

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

MARTA FERREIRA RODRIGUES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CONTEXTO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS DE
DESEMPAREDAMENTO E OCUPAÇÃO DO ESPAÇO**

MARTA FERREIRA RODRIGUES

**PARANAVAÍ
2026**

2026

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CONTEXTO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS DE
DESEMPAREDAMENTO E OCUPAÇÃO DO ESPAÇO**

MARTA FERREIRA RODRIGUES

**PARANAVAÍ
2026**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CONTEXTO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS DE
DESEMPAREDAMENTO E OCUPAÇÃO DO ESPAÇO**

Dissertação apresentada por MARTA FERREIRA RODRIGUES, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientadora: Profª. Dra. NÁJELA TAVARES UJIIE

**PARANAVAÍ
2026**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ferreira Rodrigues, Marta

Formação continuada de professores em contexto na educação infantil: estratégias de desemparedamento e ocupação do espaço / Marta Ferreira Rodrigues. -- Paranaíba-PR, 2026.

150 f. : il.

Orientador: Nájela Tavares Ujiie.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do Paraná, 2026.

1. Processo formativo. 2. Ensino de Ciências. 3. Educação e Natureza. 4. Educação Infantil. 5. Educação Ambiental. I - Tavares Ujiie, Nájela (orient). II - Título.

MARTA FERREIRA RODRIGUES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL, O ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
AMBIENTAL: ESTRATÉGIAS DE DESEMPAREAMENTO E
OCUPAÇÃO DO ESPAÇO**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nájela Tavares Ujiie - (Orientadora) (PPIFOR) UNESPAR/Paranavaí

Profa. Dra. Denise Ana Augusta dos Santos Oliveira – UNIGRANRIO

Profa. Dra. Marcia Regina Royer – UNESPAR/Paranavaí

Profa. Dra. Viviane da Silva Batista – UNESPAR/ Paranavaí

Data de Aprovação: ____/____/____.

Dedico este trabalho a Deus, que em sua infinita bondade sustentou-me e concedeu-me sabedoria e força para lutar e perseverar na busca dos meus sonhos. Agradeço a ti, Senhor, pois reconheço que nada seria possível sem a tua presença e direção. “Senhor, meu Deus, eu te exaltarei e darei graças ao seu nome, porque realizaste maravilha [...]” (Isaías 25).

AGRADECIMENTOS

Deixo aqui registrados meus sinceros agradecimentos às pessoas que foram fundamentais em minha trajetória de formação humana e profissional. A Deus, obrigada por tudo.

Aos defensores, que lutaram e lutam pelas escolas e universidades públicas, expresso meu sentimento e reconhecimento; foi por meio dessas constantes e incansáveis lutas que hoje estou aqui tornando-me Mestre.

À minha estimada orientadora, Profa. Dra. Nájela Tavares Ujiie, gostaria de expressar minha gratidão dizendo-lhe o quanto transformou a minha história pessoal e acadêmica, ensinando-me a buscar os conhecimentos como processo de emancipação e transformação humana.

De forma especial, agradeço à minha família, na pessoa do meu esposo Vanderlei e da minha amada filha Vitória, pelo apoio, compreensão e carinho. Sou imensamente grata por terem me incentivado e sustentado, durante essa trajetória, onde pela necessidade dos estudos muitas vezes foi preciso me ausentar. Os gestos de amor, paciência e incentivo foram ações fundamentais para chegar até aqui.

Agradeço ainda ao meu pai Hermínio, homem honesto, humilde de coração e bondoso; ele não conseguiu concluir os estudos, mas sempre me apoiou. À minha mãe Geralda (*in memoriam*) e à minha boadrasta Rita (*in memoriam*), sei que se estivessem aqui teríamos muito para comemorar.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, pela oportunidade de cursar o Mestrado.

Agradeço, também, ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Teoria e Práticas (GEPE), que contribuiu por meio de estudos e diálogos com minha formação acadêmica, sendo que a cada encontro foram construídos novos aprendizados no coletivo.

A todos os professores do PPIFOR, os quais contribuíram, direta ou indiretamente, para realizar esta pesquisa. Vocês ajudaram a trilhar um caminho importante nesse percurso de desenvolvimento pessoal, profissional e científico.

Por fim, agradeço a minha banca, Profa. Dra. Denise Ana Augusta dos Santos Oliveira, Profa. Dra. Márcia Regina Royer e a Profa. Dra. Viviane da Silva Batista, pelas

ricas contribuições na pesquisa, pela sensibilidade, pelo acolhimento dos meus limites e pela confiança de que podemos ser mais em comunhão.

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,
que me insere na busca, não aprendo nem ensino.
(Freire, 1996, p. 95).

RODRIGUES, Marta Ferreira. **Formação de professores em contexto na Educação Infantil:** estratégias de desemparedamento e ocupação do espaço. 2026. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Nájela Tavares Ujiie. Paranavaí, 2026.

RESUMO

A pesquisa em pauta tomou por ancoragem teórica a formação de professores em contexto, que parte da captação da realidade, compreensão e análise para esboço do caminho construído via dialogicidade, construção do conhecimento e resolução de problemas (Ujiie, 2019, 2020) e por respaldo metodológico a pesquisa-ação formativa (Junges; Behrens, 2016). No bojo de sua efetivação, a formação continuada de professores em contexto materializou-se em serviço, com a participação de trinta e uma profissionais da Educação Infantil, sendo 21 professoras e 10 estagiárias da rede pública de Mirador, um município de pequeno porte do interior paranaense. O caminho metodológico estruturou-se por diagnóstico inicial (6h), formação teórico-prática (24h) e aplicação/validação das aprendizagens construídas (10h). Assim, o diagnóstico inicial foi realizado por coleta de dados via questionário Google Forms, que evidenciou que falta clareza das professoras em relação às concepções basilares inerentes à pesquisa (infância, criança, educação infantil, ensino de ciências, educação ambiental, meio ambiente, espaço e desemparedamento), o que serviu de guia para elaboração, organicidade e planejamento dos seis encontros da formação teórico-prática e indicação de leitura de aprofundamento, que foram concluídos no mês de setembro de 2025, e deu respaldo à fase de aplicação/validação das aprendizagens construídas demonstradas na mostra pedagógica que aconteceu em dezembro de 2025. O caminho percorrido foi de parceria, diálogo e aprendizagem mútua e demonstrou a viabilidade e importância da formação de professores em contexto para o universo da Educação Infantil. As discussões e reflexões realizadas a cada encontro foram apontadas como promotoras de mudança das práticas por parte de algumas professoras, por propiciarem a ressignificação do conhecimento, sobretudo a sua ampliação. De maneira geral, observou-se nas participantes uma maior segurança para desenvolver seus trabalhos com temáticas relacionadas ao ensino de Ciências e Educação Ambiental articuladas ao desemparedamento na infância, reconhecendo a importância de possibilitar à criança o direito à exploração dos diferentes espaços e seu entorno, garantindo assim o rompimento com práticas escolares centradas no controle, na rigidez e na permanência das crianças em espaços fechados. Os dados levantados e posteriormente analisados levam à conclusão de que a formação continuada em contexto tem resultado na prática pedagógica cotidiana e demandam por continuidade para as participantes. De tal modo pode-se concluir que este estudo teve um impacto positivo, já que permitiu às profissionais ampliarem seus conhecimentos e compreensões relacionados ao referencial teórico da área apresentada, bem como beneficiou as crianças com atividades educativas de desemparedamento e ocupação do espaço miradoreense, como abordagem metodológica potencializadora de aprendizagens múltiplas em confluência com os campos de experiência e com os princípios éticos, políticos e estéticos, que ancoram o currículo voltado à Educação Infantil pautado em interações e brincadeiras. Conclui-se que a formação continuada de professores em contexto logrou êxito e é a melhor forma para alcançar desdobramentos promissores.

Palavras-chave: Processo formativo. Ensino de Ciências, Educação e Natureza. Educação Infantil. Educação Ambiental.

RODRIGUES, Marta Ferreira. **Teacher training in context in Early Childhood Education:** strategies for breaking boundaries and occupying space. 2026. 149 p. Thesis (Master's in Teaching: Interdisciplinary Teacher Education) – State University of Paraná – Paranavaí Campus. Supervisor: Nájela Tavares Ujiie. Paranavaí, 2026.

ABSTRACT

The research under discussion was theoretically anchored in teacher training in context, which begins with capturing reality, understanding and analysing it to sketch the path of learning through dialogue, knowledge construction and problem solving (Ujiie, 2019, 2020), and methodologically supported by formative action research (Junges; Behrens, 2016). In its implementation, continuing teacher training in context was materialised as a service, involving thirty-one Early Childhood Education professionals, consisting of 21 teachers and 10 interns from the public network of Mirador, a small municipality in the interior of Paraná. The methodological approach was structured through initial diagnosis (6h), theoretical-practical training (24h) and application/validation of the constructed learnings (10h). Thus, the initial diagnosis was carried out through data collection via Google Forms questionnaire, which revealed the lack of clarity among the teachers regarding the basic conceptions inherent to research (childhood, child, Early Childhood Education, science teaching, environmental education, environment, space and outdoor learning), which served as a guide for the elaboration, organisation and planning of the six theoretical-practical training sessions and recommendations for further reading. These were completed in September 2025 and provided support for the application/validation phase of the constructed learnings demonstrated at the pedagogical exhibition held in December 2025. The journey undertaken was one of partnership, dialogue and mutual learning and demonstrated the feasibility and importance of teacher training in context for the field of Early Childhood Education. The discussions and reflections conducted at each meeting were noted as promoting changes in practices by some teachers, as they enabled the reinterpretation of knowledge, especially its expansion. In general, participants exhibited greater confidence in carrying out their work on topics related to Science Teaching and Environmental Education linked to the removal of barriers in childhood, recognising the importance of allowing children the right to explore different spaces and their surroundings, thus ensuring outdoor learning. The data collected and subsequently analysed lead to the conclusion that ongoing in-context training has had an impact on everyday teaching practice and calls for continuity for the participants. Thus, it can be concluded that this study had a positive impact, as it allowed professionals to expand their knowledge and understanding related to the theoretical framework of the presented area, as well as benefitting the children with educational activities that promoted unstructured learning and the use of space in Mirador, as a methodological approach that enhances multiple learning opportunities in conjunction with the fields of experience and with the ethical, political, and aesthetic principles that underpin the Early Childhood Education curriculum based on interactions and play. In conclusion, ongoing teacher training in context was successful and is the best way to achieve promising outcomes.

Key words: Formative process. Science Teaching, Education and Nature. Early Childhood Education. Environmental Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapeamento das dissertações correlatas no Brasil: Educação Infantil e desemparedamento	67
Figura 2 - Mapa de localização do município de Mirador-PR.....	80
Figura 3 – Desenho metodológico da pesquisa-ação formativa realizada.....	84
Figura 4 – Registro fotográfico da mesa e de entrega do livro sorteado.....	97
Figura 5 – Registros fotográficos do segundo encontro.....	100
Figura 6 – Registros da dinâmica do desenho da árvore.....	101
Figura 7 – A escola da natureza.....	102
Figura 8 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).....	103
Figura 9 – Registros das atividades de desemparedamento com os professores da EI.....	104
Figura 10 – Registros do momento do sorteio dos livros e entrega para professores.....	105
Figura 11 – Registros do projeto A Fazendinha.....	118
Figura 12 – Registros da mostra pedagógica.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Panorama das pesquisas sobre Educação Infantil e Desemparedamento...	68
Quadro 2 - Escolas e centros de Educação Infantil da rede pública municipal de Mirador-PR.....	81
Quadro 3 – Paralelo explicativo do design metodológico da pesquisa-ação formativa.	82
Quadro 4 – Cronograma da formação de professores em contexto da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Mirador-PR.....	86
Quadro 5 – Sistematização dos encontros de formação teórico-prática.....	94
Quadro 6 - Primeiro encontro formativo.....	95
Quadro 7 - Segundo encontro formativo.....	98
Quadro 8 - Terceiro encontro formativo.....	100
Quadro 9 - Quarto encontro formativo.....	105
Quadro 10 - Quinto encontro formativo.....	107
Quadro 11 - Sexto encontro formativo.....	108
Quadro 12 – Projeto educativo: Escola Eleodoro Ébano Pereira E.I.E.F (Distrito Quatro Marcos).....	110
Quadro 13 – Projetos educativos: CMEI Professora Josefa Lopes da Silva.....	112
Quadro 14 - Projetos educativos: CMEI Menino Jesus e Escola Municipal Carlos Chagas de EI e EF.....	116
Quadro 15 - Questionário de avaliação final da pesquisa-ação formativa.....	121
Quadro 16 – Justificativa do encontro sobre conceitos de criança e infância.....	123
Quadro 17 – Justificativa do encontro sobre o Ensino de Ciências e Abordagem CTS na Educação Infantil.....	124
Quadro 18 – Justificativa do encontro sobre Educação Ambiental na Educação Infantil.....	124
Quadro 19 – Justificativa do encontro sobre ocupação do espaço e o espaço como terceiro educador.....	125
Quadro 20 – Justificativa do encontro sobre desemparedamento na infância.....	126
Quadro 21 – Justificativa do Encontro Abrindo as Portas e Esticando Horizontes.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Vínculo empregatício dos profissionais que atuam na Educação Infantil do município de Mirador.....	90
Gráfico 2 – Frequência com que é trabalhado o ensino de Ciências na Educação Infantil.....	93
Gráfico 3 - Aprendizagens construídas aplicadas à prática pedagógica da Educação Infantil.....	122
Gráfico 4 – Avaliação final: temáticas significativas para a prática pedagógica na Educação Infantil.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Constituição Federal

CTS - Ciência, Tecnologia e Sociedade

EA - Educação Ambiental

GEPE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PPIFOR - Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: formação docente interdisciplinar

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

TCLE – Termo de Consentimentos Livre e Esclarecido

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	27
2.1 Formação de professores em contexto na Educação Infantil: fundamentos essenciais.....	27
2.2 Educação Infantil, o ensino de Ciências e a Educação Ambiental: base legal e substrato teórico.....	43
3 ARTICULAÇÃO DO DESEMPAREDAMENTO E OCUPAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITUAÇÃO E ENTRELAÇAMENTOS.....	55
3.1 Desemparedamento e ocupação do espaço: substrato teórico de base.....	55
3.2 Pesquisas correlatas intrínsecas à pesquisa: desemparedamento e ocupação do espaço.....	67
4 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	77
4.1 Caracterização da Rede Pública Municipal de Educação e dos participantes da pesquisa	79
4.2 A composição metodológica da formação continuada de professores em contexto	81
5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	89
5.1 Diagnóstico inicial: análise e interpretações	89
5.2 Formação de professores auferida na rede: narrativa analítica.....	95
5.3 Resultados e validação da formação de professores em contexto na Educação Infantil.....	109
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS.....	132

ANEXO	141
APÊNDICE	143

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí, na linha de pesquisa *Formação de professores, metodologias de ensino e recursos teórico-didáticos nas práticas educativas*. Vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: Teoria e Prática (GEPE) e ao projeto de extensão *Formar em Ação*, ambos coordenados pela orientadora, com foco na formação continuada de professores em contexto e serviço na Educação Infantil.

Antes de verticalizar ao delineamento da pesquisa, neste texto introdutório, faço minha apresentação em um registro memorial, marcado por lutas e desafios, com a finalidade de demonstrar a itinerância e trajetória humana e educativa, expressando profunda gratidão à educação, pelo papel transformador em minha vida.

Sou natural de Mirador no estado do Paraná, onde resido desde que nasci. Meu nascimento ocorreu em um parto normal em casa, na época por uma parteira, em uma chácara chamada São José. Faço parte de uma grande família; somos doze irmãos, dos quais eu sou a única pessoa que cursou o Ensino Superior. Sou a décima-primeira filha da família. Com um ano, onze meses e sete dias, tornei-me órfã de mãe, após seu falecimento no parto de minha irmã caçula. Dessa fase, nem uma recordação; por mais que busque, não consigo lembrar-me de absolutamente nada.

Meu papai, viúvo aos quarenta e um anos, foi um super-herói da vida real e honrou a missão de criar seus doze filhos. Aos quatro anos de idade, ganhei então uma madrastra. Se eu pudesse mudar esse termo carregado de conotações negativas, substituí-lo-ia por “boadrasta” que, apesar de não existir formalmente, rompe com o estereótipo negativo para com aquelas que tratam seus enteados com amor e carinho, pois, ao exercer a ação de maternagem, ela foi a mãe que conheci.

Desde muito pequena, sempre quis ser professora. Antes mesmo do meu primeiro contato com a escola, adorava brincar de dar aula, não sei precisar de onde vieram os primeiros elementos do faz-de-conta. Era uma época em que tudo era muito difícil, década de 1980, sem acesso a lápis, cadernos ou qualquer material pedagógico. No entanto, isso não me impedia de sonhar e viver momentos lindos de ser professora, brincar de faz-de-conta.

Em frente à minha casa, havia uma enorme árvore *Flamboyant*; era ali que gravetos se tornavam para mim giz. Entre riscos e rabiscos, eu vivia o imaginário de

ser professora. É inevitável lembrar de Freire (1979, p. 15): “O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz”.

Para compreender melhor o caminho que trilhei no campo educacional, resgato minha história. A escola pública é minha paixão, pois, graças a ela, tornei-me e continuo tornando-me sujeito do conhecimento. Estudei desde a pré-escola até o Ensino Médio em escola pública.

Ao concluir o Ensino Médio, fiquei alguns anos sem estudar. Casei-me em 1997, na época atuava como bibliotecária. Sem formação, realizei apenas alguns cursos específicos para a minha atuação, mas o gosto pela leitura desde sempre nutri. No ano de 1999, retomei os estudos e ingressei no Magistério. A partir de então, sempre busquei formação.

No ano de 2005, ingressei no curso de Pedagogia. Como já trabalhava na biblioteca da Escola Municipal Carlos Chagas, em Mirador-PR, tinha contato constante com os professores e alunos. Apesar de não ser concursada especificamente como professora, frequentemente era convidada a substituir docentes ausentes. Esses momentos foram marcantes para minha trajetória, sentia-me realizada ao fazer aquelas substituições, mesmo sem receber qualquer benefício financeiro adicional em troca.

No ano de 2008, ao findar o curso de Pedagogia, fui convidada pela direção da escola para atuar como professora regente. Não pensei duas vezes e assumi o compromisso. Em 2009, iniciei a Especialização em Educação Especial pela Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (Fafipa), atualmente Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Que ano difícil! Foi realmente um ano desafiador, marcado não apenas pelos estudos, mas também por dolorosas perdas familiares.

Em março daquele ano, perdi minha amada “boadastra”. Alguns meses depois, mais precisamente em meados do mês de junho, meu eterno sobrinho sofreu um grave acidente de moto e, após passar quarenta e cinco dias hospitalizado, veio a óbito. Menciono esses momentos porque também compõem minha trajetória educacional, pois, diante das perdas e de tantas lutas, cheguei a pensar em desistir. Lembro como se fosse hoje: era uma manhã de sábado, eu estava na Especialização em Educação Especial, quando meu telefone tocou e recebi a triste notícia. Que dia!!! Que dor!! Quanta tristeza e incerteza! Confesso que pensei em desistir. Foi necessária muita vontade de vencer e continuar lutando, conciliando trabalho, família/filha pequena, estudos e perdas familiares. No entanto, dia a dia minhas forças iam se recompondo, pois tinha mais uma etapa de sonho a realizar: concluir a Especialização em Educação Especial.

Durante dois anos (2008-2009), exerci a função de professora na prática. No entanto, foi apenas em 2010 que ocorreu o concurso público de efetivação, no qual conquistei o segundo lugar. Que alegria! Esse foi um dos dias mais felizes da minha vida. Chorei, emocionei-me ao ver meu nome na lista de aprovados. Agora, sim, eu era oficialmente professora concursada do município de Mirador-PR.

Ainda no ano de 2010, fui indicada pela Secretaria Municipal de Educação, para participar como Professora Orientadora de Estudos/Tutor do Programa Pró-Letramento, na área de Linguagem e Alfabetização para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, um programa de formação continuada de professores realizado pelo MEC, em parceria com algumas universidades públicas que tinham como objetivo a Mobilização pela Qualidade da Educação.

Participei das formações na Universidade Estadual de Maringá (UEM), e após realizava o trabalho de articuladora entre a Universidade e os cursistas, sendo estes os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais do município de Mirador-Paraná. Foram momentos ricos de muita aprendizagem e compartilhamento de experiências. Ser professora foi um sonho materializado em conjunto com a possibilidade de atuar na formação dos pares da docência.

No contínuo ciclo da vida e movida por inquietações, sempre busquei aprimorar meus conhecimentos para melhorar minha prática como docente. Recordo aqui o mencionado por Freire (1991, p. 80): “[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano”.

Na trilha de buscas e conquistas, no final do ano de 2011 prestei concurso público na município de Paraíso do Norte, conquistando o sexto lugar. Mais uma vez pude celebrar, pois, embora em municípios distintos, passei a contar com dois vínculos de 20 horas. Em fevereiro de 2013, assumi oficialmente o concurso.

Fui me envolvendo cada vez mais com a formação de professores e, em 2013 atuei na Coordenação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa de formação continuada mantido pelo governo Federal em parceria com os governos estaduais e municipais, cuja intencionalidade era alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ou seja, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

O gosto por estudar tomou conta do meu ser professora. Resolvi então cursar minha segunda Especialização em Arte Terapia, para melhor desempenhar meu trabalho em sala de aula.

Entre os anos de 2013 e 2018, trabalhei como professora em dois municípios, sendo 20 horas no município de Mirador-PR e 20 horas em Paraíso do Norte. No ano de 2018, fui convidada a fazer parte da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Paraíso do Norte, na qual permaneci até fevereiro de 2020.

Em 2020, assumi dois padrões em Mirador-PR, após ser aprovada em mais um concurso público, concentrando minhas atividades educativas em sala de aula. Eu não imaginava que, em menos de um mês, viveríamos momentos tão difíceis, nos quais o mundo praticamente parou. Fomos surpreendidos pela Pandemia da covid-19, as escolas do estado do Paraná foram orientadas a fecharem suas portas em março de 2020. Nesse ano o contato direto com meus alunos foi interrompido e as práticas foram ressignificadas pelo ensino remoto emergencial.

No ano de 2021, fui convidada a assumir o cargo de Secretária Municipal de Educação no Município de Mirador-PR, lugar onde nasci: um desafio e um privilégio. Nessa vivência como Secretária Municipal de Educação do município de Mirador, percebi que havia algumas lacunas a serem preenchidas, era necessário instruir melhor os professores da Educação Infantil (EI) no processo pós-pandemia, uma vez que determinadas práticas pedagógicas demandariam mudanças, aprofundamento teórico e processos formativos.

Comecei a pesquisar, a buscar formas de como poderia preparar-me para auxiliar na formação das professoras da Educação Infantil. Li alguns artigos, dissertações e até mesmo teses, por sugestão de colegas. Foi aí que juntei o útil ao agradável; como sempre gostei de ler e estudar para ampliar conhecimentos, resolvi pesquisar sobre o mestrado, em busca de melhor me qualificar e contribuir com a educação e a formação do meu município.

Resolvi fazer o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), em 2024, e logrei êxito. Ah!!! Que dia inesquecível! Vibrei, emocionei-me, enfim comemorei mais uma conquista educacional.

Nas visitas técnicas realizadas, enquanto gestora, às instituições de Educação Infantil no período pós-pandemia, passei a analisar os amplos espaços físicos disponíveis e, simultaneamente, as dificuldades enfrentadas pelos professores para explorar os ambientes externos. Ao perceber que as aulas eram ministradas sempre de maneira semelhante, restritas à sala de referência - com crianças assistindo à televisão sem um contexto educativo, sentadas às suas carteiras, muitas vezes enfileiradas e raramente

organizadas em roda, o que lhes permitiria olhar-se e interagir —, e, ainda, com atividades limitadas ao uso de folhas A4 sobre as mesas, tornou-se visível que os profissionais envolvidos com a Educação Infantil não reconheciam as riquezas do entorno. Os espaços e ambientes que poderiam ser explorados como instrumentos essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças permaneciam, assim, subutilizados.

Mediante as observações vividas, percebi que havia ausência de atividades ao ar livre concernentes ao ensino de Ciências, investigativas, exploratórias, de conhecimentos sobre a natureza, cuidados pessoais e de saúde, que consequentemente poderiam instigar a curiosidade científica, a investigação e a formação integral das crianças.

O contato com a realidade e o desejo de mudança fez-me ir em busca do mestrado. Freire (1996, p. 26) diz: “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens compreenderam que era possível ensinar”. Estar inserida nesses ambientes que devem propiciar discussões e aprofundamento a respeito do desenvolvimento da criança possibilitou-me buscar aprofundar os aspectos entre a teoria e prática diária do professor, assim como compreender a especificidade e a conjuntura da criança à luz de outros pressupostos teóricos.

O conjunto dessas observações, embora angustiante, levou-me a refletir sobre de que maneira eu poderia contribuir especificamente com os professores de Educação Infantil de Mirador-PR. Assim, a presente pesquisa visa a contribuir para a formação continuada de professores em contexto, com o propósito de subsidiar os profissionais da Educação Infantil da rede pública municipal de Mirador-PR na compreensão do ensino de Ciências e da Educação Ambiental na primeira infância, mediado pela discussão sobre o desemparedamento e a ocupação do espaço, à luz da abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

A caminhada não foi linear, a trajetória percorrida durante o mestrado foi cheia de desafios; conciliar 40 horas de trabalho como Secretária de Educação, cursar as disciplinas obrigatórias e eletivas, ler artigos, escrever artigos, participar das atividades ofertadas pela Universidade, grupo de pesquisa, realizar o estágio obrigatório, além das demandas como mãe e esposa, tornou-se uma tarefa complexa. No entanto, a decisão de percorrer esse caminho sobressaiu-se, pautada pelo desejo de aprofundar conhecimentos específicos e de explorar novas áreas de interesse na busca de conhecimento pessoal e profissional contínuo.

As portas foram se abrindo ao conhecimento. Por meio do *Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE)*, pelos círculos dialógicos, pude aprofundar-me na leitura e compreensões com a obra freiriana. Os encontros aconteciam aos sábados, com duração de duas horas, nos quais cada membro do grupo tinha a oportunidade de dialogar e compartilhar interpretações e ricas experiências. As leituras dialogadas dos livros *Professora sim, tia não* e *Cartas a Cristina*, de Paulo Freire, encontro a encontro, possibilitaram-me refletir sobre o entrelace dos papéis de ser e estar professora.

Com o passar dos dias, as angústias foram se aquietando, as aprendizagens se consolidando e a pesquisa tomando forma. “Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente” (Freire, 1996, p. 106). Foram essas palavras, reiteradas a cada orientação — no olhar atento, no gesto acolhedor e no sorriso sempre presente — que constituíram a essência e o impulso necessários para superar cada etapa do percurso. Registro, assim, minha profunda gratidão à orientadora, cujo acompanhamento e cujos ensinamentos exerceram influência notavelmente sensível e inspiradora. No caminho como pesquisadora, foram-se perfazendo levantamentos e questionamentos, foram-se ressignificando o percurso, a vontade de ampliar o conhecimento dia a dia e o senso comum foi dando espaço para o rigor científico. O percurso deu-se com ancoragem freiriana: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (Freire, 1996, p. 59).

O levantamento junto ao Portal Capes de Teses e Dissertações originou o artigo intitulado *Desemparedamento e a Educação Infantil: um estudo a partir do portal Capes*. A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2024, com busca combinada, utilizando dois descritores: “desemparedamento” e “Educação Infantil”. Inicialmente emergiram oito dissertações e nenhuma tese, as quais foram submetidas a leitura exploratória e analítica dos títulos, resumos e palavras-chave. Foram excluídas três dissertações pelas seguintes razões: uma por não ter correlação combinada com a temática e duas por não terem conteúdo autorizado acessível para compor a análise, de modo que o corpus da análise restringiu-se a cinco dissertações. Dessas, três foram desenvolvidas em mestrado acadêmico em Educação e duas em mestrado profissional, sendo um em Educação e um em Ciência, Tecnologia e Educação. Destarte, os estudos realizados sobre o ensino de Ciências com vistas ao desemparedamento e ocupação do espaço na Educação Infantil ainda são escassos, o que evidencia a necessidade de maior atenção, aprofundamento sobre a temática e justifica nossa pesquisa.

Assim, em face à incipiência da temática em pesquisas, das inquietações e observações da realidade no universo da Educação Infantil miradoreense, emergiu o problema da pesquisa: De que forma desenvolver uma formação de professores em contexto que contemple o ensino de Ciências e a Educação Ambiental (EA) na Educação Infantil, a partir da discussão do desemparelamento e ocupação do espaço?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é desenvolver uma formação de professores em contexto que contemple o ensino de Ciências e EA na Educação Infantil, a partir da discussão do desemparelamento e da ocupação do espaço.

Quanto aos objetivos específicos, foram elencados: analisar as concepções de Educação Infantil, desemparelamento e ocupação do espaço no contexto da formação de professores; investigar a relação entre desemparelamento e ocupação do espaço na formação da criança e na prática dos professores de Educação Infantil para auferir formação; e verificar como a formação de professores em contexto influencia a prática pedagógica diária e culmina em resultados concretos na prática educativa.

A pesquisa foi desenvolvida junto às profissionais da rede pública municipal de Mirador, estado do Paraná, por meio de uma formação continuada em contexto e serviço ofertada às professoras e estagiárias da primeira etapa da Educação Básica, com respaldo teórico na formação de professores em contexto (Ujiie, 2020) e respaldo metodológico na pesquisa-ação formativa (Junges, 2016), e com ancoragem em análises qualitativas do material coletado em cada etapa da investigação. O delineamento da pesquisa-ação formativa totalizou 40 horas, dispostas nas seguintes etapas: 1) diagnóstico inicial 6h, 2) formação teórico-prática 24h, 3) elaboração e validação das aprendizagens construídas 10h.

Esta dissertação estruturou-se em seis seções, para além da introdução apresentada, composta de memorial de minha trajetória em intersecção com o nascimento do objeto de estudo e design da pesquisa.

A segunda seção focaliza o substrato teórico da pesquisa com duas subseções que discutem a formação de professores em contexto na Educação Infantil em seus fundamentos essenciais e a base legal e teórica que versa sobre a Educação Infantil, o ensino de Ciências e a EA.

A terceira seção compõe a base referencial também, ao passo que articula conceituação e entrelaçamentos no que tange ao desemparelamento e à ocupação do espaço na Educação Infantil. Discute a importância desse movimento para a formação da

criança e de profissionais da Educação Infantil, com explanação do levantamento de pesquisas correlatas afeitas à temática investigada.

A quarta seção tem como propósito apresentar o caminho metodológico da pesquisa, procedimentos metodológicos, instrumentos de coleta e perspectiva de análise.

A quinta seção tem verticalidade a resultados e discussão. Apresenta os resultados emanados em todas as fases da formação continuada de professores em contexto, com total atenção para os participantes do estudo, por meio da análise da documentação pedagógica constituída no decurso da pesquisa-ação formativa em cada etapa, evidenciando uma análise descritiva e interpretativa de abordagem qualitativa.

Por fim, encerramos com a última seção, na qual se elencam as reflexões finais, ponderando o alcance da pesquisa, os avanços e os limites, bem como apresentando pontos fundamentais e tangíveis para continuidade de investigações plausíveis.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção, abordaremos os principais fundamentos teóricos e legais que orientam a formação de professores em contexto na Educação Infantil e que versam sobre a Educação Infantil, o ensino de Ciências e a EA.

Para tanto, esta seção encontra-se organizada em duas subseções, sendo que a primeira discute, no item 2.1, *Formação de professores em contexto na Educação Infantil: fundamentos essenciais*, apresentando os aspectos teóricos e marcos legais que orientam a formação docente da Educação Infantil.

