nas experiências vivenciadas, buscamos fortalecer o compromisso de toda a equipe com o desenvolvimento integral dos estudantes, potencializando os avanços já conquistados. Os momentos de estudo e planejamento serão fundamentais para alinhar expectativas, incentivar a colaboração entre os profissionais da educação e garantir um ambiente de aprendizagem, acolhedor e inclusivo.

Contamos com a participação de cada um de vocês para, juntos, construirmos soluções inovadoras e consolidarmos a qualidade educacional que desejamos para nossos estudantes.

↔ **Primeiro dia: 24/07/2025**
Primeiro momento: diretores, pedagogos, coordenadores de área e de curso, professores, militares estaduais e funcionários
Temática: Acolhimento. Fortalecendo conexões: boas práticas, estratégias para um clima escolar engajador.

Segundo momento: diretores, pedagogos, coordenadores de área e de curso e professores
Temática: A avaliação como caminho para a recomposição da aprendizagem dos estudantes.

↔ **Segundo dia: 25/07/2025**
Primeiro momento: diretores, pedagogos, coordenadores de área e de curso e professores
Temática: Plano de ação da escola com estratégias pedagógicas baseada em evidências para a recomposição das aprendizagens.

Segundo momento: diretores, pedagogos, coordenadores de área e de curso e professores
Temática: Planejamento do 2.º semestre de 2025: do diagnóstico à prática, planejando aprendizagens efetivas e significativas.

Para as diferentes modalidades e especificidades de ensino seguem as orientações e encaminhamentos nos links específicos da sua oferta, conforme a organização prévia enviada por ofício. As orientações e propostas apresentadas têm como objetivo subsidiar as instituições de ensino e seus profissionais com materiais que possam ser utilizados para a reflexão e organização de novas ações, com vistas à elevação da qualidade do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes.

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2025.

Roteiro 2: (SEED-ROT 2, 2025)

Acesso:https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=56464&ext=pdf&k=cdb926e60a

Figura 34 - Roteiro “Dias de estudos e planejamento – O brincar como fundamento do aprender na Educação Infantil”.



EDUCA JUNTOS
ESTADO E MUNICÍPIOS JUNTOS PELA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE COOPERAÇÃO PEDAGÓGICA COM MUNICÍPIOS

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

DIAS DE ESTUDOS E PLANEJAMENTO – O BRINCAR COMO FUNDAMENTO DO APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Público: Equipe Gestora, docentes e profissionais da educação

Prezados(as),

Na Educação Infantil, o brincar não é apenas um momento de lazer — é a principal forma de expressão, comunicação e aprendizagem da criança pequena. Brincar é linguagem, é pesquisa, é construção de mundo. Ao brincar, a criança experimenta papéis sociais, lida com emoções, elabora conhecimentos e exercita a criatividade.

No entanto, mesmo reconhecendo a importância do brincar nos documentos oficiais como a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná, ainda há desafios em valorizá-lo nas práticas cotidianas. Muitas vezes, o brincar é tratado como "intervalo entre as atividades pedagógicas", e não como atividade pedagógica em si.

Este roteiro foi elaborado para compor o conteúdo programático da formação continuada "Estudo e Planejamento" – 2º semestre de 2025. A proposta para este momento formativo é resgatar na Educação Infantil o sentido pedagógico do brincar, subsidiando os profissionais a refletirem sobre práticas pedagógicas que reconheçam a criança como protagonista do seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

Este material de estudo e planejamento, elaborado pelo Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios/ DEDUC/SEED é estruturado em **dois dias**, conforme os objetivos abaixo:

Dia 1:

Momento 1:
- Vídeo e Reflexão;
- Curiosidade como característica da criança;
- Dinâmica: O que é brincar?;
- Direito de Brincar;
- Fundamentos do brincar na Educação Infantil;
- Vídeo e fechamento.

Momento 2:
- Reflexão e discussão;
- BNCC e os Campos de Experiência
- Possibilidades de trabalho com os Campos de Experiências a partir das brincadeiras;
- Atividade em grupo;
- Fechamento.

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2025.