Na subseção intitulada 2.2 *Educação Infantil, o Ensino de Ciências e a Educação Ambiental: base legal e substrato teórico*, são abordadas as concepções teóricas e a relação dialógica do ensino de Ciências e EA com a educação da primeira infância.

2.1 Formação de professores em contexto na Educação Infantil: fundamentos essenciais

Este capítulo aborda fundamentos relacionados à formação de professores, abrangendo a formação inicial, a formação continuada e a formação continuada em contexto na Educação Infantil, a partir dos marcos legais que orientam a educação brasileira e das contribuições teóricas de estudiosos da área, visando à compreensão dos processos formativos para atuar na primeira etapa do processo de escolarização.

Primeiramente, aborda-se o conceito de formação de professores que, conforme o *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*, é definido como “um processo que acontece em um *continuum* entre a formação ‘inicial’ e a ‘continuada’”. Tal ideia de formação passou a ser cada vez mais difundida nos meios acadêmicos brasileiros (Pereira, 2010, p. 1).

De acordo com os *Referenciais para a Formação de Professores*, o processo de formação docente e desenvolvimento profissional inclui a formação inicial de professores que “corresponde ao período de aprendizado dos futuros professores nas escolas de habilitação, devendo estar articulada com as práticas de formação continuada” (Brasil, 2002, p. 19). A formação inicial de professores é compreendida como um percurso de preparação acadêmica que articula teoria a prática, e conhecimentos pedagógicos ao exercício da docência; que habilita o futuro profissional para atuar na Educação Básica.

Nessa mesma direção, Libâneo (2004, p. 227) destaca que “A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional completados por estágios”. A formação inicial pode ocorrer na modalidade do nível médio normal ou no nível superior em cursos de licenciatura.

Sobre a formação inicial, os *Referenciais para formação de professores* evidenciam que:

A formação inicial em nível superior é fundamental, uma vez que possibilita que a profissionalização se inicie após uma formação em nível médio, considerada básica e direito de todos. Entretanto, não se pode desconsiderar que uma formação em nível superior não é, por si só, garantia de qualidade. É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores (Brasil, 2002, p. 17).

Com relação à finalidade da formação inicial de professores, Flores (2003, p. 185) explica que é “[...] preparar os futuros professores para trabalharem em escolas, em contextos de mudança, o que implica uma reflexão permanente sobre o papel dos professores e sobre seu profissionalismo e a forma como este é entendido”. Neste sentido, a formação inicial em Pedagogia é considerada polivalente, visto que forma profissionais para atuar em diferentes áreas do conhecimento e etapas do processo de escolarização, abrangendo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e demais áreas que demandam conhecimentos educacionais específicos (Brasil, 2006a).

Conforme Brasil (2002, p. 26), “Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional é também intervir em suas reais condições de trabalho”. O exposto confirma a importância da formação continuada e permanente de professores em articulação com a realidade das escolas e unidades educacionais voltadas à primeira infância.

Destarte, concebemos a correlação entre formação inicial e continuada, campo fecundo da formação permanente de professores. Nesse bojo, com Libâneo (2004, p. 277), a formação continuada é conceituada como “o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

O processo de formação de professores para atuação profissional inclui a formação continuada que “refere-se à formação de professores já em exercício, em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades (presenciais ou a distância)” (Brasil, 2002, p. 19). Conforme o documento, a formação

continuada é um direito dos professores, sendo ofertada aos que já estão exercendo suas atividades profissionais.

A formação continuada garantida legalmente configura avanço significativo na educação, já que estabelece garantia a todos os docentes desde a Educação Básica, incluindo assim os professores que atuam na Educação Infantil. Por meio de uma formação, professores podem reavaliar suas práticas, rever e incorporar novas técnicas, reaprender novos caminhos e estratégias metodológicas que contribuirão para uma educação mais emancipatória e crítica. Assim, a formação continuada tem o propósito de colaborar com a qualidade das ações pedagógicas dos professores.

Segundo Kramer (2005), existem diversas denominações para referir a formação continuada, sendo: formação permanente; formação contínua ou continuada, termo elucidado por lei; formação em serviço, definição dada pela clareza, por referir-se à formação de professores que já atuam; capacitação, que traz a ideia de capacitar aqueles considerados incapazes; ou reciclagem, termo considerado ruim, por remeter a recomeço, a ideia de que os professores devem desconsiderar sua história passada, suas experiências vividas e iniciar tudo de novo.

Compreendemos que a formação continuada para os professores interliga-se à realidade com o propósito de colaborar com a qualidade das ações pedagógicas dos professores (Ujiie, 2020). Por meio de uma formação continuada os professores podem reavaliar suas práticas, rever e incorporar novas técnicas, reaprender novos caminhos e estratégias metodológicas que contribuirão para uma educação de qualidade.

Nos escritos de Imbernón (2009) são apresentadas duas maneiras de ofertar a formação continuada aos docentes, sendo:

Primeiro - realizar uma formação colaborativa do coletivo docente, com interdependência de metas para transformação permanente com o processo comunicativo e compartilhado. Segundo - desenvolver uma formação permanente em que a metodologia de trabalho e o clima efetivamente sejam pilares do trabalho coletivo (Imbernón, 2009, p. 59-60).

A proposta apresenta a valorização da formação de professores, que deve ser realizada de maneira colaborativa e coletiva, na qual as metas compartilhadas sejam sustentadas por uma formação permanente e por uma prática compartilhada, favorecendo novas aprendizagens, proposição que se coaduna com a formação de professores em contexto, principal respaldo desta investigação. A abordagem de formação, elucidada pelo autor, dialoga com o pensamento freiriano, tendo em vista que o indivíduo é um ser

inconcluso, inacabado e, portanto, necessita da formação permanente. Nessa direção, a práxis formativa é dialógica e caminho construído em comunhão (Freire, 1996).

Todavia, Imbernón (2009) esclarece que a formação continuada dos professores carece de um ambiente colaborativo em que os professores em sua totalidade desejem formar-se, participar desse processo de mudança e transformação, uma vez que é impossível mudar aquele que não aceita ser mudado.

A formação continuada dos professores da Educação Básica está garantida por legislação e, portanto, contemplada em atos normativos em âmbito nacional. Entretanto, o acesso dos professores à formação, principalmente da Educação Infantil na atualidade, ainda se apresenta como um desafio que necessita ser superado.

Ao remeter à formação de professores, é necessário compreender que no Brasil foi criado um conjunto de marcos legais que orientam a formação continuada, visando a garantir a qualidade da educação no território nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB, incentiva o aperfeiçoamento contínuo dos professores e destaca a importância da formação continuada, que poderá ser ofertada no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e Ensino Superior (Brasil, 1996).

A proposta de formação continuada na LDB afirma que:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) (Brasil, 1996).

A LDB ainda menciona de quem é a incumbência de assegurar a formação continuada aos profissionais atuantes na Educação Básica, nas instâncias nacional, estadual e federal. Entretanto, na busca por maior qualidade educacional, a formação continuada dos professores passa a ser empregada somente a partir da implantação da Lei 12.059/2009.

Em 2015, foi instituída a Resolução n.º 2, de junho de 2015, que delibera sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Contínua*. A resolução fixa:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem

como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (Brasil, 2015, p. 2-3).

Como podemos verificar, a discussão sobre formação continuada requer uma organização sistemática que envolve embasamentos legais, teóricos e normativos como elementos estruturantes do processo formativo, que envolve tanto a formação inicial como a formação continuada.

Ao tratar sobre a formação de professores, referimo-nos ao procedimento que compreende tanto a formação inicial quanto a formação continuada. Segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*, a formação continuada abrange dimensões coletivas, estruturais e profissionais, incluindo o repensar as ações pedagógicas, o cotidiano educativo e a realidade educacional.

Além disso a formação continuada pode envolver grupos de estudos, atividades pedagógicas, cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, dentre outros, que ampliem saberes e as dimensões da práticas docente.

A formação inicial e a formação continuada no contexto têm por finalidade “[...] à preparação e o desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio” (Brasil, 2015, p.3).

Ao considerar a importância da formação docente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, configura como instrumento normativo de referência nacional e orientador do currículo da Educação Básica, aprovada pelo Parecer CNE/CPN nº15/2017. A BNCC, de forma sucinta, apresenta a formação de professores da Educação Infantil. O documento com referência para todo o Brasil mostra orientações para educação e apresenta-se como:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017, p. 8).

A BNCC enfatiza a formação de professores que se articula com o pleno desenvolvimento da educação, a fim de garantir o direito ao conhecimento de forma universal a todos os indivíduos. Além disso, o instrumento normativo discorre sobre a necessidade de “[...] criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (Brasil, 2017, p. 17).

Ao considerar as orientações apresentadas na BNCC, nota-se o incentivo à formação continuada, de modo que os professores aprimorem seus conhecimentos e oportunizem aos educandos práticas educativas significativas, o que para a etapa da Educação Infantil pauta-se nos seis direitos de aprendizagem e nos cinco campos de experiência como guias estruturantes da ação pedagógica, com foco nas interações e brincadeiras.

Em 2019, por meio da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, o Ministério da Educação promoveu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e constituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação) (Brasil, 2019, p. 1). Tais diretrizes especificam a formação docente que o professor deve ter para atuar na Educação Básica, determinando que a formação deve ser de nível superior. A BNC-Formação pondera aprendizagens a serem consolidadas com os licenciandos em seus aspectos intelectuais, físicos, culturais, sociais e emocionais (Brasil, 2019).

As discussões sobre a formação continuada em nível brasileiro têm-se constituído ao longo dos anos. Em 2020, uma nova diretriz passa a ser vigorada após aprovação pelo Ministério da Educação, sendo a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, a qual *Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)* (Brasil, 2020, p. 1).

Tais diretrizes determinam que os docentes da Educação Básica, a qual abrange os professores da Educação Infantil, devem ter “[...] sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos” (Brasil, 2020, p. 2). De tal modo, a “Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de

agentes formativos de conhecimentos e culturas” (Brasil, 2020, p. 2). O documento pondera que:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 24).

O ordenamento legal traz em seu bojo 10 (dez) competências gerais. Elas são citadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), trazendo em seu ideário que o professor ao estar em formação continuada desenvolve as dimensões de maneira conjunta à educação, “[...] as quais são essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes” (Brasil, 2020, p. 12).

No ano de 2024, o Ministério da Educação instituiu a nova Resolução CNP/CP nº 04/2024, que altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), outro marco significativo da formação de professores e dos processos de idas e vindas de aperfeiçoamento do debate e da discussão dos imperativos imprescindíveis à formação docente qualificada e de qualidade para atuação na Educação Básica.

A Educação Básica é “formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (Brasil, 1996, p. 10). A Lei prevê no artigo 62 que a formação exigida para atuar na Educação Básica é em nível superior e em curso de licenciatura plena, sendo a formação mínima em nível médio, na modalidade normal, exigida para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Compreende-se formação em nível médio, na modalidade normal, sendo a formação denominada como Curso Normal, Magistério ou Formação Docente de nível médio, direcionada à preparação de futuros profissionais para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda sobre a formação para atuar na Educação Infantil, Aquino (2010) explica que os profissionais que exercem a função de auxiliar do professor regente em sala, ou profissionais que atuam na equipe pedagógica e também desempenham a atividade docente na Educação Infantil, devem ter a formação exigida em magistério, atualmente conhecida como Formação Docente de Nível Médio.

Segundo Nóvoa (2017), o conceito de formação de professores deve ser compreendido como mecanismo que busca dar possibilidade e condições para uma formação, reformulação ou reconstrução do trabalho pedagógico, no que se refere tanto aos planos individuais como no coletivo, sendo necessário aos docentes realizarem reflexões e análise de seu fazer docente e das realidades institucionais onde estão inseridos a todo tempo.

Pinazza (2010, p. 1), a discutir o perfil do professor da Educação Infantil, ressalta que “As especificidades da faixa etária de 0 a 5 anos requerem circunstâncias particulares do trabalho docente, o que implica uma formação profissional alinhada às funções sociais e educacionais das instituições de educação infantil”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB, incentiva o aperfeiçoamento contínuo dos professores e destaca a importância da formação continuada, que poderá ser ofertada no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e Ensino Superior (Brasil, 1996).

No Brasil foi criado um conjunto de marcos legais que orientam a formação continuada visando a garantir a qualidade da educação na Educação Infantil. Pinazza (2010) cita os documentos oficiais como Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b), os quais sinalizam a formação profissional como um dos aspectos fundamentais para o aperfeiçoamento e melhoria das práticas educativas na primeira infância.

Recentemente, ocorreu a aprovação da Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, que institui o novo Plano Nacional de Educação (PNE), que traz como objetivo 2 a necessidade de “Garantir a qualidade da oferta de educação infantil” (Brasil, 2026, p. 6). Dentre as diversas estratégias elencadas para o alcance desse objetivo, destaca-se a necessidade de ampliar “as oportunidades de formação continuada dos profissionais da educação infantil, a fim de incentivar práticas pedagógicas com interações e brincadeiras vinculadas ao movimento” (Brasil, 2026, p. 6).

Ainda sobre a formação continuada, a Lei apresenta, na estratégia 2.19, a proposta de:

Ampliar e fortalecer as parcerias entre Municípios, instituições de ensino superior, inclusive núcleos de pesquisa, e demais esferas de governo na oferta de formação continuada dos profissionais do magistério, de modo a incentivar que as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula e as práticas coletivas de gestão do trabalho pedagógico incorporem os avanços de

pesquisas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e à melhoria da qualidade da educação infantil (Brasil, 2026, p. 6).

Corroborando essa questão, Blaszkó e Ujiié (2014) defendem e valorizam a articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, sendo a aproximação e parceria importantes para planejar e desenvolver ações formativas englobando os processos de ensino-aprendizagem que contribuam para a qualidade da educação.

Dentre muitas instâncias responsáveis pela oferta da formação continuada, Brasil (1999, p. 71) pontua que “As secretarias de educação têm papel fundamental na organização e promoção da formação continuada [...]”. Este é um aspecto inerente ao contexto de origem desta pesquisa, gestada, planejada e materializada pela Secretaria de Educação de Mirador-PR, numa articulação entre Ensino Superior e Educação Básica.

Os professores que atuam na Educação Infantil precisam participar de formações e cursos voltados à prática docente. Neste sentido Ujiié (2020, p. 50) traz que “Isto significa que as diferentes redes municipais de ensino deverão colocar em foco à tarefa de investir de maneira sistemática na formação, capacitação e atualização permanente de seus professores, sejam das creches ou pré-escolas”.

A formação continuada, além de ser ofertada pela Secretaria de Educação e instâncias educacionais, demanda dos profissionais compromisso com a profissão em buscar construir conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e para a formação humana das crianças desde a Educação Infantil.

Ujiié (2020) destaca em sua pesquisa a importância da formação continuada e em serviço que englobe a permanente atualização dos profissionais da Educação Infantil, contribuindo para a formação de professores reflexivos e construtores de práticas que possibilitem trabalhar por uma educação plural e pela cidadania de crianças sujeitos de direitos.

Sobre a formação de professores, Brasil (1999, p. 16) destaca que:

A realidade brasileira, complexa e heterogênea, não permite que a formação de professores seja compreendida como um processo linear, simples e único. Por um lado, dada a grande diversidade cultural característica de nosso país, as peculiaridades regionais e as especificidades das populações e grupos atendidos pela escola, é necessário que se construam diferentes caminhos para elevar a qualidade da educação (Brasil, 1999, p. 16).

Conforme o documento acima mencionado, evidencia-se a necessidade de conhecer a diversidade cultural, características regionais e as particularidades das populações, bem como as especificidades do público atendido pela Educação Infantil,

visando a planejar e desenvolver formações que atendam às demandas da realidade e contribuam para a melhoria da qualidade da educação.

Nessa perspectiva Nóvoa (2017, p. 1128) defende que:

A formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e coletivo. Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente. O que me interessa não são os estudos feitos ‘fora’ da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola.

Ainda segundo Brasil (1999), as demandas de formação dos professores variam significativamente entre as regiões, visto que há lugares com profissionais habilitados, outros que estão em processo de formação e o mais complicado: profissionais sem ter formação específica assumindo a função. Diante deste contexto, as ações em prol da formação de professores precisam incluir a sondagem englobando nível de formação, conhecimentos sobre a temática e necessidades formativas dos docentes, aspectos importantes para planejar e desenvolver formações coerentes com a realidade profissional e educacional. Este aspecto é elucidado por Ujiie (2020) ao cunhar o conceito formação de professores em contexto, que pauta a formação na realidade, diagnóstico, observação, elaboração, avaliação e validação das aprendizagens construídas.

Além disso, a formação de professores precisa ser planejada e desenvolvida direcionada a um perfil profissional qualificado para atuar desde a primeira etapa do processo de escolarização. É importante mencionar que o planejamento e desenvolvimento das formações devem focar na especificidade da profissionalidade docente, definida segundo Oliveira-Formosinho (2002, p. 43) “como a ação integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”.

Considerando a importância do contexto escolar para a formação profissional docente, adotamos como fio condutor desta pesquisa a formação continuada em contexto, compreendida segundo Ujiie (2020, p. 51) como:

[...] aquela que tem como elemento definidor a aproximação entre o professor formador e o professor consolidado em formação no seu lócus de trabalho, tendo por ponto de referência formativo as demandas escolares e a realidade eminente dos professores e da docência. Assim, a formação continuada em contexto corresponde à formação continuada em serviço, que tem por fonte de retroalimentação a realidade, a captação e a absorção do contexto, espaço-tempo físico, relacional e social, em que as experiências educativas são forjadas, organizadas, propostas e desenvolvidas.

Neste enfoque, a formação continuada em contexto é baseada no diálogo, na interação, na escuta ativa, no compartilhamento de experiências e na participação ativa dos professores direcionados aos objetivos educacionais da formação continuada. Também é planejada e desenvolvida a partir da realidade dos professores e das demandas escolares, ou seja, essa perspectiva formativa engloba as necessidades dos profissionais, articulando formação e prática profissional.

No que concerne à base estruturante dos cursos de formação continuada, estes devem ser planejados e desenvolvidos a partir do contexto e das necessidades dos docentes, valorizando seus saberes prévios e suas experiências, entrelaçando-os com os novos conhecimentos de maneira significativa, fonte de inspiração à pesquisa e elaboração de novas práxis, ação que temos buscado ensinar, ao considerarmos que a aprendizagem deve ser significativa a todos e cada um desde a Educação Infantil (Ujiie, 2020, p. 54).

Conforme Imbernón (2011, p. 70) quando “se relaciona o conhecimento profissional ao elemento contexto educativo, as características daquele se enriquecem com infinitudes de matizes que não era possível antecipar em um contexto ideal ou simulado”. Entende-se que a prática pedagógica dos professores traz visibilidade a questões internas da prática docente e do contexto educacional, oferecendo fundamentos que podem orientar o processo de formação dos professores na Educação Infantil.

No que tange à formação de professores, Brasil (1999, p. 56) explica que:

A formação precisa intencionalmente possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Isso deverá refletir-se nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na opção metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores e na organização institucional.

Defende-se que a formação continuada precisa ser realizada intencionalmente, ou seja, organizada e proposta com objetivos bem direcionados, sendo ofertada como parte integrante do desenvolvimento e exercício profissional de professor. Nessa perspectiva, a formação continuada em contexto acompanha o professor ao longo da sua trajetória docente, sendo um processo contínuo de aprendizagem que contribui para o aperfeiçoamento da prática pedagógica desde a Educação Infantil.

Segundo Freire (1979), a formação continuada apresenta dúplici função: compreender o sujeito em processo de desenvolvimento e como profissional em constante formação. Nessa seara o professor, ao agir de maneira conjunta ao educando, não é apenas um mero transmissor de conteúdo, mas tem o papel de garantir aos alunos o direito à aprendizagem e de maneira significativa.

Os *Referenciais para Formação de Professores* (Brasil, 1999) destacam que a formação continuada não pode ocorrer de forma esporádica, mas deve ser ofertada continuamente e articulada com rotina institucional e as práticas pedagógicas. Assim, “deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais”.

Conforme Brasil (1999), a formação continuada deve contribuir para que os professores utilizem os conhecimentos sobre a realidade para compreender o contexto e desenvolver práticas pedagógicas pautadas nos princípios da ética, responsabilidade, sensibilidade e comprometidas com a formação integral da criança. Na realidade atual, em que o dinamismo das tecnologias está presente nos diversos contextos, apresenta-se a necessidade dos professores utilizarem os conhecimentos sobre a realidade para repensar as práticas educativas conforme as necessidades das crianças.

A formação continuada pode abranger projetos educativos e práticas pedagógicas que acontecem dentro da sala de aula e fora dela, aspecto valorativo de nossa investigação; dentro da escola e no ambiente externo objetiva-se contribuir para o desenvolvimento de habilidades, potencialidades, vivências e aprendizagens significativas às crianças.

No que se refere à formação permanente, Imbernón (2016) explica que deve estar articulada ao contexto educativo, considerando as suas respectivas situações problemáticas, as demandas institucionais e reais vivenciadas pelos professores. Em consonância com Freire (1996): “[...] essa formação deve ser sistemática e permanente; não basta apenas um curso ou outro de capacitação, já que as questões da educação são muitas e envolvem reflexões cotidianas” (Freire, 1996, p. 79).

Corroborando os autores, Ujiie (2020, p. 50) defende “a formação permanente, a construção de comunidades aprendentes no âmbito da Educação Infantil, em creches e pré-escolas”. Comunidades aprendentes favorecem a formação continuada, visto que um grupo de profissionais aprende coletivamente, por meio das interações, compartilhamento de experiências, articulando teoria a prática, reflexão a ação, o que possibilita a construção conjunta de conhecimentos que delineiam a prática pedagógica.

Sobre a formação continuada e a atuação dos professores, o *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente* enfoca que “discute-se hoje na literatura especializada a ideia do ‘desenvolvimento profissional’ dos professores como uma

concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente (Pereira, 2010, p. 2).

Segundo Brasil (1998), as instituições de Educação Infantil precisam incentivar e proporcionar condições para que todos os professores participem da formação continuada, discutindo, refletindo, ressignificando e construindo conhecimentos que possam agregar as práticas pedagógicas e contribuir para a formação e desenvolvimento das crianças.

Ainda segundo o referencial citado, os espaços formativos direcionados a professores da Educação Infantil devem oportunizar o encontro entre os profissionais, momento em que podem compartilhar ideias sobre a prática realizada na primeira etapa do processo de escolarização, e realizar estudos sobre as diversas temáticas pertinentes ao trabalho na Educação Infantil.

O professor, enquanto sujeito ativo formado, mas que também forma crianças, deve ser movido para estar em contínua formação, já que, por meio dessa preparação, os professores poderão “[...] construir uma capacidade de renovação, de recomposição de pesquisa, que deve ser o centro organizador da formação continuada” (Nóvoa, 2017, p. 1128).

Nessa conjuntura, a formação continuada de professores na Educação Infantil e demais etapas de ensino exerce um papel fundamental na qualificação profissional que busque expansão de seus conhecimentos. Na concepção de Freire (1996), a formação continuada deve ser compreendida como um processo que viabilize a reflexão crítica do professor sobre sua prática docente, com o objetivo de aperfeiçoar suas práticas a partir do entendimento das lições atuais e as passadas.

Kramer (2008), ao abordar sobre a formação continuada na Educação Infantil, aponta para a necessidade de compreendermos a formação não como uma opção a ser ofertada ao professor, mas sim como um direito de toda a classe, algo que foi conquistado no percurso histórico pela população, na busca de assegurar a todos a escola pública e com qualidade.

De tal modo, compreendemos que para alcançar sucesso educacional e promover uma educação de qualidade na primeira infância não se esbarra somente no fato exclusivo da participação dos professores e sua integração na formação continuada. Os resultados decorrem de vários outros fatores que a afetam de maneira direta ou indiretamente.

Sobre a ação docente, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998, p. 25) explica que:

Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma.

A formação continuada de professores precisa ser pensada a partir das demandas e especificidades que advêm da necessidade de explorar e vivenciar experiências que ultrapassem as paredes da sala de aula, com vistas ao desemparedamento e ocupação do espaço. Conforme apresentado, a formação continuada deve acontecer de maneira que envolva um grupo de professores, momentos esses quando os conhecimentos devem ser compartilhados, oportunizando a construção e ampliação de novos saberes.

Nesse sentido, a formação continuada de professores em contexto configura-se um elemento fundamental que contribui para a formação do perfil do professor que atua na Educação Infantil.

Sobre o perfil do profissional para atuar na Educação Infantil, é necessário formação, a ampliação dos conhecimentos, afetividade, sensibilidade, responsabilidade em desenvolver práticas pedagógicas, interações e brincadeiras que oportunizem encantamento, experiências significativas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (Pinazza, 2010).

A formação profissional do “professor se desenvolve à medida que vai estudando, refletindo sobre a prática e construindo conhecimentos experienciais por meio da observação e das situações didáticas reais ou de simulação de que participa” (Brasil, 1999, p. 85). Segundo Aquino (2010), os professores que atuam na Educação Infantil devem ser capazes de elaborar e desenvolver propostas pedagógicas considerando que a criança é o centro do planejamento curricular.

Conforme as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, a criança é definida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Considerando que o público atendido na Educação Infantil é a criança, a qual precisa ter seus direitos respeitados, torna-se fundamental que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas englobando interações, brincadeiras e vivências proporcionadas no ambiente educativo que contribuam para a formação e desenvolvimento desde a tenra idade.

Sobre o perfil profissional para atuar na Educação Infantil, Formosinho (2002) indica a necessidade dos profissionais conhecerem: as características das crianças pequenas; o respeito a suas competências; os cuidados englobando higiene, alimentação e bem-estar; o planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem experiências de diferentes naturezas; ampliação das interações em outros contextos e entre outros aspectos.

Em relação ao perfil docente para atuação na Educação Infantil, contempla-se a necessidade de abranger no decorrer das formações que a “discussão do papel a ser desempenhado por profissionais da área só pode emanar de um profundo conhecimento sobre esses profissionais, que têm suas identidades tocadas e traçadas a partir de suas próprias realizações práticas em creches e em pré-escolas” (Pinazza, 2010, p. 2).

Baseados nas *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil* os autores Barbosa, Alves e Martins (2010, p. 3) explicam que:

O trabalho pedagógico na Educação Infantil abrange, dentre outros processos e atividades: articulação das experiências infantis com os conhecimentos do patrimônio científico, cultural, artístico, ambiental, técnico e tecnológico; promoção do desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo, ético e estético da criança, propiciando autoconhecimento e autonomia; ampliação das relações sociais e afetivas positivas; desenvolvimento da comunicação e expressão infantil por meio da apropriação e domínio das várias linguagens humanas; interação com o mundo físico e social; atividades ligadas às necessidades biológicas da criança; a brincadeira como uma das atividades privilegiadas para a aprendizagem e desenvolvimento infantil

No que se refere a esse aspecto, indica-se a necessidade da formação continuada abranger peculiaridades de cada uma das etapas da Educação Infantil, as características das crianças e nível de desenvolvimento, sendo considerados saberes necessários para nortear a formação docente e conduzir a experiência curricular englobando o currículo como processo vivo que pode ser trabalhado em diversos espaços.

Ser professor da Educação Infantil, segundo Garanhani (2010, p. 194), “é entender que toda criança tem um corpo e uma história que se relaciona com a movimentação do seu corpo e com a sua história pessoal. Que o desenvolvimento infantil ocorre na complexa dinâmica de uma cultura na qual professora e crianças estão inseridas”.

Ainda segundo a autora acima citada, ser professor(a) na Educação Infantil é desenvolver práticas com sentido e significado, é “estar atenta a um fazer pedagógico que compreenda as diversas ações da criança como linguagens [...]” (Garanhani, 2010, p. 195). As diversas linguagens da criança, como gestos e movimentos, podem expressar a compreensão sobre práticas, situações vivenciadas e aprendizagens construídas na primeira infância.

Considerando a importância da atuação do professor na Educação Infantil e no desenvolvimento das crianças, os profissionais “[...] precisam compreender os contextos sociais e as questões contemporâneas com os quais eles e seus alunos estão envolvidos” (Brasil, 1999, p. 55). De acordo com documento, a formação é compreendida como processo contínuo de desenvolvimento, que demanda disponibilidade para a aprendizagem.

Pozo e Crespo (2009) afirmam que todo indivíduo vive em permanente aprendizagem, e as crianças desde a mais tenra idade terão que prosseguir em sua aprendizagem. Nessa perspectiva, é necessário que o professor esteja bem formado para a docência na Educação Infantil e tenha uma atuação que contemple o desenvolvimento do processo científico, que está em constante evolução.

Freire (1996) afirma que ensinar não é transferir conhecimento, e sim uma forma pela qual se criam possibilidades para sua construção. A Educação Infantil tem dentre suas funções potencializar o desenvolvimento, pensamento, ideias e atitudes, as quais são pilares que possibilitam a formação integral da criança. Segundo Freire (1996), a educação contribui para a formação crítica e conscientizadora do sujeito. Se a educação não é alavanca das transformações sociais, por outro lado, estas não se fazem sem ela. Nesse contexto, nenhum ser humano deve permanecer sem buscar o conhecimento e nenhuma escola da infância deve eximir-se do papel formador e transformador, pois é um universo de compromisso social e pedagógico para com o ser humano.

O universo da Educação Infantil é seara potencializadora de formação humana, tanto aos educadores e professores, quanto aos educandos, bebês, crianças pequenas e pequeninhas. Na seção a seguir debruçar-nos-emos em discutir aspectos basilares do ensino de Ciências e da Educação Ambiental na Educação Infantil.

2.2 Educação Infantil, o Ensino de Ciências e a Educação Ambiental: base legal e substrato teórico

Nesta subseção da dissertação, com base no aporte teórico, são apresentadas definições de Educação Infantil, Ensino de Ciências e Educação Ambiental, destacando a necessidade da articulação entre esses campos na primeira etapa do processo de escolarização.

A Educação Infantil é reconhecida segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como a “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 13).

De acordo com a legislação vigente, a Educação Infantil será oferecida em “I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1996, p. 13).

Segundo a BNCC (Brasil, 2018), na Educação Infantil devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, os quais estabelecem fundamentos importantes que orientam as práticas pedagógicas, contribuindo para que as crianças possam aprender e desenvolver-se desde a primeira infância.

A ação educativa voltada à Educação Infantil tem sua ancoragem na prática pedagógica interdisciplinar pautada em interações e brincadeiras, e em conformidade com a BNCC (Brasil, 2018) deve garantir os seis direitos de aprendizagem, com ação docente em confluências com os campos de experiência: "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Com relação aos campos de experiências, baseiam-se “no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências” (Brasil, 2018, p. 40). O objetivo é que as crianças aprendam por meio de situações cotidianas e culturais, ou seja, interações e brincadeiras, promovendo educação e formação integral.

As práticas pedagógicas na Educação Infantil estão intrinsecamente relacionadas ao currículo. As DCNEI revistas e ampliadas em 2009 e oficialmente publicadas em 2010 apontam que:

O currículo de Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes da criança com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 18).

Nessa dinâmica, o currículo da Educação Infantil contempla as diversas linguagens e campos do conhecimento. No bojo desta dissertação evidenciamos a importância dos patrimônios ambiental e científico, que entrelaçam o Ensino de Ciências e a Educação Ambiental como áreas imprescindíveis para o desenvolvimento e formação integral da criança, a partir de estratégias de desaparelhamento e ocupação do espaço.

A BNCC traz que o Ensino de Ciências engloba o processo investigativo, sendo considerado o elemento central na formação e desenvolvimento das crianças, “atrelado a situações didáticas planejadas ao longo de toda a educação básica, de modo a possibilitar aos alunos revisitar de forma reflexiva seus conhecimentos e sua compreensão acerca do mundo em que vivem” (Brasil, 2018, p. 322).

De acordo com as Orientações Curriculares do Ensino Fundamental de Nove Anos de Ciências, “o ensino de ciências tem como objeto de estudo o conhecimento científico que resulta da investigação da Natureza levando o educando a compreender os elementos que compõem o universo em sua totalidade” (Paraná, 2010, p. 40-41).

O ensino de Ciências com enfoque na abordagem científica está proposto nas DCNEI (Brasil, 2010), que enfatizam a importância de atribuir a crianças conhecimentos ligados ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

Em Ujiie (2020) enfatiza-se a importância de o currículo na Educação Infantil abranger conhecimentos da área do ensino de Ciências. A autora explica que “tem grande importância ao promover a exploração e o conhecimento do mundo real, via contato direto e experimentação científica elementar, que oportuniza desenvolvimento de habilidades de raciocínio, imaginação e criação junto às crianças pequenas” (Ujiie, 2020, p. 40).

O ensino de Ciências deve proporcionar situações em que as crianças possam:

Observar o mundo a sua volta e fazer perguntas. Analisar demandas, delinear problemas e planejar investigações. Propor hipóteses. Planejar e realizar atividades de campo (experimentos, observações, leituras, visitas, ambientes virtuais etc.) [...] desenvolver ações de intervenção para melhorar a qualidade de vida individual, coletiva e socioambiental (Brasil, 2018, p. 324).

Desde a Educação Infantil, o ensino de Ciências configura-se como uma área relevante para a formação das crianças, conhecimento que possibilita às crianças

aprenderem aspectos a respeito de si mesmas, do ambiente em que vivem e das relações que estabelecem com o mundo. Por meio das práticas pedagógicas que englobam o ensino de Ciências é possível despertar nas crianças a curiosidade, a criticidade, a investigação e compreensão dos fenômenos naturais e sociais.

É valorativo para o desenvolvimento das crianças a “iniciação a ciência na educação infantil [...], tem uma ação educativa que se ancora em considerar e potencializar os conhecimentos prévios, tendo em vista desenvolver o espírito investigativo e as capacidades cognitivas e socioemocionais do educando” (Ujiie, 2020, p. 42).

De acordo com Arce, Silva e Varotto (2011, p. 9), na Educação Infantil:

O ensino de Ciências designa um campo de conhecimentos e um conjunto de atividades que oferecem uma visão científica do mundo real e o desenvolvimento de habilidades desde a mais tenra idade. O termo Ciência é entendido, tanto no laboratório de pesquisa como na sala de aula, como uma busca ativa e duradoura de novos conhecimentos.

Com base no aporte teórico acima citado, compreende-se que trabalhar os conhecimentos da área do ensino de Ciências na Educação Infantil, iniciando um caminho que conduz a criança à alfabetização científica (AC) e em correlação direta com a Educação Ambiental (EA), contribui para que as crianças construam conhecimentos, habilidades e formem-se cidadãos críticos, reflexivos, conscientes e responsáveis.

A inserção do conhecimento científico na Educação Infantil pode ocorrer por meio de práticas pedagógicas e conhecimentos trabalhados através de interações, brincadeiras e atividades investigativas. Neste sentido, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017) trazem orientações direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, correlato a múltiplas linguagens e áreas do conhecimento.

Na faixa etária da primeira infância, o ensino de Ciências tem como finalidade desenvolver habilidades de raciocínio e imaginação; por conseguinte, a criatividade e a criação. Nessa seara compreende-se o conhecimento científico como processo que resulta do desenvolvimento de ideias, conceitos e teoria; porém, para que ele se manifeste, é essencial que aconteça a exploração do mundo científico e social. Pesquisadoras como Arce, Silva e Varotto (2011) informam que as crianças, ao longo de suas experiências e vivências, organizam e assimilam os conceitos.

Lima e Loureiro (2013) evidenciam a correlação existente entre ensino de Ciências e Educação Ambiental, que ocorrem em diálogo com o mundo, e detalham o exposto afirmando que:

As crianças desde o início de seu processo de escolarização apresentam grande interesse pelos fenômenos naturais e pela busca de explicações dos como e porquês as coisas são como são. As aulas de ciências, em geral, são as mais concorridas no sentido da movimentação das crianças com o aprendizado, principalmente se elas são colocadas diante de situações desafiadoras, contextualizadas e abertas de modo a permitir a busca de respostas para satisfazer suas curiosidades (Lima; Loureiro, 2013, p. 15).

O exposto demonstra que ensinar Ciências desde a mais tenra idade é primordial para elevar a curiosidade das crianças na elaboração de conhecimentos elementares para consolidar conceitos científicos. Dessa forma é fundamental que o professor envolva as crianças em situações investigativas, dando-lhes oportunidades e condições reais para expor curiosidades, problematizar, contextualizar, elaborar, consolidar aprendizagens e novos conhecimentos.

Ao considerarmos a importância de apresentar o ensino de Ciências desde o início da Educação Infantil é essencial articulá-lo a outros saberes que favorecem a potencialidade da criança em sua formação social, reflexiva, crítica, experienciais e em sua curiosidade. Compreendemos que tal integração contribui para ampliar a leitura de mundo das crianças e para promover aprendizagens significativas, contextualizadas e investigativas.

Nesse sentido, podemos compreender que o ensino de Ciências deve acontecer por meio da investigação e pesquisa, oportunizando à criança pensar, debater, justificar suas ideias e utilizar os conhecimentos em situações “novas” (Azevedo, 2010).

Conforme explicitado por Ujiie (2011), o ensino de Ciências:

[...] tem por função colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e parte integrante do universo, compreendendo os fenômenos da natureza, bem como as mais variadas formas de utilização de recursos naturais e interferências no meio. Tendo assim, como objeto de estudo o ambiente enquanto tema gerador e unificador. Desta forma, o ensino de ciências se dá pela curiosidade sistêmica e pela busca de informações em fontes variadas (Ujiie, 2011, p. 1).

Percebe-se que o ensino de Ciências na Educação infantil tem um papel salutar e pode contribuir de forma significativa no processo de desenvolvimento infantil e investigativo. De modo que a autora supracitada pondera ser essencial promover o ensino de Ciências desde a infância, pautado por valores essencialmente importantes para a vida

cidadã, tais como solidariedade, fraternidade, criticidade e respeito ao próximo, princípios que se entrelaçam com a abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade).

Conforme Graciolli (2021), o ensino de Ciências deve oportunizar aprendizagem sucessiva com base nas Ciências, de maneira que os indivíduos de forma autônoma ao longo da vida estabeleçam reflexões relevantes aos problemas sociais e científicos. Nessa perspectiva é essencial compreendermos que o ensino de Ciências na primeira etapa da Educação Básica não deve ser compreendido como adiantamento do currículo do Ensino Fundamental, mas como elemento potencializador para a formação de sujeitos criativos, críticos e questionadores.

De tal modo, ao admitir-se o ensino de Ciências como proposta investigativa e exploratória, que proporcione às crianças atividades reais e prazerosas, contribuindo para o desenvolvimento cidadão, temos o explicitado por Ujiie (2011) ao mencionar o ensino de Ciências, que:

[...] tem por função colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e parte integrante do universo, compreendendo os fenômenos da natureza, bem como as mais variadas formas de utilização de recursos naturais e interferências no meio. Tendo assim, como objeto de estudo o ambiente enquanto tema gerador e unificador. Desta forma, o ensino de ciências se dá pela curiosidade sistêmica e pela busca de informações em fontes variadas (Ujiie, 2011, p. 1).

Destarte, o ensino de Ciências na Educação infantil tem um papel salutar e pode contribuir de forma significativa no processo de desenvolvimento integral.

Nessa conjuntura, Lima e Maués (2006) destacam que as Ciências, além de contribuírem para aumentar o repertório de informações dos estudantes, ainda potencializam o desenvolvimento de diversas habilidades e valores que lhes permitem dar continuidade ao seu desenvolvimento cognitivo, oportunizando atingir elevados patamares de compreensão.

Deste modo, destaca-se a necessidade de trabalhar o ensino de Ciências na Educação Infantil englobando a Educação Ambiental, que é definida por Dias (2004, p. 100) como “um processo por meio do qual as pessoas aprendam como funciona o ambiente, como dependemos dele, como o afetamos e como promovemos a sustentabilidade”.

Complementando, a ONU (2015, p. 108) aponta: “A educação ambiental promove a mudança de comportamentos tidos como nocivos, tanto para o ambiente como para a sociedade, incentivando assim o aumento de práticas sustentáveis, bem como a redução

de danos ambientais”. Segundo o material, a Educação Ambiental trabalha as relações entre o ser humano e o meio ambiente, fortalecendo práticas cidadãs, a importância da cooperação e o comprometimento com o ambiente e o futuro do planeta.

A articulação entre Educação Infantil, ensino de Ciências e Educação Ambiental é necessária para a formação de crianças conscientes, comprometidas e responsáveis com as questões socioambientais. Conforme Azevedo (2010), o ensino de Ciências deve acontecer por meio da investigação; neste sentido é necessário que os professores atuantes na Educação Infantil busquem planejar e desenvolver práticas que ultrapassem as paredes da sala de aula, possibilitando experiências e vivências que permitam contato com espaços e diferentes elementos da natureza que estimulem o desenvolvimento integral da criança, enfim práticas que favoreçam o desaparelhamento, o contato com o espaço externo e a ocupação do ambiente mundo.

Outro aspecto essencial, pontuado por Arce, Silva e Varotto (2011), é que o ensino de Ciências tem articulação interdisciplinar, integra a promoção do desenvolvimento de habilidades de raciocínio científico, de fenômenos naturais, dos elementos e produtos provenientes do mundo científico e tecnológico, configurando-os com o mundo real.

Diante disso, o ensino de Ciências na Educação Infantil, articula a “[...] ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural “(Brasil, 1998, p. 166), permitindo assim o envolvimento da criança com os “[...] diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo [...]” (Brasil, 1988, p. 166). Com base nos excertos, é possível verificar que explorar o ensino de Ciências desde a primeira infância é, de fato, estar ofertando à criança o direito da ampliação do conhecimento empírico, elevando-a para o conhecimento científico.

Compreendemos assim, como Arce, Silva e Varotto (2011, p. 9), que “a verdadeira ciência começa com a curiosidade e fascinação das crianças que levam à descoberta de fenômenos naturais bem como aos artefatos e aos produtos decorrentes do mundo tecnológico”.

Esse entendimento reforça a importância e a relação do ensino de Ciências e EA na Educação Infantil, visto que ambos potencializam a curiosidade e o encanto da criança, compreendidos como aspectos próprios da infância, mas que necessitam ser instigados, de maneira que as crianças explorem o meio em que se encontra inseridas na construção de aprendizagens.

A contribuição de Arce, Silva e Varotto (2011, p.15) “[...] busca assegurar uma mudança de mentalidade implicando não apenas a passagem do senso comum para a

científica, mas a passagem da mentalidade mágica para a mentalidade científica”. Incentiva uma ação docente consciente e planejada das professoras da Educação Infantil no favorecimento de aprendizagens científicas e ambientais a todas as crianças.

Corroborando esta posição, Ferro, Ujiie e Royer (2022) defendem uma educação infantil ambiental instituída na ética do cuidado, calcada em preceitos freirianos de dialogicidade, respeitadora da diversidade de culturas e da biodiversidade; uma Educação Ambiental situada, crítica e política. Uma educação infantil ambiental pautada no contato com a natureza, reconhecimento do espaço, filiação biófila com a natureza, conscientização sustentável, cuidado e preservação ambiental, em prol da consciência universal de um mundo melhor para todos e cada um.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil, 1998), sob a perspectiva da transversalidade, a Educação Ambiental deve estar incluída na proposta pedagógica da unidade escolar compondo a noção do todo educativo. Outrossim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2012) instituídas reconhecem a EA em sua característica transversal e interdisciplinar, como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino brasileiro.

Assim, a EA deve ser trabalhada em toda a Educação Básica e no Ensino Superior, sendo que na Educação Infantil o foco está na percepção sensorial e no contato direto com a natureza, estimulando a curiosidade e o respeito pela vida em todas as suas formas, numa iniciação à alfabetização científica. No Ensino Fundamental busca-se a compreensão dos elementos que constituem o mundo físico e natural, aliada à percepção social. Temos uma aprofundamento na educação CTS; no Ensino Médio aprofunda-se o conhecimento científico e crítico, o currículo com verticalidade ambiental atua na análise de questões sociocientíficas e socioambientais complexas, com vistas à ação do protagonismo juvenil e a cidadania. No Ensino Superior, por sua vez, o foco da EA recai sobre a formação profissional ética independentemente da área (Exatas, Humanas ou Saúde), o acadêmico deve compreender sua profissionalidade e o impacto de sua futura atuação no meio em que vive.

A educação ambiental não é, portanto, uma “forma” de educação (uma “educação para...”) entre inúmeras outras; não é simplesmente uma “ferramenta” para a resolução de problemas ou de gestão do meio ambiente. Trata-se de uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos, com essa “casa de

vida” compartilhada. A educação ambiental visa a induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão autônoma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluções possíveis para eles (Sauvé, 2005, p. 317).

Para Sauvé (2005), a EA é essencial, pressuposto basilar, que tem por finalidade despertar no ser humano valores essenciais para compreender a dinâmica da educação, e, portanto, é pauta na construção de valores éticos e morais. Nessa perspectiva, trabalhar a EA desde a Educação Infantil é de suma importância, pois, diferentemente do senso comum, a temática da EA não se limita apenas às questões ambientais. Ela estende-se à busca pela transformação dos indivíduos e ao ideal de bem-estar da coletividade.

Loureiro (2004) menciona a EA como mecanismo educativo onde os alunos têm condições de compreender de maneira integrada as dimensões ambientais e sociais, a natureza e o espaço, com o propósito de conhecer a realidade e as ascendências da crise civilizatória, na busca do fortalecimento do conhecimento de ciência, tecnologia e sociedade.

Conforme a ONU (2015), a Educação Ambiental é definida como o processo que busca:

(...) desenvolver uma população que seja consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas que lhes são associados. Uma população que tenha conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar, individual e coletivamente, na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção dos novos (...) (ONU, 2015, p. 21)

Reigota (2017, p. 14) descreve o termo meio ambiente como o espaço determinado “ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído”. O meio ambiente é determinado, natural, construído, percebido e vivenciado, e no espaço-tempo da primeira infância é essencial que as territorialidades sejam exploradas, reconhecidas, ocupadas e habitadas como fonte de pertencimento e conhecimento.

A organização do espaço faz parte das práticas cotidianas na Educação Infantil e, de acordo com as DCNEI (Brasil, 2010), este deve ser planejado e estruturado visando a oportunizar espaços para interações e brincadeiras, de modo que as crianças possam interagir, brincar, criar, aprender, conhecer e agir, vivenciando, descobrindo e construindo novas experiências e aprendizagens. O espaço na escola da infância pode ser considerado educativo e um terceiro educador, ao potencializar e não restringir a ação da criança.

O espaço educativo é aquele pensado para promover o aprendizado por meio da interação do educando com o espaço físico, natural e social. Neste sentido, o meio ambiente é um espaço definido como:

[...] um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformações da natureza e da sociedade (Reigota, 2017, p. 36).

As espacialidades são educativas e fontes de aprendizagens inúmeras para as crianças em sua relação no e com o mundo. O espaço interno e externo da instituição é considerado fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas. “[...] A pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens” (BRASIL, 1998, p. 58).

O espaço vivido, percebido e concebido, para Ujiie, Mitura e Blaszkó (2022), é elemento salutar na formação integral da criança. As autoras destacam ainda que:

O espaço educativo é contextual à formação da criança e sua espacialidade. A espacialidade, por sua vez, é a constituição da percepção, noção e estruturação espacial, mediatizada pelo contato, exploração, experimentação e vivência do/no/com o espaço potencializador de aprendizagens. É a tomada de consciência do próprio sujeito, do espaço que se ocupa no espaço, da situação de seu corpo com o meio ambiente; do lugar e orientação em relação às pessoas e às coisas e da possibilidade de organizar as coisas entre si, de colocá-las em um lugar e de movimentá-las. Ocupação de um determinado espaço, uma sensação de ampliação de espaço (Ujiie, Mitura, Blaszkó, 2022, p. 189).

O espaço é potencializador de aprendizagens e a vivência espacial de ocupação de espaços e territórios é imprescindível ao habitar o mundo da vida, da natureza e do conhecimento desde a Educação Infantil.

No que refere à Educação Infantil e à integração entre EA com o Ensino de Ciências, o eixo natureza e sociedade demonstra ação interdisciplinar informando que:

O trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais que deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural. Nesse sentido, refere-se à pluralidade de fenômenos e acontecimentos - físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais -, ao conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo, ao contato com as explicações científicas e à possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os eventos que as cercam (Brasil, 1998, v. 3, p. 166).

O eixo apresenta a EA e o ensino de Ciências articulados, ainda que de modo implícito, e abre infinitas possibilidades para práticas interdisciplinares, já que ambas as áreas são referências para a construção de conhecimentos que envolvem o mundo social e natural.

O RCNEI recomenda aos professores da Educação Infantil orientações didáticas, elencando objetivos e conteúdos com temas relacionados a Ciências e EA, que devem ser trabalhados com a criança. Como exemplos:

Pequenos animais, bichos de jardim, dinossauros, tempestades, tubarões, castelos, heróis, festas da cidade, programas de TV, notícias da atualidade, histórias de outros tempos etc. As vivências sociais, as histórias, os modos de vida, os lugares e o mundo natural são para as crianças parte de um todo integrado. (Brasil, 1998, p. 163)

O RCNEI (1998) propõe que os conteúdos de Ciências na Educação Infantil sejam trabalhados apresentando conceitos, fatos, princípios e conhecimentos correlacionados a valores, atitudes e normas. Nessa perspectiva, o ensino de Ciência e a EA, mesmo que de forma implícita, aparecem interligados e buscam desenvolver nas crianças perfis investigativos por meio da curiosidade, ao colocarem as crianças em contato com e trabalhando os fenômenos naturais.

Sob essa ótica, o ensino de Ciências deve ser abordado nas suas reais dimensões e por ações investigativas, a exemplo da observação de “formigas, caracóis, tatus-bola, borboletas, lagartas etc., podem ser observados no jardim da instituição” (Brasil, 1988, p. 189), riquezas inseridas na própria natureza que envolvem o entorno das instituições, que podem ser exploradas pelas crianças e adultos, possibilitando o ensino de Ciências de forma lúdica pautada em habilidades de observação, curiosidade e experimentação.

As reflexões de Rebouças e Ujiie (2024) informam que, na Educação Infantil, o ensino de Ciências pode ser explorado a partir da observação e curiosidade da criança para com os espaços naturais e seus elementos (água, fogo, ar e terra) atribuindo, para além dos cuidados com o meio ambiente, a conscientização do ser humano, pertencente ao meio natural e social.

A inclusão do ensino de Ciências na Educação Infantil, para além de instigar a curiosidade das crianças, possibilita as condições necessárias para que elas se tornem sujeitos com pleno desenvolvimento e consciência crítica.

Nessa conjuntura compreende-se que, quando organizado com intencionalidade pelo professor, o ensino de Ciências possibilita aos alunos desenvolver um olhar mais aguçado do mundo científico e social. Assim,

[...] ensinar ciências é apropriar-se de uma forma de pensar e se posicionar perante o mundo, ao mesmo tempo nos descobrimos e descobrimos o mundo em que vivemos. Este é um dos maiores encantamentos que podemos produzir em nossas crianças (Arce, Silva e Varotto, 2011, p. 20).

A Educação Infantil constitui momento essencial para desenvolver o ensino de Ciências num enfoque crítico, de modo que as crianças concebam o entorno social e o cotidiano em que vivem, ampliando o conhecimento de si mesmas e do mundo.

Compreende-se assim, como as autoras, que na Educação Infantil as crianças são movidas por ações de curiosidade. Essa curiosidade espontânea da ação infantil em descobrir, questionar e observar o seu entorno está atrelada aos princípios dos ensinamentos de Ciências, mesmo que este ainda não aconteça de forma intencional. Nesse sentido, o ensino de Ciências pode acontecer partindo das vivências cotidianas, de modo que a criança se sinta motivada a aprender conteúdos científicos, em razão de ser parte de sua cultura, do desenvolvimento tecnológico, sendo a instituição de ensino lugar favorável para esse contato inicial e aprendizagem (Delizoicov; Angotti, 1994).

Diante disso é importante que os professores da Educação Infantil possibilitem e instiguem às crianças ações de curiosidade que permeiam sobre o mundo físico e ambiental, visto que nessa faixa etária

[...] precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (Brasil, 2017, p. 41).

Nas contribuições de Sauvé (2005), destaca-se que o professor deve conhecer as diversas facetas que circundam a temática da EA para que sua interven  o seja mais eficaz. Essas perspectivas são amplas e interligadas: a EA compreende o meio ambiente como Natureza (voltado para a aprecia  o, o respeito e a preserva  o dos elementos naturais); como Recurso (focando na regula  o do consumo responsável e solidário e na reparti  o equitativa); e como Problema (priorizando a preven  o e a resolu  o das questões ambientais). Além disso, a abordagem estabelece o desenvolvimento de habilidades e investiga  es críticas do meio no qual o indivíduo convive, manifestando-se ainda, entre outras facetas, como um programa comunitário, ou seja, um espaço permeado pela coopera  o em prol de realizar mudanças desejadas pela coletividade.

Como bem colocado por Reigota (2017), considera-se a escola como espaço privilegiado para estimular a EA, que deve ser desenvolvida com ênfase na prática interdisciplinar e crítica.

Loureiro (2004, p. 69) explica que a EA é uma práxis educativa e social que tem como objetivo "[...] a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores individuais e coletivos no ambiente".

Ao considerarmos a importância de apresentar a EA e o ensino de Ciências desde o início da Educação Infantil articulado a outros saberes que favorecem a potencialidade da criança em sua formação social, reflexiva, crítica, experienciais e em sua curiosidade, compreendemos que tal integração contribui para ampliar a leitura de mundo das crianças e para promover aprendizagens significativas, contextualizadas e investigativas.

Nesse sentido, investir em práticas educativas que valorizem a exploração, a problematização e o contato direto com o entorno possibilita que a criança desenvolva autonomia intelectual, pensamento científico e sensibilidade ambiental desde a primeira infância. Nessa seara, a pesquisa escolheu trabalhar com estratégias de desemparedamento e ocupação do espaço como elementos de formação integral da criança e dos professores da Educação Infantil. Assim, no capítulo que segue explanaremos o substrato teórico correlacionado a este dimensionamento.

3 ARTICULAÇÃO DO DESEMPAREDAMENTO E OCUPAÇÃO DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITUAÇÃO E ENTRELAÇAMENTOS

Neste capítulo, verticalizaremos o embasamento teórico, que tangencia o desemparedamento e a ocupação do espaço, trazendo à baila a discussão acerca da educação infantil ambiental e científica pautada na interação em ambientes externos e no brincar livre em espaços naturais como fonte nutriz de formação e desenvolvimento integral da criança.

Neste capítulo, inicialmente será apresentado o item 3.1 Desemparedamento e ocupação do espaço: substrato teórico de base e, na sequência, o item 3.2 Pesquisas correlatas intrínsecas à pesquisa: desemparedamento e ocupação do espaço.

3.1 Desemparedamento e ocupação do espaço: substrato teórico de base

Antes de abordar o desemparedamento, é preciso compreender com base no aporte teórico o que é emparedamento. Tiriba (2018) concebe o “emparedamento” como ser e estar situado entre quatro paredes, espaço de limite corporal e vivencial, ao qual muitas crianças são/estão submetidas, seja no lar moderno ou no ambiente educacional, feito na maioria do tempo de espacialidade interna (sala de referência e refeitório), dando às crianças muito tempo de emparedamento-limite e pouquíssimo tempo para interações e brincadeiras livres em espaços abertos e externos de contato com o mundo natural e social: ambiente.

Conforme Meyer e Zimmermann (2020, p. 25), “diversas pesquisas demonstram que as crianças são prisioneiras em suas próprias casas e perderam significativamente a liberdade de se movimentar com autonomia pela vizinhança onde moram”. Nesse contexto marcado pela restrição de espaços de circulação e vivências com a natureza, os impactos do “déficit de natureza”, de acordo com Louv (2016), podem gerar reflexos na vida, na formação, na aprendizagem e no desenvolvimento deste a tenra idade.

No pós-pandemia o desemparedar a criança é essencial no lar e na escola da infância, segundo Rebouças e Ujiie (2024), para nutrir o corpo, a mente, a vida, o conhecimento e as relações socioambientais. São essenciais o contato com o ar, a terra, o fogo e a água, elementos naturais, que emanam equilíbrio e harmonia a um mundo feliz e sustentável a todos, considerando as crianças neste contexto. Faz-se importante uma ação para (re)configurar ou (re)construir os espaços externos da Educação Infantil e as

propostas educativas de desemparedamento e ocupação do espaço, o que justifica o intento da realização da presente pesquisa, que prima por garantir ação interventiva e proativa dos partícipes da formação continuada de professores em contexto (professoras e estagiárias).

O meio ambiente é o espaço e a natureza, são os ecossistemas presentes na Terra, é o conjunto de condições que permitem abrigar e reger a vida em todas as suas formas. A escola da infância é um ecossistema dinâmico cuja ocupação do espaço e ambientação tem reflexo essencialmente educativo na formação e humanização de educadores e educandos.

Sobre a realidade das múltiplas infâncias no território brasileiro Damasceno (2020, p. 10) explica que “[...] antes caracterizado pela liberdade de movimento do corpo no espaço, hoje pende para o confinamento e a contenção. Pesquisas apontam que as crianças passam 90% do tempo em espaços fechados e menos de 1 hora do dia ao ar livre”. O exposto não é saudável para a formação integral e humana da criança, sujeito de direitos, e ações de cuidado e educação devem ser tomadas na garantia de liberdade de movimento em espacialidades amplas, envoltas de desemparedamento, brincar livre e prevenção da saúde biopsicossocial das crianças brasileiras.

Barros (2018, p. 2018, p. 16) pontua que o “distanciamento atual entre as crianças e a natureza emerge como uma importante crise do nosso tempo. Especialmente no contexto urbano, independentemente do tamanho da cidade, o mundo natural tem deixado de ser visto como elemento essencial da infância”. Ainda conforme o autor, esse distanciamento da natureza pode gerar consequências significativas para as crianças, englobando a obesidade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade, falta de equilíbrio, entre outros aspectos.

Acerca da vivência das crianças em ambientes e espaços fechados, segundo Anastácio e Mendonça (2021, p. 10): “Tudo isso somado ao aumento do uso de tecnologias já configurava um quadro onde as crianças tinham poucas oportunidades para usufruir os espaços ao ar livre, com reflexos significativos em seu desenvolvimento integral e saudável”. Temos visto comprometimento da motricidade, coordenação, construção do esquema corporal, organicidade do pensamento, problemas de lateralização, na planificação dos desenhos, pinturas e traçado das primeiras letras.

Tiriba (2018) evidencia o movimento de desemparedamento como direito humano de interação homem-meio-natureza, bem como ação biófila de reintegração ao universo natural de pertença como seres vivos que somos em nosso existir, compreendendo a

educação ambiental como conexão natural ao que somos, homens e mulheres, animais racionais.

Além de todos os aspectos mencionados, Tiriba (2018) e Fleury (2018) ponderam também que as escolas da infância possuem estruturas físicas cada vez mais restritas e com muito dentro e pouco fora, onde cada vez mais têm-se realizado ações de emparedamento e contenção do corpo infantil em cadeiras, banco do refeitório, sala de vídeo, laboratório de informática e robótica e brinquedoteca, ação essa que tem deixado as crianças cada vez mais distantes do contato com a natureza, que ocorre muitas vezes apenas em uma hora de parque e/ou solário semanal. Saídas além dos muros da escola e aulas-passeio são nominadas de difíceis e inviáveis por falta de transporte. Será?

Em muitos casos, as instituições escolares têm contribuído para o emparedamento da infância, uma vez que, desde a Educação Infantil, as práticas pedagógicas são predominantemente desenvolvidas no interior da sala de referência, restringindo as experiências das crianças e limitando seu contato com a natureza, aspecto este mobilizador da pesquisa-ação formativa.

Torna-se necessário que os profissionais da Educação Infantil reflitam sobre as situações em que as crianças passam suas infâncias, os horários de institucionalização, as quais são submetidas a espaços restritos, onde suas visões alcançam apenas quatro paredes. As práticas educativas cotidianas desenvolvidas por uma grande maioria de professores acontece de forma engessada e “emparedada” (Tiriba, 2018). Realizam-se muitos trabalhinhos em folhas de registro e livros didáticos e poucas vivências sensoriais e socioambientais espacializadas pelo ambiente, reforçando uma educação enclausura, quando deveríamos atuar em conformidade com Martins Filho (2025, p. 147), que pondera “a docência além da folha A4” e o direito ao viver a vida na escola da infância, numa nutrição do ambiente, mundo de possibilidades e construção de aprendizagens em inteireza humana.

Fleury (2018, p. 15) identifica que, nos dias atuais, “a criança está cada vez mais emparedada e institucionalizada, e [...] lhe falta tempo e liberdade para interagir com espaços mais amplos e com a natureza”. Neste sentido, é necessário compreender o que é a pedagogia do desemparedamento, que segundo Tiriba (2018) tem sua essência na conexão da criança com a natureza; seus objetivos estão ligados a desenvolver potencialidades das crianças que, quando em contato com a natureza, possibilitam a movimentação livre como correr, brincar, saltar, explorar o espaço, estar em contato e explorar o meio natural e socioambiental.

O termo desemparedamento foi criado pela professora Léa Tiriba (2018), diante das pesquisas que revelaram a diminuição das áreas verdes e a perda da autonomia e liberdade das crianças nas cidades e espaços, as quais ficam a maior parte do tempo emparedadas e muitas vezes em frente às telas. As crianças, ao permanecerem maior parte do tempo entre as paredes da sala de aula, espaços internos e privados da vivência com a natureza, têm diminuídas as oportunidades de vivenciar experiências espontâneas e significativas, necessárias para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e motoras.

Krenak (2019), no livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, fala da necessidade de revisão da forma com que o homem vem se relacionando com a natureza, numa relação de consumo e não via compreensão da Mãe Terra e relação de interdependência e cuidado; pondera que a forma precisa ser revista e ressignificada via educação, currículo educacional e junto às crianças desde a mais tenra idade.

Com relação ao currículo educacional, Anastácio e Mendonça (2021) explicitam que nos municípios as propostas curriculares, além de estarem alinhadas às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também devem ter incluídos, como faceta do currículo, aspectos da realidade, o uso dos espaços ao ar livre e o aprender com a natureza.

Fonseca e Amorim (2021) destacam que o currículo pode possibilitar práticas que incentivem a experimentação, a curiosidade e a conexão profunda com o mundo natural. Uma maneira de romper com o emparedamento na infância, e construir uma escola da infância desemparedada, segundo Tiriba (2010, 2017) e Barros (2018), seria construir um currículo que ultrapasse as práticas arraigadas e restritas aos espaços internos da sala de aula.

Guerra (2022) considera ser importante que as intervenções educativas voltadas à Educação Ambiental permitam aos indivíduos sentir-se parte da questão de maneira sensível, próxima, crítica e relacional. Convoca-nos a repensar a educação ecológica de uma forma que possa sustentar uma ligação autêntica e um profundo sentido de pertencimento às coisas do mundo, em sua biofilia, filiação à vida e à natureza. Nessa perspectiva, a autora pondera que a Educação Ambiental e/ou a aprendizagem ecológica assume-se relacional, onde as representações e ações ecológicas de cada um definem-se através das oportunidades de vivência, de encontro e conhecimento entre si e o mundo, particularmente o mundo natural, experimentado ao longo do tempo, com tempo, numa vivência de inteireza profunda e de corpo inteiro.