Página Online 5 “Estudo e Planejamento - 1º Semestre 2026” (SEED-WEB 5, 2026)
Acesso: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estudo-planejamento-1semestre2026

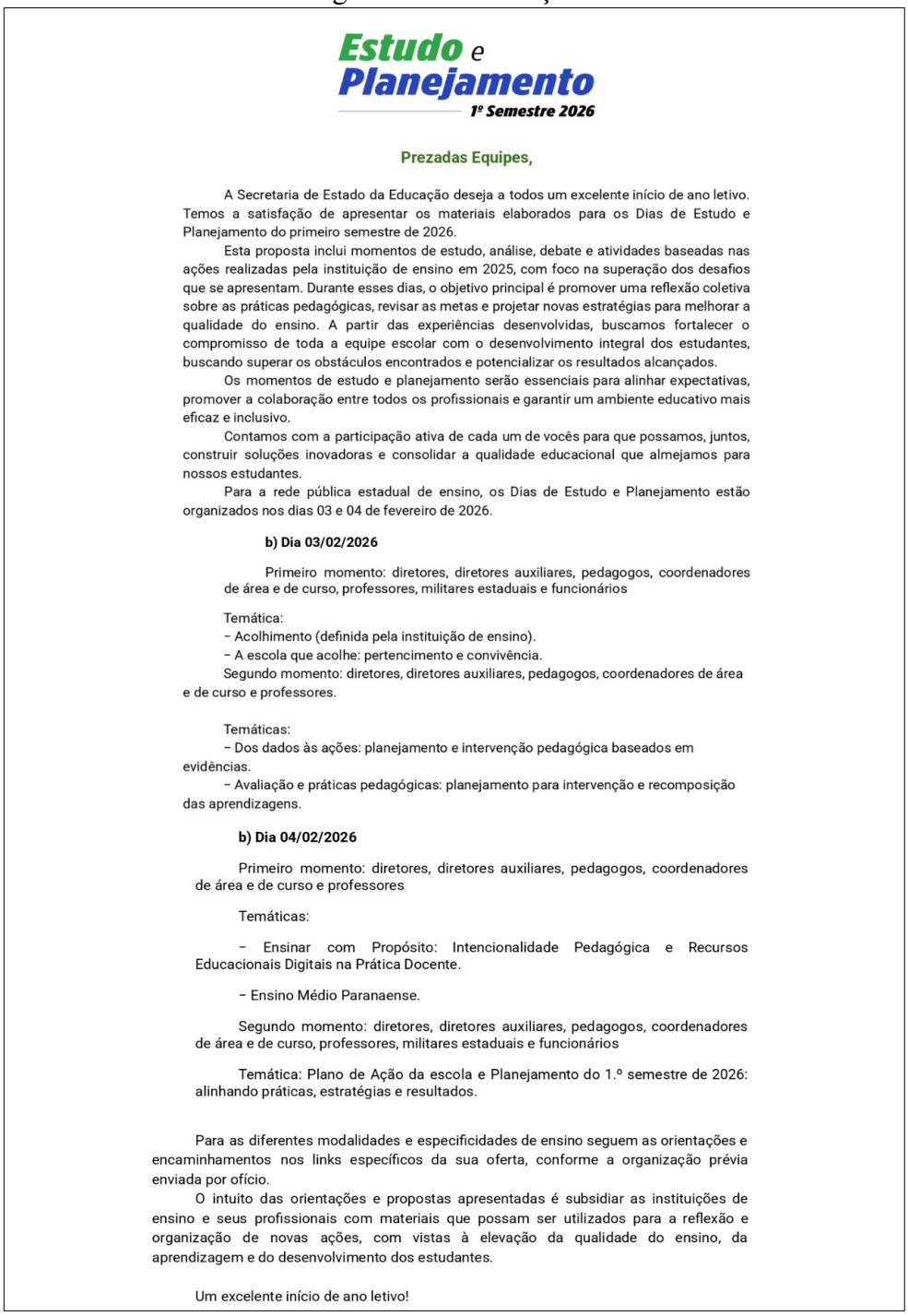
- Informações retiradas do site:

Descrição: Olá, Equipe Gestora! Sejam todos muito bem-vindos à formação do primeiro semestre de 2026! Este é um momento fundamental de estudo, reflexão e planejamento. Teremos a oportunidade de compartilhar ideias, rever práticas pedagógicas e construir, de forma colaborativa, novas estratégias que potencializam o desenvolvimento das habilidades dos nossos estudantes. Juntos, vamos alinhar os objetivos, fortalecer nosso compromisso com a excelência educacional e preparar um ensino cada vez mais significativo, fortalecendo a aprendizagem de nossos estudantes.

Arquivo 3: (SEED-PDF 3, 2026)
Acesso:https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true

&ref=56607&ext=pdf&k=

Figura 35 – Orientações.



Estudo e Planejamento

1º Semestre 2026

Prezadas Equipes,

A Secretaria de Estado da Educação deseja a todos um excelente início de ano letivo. Temos a satisfação de apresentar os materiais elaborados para os Dias de Estudo e Planejamento do primeiro semestre de 2026.