Assim, concebemos o desemparedamento como uma possibilidade de abertura ao mundo natural, ao exterior da escola da infância, à liberdade, à experiência e à conexão com a natureza e a vida. Consideramos que, para a escola da infância fazê-lo, é essencial uma formação continuada de professores em contexto que contemple a discussão, faça refletir, perceber, conceber o debate como algo a ser apropriado, para enfim ganhar materialidade na práxis educativa da Educação Infantil.

Desemparedamento refere-se às discussões sobre os espaços físicos, amplos e externos, dispostos nos ambientes institucionais e sua conexão com o meio ambiente (Tiriba, 2018). A autora explica que desemparedar as crianças consiste em aproveitar os espaços institucionais, ou seja, os espaços externos à sala referência, no entorno da escola: praças, gramados, parques, reservas ambientais, arvoredos, riachos, plantações, buscando planejar e desenvolver práticas pedagógicas, atividades e brincadeiras ao ar livre que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, a observação da espacialidade, a atenção às minúcias do cotidiano e do espaço.

A criança é sujeito de direitos e conforme Tiriba (2018, p. 6-7):

Se a Constituição Brasileira de 1988 declara as crianças como sujeitos de direitos, a escuta de seus desejos corresponde ao respeito a um princípio democrático. O compromisso com as interações e as brincadeiras com a natureza seria decorrente dessa escuta e implicaria em uma pedagogia do desemparedamento. Entretanto, elas permanecem cem horas a fio confinadas nas escolas, lugar obrigatoriamente frequentado por todas as crianças brasileiras a partir dos quatro anos de idade.

Complementando, Anastácio e Mendonça (2021) explicam que, por meio da Constituição Federal, pode-se compreender que ao tratar-se o desemparedamento da infância e da relação entre criança e natureza, o que está em questão são os direitos fundamentais da primeira fase da vida humana.

Corroborando o exposto, Freinet (1976) enfatiza a necessidade do trabalho pedagógico e aprimoramento das práticas pedagógicas que contemplem atividades nos espaços fora da sala de aula. Segundo o autor, as crianças aprendem nos espaços fora do contexto da sala de aula, na vivência empírica, que é rica em significados e tateamento experimental, promovendo o contato genuíno da criança com todas as coisas que a cercam no ambiente da vida.

Segundo Barros (2018) e Tiriba (2018, p. 34), “as crianças têm o direito de experimentar, aprender, brincar, explorar, se esconder e se encantar com a-e-na-natureza, e que os esforços para que isso de fato aconteça devem ser de responsabilidade dos

diferentes setores da nossa sociedade, incluindo as escolas”. O exposto é deveras pertinente e fecundo para a formação humana de educadores e educandos e, portanto, tornou-se pauta da formação continuada de professores em contexto na rede municipal de Educação Infantil miradorense.

Considerando a importância das atividades fora da sala de aula para a aprendizagem das crianças, Freinet (2011) apresenta a aula-passeio como técnica educativa, que possibilita o contato com ambientes externos, momento em que professores junto com as crianças passam a conhecer e explorar ambientes, construir uma relação de proximidade e afetividade, ocupar e habitar o espaço transformando-o em lugar de construção de conhecimento e aprendizagens múltiplas.

A realização de aulas-passeio em contato com a natureza são potenciais para uma educação pela e para a sensorialidade, sensibilidade e sustentabilidade. Segundo as autoras Vergopolan, Ujiie e Pinheiro (2016, p. 266):

A aula-passeio ou aula das descobertas ou ainda estudo do meio ou de campo é uma atividade que prioriza a relação entre aluno e o ambiente, pois se compreende que o contato com diferentes espaços favorece aprendizagens aos alunos em diferentes áreas temáticas.

A técnica da aula-passeio é reconhecida como uma estratégia fecunda de desaparelhamento. Assunção, Reis e Ujiie (2024) ponderam que a aula-passeio oferece aos estudantes a oportunidade de interagir com diversos ambientes, enriquecendo as discussões sobre temas de ensino de Ciências e Educação Ambiental, ampliando possibilidades de aprendizagem. Os autores reiteram: “Reconhecemos a aula-passeio como uma técnica importante para a apreensão do conhecimento científico. Por meio dela, é possível articular inúmeras questões ambientais, sociais, culturais, históricas, entre outros elementos fundamentais para a formação crítica do sujeito, promovendo a construção do conhecimento de forma interdisciplinar” (Assunção; Reis; Ujiie, 2024, p. 338).

No sentido de valorização da relação criança-natureza, Horn e Barbosa (2022, p. 13) afirmam que “[...] uma escola dirigida às crianças pequenas deveria incluir um pequeno jardim, pois esses espaços são uma vertente infinita de ideias, ações, investigações com seu aspecto aberto e ensolarado”. Nessa perspectiva, as autoras explicam que “[...] a vida ao ar livre, o contato com as plantas e os animais, ajuda as crianças a aprender a observar, contemplar e cuidar, despertando sentimentos de compaixão e desvelo” (Horn; Barbosa, 2022, p. 12).

Assim, o contato das crianças com a natureza constitui uma experiência essencial para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. O professor, ao desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem às crianças explorar ambientes naturais, permite por conseguinte que aprendam a observar com mais atenção os detalhes do ambiente ao seu redor, desenvolvendo a curiosidade, a sensibilidade, a aprendizagem, o sistema cognitivo e a capacidade de contemplação.

Muitas pesquisas têm mostrado que a estimulação ambiental é extremamente importante para o desenvolvimento do sistema nervoso [...] a interação com o ambiente é importante porque é ela que confirmará ou induzirá a formação de conexões nervosas e, portanto, a aprendizagem ou o aparecimento de novos comportamentos que delas decorrem (Consenza; Guerra, 2011, p. 34).

Na Educação Infantil, proporcionar experiências e vivências em meio à natureza contribui para a formação de seres humanos mais sensíveis, responsáveis e conectados com o meio em que vivem. Complementando, Tiriba (2018, p. 10) destaca que “ [...] as vivências ao ar livre, os passeis no entorno podem ser entendidos como possibilitadores de aprendizagens de corpo inteiro, em que são incluídas a atenção curiosa, a contemplação, as sensações, as emoções, as alegrias”.

As aulas-passeio são aliadas para a pedagogia do desemparedamento, visto que permitem a exploração do meio e entornos, descobertas, a observação, investigação e contemplação dos espaços. Ao invés de aulas cansativas perante uma lousa e registros, o desemparedamento possibilita às crianças vivenciar as estações, conhecer as características dos entornos, da vida lá fora, da cidade.

A pedagogia do desemparedamento também orienta os profissionais que atuam no contexto escolar a observarem os espaços do entorno da escola, como os pátios, os quais oferecem indicativos relevantes que podem contribuir para a organização de ambientes capazes de potencializar a aprendizagem das crianças, criar um pé de livro como instalação de leitura, montar uma tenda circense de faz de conta com tecidos, fazer piquenique no gramado, escorregar um monte com papelão, dentre outras ações, pois:

[...] o convívio com a natureza faz as crianças elaborarem interrogações e passarem a fazer investigações. Quando demonstram suas curiosidades e são incentivadas pelos adultos, elas tornam-se interessadas nos insetos, nas pedrinhas, nas folhas, nos galhos, e passam a manter a atenção sobre seus processos de vida. A sala necessita ter aquário, terrário, vasos de plantas, comedor para pássaros, a natureza em miniatura (Horn; Barbosa, 2022, p. 25).

Vemos que a natureza pode entrar à sala de referência também para aproximar-se da criança em interações educativas e brincadeiras, mas não pode nem deve ser a única forma de contato; a vida pulsa na criança, no brincar livre e no mundo lá fora.

No decorrer das suas pesquisas, Tiriba (2018) compartilha que em 1988 esteve em uma cidade do estado de Santa Catarina e constatou que a maioria dos pátios dos Centros de Educação Infantil são cobertos por britas (pedras) ou concretados, observando um número reduzido de espaços compostos por gramas, plantas, árvores, terra e elementos da natureza; essa realidade nos é conhecida e não equidistante.

É necessário buscar desenvolver ações e práticas pedagógicas que contribuam para a Educação Infantil e infância desemparedada, romper com o “déficit de natureza” (Louv, 2016). Ramalho e Coutinho (2024) investigam o reconhecimento dos benefícios decorrentes da interação das crianças com a natureza e afirmam que essas vivências em espaços ao ar livre beneficiam sobremaneira a formação integral.

O espaço é compreendido como organismo vivo, e para tanto precisa ser flexível e passar por constantes transformações, como relata Malaguzzi (1999, p. 72):

Pensamos em uma escola para crianças pequenas como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças. Pensamos na escola como uma espécie de construção em contínuo ajuste.

Uma escola da infância nesta perspectiva está aberta à vivência com o mundo, a cidade, a ocupação do espaço. O planejamento de práticas pedagógicas que envolvam o espaço no cotidiano infantil visa a contemplar as necessidades afetivas, da autonomia, de movimento, de socialização, de descoberta/exploração e de conhecimento, com vistas a promover a formação integral da criança-aluno.

[...] o convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança. Isso sem falar nos benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento (Barros, 2018, p. 17).

Neste bojo, a formação integral apresenta estreita ligação com a aquisição sensorial, social e cognitiva da criança na relação com o meio físico e social, evidenciando que o espaço é fundamental para o seu desenvolvimento, ao passo que auxilia na estruturação das funções motoras sensoriais, lúdicas, simbólicas e relacionais.

Portanto, vale a pena empreender esforço educativo na estruturação espacial das escolas da infância, para que mantenham áreas verdes.

As escolas infantis de Reggio Emilia são valorizadas nos espaços internos e externos, e por tudo que as rodeia, cultivando uma relação enriquecedora com a comunidade e toda a cidade. Elas mostram, além dos muros, uma conexão com a cidade, famílias, organizações sociais e culturais. Os espaços comunicam-se e cada ambiente tem seu papel educador. O espaço educador é flexível e passa por modificações constantes, oriundas das necessidades das crianças e dos professores. A exploração do mundo e do espaço dá-se para além do aparente a partir de ricas experiências educacionais (Edwards; Gandini; Forman, 1999).

A proposição de Reggio Emilia tem ganhado mundo e espraiamento. Compreendemo-la como plausível e possível de constituir aplicação na realidade brasileira. A ação educativa e formativa realizada por Ujiie, Mitura e Blascko (2022) na rede cruz-machadense, no interior paranaense, evidencia a ressignificação e consolidação de espacialidades externas como articuladoras da ação interdisciplinar da educação da primeira infância.

Brincar na areia, participar de piqueniques à sombra das árvores, pendurar-se nelas, encantar-se com o canto dos pássaros ou com a beleza das flores, tomar banho de chuva, cultivar uma horta, criar uma escultura a partir de um galho e descobrir como a vida se desenvolve são experiências importantes que colocam a criança frente à beleza e ao mistério da vida. Simultaneamente, a qualidade sistêmica da natureza oferece à criança a noção de complexidade e interdependência, valores fundamentais para pensar sua ação no mundo e as próprias relações sociais, incluindo reflexões sobre o paradigma antropocêntrico (Barros, 2018, p. 22).

Confirma-se a relevância do contato das crianças com diferentes materialidades presentes nos espaços, uma vez que, ao tocar, sentir e fruir esses elementos, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento do pensamento abstrato, da criatividade e de diversas aprendizagens.

A movimentação livre e contínua da criança a leva a compreender sua força, como equilibra-se, o quão rápido é ou pode ser o seu corpo. As brincadeiras de crianças de variadas idades são estimuladas nos espaços. As materialidades naturais são vistas como muito educativas à sensorialidade das crianças: toquinhos de madeira, panos, pedras, conchas, pinhas, sementes, frutos, panelinhas de cerâmica [...] (Horn; Barbosa, 2022, p. 19).

O desemparedamento demanda dos profissionais o planejamento do contexto da Educação Infantil, que engloba a nosso ver: a) Organização do ambiente; b) Uso do tempo; c) Seleção e oferta de materiais (estruturados e não estruturados); d) Seleção e

proposta de atividades (sessões livres/dirigidas); e) Estabelecimento da rotina (atividades permanentes e variadas); f) Ocupação do espaço (interno/externo); g) Desemparedar a infância (o para além da sala de referência).

O espaço educativo, de acordo com Ujiie, Mitura e Blaszkó (2022), é aquele que tem o intuito de passar um aprendizado à criança-aluno e ao educador também, de desenrolar o planejamento pedagógico dentro do espaço; com isso, ele deve ser bem receptivo e organizado e sempre que possível inovado.

É salutar a ocupação e apropriação do espaço tanto interno quanto externo à escola, tendo em vista intencionalidade educativa e de forma a criar o maior número de possibilidades para aprendizes de formação integral.

O espaço externo como educativo e espacialidade da infância, da criança brincante e aprendiz acompanha-nos há algum tempo (Ujiie, Mitura e Blaszkó, 2022). Para as autoras foi traduzido com primor em linguagem fílmica, que materializa práticas pedagógicas e educativas do contexto brasileiro, e pode ser visto no documentário “Sementes do nosso quintal” (2014, 1h56min), que explicita a vivência prática da Te-Arte, uma escola voltada à infância; e mesmo no documentário “Tarja Branca” (2014, 1h20), que reflete sobre a importância do brincar em diferentes fases da vida e os impactos dessa escolha na vida social.

O brincar e a brincadeira são essenciais na vida e na formação humana. O brincar heurístico também é uma dimensão importante e pode estar articulado ao desemparedamento da infância. O brincar heurístico foi criado por Elinor Violet Goldschmied (1910-2009), educadora e pedagoga inglesa, pioneira na área de educação e cuidado na primeira infância, a qual teve sua trajetória profissional dividida entre Inglaterra e Itália, e dentre suas contribuições para a Educação Infantil, foi defensora da organização do ambiente educativo, configurou o brincar heurístico e valorizou o papel do educador como figura de referência no processo de aprendizagem relacional e intencional junto à criança.

Segundo Pietrobon e Ujiie (2024), o brincar heurístico é espaço-tempo de descoberta, relação com brinquedos não estruturados, elementos naturais e outros, vivência coletiva de interação e brincadeira em espaços amplos. Sua constituição, seja como o cesto dos tesouros, sessão de brincar heurístico com objetos e/ou jogo heurístico e bandejas de experimentação, oferece proposições promissoras e pertinentes a serem conjugadas com o desemparedamento e a ocupação do espaço.

De acordo com Horn e Barbosa (2022, p. 11), “[...] cada vez mais, é preciso focar no papel dos espaços externos das escolas nesse processo educativo e indicar a necessidade de abrir as portas da escola infantil para favorecer o desenvolvimento mais rico e pleno das crianças”.

[...] Diferente da televisão, o contato com a natureza não rouba o tempo, mas o amplia. A natureza oferece a cura para uma criança que vive em uma família ou vizinhança destrutiva. Ela funciona como tela em branco em que a criança desenha e reinterpreta suas fantasias culturais. A natureza inspira a criatividade da criança, demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos. Dada a oportunidade a criança leva a confusão do mundo para a natureza, lava tudo no riacho e vira do avesso para ver o que há do outro lado. A natureza também pode assustar e até mesmo esse medo tem um propósito. Na natureza, a criança encontra liberdade, fantasia e privacidade – um lugar distante do mundo adulto, uma paz à parte (Louv, 2016, p. 29-30).

A pedagogia do desemparedamento, contribui para a formação das crianças responsáveis pela natureza, pela vida e pelo mundo atual e a ser compartilhado com as próximas gerações. A vida na e com a natureza é o melhor ambiente formativo para as crianças, a oferta de materiais naturais enriquece as possibilidades de aprendizagem.

Na natureza a educadora deve incitar a atenção, a observação e a contemplação das crianças, ver os detalhes, as minúcias e estabelecer relações; são muitas as possibilidades de ação:

[...] excursões, organização de coleções, experiências, receitas culinárias, cultivo de plantas, tintas e barro feitos de terra, chás, bolhas de sabão, luz e sombra, sons, magnetismo e eletricidade, gravidade, máquinas e muitas outras possibilidades de experiências que aproximam as crianças da natureza, da ciência e da tecnologia (Horn; Barbosa, 2022, p. 25).

A abordagem CTS aplicada à educação da infância é discutida por Ujiie (2019) e é uma dimensão oportuna à formação da criança cidadã e com alinhamento à alfabetização científica e tecnológica; uma criança formada para dimensão global, aspecto que destacamos como essencial e que se entrelaça a nossa proposição de pesquisa.

Barros (2018, p. 19) traz que ambientes “[...] ricos em natureza, incluindo as escolas com pátios e áreas verdes, as praças e parques e os espaços livres e abertos para o brincar, ajudam na promoção da saúde física e mental e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais”. A natureza é fonte de bem-estar e saúde para a criança e para todos nós.

De acordo com Anastácio e Mendonça (2021, p. 10), “Não há dúvidas: a qualidade ambiental em sentido amplo é um dos principais fatores que determinam como se dará o desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida”. Igualmente afirmam que:

O contato com a natureza ajuda também a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e resolver problemas, o que por sua vez contribui para a melhora da coordenação psicomotora e o desenvolvimento de múltiplas linguagens. Sem falar nos benefícios associados ao desenvolvimento socioemocional, como a empatia, a aprendizagem de cuidados consigo, com o outro e com o ambiente, o senso de pertencimento e de interdependência (Anastácio e Mendonça, 2021, p. 13).

Complementando, Damasceno e Feitosa (2020) detalham que o contato com a terra, brincar com a natureza, as ações englobando tocar as plantas, cheirar as flores e ouvir os sons dos pássaros, oportunizam à criança a construção de sentidos acerca do que ela representa para a natureza e do que a natureza representa para a criança.

Conclui-se que na Educação Infantil é fundamental desemparedar, religar e reconectar as crianças à natureza, planejando e desenvolvendo práticas pedagógicas que possibilitem vivências nos ambientes naturais externos à sala de referência e à escola. É necessário que as instituições de Educação Infantil e seus respectivos profissionais busquem organizar os espaços externos, valorizar os elementos naturais e oportunizem vivências que estimulem a criança a aprender e desenvolver-se.

O aporte teórico apresentado neste capítulo demonstra a necessidade de desemparedar. A Educação Infantil constitui-se como aspecto fundamental para que as crianças possam construir conhecimentos por meio do encontro e interação com a natureza, mediante acompanhamento dos profissionais da Educação Infantil.

O conhecimento compartilhado sobre o desemparedamento e a interlocução com o espaço na Educação Infantil demonstra a necessidade dos profissionais repensarem as práticas pedagógicas juntamente com as crianças, possibilitando a aproximação entre Educação Infantil-criança-natureza com foco direcionado ao desenvolvimento e aprendizagens desde a primeira etapa do processo de escolarização.

Na subseção que segue apresentaremos o levantamento de pesquisas correlatas que realizamos de maneira inerente a nossa investigação, que justifica nossa pesquisa, explana sobre a consolidação das investigações na área e demonstra a necessidade de mais pesquisas, discussões e debates com verticalidade ao desemparedamento e ocupação do espaço na Educação Infantil.

3.2 Pesquisas correlatas intrínsecas à pesquisa: desemparedamento e ocupação do espaço

Nesta subseção apresentamos as pesquisas correlatas intrínsecas ao objeto de estudo desta dissertação. Realizamos levantamento de pesquisas de teses e dissertações publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e artigos da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). A busca foi realizada com dois descritores combinados: “Educação Infantil” e “Desemparedamento”; o descritor “ocupação do espaço” não foi utilizado de maneira combinada para o levantamento, pois em tentativa preliminar sua inserção zerou a busca.

Na base SciELO, não foram encontradas pesquisas da tipologia artigo científico com os descritores combinados. No Catálogo CAPES de Teses e Dissertações, foram identificadas treze pesquisas da tipologia Dissertação e não foram encontradas Teses; das dissertações levantadas, três não possuem divulgação autorizada e a dez foi possível o acesso, sendo nove de Mestrado Acadêmico e uma de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação. Considerando o número reduzido de estudos levantados, optamos por apresentar todas as pesquisas correlatas relacionadas ao objeto de investigação e discuti-las. A seguir apresentamos a Figura 1, que dispõe sobre a localização geográfica das pesquisas.

Figura 1 – Mapeamento das dissertações correlatas no Brasil: Educação Infantil e desemparedamento



Fonte: Organização da autora, coleta Portal Capes Teses e Dissertações, 2º semestre de 2025.

Conforme apresentado na Figura 1, a distribuição geográfica das publicações científicas acerca do tema revela-se desigual entre as regiões brasileiras. Identificamos inexistência de produção na região norte e nordeste, sendo encontrada 1 produção na região centro-oeste, 7 produções na região sudeste e 2 produções na região sul. Este aspecto reitera a importância de nossa pesquisa situada na região sul, na rede pública municipal de Educação Infantil miradoreense.

Observamos que a região sudeste possui a maior concentração de publicações, sendo 7 dissertações. Por outro lado, a ausência de estudos nas regiões norte e nordeste ressalta a necessidade de incentivar pesquisas que contemplem Educação Infantil e o desemparelamento como aliados para a formação e desenvolvimento integral das crianças desde a primeira infância. Pontuamos que este aspecto vem sendo uma preocupação do Ministério da Educação, que ofertou no ano base 2025 uma formação para as profissionais da Educação Infantil de todo o território nacional e este ano (2026) tem ofertado uma segunda edição, a qual vem sendo coordenada pela Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, e focaliza a temática *Educação infantil ambiental para a justiça climática: crianças de um território, infâncias de um planeta*.

No Quadro 1 apresentamos as dissertações em análise, constando ano de publicação, título, autores, metodologia, programa, instituição e local.

Quadro 1 – Panorama das pesquisas sobre Educação Infantil e desemparelamento

Dissertação	Ano	Título	Autores	Metodologia	Instituição e Local
D1	2023	As crianças e as relações com a natureza nos espaços de educação infantil	Renata da Penha Coelho Mata	Foram coletados relatos de professoras da rede municipal que trabalham com crianças dos 4º e 5º agrupamentos da Educação Infantil. A pesquisa situa-se na abordagem qualitativa, apoiada no método autobiográfico.	Mestrado em Educação, Universidade Federal de Rondonópolis-MT
D2	2020	O desemparelamento das práticas dos profissionais de Educação Infantil: uma reflexão a partir do Programa de	Katia Alves Santos Queiroz	Estudo de caso e observação participante.	Mestrado Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

		Educação Tutorial (PET)			
D3	2021	As interações e o brincar na e com a natureza: construindo uma infância desemparedada na creche	Viviane Graciele de Araujo Valerio	Pesquisa qualitativa, um estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas com as professoras e as gestoras da creche, análise do Currículo Municipal de Educação de São Caetano do Sul e do Projeto Político-Pedagógico da creche, e a documentação pedagógica da professora pesquisadora.	Mestrado Profissional em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul -SP
D4	2021	Pedagogias da natureza: achados de uma professora de educação infantil	Raianne da Silva Alves Bernardo Thomaz	A pesquisa englobou a observação das brincadeiras do grupo de crianças no pátio da escola, os registros escritos, fotográficos e áudios.	Mestrado em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
D5	2023	O desemparedamento da infância na educação infantil: contribuições a partir do programa urban95 no município de Canoas, Rio Grande do Sul	Sarita Cristina Oliveira dos Santos	Abordagem qualitativa com uma Investigação-Formação-Ação, oferecido um curso de extensão gratuito voltado aos professores da Educação Infantil.	Mestrado em Educação, Universidade La Salle, Canoas, Rio Grande do Sul
D6	2023	A percepção do professor sobre a importância do desemparedamento e vivências extramuros na construção de conhecimento significativo para alunos do ensino infantil dos municípios de Cachoeiro de Itapemirim e Presidente Kennedy – ES	Juliana Pereira Costalonga	Aplicação do questionário semiestruturado, formado por 10 perguntas direcionadas como amostra, 20 professoras que atuam na educação infantil dos municípios de Cachoeiro de Itapemirim e Presidente Kennedy, sul do estado do Espírito Santo.	Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação, Centro Universitário Vale do Cricaré- São Mateus-ES

D7	2024	Olhares outros: fotografias na ótica infantil para a construção de currículos descoloniais	Débora Lopes Paim	Formação docente continuada e da análise de fotografias tiradas por crianças dos espaços escolares.	Mestrado em Educação, Centro Universitário La Salle - Canoas - RS
D8	2024	História de vida e formação docente na educação infantil: vivências <i>na</i> e <i>com</i> a natureza	Miriane de Amorim Araújo	A abordagem metodológica foi qualitativa, tendo como procedimento o método autobiográfico.	Mestrado Profissional em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul - SP
D9	2024	Educação Infantil e a questão ambiental: uma pesquisa com mini-histórias numa escola municipal carioca	Daiane Antonio dos Santos Souza	Pesquisa participante e a Pedagogia da Escuta para a compreensão da experiência das crianças.	Mestrado em Educação Profissional Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
D10	2024	Práticas educativas em liberdade: narrativas e brincanças com crianças-naturezas	Ana Lúcia Rodrigues da Silva	Narrativa e a cartografia para contar e mapear os afetos sobre experiências vivas no quintal da escola Oga Mitá-RJ	Mestrado em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Fonte: Organização da autora, coleta Portal Capes Teses e Dissertações, 2º semestre de 2025.

A D1 “As crianças e as relações com a natureza nos espaços de educação infantil”, realizada por Mata (2023), objetivou compreender a relação entre criança e natureza nos espaços nas unidades de Educação Infantil. Para a realização da pesquisa, foram coletados relatos de professoras da rede municipal que trabalham com crianças dos 4º e 5º agrupamentos da Educação Infantil.

Os dados revelaram que os saberes docentes são fundamentais na construção de um currículo voltado à valorização do contato direto entre criança e natureza dentro das unidades e centros de Educação Infantil. E as crianças apontam seu interesse pela aprendizagem desemparedada, para o que é livre, espontâneo, e, para o que realmente faz sentido em suas vivências (Mata, 2023).

Outra pesquisa é D2 de Queiroz (2020), intitulada “O desemparedamento das práticas dos profissionais de Educação Infantil: uma reflexão a partir do Programa de Educação Tutorial (PET)”, a qual objetivou refletir criticamente sobre o conceito de desemparedamento e demonstrar como o Programa de Educação Tutorial (PET) contribui para a formação do docente, a fim de enfrentar os desafios em sala e transformar a sua

prática a partir do ensino, da pesquisa e da extensão. A pesquisa trouxe avanços englobando reflexão sobre o termo desemparedamento, nova significação que se amplie para além da dimensão geográfico-espacial, abrangendo a dimensão do lúdico e da prática pedagógica do professor da Educação Infantil.

Os dados revelaram que a aproximação da Universidade com a Educação Básica, a formação inicial e continuada dos professores, e as ações englobando ensino, pesquisa e extensão contribuem criando pontes para desemparedar professores, alunos e crianças em diferentes espaços e contextos (Queiroz, 2020). Observa-se que esta pesquisa tem relação inerente também com a ocupação do espaço, elemento essencial de nossa pesquisa.

A D3 de Valerio (2021), intitulada “As interações e o brincar na e com a natureza: construindo uma infância desemparedada na creche”, surgiu das inquietações em relação à permanência das crianças pequenas em espaços fechados por longos períodos, sendo limitados os espaços para brincar e interagir em contado com a natureza. Objetivou-se via pesquisa compreender como vem sendo construído o “desemparedamento da infância” em uma creche da Rede Municipal de Educação de São Caetano do Sul-SP. O exposto tem aproximação direta com a mola propulsora e problematização desta dissertação que estamos construindo.

Valerio (2021) realizou entrevistas semiestruturadas com as professoras e as gestoras da creche, seguidas da análise do Currículo Municipal de Educação de São Caetano do Sul e do Projeto Político-Pedagógico da creche, e a documentação pedagógica. A partir da pesquisa, os dados revelaram que as professoras e gestoras reconhecem as preferências das crianças pelos espaços externos em meio à natureza. Contudo, apontaram que se sentem inseguras e receosas devido à possibilidade das crianças pequenas se machucarem com os elementos da natureza ou adoecerem em função dos banhos de chuvas, brincadeiras com água e o tempo frio (Valerio, 2021).

Segundo os dados da pesquisa, outro aspecto que impossibilita ações na natureza é que a maioria das famílias das crianças demonstra que não gosta que as crianças se sujeem. As entrevistadas destacam que os horários inflexíveis da rotina e a dificuldade para controlar a disciplina das crianças nos ambientes externos têm sido apontados como causas que impossibilitam a realização de atividades e a presença das crianças na natureza (Valerio, 2021).

Embora existam limitações, os dados da pesquisa revelam que algumas professoras vêm proporcionando contextos brincantes na natureza, ações que contribuem

para a construção do desemparedamento da infância na creche (Valério, 2021). Neste sentido, o estudo demonstrou a importância em desemparedar a infância, a necessidade de desenvolver atividades e brincadeiras na e com a natureza, sendo momentos que geram alegria e a potência criadora de agir das crianças na Educação Infantil, considerando o espaço externo um aliado importante em favor do desemparedamento.

Na D4 “Pedagogias da natureza: achados de uma professora de Educação Infantil” realizada por Thomaz (2021) e orientada pela pesquisadora Léa Tiriba, a pesquisa foi realizada a partir da documentação pedagógica construída pela professora pesquisadora, no decorrer do período que atuou como professora substituta, na Educação Infantil com crianças de 3-4 anos. Foram realizadas a observação das brincadeiras do grupo de crianças no pátio da escola, os registros escritos, fotográficos e áudios que, em seguida, foram analisados tendo por objetivo geral compreender como as crianças se relacionam com as formas de vida não humanas no pátio da escola.

A pesquisa realizada por Thomaz (2021) revelou a importância dos encontros com outras formas de vida para o desenvolvimento pleno das crianças, para a saúde do planeta, para a construção de experiências e de saberes significativos. Os resultados indicam a importância do “desemparedamento” nas instituições de Educação Infantil e da relação entre crianças e natureza desde a primeira infância.

A D5 de Santos (2023), denominada “Desemparedamento da infância na educação infantil: contribuições a partir do programa urban95 no município de Canoas, Rio Grande do Sul”, decorre das inquietações e reflexões que mobilizaram a pesquisadora, sendo que crianças pequenas frequentemente passam seus dias em ambientes fechados, seja na escola ou em casa, muitas vezes em frente às telas de TV, celular ou tablets, considerando também que a pandemia da covid-19 intensificou os momentos de isolamento em ambientes fechados, os quais até hoje trazem reflexos nos hábitos.

O objetivo da pesquisa realizada por Santos (2023) consiste em analisar as contribuições do Programa Urban95 para o desemparedamento da infância na Educação Infantil, a partir da concepção de professores da rede pública do município de Canoas-RS. No decorrer da pesquisa realizada foi ofertado um curso de extensão totalmente gratuito direcionado aos professores atuantes na Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental do município de Canoas, buscando divulgar o Programa Urban95 e suas características na perspectiva do desemparedamento da infância, em uma ação conjunta entre a Universidade La Salle e a Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro, da Rede Municipal de Canoas-RS.

Os resultados da pesquisa revelaram que os professores apresentavam restrito conhecimento sobre o conceito de desemparedamento, sendo que alguns dos professores mencionaram já terem ouvido falar. Os participantes da pesquisa demonstraram que faltava fundamentação teórica e conhecimentos para compreender melhor como pedagogicamente inserir este conceito no planejamento. Os professores também sinalizaram a falta de clareza de como articular o Programa Urban95 ao trabalho pedagógico (Santos, 2023).

Mediante pesquisa realizada, Santos (2023) constatou que a formação continuada, o trabalho colaborativo e as ações propostas pelo Programa Urban95 colaboram para a construção de novos conhecimentos, para uma mudança epistemológica que demonstra a necessidade de práticas pedagógicas ecológicas, direcionadas à sustentabilidade e à preservação da nossa Casa Comum: o Planeta Terra.

A dissertação de Costalonga (2023) D6, intitulada “A percepção do professor sobre a importância do desemparedamento e vivências extramuros na construção de conhecimento significativo para alunos do ensino infantil dos municípios de Cachoeiro de Itapemirim e Presidente Kennedy – ES”, teve por objetivo geral avaliar a percepção dos professores quanto à importância da realização e aplicação das atividades extramuros para o ensino e aprendizagem das crianças.

A pesquisadora convidou uma amostra de 20 professoras que atuam na Educação Infantil em ambos os municípios, Itapemirim e Presidente Kennedy, para responder um questionário semiestruturado, visando a compreender a percepção dos profissionais em relação às aulas ministradas em ambientes externos, a nível de métodos, eficiência e qualidade na primeira etapa da Educação Básica.

Os resultados da pesquisa revelaram, por um lado, que os professores atuantes na rede municipal demonstraram a percepção e a preocupação na aplicação de atividades práticas e extramuros para o ensino e aprendizagem das crianças. Por outro lado, Costalonga (2023) identificou que o desemparedamento infantil enfrenta barreiras, que englobam a necessidade de formação específica para os docentes, limitações na organização de estratégias pedagógicas, falta de empenho da gestão escolar e, principalmente, problemas de qualidade ou da ausência de estruturas e espaços extramuros ou ao ar livre nas escolas, projetados e planejados para serem ricos e permissivos de contato com a natureza e diversidade. Ponderamos que o identificado na pesquisa tem correlação com o debate encetado pelas autoras Ujiie, Mitura e Blaszkó (2022) ao promover formação continuada em contexto de professores na Educação

Infantil, com ação proativa de mediação e construção de espacialidades e novos espaços externos.

A dissertação realizada por Paim (2024) D7, “Olhares outros: fotografias na ótica infantil para a construção de currículos descoloniais”, teve como objetivo refletir, através do diálogo com a ótica infantil pelo uso de fotografias mediadas por educadoras, acerca das concepções, das práticas e processos político-pedagógicos do cotidiano da Educação Infantil, na busca de pensar possibilidades outras de ser, estar, ver a/na escola, desde uma perspectiva da descolonialidade e da construção de currículos nesses espaços.

Os resultados da pesquisa realizada por Paim (2024) revelam que a análise dos registros fotográficos realizados nos espaços escolares pelas crianças acompanhadas pelos professores apontou aspectos da biofilia latente na constituição humana, apontando-a como uma possibilidade de regência das pedagogias, o que implica o repensar da prática educativa e formação continuada dos professores. É importante explicar que a biofilia é conceituada como a afinidades dos seres humanos com os ambientes naturais, natureza e seres vivos. Os resultados também indicaram o desemparedamento urgente das infâncias e a necessidade da constituição de posturas novas para a construção de currículos no âmbito da Educação Infantil.

A D8 realizada por Araújo (2024), intitulada “História de vida e formação docente na educação infantil: vivências *na* e *com* a natureza”, teve como objetivo compreender como a formação continuada para essas professoras, por meio das histórias de vida, possibilita repensar práticas que considerem as vivências na e com a natureza. A pesquisa foi realizada utilizando o método autobiográfico, sendo os participantes um total de sete professoras de uma creche conveniada com a Prefeitura do município de Santo André-SP.

Os resultados da pesquisa revelam que na creche, no “quintal brincante”, é proporcionada às crianças maior proximidade com a natureza, fazendo com que se sintam parte dela. Também enfatizam que a formação englobando o método autobiográfico possibilita retomar percursos formativos, realizando a dialogicidade com a realidade social e com as práticas pedagógicas, construindo um saber e fazer docente que defenda o desemparedamento da infância desde a creche (Araújo, 2024).

A dissertação de Souza (2024) D9, nomeada como “Educação Infantil e a questão ambiental: uma pesquisa com mini-histórias numa escola municipal carioca”, teve como objetivo analisar e cultivar a relação entre a Educação Infantil e a natureza, enfatizando como a experiências ao ar livre aproxima a Educação Ambiental Crítica, especialmente

no contexto pós-pandemia. No decorrer da pesquisa foi realizada a escuta das crianças e observadas as suas interações com o ambiente natural.

Segundo Souza (2024), a valorização das experiências desemparedadas, a escuta das crianças e a consciência crítica unem-se em um portfólio de mini-histórias, como recurso para a integração da Educação Ambiental Crítica e Educação Infantil. Os resultados da pesquisa demonstram a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a biofilia e a reconexão com o ambiente natural, destacando o papel das mini-histórias como recurso de documentação pedagógica e importância de uma educação que respeite a relação das crianças com a natureza, a partir de uma Educação Ambiental Crítica.

A pesquisa de mestrado intitulada “Práticas educativas em liberdade: narrativas e brincanças com crianças-naturezas”, D10, realizada por Silva (2024), objetivou contar e mapear os afetos sobre experiências vivas no quintal da escola Oga Mitá-RJ. A pesquisa revela que as profissionais que atuam na Educação Infantil precisam realizar a escuta atenta das crianças, oportunizar espaço para a expressão de seus desejos de poder existir em contato com a natureza, buscando construir um ambiente cotidiano que emana alegria às crianças, propiciando encontros e práticas em conexão com a natureza e todas as formas de vida.

Com base no mapeamento das pesquisas, constatou-se que apenas nos últimos cinco anos foram desenvolvidas pesquisas com foco na Educação Infantil e no desemparedamento, o que pode indicar que a temática ainda se encontra em processo de consolidação no campo científico, refletindo a preocupação dos pesquisadores na ampliação de práticas pedagógicas e espaços educativos que oportunizem contato das crianças com a natureza, aspecto com o qual coadunamos, e reiteramos que a discussão de desemparedamento vem ganhando maior destaque no pós-pandemia; contudo ainda consideramo-la incipiente, por isso o nosso comprometimento e compromisso com o desenvolvimento da pesquisa neste campo.

As dissertações analisadas estabelecem aproximações e relações com o objeto de estudo de nossa dissertação. Observamos entrelaçamentos com a discussão do espaço como agente de desemparedamento na D2, D3, D5, D6, D8 e D10. Vislumbramos com destaque a necessidade da formação de professores para atuar com estratégias de desemparedamento na D2 e D6, que respectivamente evidenciam demanda por formação inicial e continuada de professores e identificam que para o desemparedamento da infância é necessário formação continuada, ampliação das discussões de pedagogias

participativas e ecológicas, como fonte de nutrição de novas práticas, dentre elas o desemparedamento de educadores e educandos da Educação Infantil.

Outrossim, as pesquisas analisadas demonstram a inexistência de investigações pela vertente da formação continuada de professores em contexto na Educação Infantil, com foco no desemparedamento e ocupação do espaço, elementos que justificam a necessidade deste estudo e confirmam a importância da pesquisa em tela na região sul brasileira.

Dando tessitura a esta pesquisa, na próxima seção estruturamos o caminho metodológico trilhado para consolidação da investigação, a qual tem respaldo na pesquisa de natureza qualitativa e na pesquisa-ação formativa permeada por três etapas complementares, sendo elas: diagnóstico inicial, formação teórico-prática, e elaboração e validação das aprendizagens construídas.

4 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Em consonância com o referencial teórico e os objetivos da pesquisa, este capítulo apresenta o delineamento metodológico adotado na dissertação. A metodologia utilizada nesta pesquisa é qualitativa e o procedimento metodológico que sustenta a ação investigativa respalda-se na pesquisa-ação formativa (Junges, 2016).

A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa. De acordo com Lüdke e André (2013), as pesquisas qualitativas são empregadas com frequência nas Ciências Humanas e nas pesquisas em Educação por favorecer contato direto com o campo de estudo, com o ambiente, com os participantes e as circunstâncias investigadas. A pesquisa qualitativa é um método de investigação que busca compreender a fundo um fenômeno, um contexto e uma situação.

De acordo com Thiollent (2003), a pesquisa-ação é uma pesquisa social com base empírica que é concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Na mesma direção, do autor supracitado, Junges (2016) evidencia que a pesquisa-ação é uma metodologia oportuna e inerente à formação de professores e, para a autora, ao considerar uma problemática formativa de um coletivo educativo nomeia-se no seu entendimento pesquisa-ação formativa. Frente ao exposto, justificamos a pertinência da escolha da abordagem, haja vista a problemática da pesquisa: De que forma desenvolver uma formação continuada de professores em contexto, que contemple o ensino de Ciências e a Educação Ambiental na Educação Infantil, a partir da discussão de desemparedamento e ocupação do espaço?

Para Junges (2016), a pesquisa dessa natureza tem perspectiva dinâmica, comunicacional e evolutiva, pois caracteriza-se por uma investigação colaborativa que surge a partir de uma demanda real e da escuta coletiva, que evidencia o problema e o desloca para o plano da ação e formação, num ciclo de identificação, observação, planificação, projeção, reflexão, ação, resolução e avaliação em coletividade. Por esse dimensionamento, a pesquisa-ação é formativa, pois

O espaço contínuo criado por uma formação pedagógica num processo de pesquisa-ação pode colaborar para esse exercício reflexivo e ampliar as perspectivas pelas quais uma experiência pode ser estudada, levantando questões e problemas a serem compreendidos e solucionados coletivamente. (Junges, 2016, p. 136).

Junges (2016), ao dimensionar a pesquisa-ação formativa, atribui-a a uma abordagem onde os participantes do processo de investigação têm como anseio a melhoria do contexto educacional e/ou da prática pedagógica. Nessa abordagem a autora dimensiona o diálogo como ponto essencial da formação continuada de professores, esclarecendo que:

No âmbito educacional, especificamente da formação de professores, a pesquisa-ação destaca principalmente a práxis docente, de forma que os professores possam refletir sobre sua própria atuação, para que, a partir de sua realidade concreta, possam produzir conhecimentos para analisá-la, sustentá-la e/ou reorganizá-la, numa perspectiva formativa (Junges, 2016, p. 128).

Justificamos que a metodologia adotada é pesquisa-ação na dimensão formativa porque todos os envolvidos, pesquisadora e participantes, são ativos no decorrer das fases da pesquisa realizada, que é dialógica, construída pelo andamento, caminhar e elaboração coletiva.

Nesse enfoque, a pesquisa-ação formativa é essencialmente conexa à nossa proposta de formação de professores em contexto (Ujiie, 2020), cuja centralidade pauta-se no pensamento educacional que compreende a reflexão profissional fundada na ampliação e construção do saber docente, ancorada pelo diálogo e ação reflexiva compartilhada entre pesquisadora e participantes da pesquisa.

Reiteramos que a pesquisa em tela teve por objetivo geral desenvolver uma formação de professores em contexto e serviço, que contemple o ensino de Ciências e a Educação Ambiental na Educação Infantil, a partir da discussão de desemparedamento e ocupação do espaço. Assim, a pesquisa-ação formativa tem a dimensão participante e colaborativa como elemento estrutural de sua ação pesquisadora (Junges, 2016).

A construção da pesquisa ocorreu de modo dialógico ao passo que todos os envolvidos tiveram voz e vez, professores da Educação Infantil em formação e professores formadores, participantes e pesquisadores, ou seja, articuladores em coparticipação, atores e autores da pesquisa-ação formativa.

Nessa ceifa de composição teórico-metodológica da pesquisa vemos pertinência e associação entre a pesquisa-ação formativa e o a formação de professores em contexto, cunhada por Ujiie (2019, p. 23) que evidencia a articulação entre ensino e pesquisa, “[...] como coluna dorsal da (re)construção do conhecimento, via ação investigativa, que é

formativa e educativa ao mesmo tempo”. A autora pondera que a experiência vivenciada no âmbito da formação é uma ação colaborativa, formadora e formativa em dupla direção.

Por esta convergência de delineamento respaldamos a metodologia desta dissertação pautada na pesquisa-ação formativa e o substrato teórico de base na formação continuada de professores em contexto, dando origem ao curso de extensão vinculado ao projeto extensionista “Formar em Ação”, coordenado pela orientadora da pesquisa.

Na sequência teremos duas subseções afeitas ao caminho metodológico da pesquisa, a primeira voltada à caracterização da rede e participantes e a segunda pormenorizando o design metodológico da pesquisa materializada.

4.1 Caracterização da Rede Pública Municipal de Educação e dos participantes da pesquisa

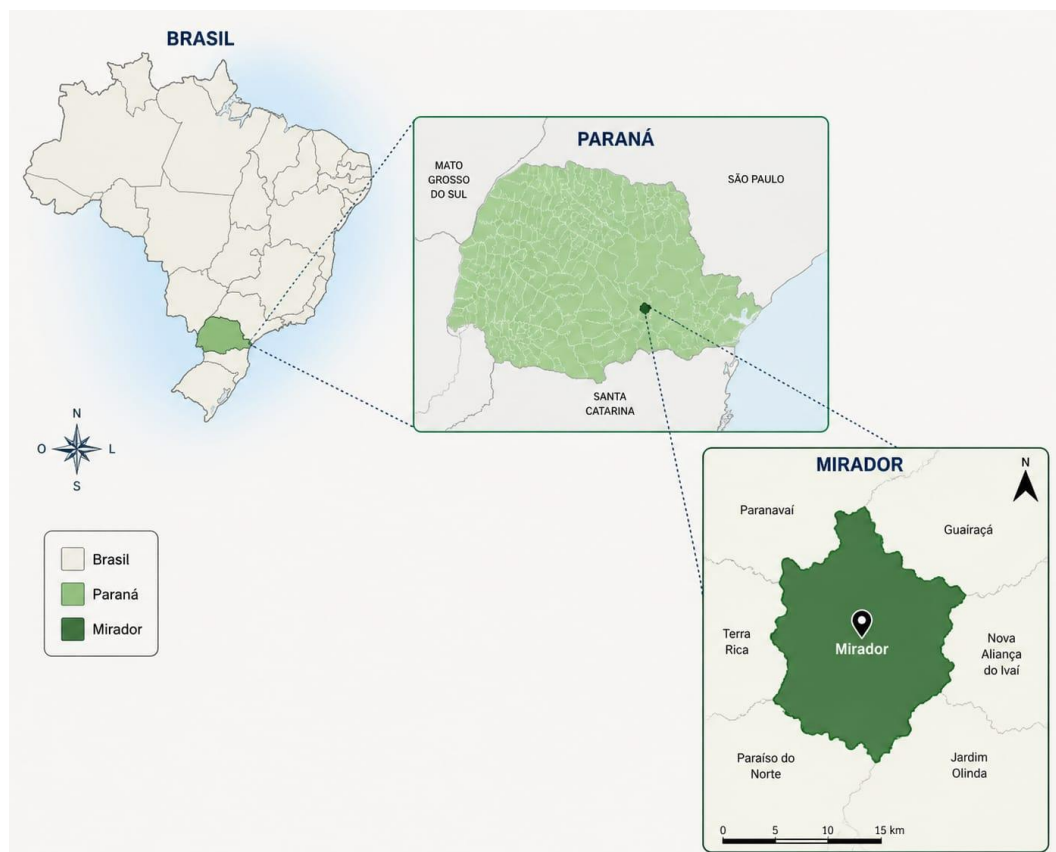
Esta subseção visa a caracterizar a Rede Pública Municipal de Educação, considerando as particularidades do município de Mirador, estado do Paraná, lócus da pesquisa.

Inicialmente, procede-se à apresentação de aspectos gerais do município de Mirador. De acordo com informações do site da Prefeitura de Mirador, no endereço <http://www.mirador.pr.gov.br/>, o município foi elevado a tal categoria por meio da Lei Estadual 4.388/61, de 25 de janeiro de 1961. Entretanto, comemora seu aniversário de emancipação no dia 13 de novembro, e seus munícipes recebem o nome gentílico de miradorenses.

Mirador é um município de pequeno porte do estado do Paraná, e tem sua atividade econômica concentrada em atividade rural, agricultura e pecuária familiar e de subsistência. Também tem empresas granjeiras, comércio e prestação de serviços públicos, que vêm contribuindo com a economia da cidade. Tem uma extensão territorial de 221,506 km² e localiza-se a 544 km da capital paranaense (Curitiba).

De acordo com o censo do IBGE de 2022, a população é estimada em 2.238 habitantes. O nome Mirador, dado ao município, deve-se ao fato de estar localizado em um terreno alto, de onde podem-se avistar várias cidades vizinhas. Está localizado na região sul do Brasil e noroeste do estado do Paraná (Figura 2), fazendo limite com os municípios de Paranavaí, Paraíso do Norte, Nova Aliança do Ivaí, Amaporã e Guaporema.

Figura 2 - Mapa de localização do município de Mirador-PR



Fonte: Criação com ChatGPT, prompt da pesquisadora: país, estado e Município de Mirador.

O município conta com uma infraestrutura que oferece aos munícipes educação, saúde e segurança pública. No que se refere a educação, o município possui dois Centros Municipais de Educação Infantil atendendo em período integral (matutino e vespertino), uma escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação Infantil que recebe alunos em período parcial, e uma escola rural que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, localizada no distrito de Quatro Marcos, pertencente ao município de Mirador.

A Rede Municipal de Educação tem em sua composição total quatro unidades que atendem a Educação Infantil, sendo duas em período integral e duas em jornada parcial direcionada a pré-escolares, além de duas escolas que atendem o Ensino Fundamental Anos Iniciais (parcial).

No Quadro 2, apresentamos as instituições de ensino que compõem a Rede Municipal de Mirador-PR.

Quadro 2 - Escolas e Centros de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Mirador-PR

Instituição		Localização da sede
1	Escola Municipal Carlos Chagas E.I.E.F.	Mirador
2	Escola Municipal Rural Eleodoro Ébano Pereira E.I.E.F.	Distrito Quatro Marcos
3	Centro Municipal de Educação Infantil Menino Jesus	Mirador
4	Centro Municipal de Educação Infantil Professora Josefa Lopes da Silva	Mirador

Fonte: Organização da autora, 2025.

No contexto da rede municipal de ensino, contamos com professores efetivos, professores temporários e estagiárias. Os docentes efetivos tiveram seu ingresso a partir de concurso público e prova de títulos. Já os professores temporários ingressaram a partir de teste seletivo simplificado, para suprir demandas de professores afastados em suas particularidades, e os estagiários são contratados anualmente por demanda.

A pesquisa foi desenvolvida no município de Mirador, Paraná, por meio de uma formação continuada de professores em contexto que se materializou em serviço. Participaram da pesquisa 31 profissionais da Educação Infantil, 21 professoras e 10 estagiárias de Pedagogia, que constituíam os profissionais da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Mirador, no ano letivo 2025, ano-base de desenvolvimento da pesquisa-ação formativa.

A seguir detalharemos o desenho metodológico da pesquisa, a fim de promover maior compreensão do percurso e trilhar formativo empreendido pela formação continuada de professores em contexto.

4.2 A composição metodológica da formação continuada de professores em contexto

A proposta da formação continuada de professores em contexto foi desenvolvida baseada na pesquisa-ação formativa que, segundo Junges (2016, p. 141), engloba alguns aspectos como: articulação entre “teoria e prática docente; o sentido colaborativo e a comunicação constante entre pesquisador e participantes que compartilham de um objetivo comum e o papel ativo do pesquisador e dos participantes no desenvolvimento da pesquisa, numa perspectiva dinâmica e evolutiva”.

No decorrer da formação continuada de professores em contexto, foram trabalhados conteúdos articulando teoria a prática, oportunizando espaços dialógicos entre participantes da pesquisa e pesquisadora, possibilitando a troca e construção de conhecimentos e a valorização das experiências.

Nesta pesquisa, a formação continuada foi planejada e desenvolvida com respaldo metodológico fundamentado nos pressupostos de Junges (2016), adotando uma adaptação do modelo proposto pela autora. No Quadro 3, que segue, apresentamos o paralelo entre os dois modelos para ilustração e compreensão.

Quadro 3 – Paralelo explicativo do design metodológico da pesquisa-ação formativa

REFERENCIAL		PESQUISA DESENVOLVIDA	
F A S E	Junges (2016)	F A S E	Rodrigues e Ujiie (2025)
1	Identificação inicial	1	Diagnóstico inicial
2	Projetação das ações		
3	Realização das atividades	2	Formação teórico-prática
4	Avaliação dos resultados	3	Elaboração e validação das aprendizagens construídas

Fonte: Organização da autora com base no respaldo metodológico e adaptação.

Conforme Junges (2016), a primeira fase da pesquisa-ação formativa é denominada de **identificação inicial**. Esta envolve o conhecimento da situação a ser modificada, ressignificada, melhorada com um processo de pesquisa. Com relação a esta fase, explica que “trata-se de um conhecimento ou diagnóstico até mesmo intuitivo ou parcial, mas tem-se a convicção da necessidade da mudança de determinada situação real. É a fase de elaboração da problemática a ser resolvida” (Junges, 2016, p. 132).

Junges (2016) pormenoriza que para a elaboração da problemática é possível desenvolver observações e aplicar questionários estruturados objetivando conhecer a realidade, diagnosticar de forma inicial as expectativas, disponibilidade e preferências dos envolvidos na pesquisa englobando pesquisadores e participantes.

A segunda fase é intitulada pela autora **projeção das ações**, que compreende a proposição e o planejamento de ações visando a encontrar soluções para a situação problemática, sendo elaborados nesta segunda fase os objetivos da pesquisa-ação na dimensão formativa e a elaboração da proposta formativa (Junges, 2016).

A terceira fase é nominada **realização das atividades**, etapa de implementação das ações, que consiste na fase da execução das ações planejadas, ou seja, a fase de intervenção incluindo a participação de todos os envolvidos, pesquisadores e participantes. São exemplos de ações a constituição do grupo de professores participantes da pesquisa e a realização dos encontros formativos contemplando atividades diversas com foco na temática (Junges, 2016). Ainda segundo a autora, os encontros formativos possuem uma sistematização e uma programação de acordo com as temáticas, mas não são seguidos rigidamente; ao contrário, podem ser flexibilizados.

A quarta fase intitulada **avaliação dos resultados** refere-se, principalmente, à análise e à avaliação de todo o processo conforme os objetivos propostos e a trilha formativa. Nesta última fase, Junges (2016, p. 139) pontua que “os resultados obtidos devem permitir o planejamento da continuidade da ação, se for o caso, iniciando novo ciclo”. Pois o fluxo educativo e formativo é contínuo e não se finda como um único curso de formação, visto que a docência é dinâmica e os processos formativos também o são.

Sobre a avaliação, Junges (2016, p. 139) explica que é realizada “a partir de registros e dados coletados no decorrer do processo de pesquisa-ação”. A autora traz exemplos de registros, como diário de pesquisa da pesquisadora com suas observações e anotações, questionários respondidos pelos participantes, atividades em grupo, discussões e reflexões coletivas desenvolvidas no decorrer dos encontros, os quais podem ser registrados pela participação dos pesquisadores.

Junges (2016, p. 141) destaca que “a pesquisa-ação numa perspectiva formativa proporciona: uma relação de diálogo constante com as intenções da investigação, com os referenciais teóricos consultados e com a prática docente, de forma dinâmica e flexível, a fim de que os professores envolvidos produzam um novo saber”. O percurso formativo é percurso educativo, criativo e construtor de novas aprendizagens.

Ainda conforme a autora, todas as fases compõem processo dinâmico, flexível. Junges (2016, p. 132) completa que essa sequência das fases não é linear e nem estática, “sendo uma referência, um roteiro para a organização, realização e descrição do processo, adaptando-se à realidade em questão, às circunstâncias, aos objetivos e participantes envolvidos”. Por essa via, a autora oferece-nos subsídios para nossa adaptação do modelo da pesquisa ação-formativa com desenho autoral.

Baseado em Junges (2016), foi criado um desenho de modelo formativo englobando três fases, sendo: Fase 1: Diagnóstico inicial; Fase 2: Formação teórico-prática; Fase 3: Elaboração e validação das aprendizagens construídas.

No modelo adaptado, optou-se por condensar as fases 1, Identificação inicial, e 2, Projeção das ações, em uma única etapa, denominada Fase 1: Diagnóstico inicial, com o objetivo de integrar o levantamento da realidade à definição das ações a serem desenvolvidas.

No modelo adaptado, na Fase 1: **Diagnóstico inicial**, buscou-se realizar o levantamento e análise da realidade, a identificação de necessidades e definição de prioridades formativas. Em seguida, na Fase 2: **Formação teórico-prática**, foi realizada a formação continuada em contexto, oportunizando vivências formativas, integrando teoria e prática, promovendo reflexão, diálogo e ressignificação da prática docente. Na Fase 3: **Elaboração e validação das aprendizagens construídas**, temos a sistematização, avaliação e validação das aprendizagens construídas, considerando a aplicabilidade na prática e os resultados obtidos pela prática docente, projeto educativo e respostas do questionário final.

Na figura 3 é apresentada a triangulação do modelo adaptado de Rodrigues (2026), baseado no respaldo metodológico de Junges (2016).

Figura 3– Desenho metodológico da pesquisa-ação formativa realizada



Fonte: Modelo da pesquisa de Rodrigues e Ujiie (2025) baseado em Junges (2016).

A seguir são detalhadas as ações da pesquisa, seguindo o modelo adaptado pela pesquisadora: Fase 1: Diagnóstico inicial. Nesta fase, inicialmente foi apresentada ao prefeito municipal de Mirador a carta de apresentação e o termo de anuência para realização da pesquisa. Na ocasião foi repassada a importância da pesquisa para formação dos professores da Educação Infantil. Nesse momento foi entregue a carta de apresentação da pesquisa e consolidado o compromisso para a materialização da pesquisa. A autorização formalizou-se pela assinatura de anuência (Anexo).

Vale lembrar que o questionário on-line, contendo o convite para participação voluntária, foi enviado a todos os professores da Educação Infantil e estagiários.

Na organicidade da pesquisa foi enviado um questionário *Google Forms* (Apêndice) como diagnóstico inicial, com intuito de captar as concepções e as necessidades formativas das participantes. O questionário on-line foi composto por 16 questões, 6 questões referentes à identidade das participantes da pesquisa e 10 questões solicitavam às participantes suas concepções de Educação; Criança; Infância; Educação Infantil; Ensino de Ciências; EA; Meio ambiente; Espaço e Desemparedamento.

Por conseguinte, foi enviado comunicado a todos os professores da Educação Infantil da Rede Municipal, uma vez que a formação de professores ocorreu em serviço e como política formativa municipal. As profissionais atuantes na Educação Infantil, 31 profissionais, que aceitaram o convite, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice).

O caminho metodológico da formação continuada de professores em contexto foi estruturado por diagnóstico inicial (6h), formação teórico-prática (24h) e aplicação/validação das aprendizagens construídas (10h), totalizando 40h. Em termos procedimentais e metodológicos, para o desenvolvimento da pesquisa foram seguidos os imperativos éticos da pesquisa desenvolvida com os seres humanos.

Mediado pelo questionário diagnóstico foi organizado o cronograma temático dos encontros formativos apresentados a seguir.

A fim de apresentar o período formativo, no Quadro 4 são apresentados dados sobre a formação de professores em contexto da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Mirador-PR.

Quadro 4 – Cronograma da formação de professores em contexto da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Mirador-PR

Encontro	Data	Temática do encontro	Sugestão de leitura
1º	21/05/2025	Devolutiva diagnóstico/ Conceito de criança e infância	SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças: contextos e identidades. Portugal: Centro de Estudos da Infância/Universidade do Minho, 1997, p. 7-30
2º	18/06/2025	Ensino de Ciências e Abordagem CTS na Educação Infantil	UJIE, N. T. Abordagem CTS e formação de professores em contexto: asserção, ação interdisciplinar e educação da infância. Curitiba: CRV, 2019.
3º	02/07/2025	Educação Ambiental na Educação Infantil	FERRO, S.; UJIE, N. T.; ROYER, M. R. A Educação Ambiental na Educação Infantil sob a luz de Paulo Freire. Trilhas Pedagógicas. Pirassununga, v. 12, n. 15, p. 157-174, ago. 2022. Disponível em: http://ojs.fatece.edu.br/index.php/trilhaspedagogicas/article/view/123 . Acesso em: 06 jun. 2026.
4º	20/08/2025	Ocupação do espaço e o espaço como terceiro educador	UJIE, N. T.; MITURA, M.; BLASZKO, C. E. A aventura na intervenção educativa no espaço externo da Educação Infantil. In: UJIE, N. T.; PELOSO, F. C.; PIETROBON, S. R. G. (Orgs.). Tributo à(s) infância(s) e educação. São Carlos: Pedro & João, 2022, p. 183-207.
5º	10/09/2025	Desemparedamento na infância	REBOUÇAS, L. A.; UJIE, N. T. Literatura infantil e desemparedamento na escola da infância: reflexão acerca da práxis educativa. In: UJIE, N. T.; PIETROBON, S. R. G. (Orgs.). Formação de professores e infância: esperar e fortalecer a docência. Paranavaí-PR: Edu fatecie, 2024. p. 159-172.
6º	16/09/2025	Abrindo as portas e esticando horizontes	HORN, M. da G. S.; BARBOSA, M. C. S. Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da coleta 2025.

Cada encontro teve um foco temático, preparação de material no formato slide, e envolveu leitura do material teórico nominado no Quadro 2, além de discussão, compartilhamento de experiências e relatos, valorizando tanto a perspectiva individual quanto coletiva de debate e diálogo.

A segunda fase da pesquisa, denominada Formação teórico-prática, foi planejada e desenvolvida a partir dos dados provenientes do diagnóstico inicial. Na etapa inicial, os participantes em comentário livre apresentaram suas demandas formativas, indicando os temas a serem contemplados, o que contribuiu para a construção de um percurso formativo alinhado às necessidades do contexto investigado.

Foram propostos seis encontros formativos, contemplando as seguintes temáticas: 1º Encontro: Devolutiva diagnóstico/Conceito de criança e infância; 2º Encontro: Ensino de Ciências e Abordagem CTS na Educação Infantil; 3º Encontro: Educação Ambiental na Educação Infantil; 4º Encontro: Ocupação do espaço e o espaço como terceiro educador; 5º Encontro: Desemparedamento na infância; 6º Encontro: Abrindo as portas e esticando Horizontes.

A formação continuada foi proposta em encontros formativos com carga horária de 4 horas, totalizando 24 horas de formação. A formação continuada, desenvolvida em contexto e em serviço, foi organizada de modo a assegurar sua realização sem comprometer o funcionamento das atividades da rede de ensino, nem prejudicar a aprendizagem das crianças.

Em atendimento às demandas da Rede Municipal, a formação continuada foi organizada em dois turnos, contemplando 16 profissionais no período matutino e 15 profissionais no período vespertino.

A pesquisa foi desenvolvida no município de Mirador, Paraná, por meio de uma formação continuada de professores em contexto que se materializou em serviço. Participaram da pesquisa 31 profissionais da Educação Infantil, 21 professoras e 10 estagiárias de pedagogia, que constituem as profissionais da Rede Pública de Mirador que atuam com as crianças na Educação Infantil.

Participaram da formação, de forma conjunta, professores regentes e estagiárias, considerando a relevância da atuação colaborativa entre esses profissionais para o planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas cotidianas, bem como suas respectivas contribuições para a aprendizagem e da formação das crianças desde a Educação Infantil.

Na Fase 3: Elaboração e validação das aprendizagens construídas, os participantes desenvolveram projetos organizados por escola e por turma, sendo apresentados os resultados por meio da mostra pedagógica para a comunidade. Igualmente, responderam um questionário *Google forms* no final como registro avaliativo do caminho empreendido.