Esta proposta inclui momentos de estudo, análise, debate e atividades baseadas nas ações realizadas pela instituição de ensino em 2025, com foco na superação dos desafios que se apresentam. Durante esses dias, o objetivo principal é promover uma reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas, revisar as metas e projetar novas estratégias para melhorar a qualidade do ensino. A partir das experiências desenvolvidas, buscamos fortalecer o compromisso de toda a equipe escolar com o desenvolvimento integral dos estudantes, buscando superar os obstáculos encontrados e potencializar os resultados alcançados.

Os momentos de estudo e planejamento serão essenciais para alinhar expectativas, promover a colaboração entre todos os profissionais e garantir um ambiente educativo mais eficaz e inclusivo.

Contamos com a participação ativa de cada um de vocês para que possamos, juntos, construir soluções inovadoras e consolidar a qualidade educacional que almejamos para nossos estudantes.

Para a rede pública estadual de ensino, os Dias de Estudo e Planejamento estão organizados nos dias 03 e 04 de fevereiro de 2026.

b) Dia 03/02/2026

Primeiro momento: diretores, diretores auxiliares, pedagogos, coordenadores de área e de curso, professores, militares estaduais e funcionários

Temática:
- Acolhimento (definida pela instituição de ensino).
- A escola que acolhe: pertencimento e convivência.

Segundo momento: diretores, diretores auxiliares, pedagogos, coordenadores de área e de curso e professores.

Temáticas:
- Dos dados às ações: planejamento e intervenção pedagógica baseados em evidências.
- Avaliação e práticas pedagógicas: planejamento para intervenção e recomposição das aprendizagens.

b) Dia 04/02/2026

Primeiro momento: diretores, diretores auxiliares, pedagogos, coordenadores de área e de curso e professores

Temáticas:

- Ensinar com Propósito: Intencionalidade Pedagógica e Recursos Educacionais Digitais na Prática Docente.

- Ensino Médio Paranaense.

Segundo momento: diretores, diretores auxiliares, pedagogos, coordenadores de área e de curso, professores, militares estaduais e funcionários

Temática: Plano de Ação da escola e Planejamento do 1.º semestre de 2026: alinhando práticas, estratégias e resultados.

Para as diferentes modalidades e especificidades de ensino seguem as orientações e encaminhamentos nos links específicos da sua oferta, conforme a organização prévia enviada por ofício.

O intuito das orientações e propostas apresentadas é subsidiar as instituições de ensino e seus profissionais com materiais que possam ser utilizados para a reflexão e organização de novas ações, com vistas à elevação da qualidade do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes.

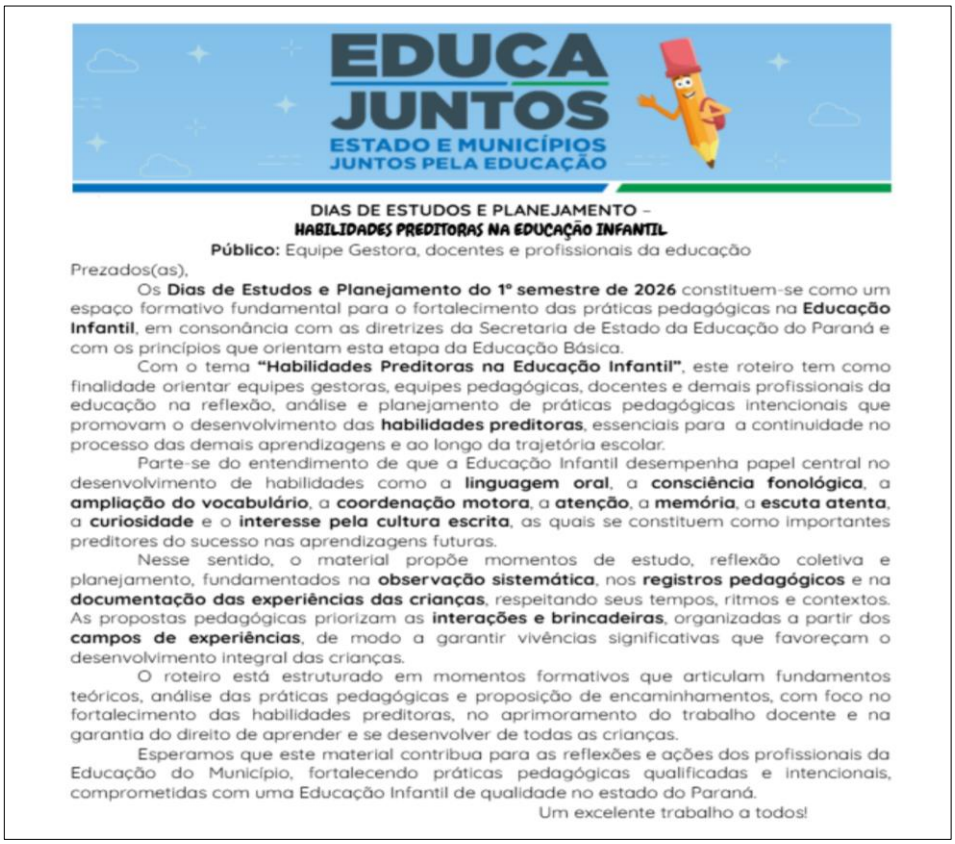
Um excelente início de ano letivo!