A socialização dos resultados por meio da mostra pedagógica junto à comunidade promove a visibilidade das ações educativas, fortalece o vínculo entre escola e comunidade e valoriza as aprendizagens construídas pelas crianças na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que evidencia a centralidade do contato com a natureza e com ambientes naturais, bem como a necessidade de processos de desemparedamento das práticas pedagógicas.

Na seção que delineamos a seguir evidenciamos os resultados da pesquisa-ação formativa em sua materialidade analítica, ressaltando os resultados da pesquisa e sua contribuição à área de ensino em específico, a formação continuada de professores como fonte de ressignificação na docência da Educação Infantil.

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa, oriundos das três fases da pesquisa-ação formativa desenvolvida com professores regentes e estagiárias da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Mirador-PR, com o objetivo geral de desenvolver uma formação continuada de professores em contexto e em serviço que contemple o Ensino de Ciências e a EA na Educação Infantil, a partir da discussão do desemparedamento e da ocupação do espaço.

Na sequência, são apresentados os dados e suas análises em cada uma das subseções: *5.1 Diagnóstico inicial: análise e interpretações* versa sobre as análises dos dados coletados pelo *Google forms*, do questionário diagnóstico aplicado às profissionais da Educação Infantil, tendo em vista identificar suas concepções de infância, criança, Educação Infantil, ensino de Ciências, Educação Ambiental, meio ambiente, espaço e desemparedamento, discutidas de maneira articulada ao referencial e instrumento norteador do planejamento organizacional da fase segunda.

Na subseção *5.2 Formação de professores auferida à rede: narrativa analítica* verticalizamos nossas análises para apresentar o encadeamento dos encontros de formação teórico-prática à luz do referencial teórico de base e em congruência com as impressões e mudanças de concepções emanadas no caminhar da formação continuada de professores em contexto, encontro a encontro.

Por fim, na subseção *5.3 Resultados e validação da formação de professores em contexto na Educação Infantil* focalizamos os resultados da formação em si em face de aprendizagens construídas na gênese de elaboração de projetos educativos realizados no cotidiano da práxis educativa e validados pela ação docente e apresentação na mostra pedagógica, culminância de encerramento da formação continuada de professores em contexto, bem como da análise dos dados coletados pelo *Google forms*, questionário de avaliação final respondido pelas profissionais da Educação Infantil.

5.1 Diagnóstico inicial: análise e interpretações

Na primeira fase da pesquisa, conforme proposta de Rodrigues (2026) fundamentada em Junges (2016), e que compreende o diagnóstico inicial, são apresentados os dados diagnósticos, com vistas à articulação entre o levantamento da

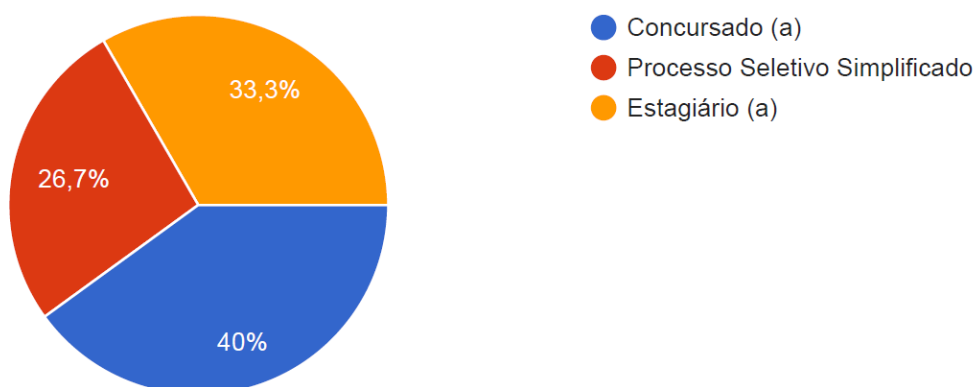
realidade e a definição das ações a serem desenvolvidas ao longo da formação continuada de professores em contexto na Educação Infantil.

O diagnóstico inicial foi realizado por meio do envio de um questionário via *Google forms*, contando com a participação de 31 (100%) profissionais, entre elas 20 professoras regentes e 10 estagiárias, que manifestaram concordância em participar da pesquisa.

Os dados da pesquisa revelaram que as 31 (100%) participantes identificaram-se como pertencentes ao gênero feminino, evidenciando a predominância de profissionais mulheres atuando na Educação Infantil do município de Mirador-PR.

Com relação aos dados relativos ao vínculo empregatício das participantes, encontram-se apresentados no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Vínculo empregatício dos profissionais que atuam na Educação Infantil do município de Mirador



Fonte: Dados da pesquisa, questionário diagnóstico, primeiro semestre de 2025.

A respeito do vínculo empregatício dos profissionais que atuam na Educação Infantil do município de Mirador, 40% (13) são concursados, 26,7% (8) são temporários, possuem vínculo mediante processo seletivo simplificado e 33,3% (10) são estagiárias de Pedagogia. Neste sentido, Fischer e Perez (2018, p. 139) realizaram uma pesquisa com professores da Educação Infantil e afirmam “que o modo como o trabalho está organizado impacta diretamente a vida das professoras. Ao conseguir aprovação e nomeação em um concurso, há a conquista da estabilidade empregatícia”.

Os dados da pesquisa evidenciam que apenas 40% do quadro dos profissionais que atuam na Educação Infantil na rede municipal possuem vínculo efetivo, enquanto 60% são profissionais em vínculos temporários ou de formação (estagiárias e PSS). Esses dados revelam um perfil de composição do quadro de profissionais da Educação Infantil em Mirador com predominância de vínculos não efetivos, podendo gerar alta rotatividade de profissionais.

O questionário também contemplou a percepção das professoras e estagiárias acerca das concepções investigadas, a saber: infância, criança, Educação Infantil, ensino de Ciências, Educação Ambiental, meio ambiente, espaço e desemparedamento. Os dados foram analisados e o diagnóstico inicial revelou a falta de clareza das profissionais da Educação Infantil em relação às concepções questionadas.

No que dispõem as concepções de infância e criança, apenas 4 participantes (13%) apresentaram concepções com certa clareza, compreendendo a infância enquanto categoria intergeracional plural, situada na história e construída socialmente, e a criança cidadã, sujeito histórico e de direitos. A grande maioria tem respostas difusas e não diferencia infância de criança, tendo as concepções como sinônimas, o que julgamos oportuno debater e tratar no primeiro encontro formativo.

Em relação à concepção de Educação Infantil, 9 participantes (29%) concebem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica com função social e educativa em favor da formação integral da criança de 0 a 5 anos, com alinhamento às prerrogativas legais (Brasil, 1996, 2010, 2018). As demais ainda concebem a Educação Infantil com visão romantizada de jardim fecundo ao desabrochar das crianças, com ideias de naturalização e espaço de proteção e cuidado da criança.

Em correlação ao ensino de Ciências, 4 participantes (13%) apresentaram concepções que demonstram compreensão sobre o ensino de Ciências de forma interdisciplinar com abordagem CTS na Educação Infantil (Ujiie, 2019, 2020). O exposto demonstra que falta clareza das profissionais em relação ao ensino de Ciências e às abordagens didáticas e metodológicas que oportunizam a prática pedagógica junto à primeira infância; desconhecem a dimensão do currículo proposto pelas DCNEI (Brasil, 2010, p. 18), que dimensiona a atuação como o “patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” na Educação Infantil. Bem como o que tangencia as práticas pedagógicas registradas no artigo 9º das Diretrizes (Brasil, 2010), que convergem ao ensino de Ciências recomendando a prática com ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar, incentivo à curiosidade, à exploração, ao encantamento,

ao questionamento, à indagação e ao conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza, promoção da interação, do cuidado, da preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais, como proposições educacionais interdisciplinares.

No tocante à concepção de Educação Ambiental, 8 participantes (26%) definiram-na com base crítica numa correlação de saberes conceitual, procedimental e atitudinal, em sintomia com a consciência universal e preceitos de cidadania; 8 (26%) conceituaram Educação Ambiental voltada para a conservação numa correlação pragmática; 11 (35%) tiveram respostas vagas e imprecisas; e 4 (13%) não registraram concepção nenhuma (resposta em branco).

No que diz respeito ao meio ambiente, 7 (22,5%) conceberam-no como conjunto de elementos naturais; 7 (22,5%) definiram-no como ecossistemas; 14 (45%) participantes apresentaram respostas vagas; e 3 (10%) não responderam. Não temos uma concepção bem definida em conformidade com Reigota (2017), que possibilita a compreensão do meio ambiente enquanto espaço natural, construído, percebido, concebido e vivenciado.

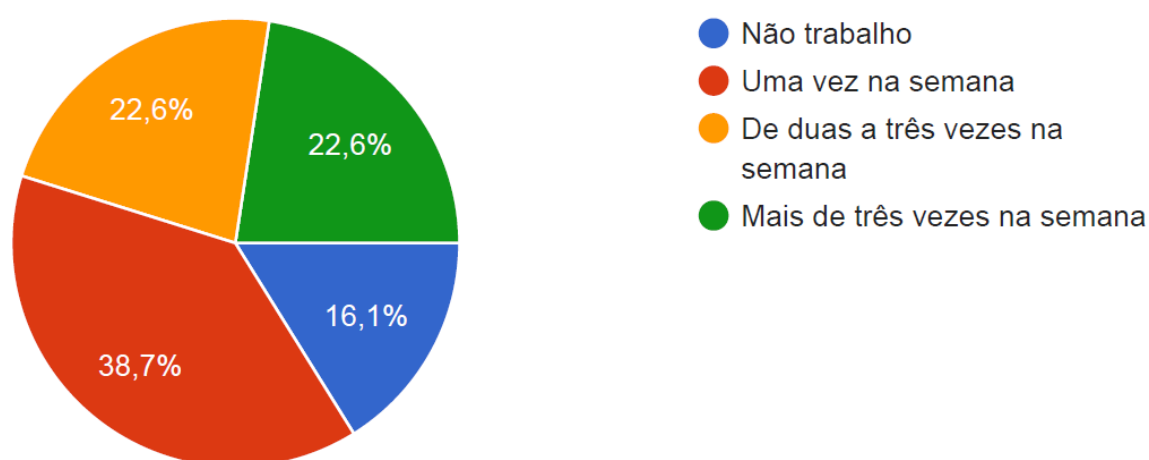
No que tange ao espaço, 3 (10%) participantes conceituam espaço como ambiente educativo; 3 (10%) concebem-no como espaço habitado e transformado; 3 (10%) têm concepção de espaço como sinônimo de lugar; 11 (35%) registraram resposta vagas e imprecisas; e 11 (35%) não fizeram registro de concepção de espaço (resposta em branco). Vemos que este conceito demanda construção, estruturação e ressignificação por parte das professoras, pois é um elemento essencial de articulação para compreensão e planejamento de atividades permeadas de estratégias de desemparedamento da infância.

Em relação à concepção do termo desemparedamento, 10 (33,3%) dos participantes mencionaram que o desemparedamento consiste nas crianças brincarem e aprenderem em contato com a natureza; 3 (9,7%) definem que o termo desemparedamento refere-se a quem está desamparado, abandonado, desprotegido e sem liberdade; 5 (16,1%) entendem que o termo remete a romper barreiras e à liberdade de ir e vir; 3 (9,7%) sinalizam que são atividades ao ar livre, sem trazer especificações detalhadas; 2 (6,4%) manifestaram desconhecer o que significa o termo desemparedamento; 1 (3,2%) explica que desemparedar é promover experiências extraclasse que possibilitem o contato com a natureza; 7 (22,6%) apresentaram percepções variadas que não se aproximam do conceito do termo desemparedamento. O conceito de desemparedamento mostra-se difuso e apenas 11 (35,5%) profissionais o

direcionam para o que Tiriba (2008) propõe, o desemparedamento como uma possibilidade de abertura ao mundo natural, a relação biófila, abertura ao exterior da escola da infância, ao viver em liberdade, ao experienciar, ao conectar-se à natureza e à vida, ao brincar livre como fonte de alegria e aprendizagens múltiplas.

Em seguida foram questionados os participantes sobre a frequência com que trabalham o ensino de Ciências na Educação Infantil, dado apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Frequência com que é trabalhado o ensino de Ciências na Educação Infantil



Fonte: Dados da pesquisa, questionário diagnóstico, primeiro semestre de 2025.

Com relação aos dados apresentados, 38,7% (12) dos profissionais que atuam na Educação Infantil relatam que trabalham o ensino de Ciências somente uma vez na semana; 22,6% (7) mencionam que trabalham os conhecimentos da área de duas a três vezes na semana; 22,6% (7) demonstram que trabalham-no mais de três vezes na semana; e 16,1% (5) relatam que não trabalham o ensino de Ciências. O não trabalho é preocupante, no entanto, ao considerarmos que temos participação de professoras regentes (21) e estagiárias (10), este dado fica um pouco menos alarmante.

Neste sentido, Massabni (2024), no artigo “Iniciação às ciências na educação infantil: brincar e experimentar com a natureza”, destaca a necessidade de trabalhar o ensino de Ciências na Educação Infantil por meio de observações, brincadeiras e vivências diversas. Destaca-se, ainda, a expectativa de que os professores realizem o planejamento das atividades com intencionalidade pedagógica, considerando o nível de

desenvolvimento e as especificidades de cada faixa etária. Nessa perspectiva, as propostas pedagógicas na Educação Infantil devem ser planejadas e flexibilizadas conforme as características do público atendido em cada turma, de modo a assegurar o ensino de Ciências em consonância com as necessidades formativas das crianças, mediado por interações e brincadeiras sempre.

O diagnóstico inicial serviu de base para sistematização dos encontros de formação teórico-prática que aconteceram em serviço, com dois grupos de trabalho, matutino e vespertino, para não interferir e paralisar o atendimento da Educação Infantil miradoreense. Os dados obtidos por meio do questionário possibilitaram conhecer a realidade, as percepções das professoras e estagiárias da Educação Infantil e estruturar as temáticas dos 6 encontros formativos propostos e desenvolvidos em serviço apresentados no quadro 5.

Quadro 5– Sistematização dos encontros de formação teórico-prática

Encontro	Data	Temática do encontro	Sugestão de leitura
1º	21/05/2025	Devolutiva diagnóstico/ Conceito de criança e infância	SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças: contexto e identidades. Portugal: Centro de Estudos da Infância/Universidade do Minho, 1997. p. 7-30
2º	18/06/2025	Ensino de Ciências e Abordagem CTS na Educação Infantil	UJIE, N. T. Abordagem CTS e formação de professores em contexto: asserção, ação interdisciplinar e educação da infância. Curitiba: CRV, 2019.
3º	02/07/2025	Educação Ambiental na Educação Infantil	FERRO, S.; UJIE, N. T.; ROYER, M. R. A Educação Ambiental na Educação Infantil sob a luz de Paulo Freire. Trilhas Pedagógicas. Pirassununga, v. 12, n. 15, p. 157-174, ago. 2022. Disponível em: http://ojs.fatece.edu.br/index.php/trilhaspedagogicas/article/view/123 . Acesso em: 06 jun./2026.
4º	20/08/2025	Ocupação do espaço e o espaço como terceiro educador	UJIE, N. T.; MITURA, M.; BLASZKO, C. E. A aventura na intervenção educativa no espaço externo da Educação Infantil. In: UJIE, N. T.; PELOSO, F. C.; PIETROBON, S. R. G. Tributo à(s) infância(s) e Educação. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 183-207.
5º	10/09/2025	Desemparedamento na infância	REBOUÇAS, L. A.; UJIE, N. T. Literatura infantil e desemparedamento na escola da infância: reflexão acerca da práxis educativa. In: UJIE, N. T.; PIETROBON, S. R. G. Formação de professores e infância: esperar e

			fortalecer a docência. Paranaíba-PR: Edufatecie, 2024. p. 159-172.
6º	16/09/2025	Abrindo as portas e esticando horizontes	HORN, M. da G. S.; BARBOSA, M. C. S. Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados da coleta 2025.

Cada encontro teve um foco temático, envolveu leitura recomendada, discussão, diálogo teórico-prático, compartilhamento de experiências e relatos, valorizando tanto a perspectiva individual quanto coletiva de debate. Na subseção a seguir apresentaremos e analisaremos a fase 2 da formação teórico-prática inerente à pesquisa.

5.2 Formação de professores auferida à Rede: narrativa analítica

Nesta fase explicitamos a formação teórico-prática que foi realizada em um total de seis encontros e 24h formativas, com dois grupos formativos, com 16 participantes no período matutino e 15 participantes no período vespertino, realizados os encontros por agendamento e acordo entre a Secretária Municipal de Educação e as instituições educativas, os quais são narrados a seguir numa perspectiva analítica.

O primeiro encontro presencial ocorreu no dia 21 de maio de 2025, com duração de 4 horas para cada grupo. As atividades foram organizadas em dois turnos: no período da manhã, com o Grupo 1, e no período da tarde, com o Grupo 2. A temática do primeiro encontro e a sugestão de leitura para a construção e ampliação de novos saberes é apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 - Primeiro encontro formativo

Encontro	Data	Temática do encontro	Sugestão de leitura
1º	21/05/2025	Devolutiva diagnóstico/ Conceito de criança e infância	SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças: contexto e identidades. Portugal: Centro de Estudos da Infância/Universidade do Minho, 1997. p. 7-30

Fonte: Organização da autora, 2025.

O primeiro encontro formativo com as professoras e estagiárias da Educação Infantil da Rede Municipal foi realizado na Câmara de Vereadores do município de

Mirador-PR. A pesquisadora encaminhou ofício à presidente da Casa de Leis, que concedeu autorização para a utilização do espaço nos períodos da manhã e da tarde, viabilizando a realização da formação continuada em contexto.

No primeiro encontro, realizou-se, inicialmente, uma breve apresentação da pesquisadora e da orientadora, seguida da acolhida dos participantes da pesquisa, sendo professoras e estagiárias que atuam na Educação Infantil do município de Mirador. No primeiro momento, a orientadora da pesquisa foi apresentada aos presentes e a estrutura da formação, a carga horária dos encontros, reafirmando a importância da participação e colaboração de cada profissional.

Em seguida foi realizada a devolutiva da primeira fase do diagnóstico inicial, apresentando as concepções dos participantes com relação aos conceitos de criança; infância; Educação Infantil; ensino de Ciências; EA; meio ambiente; espaço e desemparedamento.

Para além da devolutiva, a proposta formativa do primeiro encontro pautou-se na abordagem do conceito de criança e infância, de acordo com pesquisadores da área, em especial Sarmento e Pinto (1997), texto-base de recomendação de leitura do encontro. O foco foi apresentar argumentos iniciais e a apreciação literária da obra de Ruth Rocha, *Os direitos das crianças* e da obra *O que é a criança?*, de Beatrice Alemagna. Em seguida, promoveu-se um momento reflexivo a respeito do conceito de criança e infância, sustentado nas contribuições de Sarmento e Pinto (1997), que consideram a criança como sujeito social, histórico e portador de direito e a infância categoria intergeracional.

Por conseguinte, foi apresentada a definição de criança de acordo com as DCNEI (Brasil 2010), as quais compreendem a criança como sujeito ativo e de direitos, que formaliza sua identidade individual e coletiva por meio das interações e brincadeiras vivenciadas cotidianamente na esfera educacional.

Para além da discussão conceitual acerca de criança e infância, houve um debate geral tanto no grupo 1 quanto no grupo 2 com a seguinte questão geradora: *Ser criança não significa ter infância?* A discussão fez refletir e compreender se a criança na contemporaneidade tem realmente seus direitos garantidos no contexto do ambiente escolar, de modo a usufruir do brincar de forma espontânea ao ar livre, de expressar-se e viver a infância em sua plenitude, associando-se a discussão de ocupação do espaço e desemparedamento. Foi sugerido que assistissem ao documentário *A invenção da infância* (2000), pelo link encaminhado no grupo do Whatsapp das unidades educacionais.

Após a apresentação dos dados diagnósticos e o estabelecimento de relações entre teoria e prática, e considerou-se que nesta pesquisa defendemos a importância da leitura como aliada para a construção e ressignificação de conhecimentos. Foi montada uma mesa com elementos da natureza e referenciais bibliográficos que nos acompanharam ao longo da formação continuada em contexto. Outrossim, solicitamos que os participantes registrassem seus nomes em papel e colocassem em um recipiente e, na sequência, foi realizado o sorteio do livro oferecido pela orientadora de sua organização: *Formação de professores e infância: esperar e fortalecer a docência* (Ujiie; Pietrobon, 2024).

A Figura 4 registra a organização da mesa e entrega do livro à professora sorteada.

Figura 4 – Registro fotográfico da mesa e de entrega do livro sorteado



Fonte: Acervo fotográfico da formação, 2025.

O segundo encontro presencial ocorreu no dia 18 de junho de 2025, com duração de 4 horas para cada grupo, sendo ofertado no período da manhã, com o Grupo 1, e no período da tarde, com o Grupo 2. O lócus do segundo encontro formativo com os professores e estagiários da Educação Infantil da Rede Municipal foi realizado no período da manhã na Câmara de Vereadores do município de Mirador-PR.

No período da tarde o encontro formativo ocorreu em uma sala de aula na Escola Municipal Carlos Chagas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A reserva do espaço na referida escola foi realizada mediante contato e diálogo da pesquisadora com a

direção, que compreendeu a importância da formação continuada em contexto e deu todo apoio necessário.

O Quadro 7 apresenta informações sobre o segundo encontro formativo, no qual foi abordada a temática Ensino de Ciências e Abordagem CTS na Educação Infantil, promovendo reflexões e diálogos entre os participantes com relação às possibilidades de trabalhar a abordagem CTS na primeira infância, oportunizando às crianças experiências e vivências com a natureza.

Quadro 7- Segundo encontro formativo

Encontro	Data	Temática do encontro	Sugestão de leitura
2º	18/06/2025	Ensino de Ciências e Abordagem CTS na Educação Infantil	UJIIE, N. T. Abordagem CTS e formação de professores em contexto: asserção, ação interdisciplinar e educação da infância. Curitiba: CRV, 2019.

Fonte: Organização da autora, 2025.

Nosso segundo encontro teve como objetivo compreender a importância do ensino de Ciências com abordagem CTS na Educação Infantil. Para atingir o objetivo proposto, iniciamos os estudos buscando compreender o ensino de Ciências na Educação Infantil, o conceito e suas contribuições para o desenvolvimento integral, com base na abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). A condução foi mediada em conjunto com a orientadora e foi tangenciada pelo livro produto educacional de sua tese de doutorado (Ujiie, 2019). Discutimos possibilidades metodológicas de desenvolvimento de ações voltadas à prática educativa com Ciências. Foram sugeridos uso de literatura infantil, observação da paisagem, jogos de simulação, passeios imaginários, estudo do meio/aula-passeio, confecção de maquete, experimentos, projetos de trabalho, sequência didáticas significativas, dentre outros.

As profissionais foram participativas e engajadas no encontro. Na ocasião realizamos uma atividade rítmica com a música *Polenta*, a qual simula do plantio do milho ao processo de comer a polenta em sequência lógica e de simulação de gestos combinados e um passeio imaginário, *Vamos caçar ursinho?*, que simula passeio por rio, bosque, montanha, milharal, perseguição da onça, até avistar o amigo ursinho bem ao lado, fofinho, molinho e merecedor de um abraço. Esse momento foi bastante produtivo, visto que as professoras participaram e soltaram-se, desinibindo-se. Na sequência

analisamos e discutimos por meio dos estudos realizados sobre a importância do ensino de Ciências e sua finalidade na infância. As participantes opinaram de maneira assídua, fazendo trocas ricas de experiências já vivenciadas.

Ressaltamos que, no segundo encontro, observamos a ampliação das interações e diálogo entre os participantes, trocando experiências e ressignificando conhecimentos articulados à inserção dos conhecimentos de ensino de Ciências na primeira etapa do processo de escolarização.

Os relatos dos participantes sinalizaram que muitas vezes trabalhavam conteúdos do ensino de Ciências na Educação Infantil implementados nas práticas pedagógicas, porém desconheciam a relação com a abordagem CTS, tornando este segundo momento formativo primordial para que as professoras e estagiárias desenvolvessem a compreensão do conceito CTS e sua articulação na prática.

Por fim, realizamos uma síntese das ideias debatidas, compreendendo que o ensino de Ciências, de acordo com Arce, Silva e Varotto (2011), tem a função de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças críticas, investigadoras, de modo que possam ler o mundo e o espaço ao seu redor e atuar de maneira consciente e autônoma: cidadã.

Como no primeiro encontro, foi realizado sorteio de um livro, na ocasião a obra recomendada para leitura no encontro e disponibilizada em pdf: *Abordagem CTS e formação de professores em contexto: asserção, ação interdisciplinar e educação da infância* (Ujiie, 2019). Na Figura 5 temos registro fotográfico da realização do encontro com o Grupo 1 na Câmara e da contemplada no sorteio do grupo 1 nas fotos superiores da imagem. As inferiores mostram o passeio imaginário e um momento de descontração da formadora e orientadora antes do sorteio no Grupo 2.

Figura 5 – Registros fotográficos do segundo encontro



Fonte: Acervo fotográfico da formação, 2025.

O terceiro encontro ocorreu no dia 02 de julho de 2025, com duração de 4 horas para cada grupo, sendo ofertado no período da manhã, com o Grupo 1, e no período da tarde, com o Grupo 2. O espaço para a realização do encontro formativo foi o Centro Catequético, pertencente à Paróquia São João Batista, localizado no município de Mirador. A cada encontro as professoras também vivenciaram a ocupação de diferentes espaços e espacialidades. O Quadro 8 apresenta dados sobre o terceiro encontro formativo, que contemplou a temática Educação Ambiental na Educação Infantil.

Quadro 8- Terceiro encontro formativo

Encontro	Data	Temática do encontro	Sugestão de leitura
3º	02/07/2025	Educação Ambiental na Educação Infantil	FERRO, S.; UJIIE, N. T.; ROYER, M. R. A Educação Ambiental na Educação Infantil sob a luz de Paulo Freire. Trilhas Pedagógicas , Pirassununga, v. 12, n. 15, p. 157-174, ago. 2022. Disponível em: http://ojs.fatece.edu.br/index.php/trilhas-pedagogicas/article/view/123 . Acesso

		em: 06 jun./2025.
--	--	-------------------

Fonte: Organização da autora, 2025.

No início do encontro foi apresentada uma questão norteadora: O que entendem sobre Educação Ambiental? Foi discutida a partir dos saberes prévios dos participantes a percepção sobre a EA e sua relação com o ensino de Ciências e campos de experiência na Educação Infantil. O intuito foi favorecer debate e reflexão e observar se a partir das leituras e encontros as concepções têm evoluído e se ressignificado.

Neste encontro foi feita a dinâmica do desenho da árvore que cada uma traz na memória, conforme apresentado na Figura 6. Partimos de um momento de produção e socialização, e foi solicitado que guardassem o desenho.

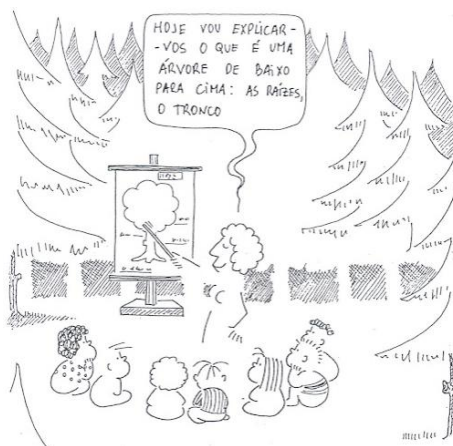
Figura 6 – Registros da dinâmica do desenho da árvore



Fonte: Acervo fotográfico da formação, 2025.

Os desenhos realizados apresentaram estereotipia; questionamos se é possível encontrar na natureza árvores da forma das desenhadas. O debate fluiu e produziu comentários e risadas. Refletimos a partir de uma charge do Tonucci, *A escola da natureza*, sobre a maneira com que apresentamos as árvores às crianças, sobre a diversidade ambiental, posturas inovadoras e os diferentes espaços. Esse momento possibilitou a socialização, diálogo e construção de sentidos, a qual contribui como base para a ampliação dos estudos posteriores.

Figura 7 – A escola da natureza



Fonte: Francesco Tonucci, 1994. Disponível em: <https://themaeducando.blogspot.com/2012/06/charge-de-frato-pseudonimo-de-francesco.html>.

Problematicamos a temática do encontro, a fim de identificar o que os professores sabiam sobre a EA, relacionando tais saberes às suas práticas. O encontro formativo contribuiu para a compreensão de que, na Educação Infantil, o ensino de Ciências e a Educação Ambiental não são áreas de conhecimento isoladas, podendo esses saberes ser desenvolvidos de forma transversal aos campos de experiências. Essa compreensão pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas diversificadas que favoreçam a EA crítica e o desenvolvimento de uma consciência ambiental desde a infância, estimulando atitudes de cuidado, respeito e responsabilidade com o ambiente.

Por conseguinte, discutiu-se o conceito, o papel e a importância da EA, na primeira infância, fundamentado por pesquisadores como Freire (2004), Tiriba (2010) e Ferro, Ujiie e Royer (2022), sendo a última referência mencionada como texto-base do encontro. Entre estudos e discussões, discorremos sobre a importância da formação continuada dos profissionais docentes para o essencial desenvolvimento de uma educação integral no âmbito da EA, e articulação com ensino de Ciências.

Ainda nesse encontro, no que concerne à EA, apresentamos os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável ODS e debatemos possibilidades de ação e atividades junto à Educação Infantil. A Figura 8 apresenta os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Figura 8- Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)



Fonte: Agenda 2030 UNESCO.

A partir da apresentação dos ODS e os seus respectivos objetivos, buscamos compreender a significância da EA, enquanto sugestão pedagógica, que se configura para o desenvolvimento de habilidades e competências, mudanças de atitudes, que formam a consciência crítica e preceitos de cidadania universal, numa relação harmônica entre sujeito e meio ambiente.

No decorrer do terceiro encontro, os participantes teceram comentários que evidenciaram o desconhecimento acerca dos ODS, fato que reforça a importância desse momento formativo para a ampliação dos saberes. Nesse sentido, o encontro contribuiu para a compreensão e para a reflexão sobre sua inserção nas práticas educativas desde a primeira infância.

Posteriormente, foi apresentado um vídeo sobre Educação Ambiental (EA), intitulado *Criança e natureza*, disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=GeRQKzMmCM>. O trabalho com o vídeo possibilitou aos partícipes ampliar as discussões acerca da importância do contato das crianças com a natureza, evidenciando a necessidade de desenvolver, desde a infância, práticas voltadas à preservação ambiental e a EA crítica.

Esse momento foi muito enriquecedor, onde pudemos verificar a extensão de um trabalho que, quando bem articulado, pode proporcionar o entendimento docente a trabalhar com nossas crianças uma EA promotora de mudanças, e valores que promovam posturas ecologicamente sustentáveis em relação ao atual cenário ambiental.

Discutimos de modo preliminar o conceito de “déficit de natureza” cunhado por Louv (2016) e propusemos um passeio de observação na área verde que circunda o Centro

Catequético. O momento foi de contemplação; sugeriu-se o caminhar de pés descalços, recuperando a conexão com a terra e a biofilia, a escolha de uma árvore e realização do desenho vivencial, para retomarmos no próximo encontro.

Na figura 9, são apresentadas fotos dos dois grupos que participaram da formação continuada em contexto no município de Mirador. As fotografias foram registradas em meio à natureza, em um momento que oportunizou aos professores vivenciarem experiências que evidenciam a importância do contato com o ambiente natural, bem como as possibilidades que esse contexto oferece para a prática pedagógica na Educação Infantil.

Figura 9 – Registros das atividades de desemparedamento com os professores da EI



Fonte: Acervo fotográfico da formação, 2025.

No decorrer do encontro, como mostra a imagem X, também foram sorteados livros, com o objetivo de estimular a leitura entre os professores da Educação Infantil. Essa ação contribuiu para a ampliação do olhar em relação às possibilidades de desenvolvimento de atividades que envolvem o desemparedamento na Educação Infantil e o contato das crianças com a natureza.

Na Figura 10, são apresentadas fotos das entregas dos livros às professoras ganhadoras.

Figura 10– Registros do momento do sorteio dos livros e entrega para professores



Fonte: Acervo fotográfico da formação, 2025.

O quarto encontro ocorreu no dia 20 de agosto de 2025, com duração de 4 horas para cada grupo. Este encontro foi realizado na Câmara de Vereadores do município de Mirador-PR. O Quadro 9 apresenta dados sobre o quarto encontro formativo, que contemplou a temática Ocupação do espaço e o espaço como terceiro educador.

Quadro 9 - Quarto encontro formativo

Encontro	Data	Temática do encontro	Sugestão de leitura
4º	20/08/2025	Ocupação do espaço e o espaço como terceiro educador	UJIIE, N. T.; MITURA, M.; BLASZKO, C. E. A aventura na intervenção educativa no espaço externo da educação infantil. In: UJIIE, N. T.; PELOSO, F. C.; PIETROBON, S. R. G. Tributo à(s) infância(s) e Educação . São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 183-207.

Fonte: Organização da autora, 2025.

No primeiro momento do encontro formativo, perguntamos sobre o desenho vivencial do encontro anterior que deveriam trazer. Nenhuma das participantes o trouxe; algumas disseram ter feito, mas em sua maioria socializaram que para conhecer a natureza e uma árvore na Educação Infantil é importante relacionar-se com ela e o trabalho

concreto com as crianças. A vivência espacial e experiencial é algo importante, para a EA e para a construção de aprendizagens.

Na sequência foram discutidos os conceitos abordados no texto-base, “A aventura na intervenção educativa no espaço externo da educação infantil” (Ujiie; Mitura; Blaszkowski, 2022). A partir das problematizações emanadas, as profissionais da Educação Infantil compreenderam que o espaço em suas diferentes dimensões é parte fundamental e pode contribuir para o processo de desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

Por conseguinte, discorremos sobre as importantes contribuições da abordagem de Reggio Emilia, que concebe o espaço como um ambiente vivo, um terceiro educador, podendo este espaço ser organizado pelo professor de maneira intencional, a fim de oportunizar a criatividade e a autonomia e, portanto, garantir a ação protagonista da criança (Edwards; Gandini; Forman, 1999).

Por fim, as discussões permearam a relevância do planejamento pedagógico. Esse momento foi muito gratificante, quando as participantes interagiram compartilhando suas compreensões, práticas pedagógicas e apontamentos sobre os pontos que julgaram mais relevantes. Iniciaram os debates e discussões sobre quais projetos educativos poderiam desenvolver, quais espaços ocupar e habitar na cidade, quais ambientes explorar com as crianças, como poderiam colocar em prática as aprendizagens construídas no curso.

Algumas profissionais socializaram fotos de passeios exploratórios em família, de espaços naturais que poucas conheciam, nascentes, rios, quedas de água; foi um encontro rico de partilhas e interações. O espaço para além do ambiente físico determinado que ocupamos passou a ganhar significado percebido, de reconhecimento exploratório, vivência, ocupação e apropriação, a ser vivido e concebido pelas educadoras e pelas crianças, e a tomar parte integrante da proposição de atividades e projetos educativos.

O quinto encontro formativo ocorreu no dia 10 de setembro de 2025, nos períodos matutino e vespertino na Escola Municipal Carlos Chagas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com a temática-foco Desemparedamento na infância, a fim de compreender o conceito de desemparedamento, bem como a forma com que se dá e as possibilidades do desemparedamento na Educação Infantil, conforme temática apresentada no quadro 10.

Quadro 10 - Quinto encontro formativo

Encontro	Data	Temática do encontro	Sugestão de leitura
5º	10/09/2025	Desemparedamento na infância	REBOUÇAS, L. A.; UJIIE, N. T. Literatura infantil e desemparedamento na escola da infância: reflexão acerca da práxis educativa. In: UJIIE, N. T.; PIETROBON, S. R. G. (Orgs.). Formação de professores e infância: esperar e fortalecer a docência. Paranaíba-PR: Edufatecie, 2024. p. 159-172.

Fonte: Organização da autora, 2025.

O quinto encontro teve início com o questionamento problematizador: O que é desemparedamento? Pela discussão e debate percebemos ressignificação do conceito e evolução em relação ao diagnóstico inicial.

Em seguida apresentamos o material sistematizado com foco nas ideias centrais de Tiriba (2008, 2010, 2017) e Ujiie e Rebouças (2024), texto-base do encontro, os quais enfatizam o desemparedamento na infância como direito da criança, perspectiva de retorno à biofilia, contato com a natureza, com espaços externos e vivenciais: quintais, pátios, jardins e entornos da escola.

Na ocasião foi discutido sobre as contribuições significativas que as vivências desemparedadas propiciam às crianças, relacionando-as na construção de vínculos com a natureza, a potencialidade de autonomia, o desenvolvimento social, emocional e a melhoria na saúde psíquica. Foi apresentado o vídeo produzido a partir da sequência didática mediatizada pela obra literária *A laranja colorida*, de Ronaldo Simões Coelho, que oportunizou brincar ao ar livre, visita ao pomar, colheita de laranjas, fazer suco e bolo de laranja para degustação, coreografar música, dramatizar a história, produzir texto informativo sobre a laranja e socializar com a família, evidenciando a potência do desemparedamento e da ocupação do espaço como articuladores de formação integral (Rebouças; Ujiie, 2024).

Em seguida, através de uma roda de conversa, dialogamos sobre as diferentes maneiras de desenvolver atividades de desemparedamento na Educação Infantil. Esse momento foi extremamente rico, pois os professores participaram ativamente das discussões, trazendo proposições e ideias inovadoras para o debate. Foi sorteado no encontro o livro de Tiriba (2018), *Educação Infantil como direito a alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias*. O incentivo à leitura e ao ato de ler também é gênese formativa e fonte de aprimoramento dos conhecimentos no âmbito da

formação de professores, de profissionais compromissados e comprometidos com a educação.

Acreditamos que este encontro, assim como os anteriores, colaborou para a formação continuada de professores em contexto de qualidade, consolidou a apropriação do conceito de desemparedamento pelas profissionais em congruência com a discussão anterior de ocupação do espaço, e fortaleceu o debate em favor de novas práticas pedagógicas e planejamento de projetos educativos.

O sexto encontro ocorreu no dia 16 de setembro de 2025, nos períodos matutino e vespertino na Escola Municipal Carlos Chagas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e teve por objetivo socializar mais inspirações acerca do desemparedamento da infância. A temática abordada foi Abrindo as portas e esticando horizontes.

O quadro 11 apresenta as ações e discussões promovidas no encontro.

Quadro 11- Sexto encontro formativo

Encontro	Data	Temática do encontro	Sugestão de leitura
6º	16/09/2025	Abrindo as portas e esticando horizontes	HORN, M. da G. S.; BARBOSA, M. C. S. Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022

Fonte: Organização da autora, 2025.

O último encontro da fase de formação teórico-prática foi respaldado pelo texto-base de Horn e Barbosa (2022). Buscamos apresentar experiências educativas do território nacional brasileiro como fonte de inspiração para a ação docente a ser desencadeada. Assim, trouxemos à baila a proposta do quintal brincante Te-Arte do Butantã, em São Paulo capital, e as unidades educativas conveniadas ao OBECI (Observatório da Cultura Infantil), coordenado por Paulo Fochi, em Porto Alegre-RS, envolvendo escolas públicas e privadas da região, de inspiração na abordagem reggimiliana, a qual foca na documentação pedagógica e na cultura infantil, e evidencia o espaço como terceiro educador.

No início do sexto encontro, foram apresentadas algumas questões norteadoras para reflexão, tais como: O que seria transtorno do déficit de natureza? Qual a importância da natureza para a criança e para o ser humano? Como abrir as portas da escola da infância? É possível um currículo infantil pautado na pedagogia do desemparedamento e na vivência socioambiental biofílica? As professoras da Educação Infantil podem e

devem ser poetas e/ou esticadoras de horizonte? É possível ao menino carregar água na peneira? É possível sonhar e viver de sonho na Educação Infantil?

Foi trabalhado com as professoras e estagiárias da Educação Infantil que existe conexão e interesse genuíno da criança pela natureza; ao educador cabe oferecer contexto e possibilidades de interação, experiências e brincadeiras.

Neste encontro, retomamos aspectos relacionados ao desemparedamento e propostas de ação junto à Educação Infantil. Mobilizamos diálogos e propusemos a discussão por pequenos grupos de cada unidade dos projetos educativos que poderiam ser organizados e, em cada turma, essa atividade em si foi pontapé inicial para a fase 3: Elaboração e validação das aprendizagens construídas, sobre a qual discorreremos e analisaremos na subseção a seguir.

5.3 Resultados e validação da formação de professores em contexto na Educação Infantil

Nesta subseção focalizaremos a fase 3: Elaboração e validação das aprendizagens construídas. Assim, apresentaremos os projetos educativos, planejados e implementados por grupos coletivos dos participantes da formação em contexto, a Mostra Pedagógica “Desemparedamento na Infância”, realizada na Rede de Educação Infantil miradorense, como forma de validação das aprendizagens de educadoras e educandos e socialização com a sociedade, e o questionário de avaliação final, com dados avaliativos da formação e as análises inerentes ao conhecimento construído pelas profissionais da Educação Infantil.

Barbosa e Horn (2001) evidenciam que os projetos educativos na Educação Infantil abrem a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens e de modo interdisciplinar, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido.

Igualmente, os projetos educativos podem proporcionar uma educação mais significativa e integrada, considerando os conhecimentos que as crianças já possuem, bem como suas experiências e vivências ao ar livre. Segundo Barbosa e Horn (2001), projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir problematizações e conhecimentos duradouros. A partir da formação teórico-prática as profissionais foram motivadas a elaborarem de modo coletivo projetos

educativos para ação docente voltados ao desemparedamento na Educação Infantil, promovendo práticas pedagógicas que valorizassem o contato das crianças com ambientes externos, a natureza e diferentes espaços educativos.

As profissionais planejaram e implementaram os projetos educativos entre a segunda quinzena de setembro e primeira quinzena de novembro de 2025. Participaram desta fase efetivamente 23 (74%) profissionais, 19 (90%) professoras e 3 (30%) estagiárias; tivemos uma licença-maternidade e uma licença-saúde do coletivo das professoras, as estagiárias fizeram adesão livre. Ao final da implementação do projeto educativo fizeram a entrega à Secretária Municipal de Educação do planejamento e do relato dos projetos educativos realizados. O material produzido constituiu parte dos dados da pesquisa, e, no quadro 12, são apresentados de modo analítico, validando as aprendizagens construídas entre educadoras e educandos, a partir da formação continuada de professores em contexto e serviço.

Quadro 12 – Projeto Educativo: Escola Eleodoro Ébano Pereira E.I.E.F. (Distrito Quatro Marcos)

Nome do Projeto	Professoras participantes	Turmas
Projeto - Minha Horta	1 professora 1 professora auxiliar 1 estagiária	Berçário I e II
	2 professoras 1 estagiária	Maternal I e II
	2 professoras 1 estagiária	Infantil IV e V

Fonte: Organização da autora.

O projeto educativo Minha Horta mobilizou o engajamento da unidade escolar com o envolvimento de 9 profissionais e todas as turmas de Berçário a Infantil V; proporcionou às crianças do berçário experiências sensoriais e significativas por meio do contato com a natureza, favorecendo o reconhecimento de hortaliças, frutas e legumes e estimulando o desenvolvimento integral; promoveu interações externas com as crianças do Maternal e Infantil com aulas-passeio, reconhecimento da horta, importância da alimentação saudável, atividade com a terra, a água, o ar e o fogo, considerando preparos e articulação entre a vida cotidiana da unidade educativa e as aprendizagens em consolidação.

Conforme registros das professoras participantes, durante o desenvolvimento do projeto foram proporcionadas diversas experiências significativas, como contação de

histórias, músicas, exploração de cheiros e sabores, estimulando os sentidos das crianças. Essas atividades favoreceram o contato com a natureza desde cedo, despertando a curiosidade, o interesse e a participação das crianças. Além disso, contribuíram para o desenvolvimento sensorial, cognitivo e afetivo, tornando o aprendizado prazeroso e significativo.

As professoras também participaram ativamente do desenvolvimento do projeto, vivenciando momentos de pintura nos pneus, que foram utilizados na organização e ornamentação do espaço da horta escolar. Além disso, houve o momento de plantação no espaço escolar, no qual as professoras contribuíram diretamente na preparação do ambiente e no cultivo das mudas. No período da manhã, as crianças juntamente com a professora saíram cotidianamente para regar as verduras, participando ativamente dos cuidados com a horta.

Um dos momentos mais significativos foi a colheita e o consumo do que fora cultivado pelas próprias crianças. Após a colheita, elas puderam experimentar o alimento, vivenciando na prática o resultado do cuidado diário. Esse momento despertou entusiasmo, curiosidade e incentivou hábitos de alimentação saudável.

No Maternal I e II, conforme registros das professoras durante o desenvolvimento do projeto, foram proporcionadas diversas experiências significativas, como contação de histórias, “A cesta da Dona Maricota”, de Tatiana Belinky para as crianças, deixando que elas apreciassem e explorassem as imagens do livro, sempre ressaltando a importância de inserirmos frutas e legumes em nossa alimentação. Foram trabalhadas músicas, parlendas, exploração de cheiros e sabores, estimulando os sentidos das crianças.

No Maternal II, a professora utilizou texto informativo impresso para trabalhar a temática dos cheiros e sabores, proporcionando experiências sensoriais significativas para as crianças. As informações da apostila foram retomadas e vivenciadas na horta escolar com exploração olfativa de hortelã, erva-doce, cidreira, verduras e hortaliças.

Como forma de ampliar o projeto, houve a participação das famílias, especialmente dos avós, que contribuíram com o plantio de cheiros-verdes em casa e envio de mudas para a horta escolar, fortalecendo o vínculo entre família e ambiente escolar. Para a finalização do projeto, foi realizado um momento especial: um café da tarde com os avós e os netos na escola. Esse encontro proporcionou integração, afeto e valorização das experiências vivenciadas durante o desenvolvimento do projeto.

Com relação às turmas do Infantil IV e V, juntamente com as professoras, confeccionaram vasos utilizando garrafas PET e tampinhas recicláveis para plantio de

cebolinha. Os recipientes foram pendurados em paletes, contribuindo para a organização do espaço e incentivando práticas sustentáveis. Durante o desenvolvimento do projeto, também foram apresentados vídeos relacionados ao tema, ampliando o conhecimento das crianças sobre o plantio, os cuidados com a horta e a importância da preservação do meio ambiente.

No dia de construir o canteiro, foi trabalhada a afetividade da turma. Em roda de conversa dialogamos sobre o cuidado diário das plantas e a observação do crescimento delas, explicando que pode ser que algumas plantas cresçam rapidamente, outras nem se desenvolvam e outras cresçam e morram. Nesses momentos, dialogando com as crianças sobre o ciclo da vida e a importância do cuidado com a natureza, algumas delas trouxeram à tona lembranças de vivências familiares e perdas na pandemia; foram ouvidas com atenção e afetividade e acolhidas.

Toda a unidade educativa do distrito de Quatro Marcos mobilizou-se e envolveu-se com o projeto educativo e com a produção de registros e documentação pedagógica, para levar à Mostra Pedagógica, que foi a culminância de encerramento do projeto e do ano letivo escolar.

No Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professora Josefa Lopes da Silva os projetos educativos foram desenvolvidos por turma. O exposto evidencia que o importante para a Secretaria de Educação Municipal de Mirador e para a pesquisadora foi instrumentalizar a equipe para materializar estratégias de desemparedamento e ocupação do espaço, mas com liberdade e autonomia. No quadro 13 apresentamos os projetos desenvolvidos na unidade.

Quadro 13 – Projetos Educativos: CMEI Professora Josefa Lopes da Silva

Nome do Projeto	Professoras participantes	Turmas
Projeto Brincar! Brincar! Brincar!	3 professoras	Berçário I
Projeto dos Animais	2 professoras	Berçário II
Projeto Desemparedamento: mãos na terra	2 professoras	Maternal I
Projeto O Meio Ambiente	2 professoras	Maternal II

Fonte: Organização da autora.

Conforme registros das participantes da pesquisa, “o brincar é uma forma saudável de aprender enquanto explora”. Inspirado no livro *Brincar! Brincar! Brincar!*, de Talita

Wakasugi, foi desenvolvido o projeto educativo do Berçário I, com três profissionais. Este buscou valorizar o ambiente externo como espaço de descobertas. Ao brincar fora da sala, as crianças tornam-se ativas, curiosas e envolvidas nas experiências. O exposto alinha-se às DCNEI (Brasil, 2010) e à BNCC (Brasil, 2018), que reconhecem o brincar como direito de aprendizagem e destacam a importância de interações e brincadeiras, vivências que envolvam os campos de experiências, respeitando o tempo e os interesses de cada criança.

No Berçário I, essa vivência foi fundamental para o desenvolvimento psicomotor e cognitivo das crianças, além de estimular a autonomia e a socialização. As atividades desenvolvidas no projeto foram: 1) Roda de conversa e leitura: *Brincar! Brincar! Brincar!*, de Talita Wakasugi; 2) Passeio em torno da instituição: aula-passeio; 3) Brincadeiras cantadas ao ar livre; 4) Exploração sensorial na natureza: levar as crianças para o espaço externo da instituição, permitindo o contato direto com a grama, folhas, terra, pedrinhas e cascas de árvore. Estimular o toque e a curiosidade pelos elementos naturais; 5) Brincadeiras com água: organizar um espaço com bacias de água, esponjas, paninhos e brinquedos que boiam. Permitir que as crianças explorem livremente, molhem mãos e pés, sintam a temperatura e observem os movimentos da água. 6) Circuito motor ao ar livre: montar espaços com desafios motores com túneis, caixas e bambolês. Utilizar a rampa do pátio para que escorreguem com segurança. Estimular movimentos como engatinhar, subir, descer e rolar.

Ao ter contato com os projetos e na realização da Mostra Pedagógica ficou evidente que o desemparedamento e a ocupação do espaço ganharam materialidade na prática educativa. Esperamos, no entanto, que as aprendizagens construídas, as ações propaguem-se e perdurem para o próximo ano letivo e prática pedagógica com novas turmas.

O projeto educativo dos Animais foi realizado no Berçário II, por 2 profissionais, e objetivou conhecer e aprender sobre animais, com intuito de, promovendo uma consciência sobre o bem-estar animal como também a exploração do mundo natural, fomentar a curiosidade e o respeito pela biodiversidade, além de desenvolver empatia com outros seres vivos,

No início foi realizada a contação da história: *O galo Tito e o fazendeiro valentão*, de Eduardo Reis. O livro foi explorado pelas crianças via tateamento experimental, folheado, realizada leitura de imagem e roda de conversa. Apresentaram-se diferentes imagens de animais, como: gato, cachorro, porco, pintinho, ovelha, carneiro, entre outros; também os sons de cada animal, pedindo para que cada criança imitasse o som produzido

pelo animal, estimulando a oralidade da criança. Cantamos a música do *Pintinho amarelinho* com gestos e o *Pintinho Colorido que resolveu mudar de cor*.

No decurso do projeto foi trazido um pintinho e apresentado à turma no gramado da instituição, onde puderam ter contato com o animal, acariciar e ver suas características, de acordo com os questionamentos das professoras. Trabalhamos também a coordenação motora com atividades utilizando bolas como pintinhos e uma caixa da grande Galinha, incentivando a criança a jogar a bola no buraco, unindo no faz de conta os pintinhos à mãe galinha. Fizemos também uma atividade lúdica com o movimento da pinça na “brincadeira de alimentar o pintinho”, pegar o milho e levá-lo até a boca do pintinho, este ilustrado e colado em uma garrafa pet de boca aberta.

No projeto dos animais foi feita aula-passeio nos arredores da instituição; as crianças puderam observar um pasto com algumas vacas e seu mugido. Fomos à casa de um membro da comunidade que tem galinheiro no quintal, ganhamos alguns ovos, que no retorno à unidade escolar foram cozidos e oferecidos às crianças para degustação. Realizamos um mural dos animais de estimação com fotos trazidas de casa, realizamos brincadeiras com o universo animal na área externa, parque, pátio e gramado.

Podemos observar que na realização das propostas existe uma preocupação das profissionais do Berçário II com a coordenação motora; no entanto, isso não inviabilizou o desemparedamento e a ocupação do espaço, que atuaram como estratégias complementares e intervenção lúdica em sua prática pedagógica.

O Projeto Desemparedamento: mãos na terra foi desenvolvido no Maternal I, por duas profissionais, com intuito de fortalecer a relação criança-natureza, bem como oferecer estímulos sensoriais, que são fundamentais para a formação do aprendizado e conexão da criança com a natureza, a terra e as plantas.

De acordo com registros das professoras do projeto, a necessidade de promover o desemparedamento na infância foi percebida com maior profundidade ao longo da formação. A proposta Mãos na Terra possibilitou o desenvolvimento integral, cognitivo, social, físico, motor e sensorial, permitindo que as crianças explorassem texturas, cheiros e ciclo de vida como o plantio, o crescimento e a florada.

No início do projeto desemparedamento: mãos na terra, foi realizada uma explicação para as crianças de como os elementos da natureza: terra, água, luz solar, chuva, vento e sombra são importantes para o desenvolvimento das mudinhas das flores; explicamos que iríamos construir um jardim florido com tempo e paciência. No espaço externo da Instituição, à sombra das árvores, com a disponibilidade dos materiais terra e

esterco de animal colocados em baldes e bacias, iniciamos com as crianças a construção de canteiros e preparo da terra, deixando os mesmos colocarem as mãos, fazendo a mistura e sentindo a textura, misturando a terra com o esterco na proporção correta para o plantio. Posteriormente, foi realizado o plantio das flores nos canteiros e em pequenos vasilhinhos (potes de extrato de tomate); com a ajuda das professoras, as crianças plantaram as mudinhas das flores que cultivaram no decurso do projeto.

Cada vasilhinho foi identificado com o nome da criança, e esses vasos foram colocados no solário da sala do maternal I, para que todos os dias as crianças cuidassem, juntamente com as professoras, pudessem acompanhar e cuidar da florzinha, observando o seu crescimento. De acordo com registros do planejamento das participantes, ao interagirem com a terra e a natureza as crianças constroem um sentimento de pertencimento e cuidado mútuo com o planeta, essencial para a formação de cidadãos conscientes em relação aos ODS.

No Maternal II, foi desenvolvido, por 2 profissionais, o Projeto O Meio Ambiente, inspirado no livro *Quem vai salvar a vida?* de Ruth Rocha. A obra apresenta uma metáfora poderosa sobre os perigos do descuido com a vida, seja ela humana, animal ou vegetal, promovendo reflexões sobre responsabilidade, empatia e preservação do planeta.

Na primeira infância, é essencial a EA promover o contato com valores ecológicos e sociais por meio de experiências significativas. Como ponto de partida, o uso da obra literária permitiu trabalhar temas como a preservação da vida e a responsabilidade ambiental de forma acessível, criativa e sensível.

O uso do texto literário como aliado da prática educativa do ensino de Ciências é recomendado por Lisingen (2008), pois a literatura infantil no ensino de Ciências possui potência interdisciplinar e pode promover encantamento, curiosidade e aprendizagens significativas. Observamos que em vários dos projetos desenvolvidos temos obras literárias como aliadas da prática docente, o que enriquece com certeza sobremaneira as aprendizagens das crianças.

Foi realizada uma roda de conversa e apresentado para as crianças o livro *Quem vai salvar a vida?*. Foi trabalhado também com as crianças sobre o plantio e os cuidados necessários, desde a preparação da terra, que precisa do adubo, até a escolha da muda frente às condições climáticas, para que seja um plantio próspero, e que também a planta necessita da água para sobreviver. As crianças, com o apoio das professoras, plantaram mudas de ipê na área verde da Instituição e mudas de flores de jardim de crescimento

rápido. Todos os trabalhos foram registrados por fotos e expostos em um painel na escola, que foi levado à Mostra Pedagógica.

Segundo o planejamento das participantes, ocorreu também a apresentação de uma música cuja letra abordava o meio ambiente, *A natureza precisa de mim, a natureza precisa de ti*, de Élide Santos. que coreografaram para apresentar. A canção tratava do sofrimento da natureza diante dos maus-tratos, como as queimadas, a poluição dos rios e o desmatamento. O trabalho com a música teve por finalidade explorar a expressão corporal e artística, problematizar questões sociocientíficas, contextualizar a realidade ambiental e constituir uma apresentação cultural a ser socializada com as crianças.

Dando continuidade, temos os dois projetos educativos desenvolvidos no CMEI Menino Jesus e na Escola Municipal Carlos Chagas. As profissionais aproximaram-se e realizaram planejamento conjunto, embora cada qual com suas especificidades e temáticas. O relatório foi entregue em conjunto à Secretária, por isso a apresentação conjunta no quadro 14:

Quadro 14- Projetos educativos: CMEI Menino Jesus e Escola Municipal Carlos Chagas de EI e EF

Nome do Projeto	Professoras participantes	Turmas	Instituição
Projeto Fazendinha	2 Professoras	Infantil IV	CMEI Menino Jesus
Projeto Vida na Fazenda	1 professora	Infantil V	CMEI Menino Jesus
Projeto Penas, Patas e Bico	1 professora	Infantil V	Escola Municipal Carlos Chagas de EI e EF

Fonte: Organização da autora.

Fazendinha foi o projeto educativo desenvolvido no Infantil IV, por duas profissionais. A temática emergiu pelo interesse natural da turma pelo ambiente rural, especialmente os animais da fazenda, ao reconhecerem figuras como a vaca e o porco em histórias, músicas e brincadeiras. Ao longo do projeto, foram realizadas atividades lúdicas e educativas envolvendo o conhecimento sobre esses animais, seus sons, características, alimentação e a importância para a vida humana. Também foi trabalhada a importância do cultivo dos alimentos, proporcionando às crianças o contato direto com uma horta.

Dessa forma, o projeto integrou experiências sensoriais, cognitivas e sociais, promovendo a aprendizagem de forma significativa e prazerosa.

O trabalho com animais como a vaca e o porco possibilita a compreensão sobre suas características, utilidades e cuidados necessários, além de favorecer o desenvolvimento da linguagem oral por meio de relatos, imitações de sons e interações.

Já o cultivo da horta contribuiu para a formação de hábitos saudáveis, incentivando o consumo de alimentos naturais e o respeito ao meio ambiente. Além disso, promove valores como responsabilidade, cooperação e cuidado. Portanto, o projeto Fazendinha é relevante por integrar diferentes áreas do conhecimento, estimulando o desenvolvimento integral das crianças de maneira lúdica, prática e significativa.

Inicialmente, foi apresentada a história e a música “Seu Lobato”, despertando o interesse dos alunos pelos animais da fazenda, especialmente a vaca e o porco. As crianças participaram cantando, imitando os sons dos animais e interagindo com a narrativa. Em seguida, foi realizada uma aula-passeio na propriedade rural do Senhor Aparecido Dantas, proporcionando o contato direto com a natureza. Nesse momento, os alunos puderam observar o plantio, conhecer diferentes tipos de plantas e compreender, de forma simples, como os alimentos são cultivados.

Foram desenvolvidas atividades artísticas, como a confecção de um porco utilizando rolinho de papel higiênico, estimulando a criatividade e a coordenação motora. Também foi realizada uma atividade de pintura, na qual os alunos representaram o porco e o ambiente onde ele vive, utilizando tinta, explorando cores e texturas.

Além disso, trabalhou-se o tema “onde os animais vivem”, promovendo conversas e reflexões sobre o habitat dos animais da fazenda. Como atividade de integração entre escola e família, cada aluno construiu, junto com seus familiares, uma maquete representando a fazendinha, reforçando o aprendizado e incentivando a participação da família no processo educativo.

Na Figura 11, são apresentadas fotos do projeto intitulado “A fazendinha”.

Figura 11– Registros do projeto A Fazendinha



Fonte: Organização da autora.

No Infantil V, o projeto educativo Vida na Fazenda foi implementado por uma profissional e também levou em consideração o interesse da turma pelos animais e vida rural, pois muitos são oriundos desta realidade, com interesses relacionados ao plantio e aos animais da fazenda, especialmente a vaca e a ovelha. As atividades em sua maioria foram compartilhadas e realizadas conjuntamente com o Infantil IV, os registros e documentação foram separados. As atividades foram realizadas de forma lúdica e interativa, envolvendo contação de histórias, músicas, atividades artísticas e práticas ao ar livre, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

Na turma há crianças que treinam laço. Esta atividade foi praticada pela turma em área externa e a escolhida para apresentação na Mostra Pedagógica em conjunto com as atividades desenvolvidas ao longo do projeto. O projeto promoveu experiências práticas, como o plantio de mudas e árvores, permitindo aos alunos vivenciarem o cuidado e a relação direta com a natureza.

O Infantil V da Escola Municipal Carlos Chagas desenvolveu o Projeto Penas, Patas e Bico, buscando explorar o universo das galinhas, por ser uma temática enraizada na realidade das crianças. A partir da vivência, aproveitamos essa proximidade para aprofundar conhecimentos sobre biodiversidade, alimentação e hábitos das galinhas.

O projeto foi desenvolvido a partir de uma aula-passeio realizada no quintal e no galinheiro, onde havia diversas galinhas de diferentes cores e tamanhos. Esse momento proporcionou aos alunos uma vivência prática e significativa. Nesse espaço, a descoberta de curiosidades foi trazida para a realidade dos alunos, contribuindo para a compreensão do tema e para o desenvolvimento de empatia pelos seres vivos.

Em sala de aula, realizaram-se rodas de conversa para destacar as curiosidades observadas e levantar questionamentos sobre o que eles gostariam de descobrir. Também utilizamos recursos visuais, leituras, pesquisas e vivências práticas, despertando o interesse pelo mundo animal, em um contexto que permite que o aprendizado seja significativo e afetivo, transformando o quintal onde foi realizada nossa aula-passeio em um ambiente vivo.

Essa imersão permitiu que as crianças conectassem o conteúdo à realidade concreta, transformando a observação em aprendizado vivo da experiência à criação: atividades em sala. Após o retorno, as vivências foram retomadas por meio de atividades pedagógicas. O entusiasmo da visita contribuiu para o processo de letramento e o desenvolvimento do raciocínio lógico, com atividades como escrita de palavras, contagem de ovos e identificação das características físicas das aves.

Na etapa final do projeto educativo, as crianças do Infantil V expressaram seus conhecimentos por meio da construção de materiais concretos. Utilizando sucatas, tintas e diferentes texturas, deram forma ao que aprenderam: painéis representando o ambiente visitado; materiais lúdicos inspirados nas galinhas; exposição de artes, com réplicas e ilustrações que evidenciaram a percepção individual de cada criança sobre a anatomia das aves. Esse processo valorizou a participação ativa dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa, criativa e envolvente, bem como articulando o desemparedamento e a ocupação do espaço.

Como culminância da formação continuada de professores em contexto e encerramento dos projetos educativos desenvolvidos nas unidades educacionais foi realizada a Mostra Pedagógica Desemparedamento da Infância, no dia 03 de dezembro de 2025, nas dependências do Salão Comunitário de Mirador. Foi apresentada à comunidade a exposição aberta a toda a comunidade escolar, famílias, comunidade local e instituições de ensino.