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2026.

Roteiro 3: (SEED-ROT 3, 2026)

Acesso: https://docs.google.com/document/d/1kOwmFiogloHZ0gfRZCzvPC-faIYYMz81FZC251PuwQc/edit?tab=t.0

Figura 36 - Roteiro “Dias de estudos e planejamento – Habilidades Preditoras na Educação Infantil”.



EDUCA JUNTOS
ESTADO E MUNICÍPIOS JUNTOS PELA EDUCAÇÃO

DIAS DE ESTUDOS E PLANEJAMENTO –
HABILIDADES PREDITORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Público: Equipe Gestora, docentes e profissionais da educação

Prezados(as),

Os **Dias de Estudos e Planejamento do 1º semestre de 2026** constituem-se como um espaço formativo fundamental para o fortalecimento das práticas pedagógicas na **Educação Infantil**, em consonância com as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e com os princípios que orientam esta etapa da Educação Básica.

Com o tema **“Habilidades Preditoras na Educação Infantil”**, este roteiro tem como finalidade orientar equipes gestoras, equipes pedagógicas, docentes e demais profissionais da educação na reflexão, análise e planejamento de práticas pedagógicas intencionais que promovam o desenvolvimento das **habilidades preditoras**, essenciais para a continuidade no processo das demais aprendizagens e ao longo da trajetória escolar.

Parte-se do entendimento de que a Educação Infantil desempenha papel central no desenvolvimento de habilidades como a **linguagem oral**, a **consciência fonológica**, a **ampliação do vocabulário**, a **coordenação motora**, a **atenção**, a **memória**, a **escuta atenta**, a **curiosidade** e o **interesse pela cultura escrita**, as quais se constituem como importantes preditores do sucesso nas aprendizagens futuras.

Nesse sentido, o material propõe momentos de estudo, reflexão coletiva e planejamento, fundamentados na **observação sistemática**, nos **registros pedagógicos** e na **documentação das experiências das crianças**, respeitando seus tempos, ritmos e contextos. As propostas pedagógicas priorizam as **interações e brincadeiras**, organizadas a partir dos **campos de experiências**, de modo a garantir vivências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

O roteiro está estruturado em momentos formativos que articulam fundamentos teóricos, análise das práticas pedagógicas e proposição de encaminhamentos, com foco no fortalecimento das habilidades preditoras, no aprimoramento do trabalho docente e na garantia do direito de aprender e se desenvolver de todas as crianças.

Esperamos que este material contribua para as reflexões e ações dos profissionais da Educação do Município, fortalecendo práticas pedagógicas qualificadas e intencionais, comprometidas com uma Educação Infantil de qualidade no estado do Paraná.

Um excelente trabalho a todos!

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2026.

3.4 Página online 6 “Estudo e Planejamento - 2º Semestre 2026” (SEED-WEB 6, 2026)

Acesso: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estudo-planejamento-2semestre2026

- Informações retiradas do site:

Descrição: [49]Olá, Equipe Gestora! Sejam todos muito bem-vindos à formação do segundo semestre de 2026! Este é um momento fundamental de estudo, reflexão e planejamento. Teremos a oportunidade de compartilhar ideias, rever práticas pedagógicas e construir, de forma colaborativa, novas estratégias que potencializem o desenvolvimento das habilidades dos nossos estudantes. Juntos, vamos alinhar os objetivos, fortalecer nosso compromisso com a excelência educacional e preparar um ensino cada vez mais significativo, fortalecendo a aprendizagem de nossos estudantes.

[49] O documento não contempla ações de formação continuada destinadas à Educação Infantil no semestre em questão.