Na Mostra Pedagógica, a organização foi realizada no dia anterior ao evento, a partir dos projetos desenvolvidos pelas professoras e estagiárias da Educação Infantil. A Mostra Pedagógica teve início às 8 horas da manhã e estendeu-se até as 20 horas, contando com visitação ao longo de todo o dia. Houve uma pausa no período do almoço, permanecendo fechada das 12h às 14h.

Na Mostra Pedagógica, foi realizada a mesa de abertura, composta por autoridades, entre elas o prefeito, a secretária de educação e as diretoras das escolas. Na ocasião, o prefeito e a secretária de educação, que também era a própria pesquisadora,

realizaram a fala de abertura e decretaram oficialmente aberta a mostra. Na Mostra Pedagógica, foram realizadas diversas apresentações pelas crianças, relacionadas aos projetos desenvolvidos. Destacaram-se as atividades do projeto da fazendinha, com demonstração de laço, apresentação de teatro da fazendinha, teatro da reciclagem, além de apresentações de dança, como a música “Sopa do Neném” e “É Hora”.

Após as apresentações, a mostra permaneceu aberta para visitação da comunidade e das famílias. Atendendo ao pedido das mães trabalhadoras rurais, o horário de funcionamento foi ampliado para as 20h. O evento contou com a participação do grupo da terceira idade, de todas as escolas, do Ensino Médio, do Ensino Fundamental e das crianças da Educação Infantil, que permaneceram nos estandes apresentando os trabalhos desenvolvidos.

No município de Mirador, foi a primeira vez que se realizou uma Mostra Pedagógica da Educação Infantil, proporcionando maior visibilidade às ações desenvolvidas na etapa educativa para a sociedade e comunidade local. O evento mobilizou toda a cidade, envolvendo a comunidade escolar e fortalecendo a participação das famílias no contexto educacional. Seguem alguns registros da Mostra na Figura 12.

Figura 12– Registros da Mostra Pedagógica



Fonte: Organização da autora.

Ao final da formação continuada de professores em contexto e após a realização da Mostra Pedagógica, foi enviado às participantes um questionário *Google forms* de avaliação final, composto por cinco questões e um espaço aberto para comentários. O questionário teve 22 (95,6%) respostas, do total de 23 (100%) profissionais que realizaram os projetos educativos e participaram da mostra. A questão 1 utilizou a escala

Likert, com cinco categorias de resposta que, de acordo com Frankenthal (2017), tem um item totalmente positivo expresso por plenamente, um item parcialmente positivo - satisfatoriamente, um item neutro - razoavelmente, um item parcialmente negativo - parcialmente e um item totalmente negativo - insatisfatoriamente. A partir desta escala foram feitos seis questionamentos categóricos, que são apresentados no quadro 15 que segue, e analisados posteriormente à inserção.

Quadro 15 - Questionário de avaliação final da pesquisa-ação formativa

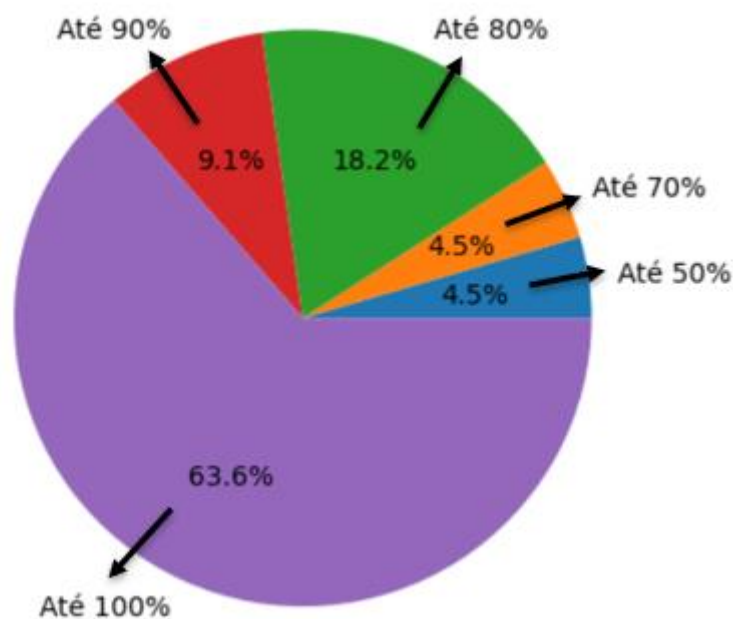
Afirmação	Categoria de Resposta	Incidência Numérica de Resposta	Percentual
1. Formação atendeu as suas expectativas	Plenamente	14	64%
	Satisfatoriamente	8	36%
2. Conteúdos propostos são importantes à prática educativa	Plenamente	15	68%
	Satisfatoriamente	7	32%
3. Metodologia da formação foi adequada	Plenamente	13	60%
	Satisfatoriamente	9	40%
4. Leitura recomendada gerou aprofundamento	Plenamente	14	64%
	Satisfatoriamente	8	36%
5. Atividades propostas foram fonte de aprendizagem	Plenamente	16	73%
	Satisfatoriamente	6	27%
6. Domínio de conteúdo da formadora	Plenamente	14	64%
	Satisfatoriamente	8	36%

Fonte: Organização da autora, questionário de avaliação final, dezembro de 2025.

Os dados apresentados no Quadro 15 revelam que as respostas dadas pelas participantes com relação à realização da avaliação final da pesquisa-ação formativa convergem para uma simetria de nível positivo, ao redor das categorias plenamente e satisfatoriamente, evidenciando satisfação e avaliação positiva em relação à formação continuada em contexto ofertada em 2025 às profissionais da Educação Infantil na Rede Municipal de Mirador, nas seis categorias avaliadas: expectativa da formação, conteúdo, metodologia, leitura recomendada, atividades e domínio do conteúdo da formadora.

A segunda questão investigou em que percentual as aprendizagens construídas pela formação em contexto são aplicáveis à prática pedagógica da Educação Infantil. As respostas são apresentadas no Gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3- Aprendizagens construídas aplicadas à prática pedagógica da Educação Infantil



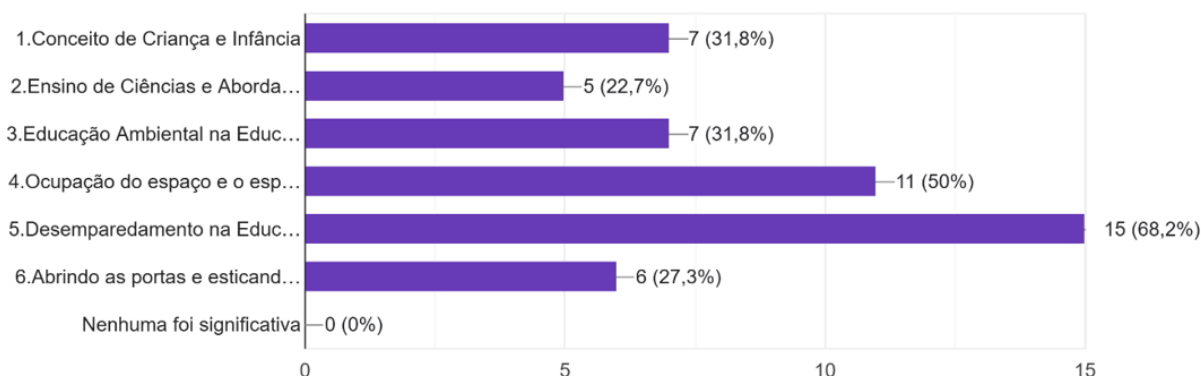
Fonte: Organização da autora, questionário de avaliação final, dezembro de 2025.

Os dados do Gráfico 3 revelam que as aprendizagens têm aplicabilidade na prática pedagógica da Educação Infantil, sendo que 63,6% (14) registram até 100% dos conhecimentos construídos como aplicáveis; 9,1% (2) mencionam o nível de aproveitamento até 90%; 18,2% (4) registraram aproveitamento de até 80%; 4,5% (1) pontuam que é possível aproveitar até 70%; e 4,5 (1) trazem que é possível aproveitar até 50%. Temos apenas um participante que avaliou a formação com aproveitamento abaixo da média.

Os resultados sinalizam que a maioria expressiva dos participantes considera que os conhecimentos construídos no decorrer da formação continuada possuem aplicabilidade em suas práticas, o que é possível perceber pelo relato analítico que realizamos dos projetos educativos. Esses resultados evidenciam uma avaliação predominantemente positiva em relação à formação continuada em contexto realizada, indicando que os conteúdos teórico-práticos e as experiências proporcionadas ao longo do curso apresentam elevada relevância e potencial de incorporação no cotidiano pedagógico das turmas de Educação Infantil da rede miradoreense.

Na terceira questão, referente às temáticas abordadas no curso, os participantes puderam assinalar aquelas que julgaram mais significativas para sua prática pedagógica.

Gráfico 4 – Avaliação final: temáticas significativas para a prática pedagógica na Educação Infantil



Fonte: Organização da autora, questionário de avaliação final, dezembro de 2025.

As profissionais poderiam selecionar mais de um encontro. Temos 22 respondentes e 51 respostas de destaques dos encontros mais significativos. Todos os encontros foram avaliados como importantes e o destaque ficou com o encontro de Desemparedamento 15 (68,2%) e Ocupação do espaço 11 (50%), que somam 26 respostas.

Complementando a terceira questão, a quarta solicitou que as participantes justificassem as temáticas escolhidas como significativas. Dos 22 respondentes, 3 não apresentaram justificativa para suas escolhas; temos, no entanto, 21 justificativas registradas no questionário, pois alguns apresentaram mais de uma justificativa. Organizamos por quadro os temas dos encontros junto às justificativas, que apresentamos seguido de análise no Quadro 16.

Quadro 16– Justificativa do encontro sobre conceito de criança e infância

Temática do encontro	Justificativa de pertinência e significância do encontro
Conceito de criança e infância	1) Por que esses dois conceitos acima são fundamentais para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Fonte: Organização da autora, questionário de avaliação final, dezembro de 2025.

A temática Conceito de criança e infância foi mencionada como importante, uma vez que ambos os conceitos são basilares para o desenvolvimento integral e influenciam diretamente na organização do trabalho pedagógico, as interações estabelecidas e as experiências proporcionadas no ambiente educativo para as crianças da Educação Infantil.

Compreender a criança como sujeito histórico, social e de direitos implica reconhecer suas potencialidades, interesses, tempos e modos próprios de aprender e interagir com o mundo e com a natureza. O Quadro 17 apresenta a temática do encontro e justificativa de pertinência.

Quadro 17 – Justificativa do encontro sobre ensino de Ciências e Abordagem CTS na Educação Infantil

Temática do encontro	Justificativa de pertinência e significância do encontro
Ensino de Ciências e Abordagem CTS na Educação Infantil	2) Pela importância da abordagem CTS, que promove um aprendizado de Ciências mais significativo e engajador.

Fonte: Organização da autora, questionário de avaliação final, dezembro de 2025.

No Quadro 18, é apresentada a segunda temática elencada como relevante, que consiste no Ensino de Ciências e Abordagem CTS na Educação Infantil. A aproximação entre as áreas demonstra a necessidade de abordar os conceitos transversalmente aos campos de experiências na Educação Infantil, oportunizando possibilidades para que as crianças desenvolvam a curiosidade, a investigação e o pensamento crítico desde a infância. Essa importância compreendida por uma participante é salutar.

Quadro 18 – Justificativa do encontro sobre Educação Ambiental na Educação Infantil

Temática do encontro	Justificativa de pertinência e significância do encontro
Educação Ambiental na Educação Infantil	3) Aprendizado mais significativo da EA.
	4) A Educação Ambiental é muito importante nas atividades lúdicas e sensoriais, como o plantar, plantando árvores, brinquedos, músicas, histórias, passeios de observação e reciclagem e hábitos sustentáveis, engajando a criança como parte ativa do cuidado com a planta. Entender a importância da água, do ar e das plantas para a vida. Reconhecer diferentes tipos de lixo e como reciclagem. O desemparedamento veio para enriquecer as nossas atividades do dia a dia de EA e ensino de Ciências.
	5) A Educação Ambiental é muito importante, não só na Educação Infantil como também em todas as etapas da educação. É ensinar e aprender fora das quatro paredes.
	6) A EA ajuda as crianças a entenderem a relação entre seres humanos e o meio ambiente. Promove o respeito pela natureza e a importância da preservação.

Fonte: Organização da autora, questionário de avaliação final, dezembro de 2025.

A terceira temática, denominada Educação Ambiental na Educação Infantil, foi justificada como pertinente por 4 profissionais, visto que se configura como um tema essencial para promover um aprendizado mais significativo na Educação Infantil,

especialmente quando desenvolvida por meio de atividades lúdicas e sensoriais. Práticas como o plantio, o cuidado com árvores, o uso de músicas, histórias, brincadeiras, passeios de observação e ações de reciclagem favorecem o envolvimento das crianças, possibilitando que se reconheçam como parte ativa no cuidado com o meio ambiente.

Os dados revelaram que trabalhar a Educação Ambiental na Educação Infantil favorece a compreensão das relações entre os seres humanos e o meio ambiente, promovendo o desenvolvimento de atitudes de respeito, cuidado e preservação da natureza. Neste sentido, valorizando as aprendizagens que ocorrem também fora das quatro paredes e em interação com a natureza e meio ambiente, conforme demonstra o Quadro 19.

Quadro 19– Justificativa do encontro sobre ocupação do espaço e o espaço como terceiro educador

Temática do encontro	Justificativa de pertinência e significância do encontro
Ocupação do espaço e o espaço como terceiro educador	7) Temáticas com que senti muita conexão e trouxe grande abertura para práticas em sala, especialmente o espaço.
	8) Porque mostra o espaço, além de como podemos fazer uso desse espaço para o aprendizado.
	9) Porque muitas vezes estava trabalhando fora da sala e não tínhamos a noção do quanto essa aula era rica e de que o espaço é educativo.
	10) Por ser a ocupação do espaço uma abordagem bastante significativa para ser desenvolvida na Educação Infantil.
	11) O espaço como terceiro educador, bem planejado, traz uma riqueza de possibilidades para as crianças se desenvolverem, e criarem memórias afetivas; ajuda no desenvolvimento cognitivo e motor.

Fonte: Organização da autora, questionário de avaliação final, dezembro de 2025.

A temática da Ocupação do espaço e o espaço como terceiro educador teve 5 registros de justificativa. Compreendido como terceiro educador, mostrou-se significativo para as profissionais atuantes na Educação Infantil, promoveu uma nova compreensão acerca das potencialidades dos ambientes educativos. As reflexões desenvolvidas ao longo do encontro possibilitaram reconhecer que o espaço vai além de um cenário físico da sala de aula.

Conforme as participantes, os conteúdos abordados na temática possibilitaram a ampliação do olhar sobre como utilizar diferentes ambientes internos e externos como recursos de aprendizagem. Evidenciou-se, ainda, que muitas experiências anteriormente realizadas fora da sala de aula já eram ricas em possibilidades educativas, porém nem

sempre eram reconhecidas em sua totalidade, o que reforça a importância da reflexão teórica sobre a prática e da formação em contexto.

Assim, compreender o espaço como terceiro educador contribui para o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais significativas na Educação Infantil, valorizando a organização dos ambientes e o contato com a natureza, as interações e as experiências das crianças, e potencializando o processo de aprendizagem com sentido e significado desde a primeira etapa. O quadro 20 apresenta justificativas do encontro Desemparedamento na infância:

Quadro 20– Justificativa do encontro sobre desemparedamento na infância

Temática do encontro	Justificativa de pertinência e significância do encontro
Desemparedamento na infância	12)A criança pode aprender muito com a prática pedagógica fora da sala.
	13)Desenvolver o desemparedamento faz com que as crianças comecem a desenvolver o interesse e o cuidado pela natureza.
	14) O desemparedamento veio para enriquecer as nossas atividades do dia a dia.
	15)Pois é, o desemparedamento é muito importante para as crianças aprenderem. Não é só na sala de aula que as crianças aprendem.
	16)O desemparedamento trouxe oportunidades para as crianças explorarem e aprenderem de forma mais autônoma e prazerosa.
	17)A temática do desemparedamento foi selecionada por reconhecer a importância de ampliar os espaços educativos para além da sala de aula, valorizando experiências ao ar livre e o contato direto com a natureza. Essa proposta contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente na Educação Infantil, pois favorece a exploração, a curiosidade, a autonomia e o protagonismo infantil.
	18) O desemparedamento traz oportunidades de as crianças frequentarem outros espaços físicos no meio ambiente, trazendo oportunidades de explorar várias possibilidades.
	19) O desemparedamento e a abertura de novos horizontes fortalecem experiências significativas além da sala de aula, ampliando vivências, estimulando a autonomia e favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

Fonte: Organização da autora, questionário de avaliação final, dezembro de 2025.

Os dados da pesquisa demonstram que as participantes sinalizaram maior pertinência e significância para a temática Desemparedamento na infância. Tivemos 9 registros de justificativa, evidenciando que o fio condutor da formação foi reconhecido pelas profissionais como essencial à formação e à prática pedagógica da Educação Infantil. Neste sentido, os dados demonstram que o desemparedamento emerge como uma

estratégia que favorece o contato com a natureza, o desenvolvimento da curiosidade, do interesse e do cuidado com o meio ambiente, explicitado no quadro 21.

Quadro 21 – Justificativa do encontro Abrindo as portas e esticando horizontes

Temática do encontro	Justificativa de pertinência e significância do encontro
Abrindo as portas e esticando horizontes	20) Todas as temáticas apresentadas foram de grande importância para a formação, mas as selecionadas adaptaram-se dentro de sala de aula e serviram como suporte para a prática, sendo que o último encontro foi uma grande síntese de inspiração.
	21) Esticar os horizontes da aprendizagem, acredito que fazemos isso diariamente em um todo!

Fonte: Organização da autora, questionário de avaliação final, dezembro de 2025.

Os resultados demonstraram que a temática Abrindo as portas e esticando horizontes foi indicada como pertinente por 2 profissionais, visto que demonstra a importância de uma formação continuada em contexto e a relação dialógica com o contexto real dos professores, promovendo reflexões que potencializam práticas cotidianas centradas no protagonismo da criança.

No espaço livre para comentários do questionário tivemos apenas 5 registros com asserções positivas: “A formação foi incrível”; “Parabéns pelo trabalho desenvolvido”; “Foi maravilhoso o curso de muitos aprendizados”; “Para mim foi de grande valia a formação e o projeto educativo desenvolvido no dia a dia”; “Amei!! Foi um curso de muito aprendizado”.

Os dados levantados e analisados levam-nos a concluir que a formação continuada de professores em contexto, com enfoque nas estratégias de desemparedamento e ocupação do espaço, tem resultado na prática pedagógica cotidiana. Frente ao exposto, podemos concluir que este estudo teve um impacto positivo, já que permitiu às profissionais ampliarem seus conhecimentos e compreensões relacionados ao referencial teórico da área, bem como beneficiou as crianças miradorenses com atividades educativas de desemparedamento e ocupação do espaço, como abordagem metodológica potencializadora de aprendizagens múltiplas em confluência com os campos de experiência e com os princípios éticos, políticos e estéticos, que ancoram o currículo voltado à Educação Infantil, pautado em interações e brincadeiras.

Concluimos que a formação continuada de professores em contexto logrou êxito e é a melhor forma para alcançar desdobramentos promissores. Na seção subsequente

apresentamos as considerações finais inerentes à pesquisa-ação formativa e realizamos projeções para novas investigações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ponderamos que a pesquisa em tela teve por objetivo geral desenvolver uma formação de professores em contexto e serviço, que contemplasse o ensino de Ciências e a Educação Ambiental na Educação Infantil, a partir da discussão de estratégias de desemparedamento e ocupação do espaço. Nessa direção, fundamentamos a investigação no conceito de formação de professores em contexto e o aporte metodológico na pesquisa-ação formativa, de análise qualitativa.

Demonstramos no delinear do percurso formativo e de pesquisa que é possível essa construção em parceria, entre pesquisadora e profissionais da Educação Infantil, seguindo a trilha da pesquisa-ação formativa com adequação do design metodológico, o qual foi estruturado por 40 horas, subdividas em três fases: Fase 1: Diagnóstico inicial; Fase 2: Formação teórico-prática; Fase 3: Elaboração e validação das aprendizagens construídas.

Os objetivos específicos elencados para consolidação da pesquisa foram: 1) analisar as concepções de Educação Infantil, desemparedamento e ocupação do espaço no contexto da formação de professores; 2) investigar a relação entre desemparedamento e ocupação do espaço na formação da criança e na prática dos professores de Educação Infantil para auferir formação; 3) verificar como a formação de professores em contexto influencia a prática pedagógica diária e culmina em resultados concretos na prática educativa.

Podemos registrar que o primeiro objetivo consolidou-se na escrita do capítulo de fundamentação teórica da pesquisa, *Formação de professores, ensino de Ciências e Educação Ambiental na Educação Infantil*, para o qual realizamos leituras, seleção de conceitos e demos organicidade à base referencial da pesquisa. O segundo objetivo materializou-se no capítulo *Articulação do desemparedamento e ocupação do espaço na Educação Infantil*, o qual foi constituído por entrelaçamento entre pressupostos teóricos de base e levantamento de pesquisas correlatas. O levantamento de pesquisas correlatas resultou em 10 dissertações localizadas, com verticalidade em desemparedamento da infância. Deste universo, 6 pesquisas interseccionaram-se com o espaço e apenas 2 dissertações tiveram verticalidade com a formação de professores, o que justificou e fortaleceu o objeto de estudo e a composição da investigação pela vertente da formação continuada de professores em contexto na Educação Infantil.

O terceiro objetivo específico foi alcançado na avaliação analítica do caminho que se concretizou via formação ou pesquisa-ação formativa em todas as fases. Os resultados evidenciados em cada fase, apoiados na análise qualitativa, sinalizam o desenvolvimento progressivo dos participantes e a apropriação dos conceitos teóricos, que contribuíram positivamente na qualificação das ações pedagógicas via projeto educativo e no êxito da formação continuada de professores em contexto junto à Rede Pública Municipal de Educação Infantil miradoreense e às profissionais participantes, inicialmente 31, sendo 21 professoras regentes e 10 estagiárias, e, ao final do percurso 22 profissionais, sendo 19 professoras regentes e 3 estagiárias.

Concluímos que este estudo teve um impacto positivo, pois permitiu às profissionais ampliarem seus conhecimentos teórico-práticos e colocá-los em ação, bem como beneficiou as crianças miradoreense com projetos educativos de desemparedamento e ocupação do espaço, que originaram formação integral e aprendizagens múltiplas.

Mesmo com receio as profissionais da Educação Infantil acolheram o desafio de validação das aprendizagens construídas pela formação em contexto, planejaram e implementaram oito projetos educativos, dentre eles: Projeto Minha Horta, Projeto Brincar! Brincar! Brincar!, Projeto dos Animais, Projeto Desemparedamento: mãos na terra, Projeto O Meio Ambiente, Projeto Fazendinha, Projeto Vida na Fazenda e Projeto Penas, Patas e Bico.

Os projetos educativos e sua documentação foram apresentados na Mostra Pedagógica Desemparedamento da Infância, organizada pela pesquisadora via Secretaria Municipal de Educação. Destacamos que, no município de Mirador, foi a primeira vez que se realizou uma Mostra Pedagógica da Educação Infantil, o que resultou em visibilidade da prática pedagógica desta etapa educativa para a sociedade. O evento mobilizou toda a cidade, envolvendo a comunidade escolar e fortalecendo a participação das famílias no contexto educacional.

As profissionais participantes das três fases formativas responderam um questionário de avaliação final, referendando a formação continuada em contexto como plenamente satisfatória e satisfatória a partir da escala *Likert*. Em relação às aprendizagens construídas aplicadas à prática pedagógica da Educação Infantil, 14 profissionais (63,8%) asseveraram aplicabilidade de até 100%. O destaque para os encontros formativos mais significativos ficou com os encontros de Ocupação do espaço e o espaço como terceiro educador (11 profissionais – 50%) e Desemparedamento da infância (15 profissionais – 68,2%). No espaço livre para comentários do questionário

tivemos apenas 5 registros com asserções positivas: “A formação foi incrível”; “Parabéns pelo trabalho desenvolvido”; “Foi maravilhoso o curso de muitos aprendizados”; “Para mim foi de grande valia a formação e o projeto educativo desenvolvido no dia a dia”; “Amei!! Foi um curso de muito aprendizado”. O explicitado referenda o impacto positivo da formação em contexto.

Assim, podemos considerar a partir dos dados coletados ao longo desta pesquisa que ficou comprovado o êxito de uma formação de professores em contexto e serviço, que contemple o ensino de Ciências e a Educação Ambiental na Educação Infantil, a partir da discussão de estratégias de desemparedamento e ocupação do espaço.

Ao findar esta pesquisa e considerando a incipiência de estudos na área esperamos abrir caminho para outras investigações que contemplem a formação continuada de professores em contexto e estratégias de desemparedamento e ocupação do espaço na Educação Infantil a realizarem-se no cenário brasileiro em seu todo e na região sul. Igualmente, findamos desejosas de que esta pesquisa ganhe disseminação, espraio, promova aproximações, novos diálogos e potentes encontros.

REFERÊNCIAS

A INVENÇÃO da infância. Gênero: Documentário. Diretor: Liliana Sulzbach. Duração: 26 min. Ano: 2000. Formato: 16mm. Brasil. Colorido.

ANASTÁCIO, Guilherme; MENDONÇA, Paula. **Guia de aprendizagem ao ar livre**. Jundiaí: Alana, 2021.

AQUINO, Ligia Maria Motta Leão Lima. **Professor de educação infantil**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

ARAÚJO, Miriane de Amorim. **História de vida e formação docente na educação infantil: vivências na e com a natureza**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), Programa de Pós-Graduação em Educação, São Caetano do Sul, 2024.

ARCE, Alessandra; SILVA, Debora Aparecida Soares Monteiro; VAROTTO, Michele. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Campinas: Alínea, 2011.

ASSUNCAO, João Paulo Petri; TERRA, Vilma Reis; UJIIE, Nájela Tavares . Espaços não formais de educação, aula-passeio de Freinet e Abordagem CTSA: um tripé de possibilidades na Educação Infantil. In: II CEPPIFOR, 2024, Paranavaí-PR. **Anais** do 2. Congresso Nacional de Ensino do PPIFOR: práticas inclusivas, Paranavaí-PR: UNESPAR, 2024, v. 2, p. 334-346. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1vJC3Q4wJAoD-88v5s0G5qERjFoOG6paF/view>. Acesso em: 15 ago. 2025.

AZEVEDO, Maria Cristina Paternostro Stella de. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, Anna Maria (Org.). **Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2010. p. 19-33.

BARBOSA, Ivone Garcia.; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. Organização do trabalho pedagógico na educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli.; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil. IN: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BLASZKO, Caroline Elizabel; UJIIE, Nájela Tavares. Educação pública de qualidade e a formação continuada e em serviço: o estabelecimento da parceria entre o ensino superior e a educação básica. In: CHAVES, Priscila M.; ROCHA, Sheila F. M. (Orgs.).

Educação pública e pesquisa na pós-graduação: anseios e ensaios. São Leopoldo: Oikos, 2014. p. 67-76.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf. Acesso em: 04 ago. 2026.

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

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a Formação de Professores.** Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/14699/59083/2002_MEC_SEF_Referencial_Formacao_Professor.pdf. Acesso em: 09 jun. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. **Lei nº 12.059, de 13 de outubro de 2009.** Acrescenta § 6º ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. MEC: Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Institui o novo Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Presidência da República, 2026.

COSENZA, Ramon Moreira.; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTALONGA, Juliana Pereira. **A percepção do professor sobre a importância do desemparelhamento e vivências extramuros na construção de conhecimento significativo para alunos do ensino infantil dos municípios de Cachoeiro de Itapemirim e Presidente Kennedy - ES**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, ES, 2023.

DAMASCENO, Mônica Maria Siqueira; FEITOSA, Anny Kariny. **Criança e natureza: encontros e encantos**. Crato, CE: Quipá, 2020. ISBN 978-65-991850-2-1.

DAMASCENO, Mônica Maria Siqueira (Org.). **Relação sociedade-natureza, saúde e educação: reflexões multidisciplinares**. Crato, CE: Quipá, 2020.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José L. **Metodologia do ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1994.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Volume 1. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FISCHER, Daniela; PEREZ, Karine Vanessa. "Eu sou quem então": o trabalho docente na educação infantil e os impactos da organização do trabalho na dinâmica do reconhecimento. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 133-147, jul./dez. 2018.

FLEURY, Lorena. **Educação ambiental e práticas educativas: reflexões contemporâneas**. Curitiba: Appris, 2018.

- FLEURY, Laís. Apresentação. In: BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana; Criança e Natureza, 2018. p. 12-15.
- FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Movimentos na construção do direito à Educação Infantil: histórico e atualidade. **Educação** (UFSM), Santa Maria, p. 25 - 38, maio 2010. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1601/896>. Acesso em: 18 jul. 2025.
- FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Ed. Porto, 2003. p. 127-160.
- FERRO, Sílvia.; UJIE, Nájela Tavares.; ROYER, Marcia Regina. A educação ambiental na educação infantil sob à luz de Paulo Freire. **Revista Trilhas Pedagógicas**, v. 12, p. 157-174, 2022. Disponível em: <http://ojs.fatece.edu.br/index.php/trilhas-pedagogicas/article/view/123/103>. Acesso em 11 de set. 2024.
- FONSECA, Fabíola; AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues de. Residências artísticas e currículo-experimentação: como podem nos ajudar a adiar o fim do mundo? **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 26, n. 58, p. 11-31, set./dez. 2021.
- FRANKENTHAL, Rafaela. **Entenda a escala Likert e como aplicá-la em sua pesquisa**. MindMiners Blog. 24 maio 2017.
- FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Editora Estampa, 1976.
- FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARANHANI, Marynelma Camargo. A docência na educação infantil. In: SOUZA, Gisele de (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. p.187-200.
- GRACIOLLI, Patriarcha Suelen Regina. **Diálogos educacionais entre Literatura Infantil, Educação Científica e Ambiental**. Campo Grande, 2021, 209f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).
- GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. Portugal: Princípi, 2006.

GUERRA, Monica. **As mais pequenas coisas**. A exploração com experiência educativa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil**: viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**, trad. Juliana dos Santos Padilha, Porto Alegre, Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JUNGES, Kelen dos Santos. A pesquisa-ação numa dimensão formativa: ponderações teóricas e práticas. In: SILVA, Eliane Paganini da; SILVA, Sandra Salete de Camargo. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa científica em Educação**: dos desafios emergentes a resultados iminentes. Curitiba: Íthala, 2016. p. 128-143.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, Sonia. (Org.). **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CAMPOS, Julia Baumann. Grupos de pesquisa na Educação Infantil: contextos e trajetórias. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1382–1403, jul./dez. 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: 10.5007/1518-2924.2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79699/47577>, acesso em 17 de jul. de 2025.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; LOUREIRO, Mairy Barbosa. **Trilhas para ensinar Ciências para crianças**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

LIMA, Maria. Emília. Caixeta. de Castro.; MAUÉS, Ely. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, v.8, n.2, dez. 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **Trajetoórias e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

- LOUV, Richard. **A última criança na natureza:** resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.
- 1961
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.
- MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MARTINS FILHO, Altino José. Uma carta-convite às professoras e professores para significar um outro modo de viver a vida de todos os dias com as crianças na Educação Infantil. In: UJIIE, Nájela Tavares (Org.). **Pronúncia e reflexões freirianas em educação e ensino:** cartas a educadoras(es) e educandas(os). São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 147-160.
- MASSABNI, V. G. Iniciação às ciências na educação infantil: brincar e experimentar com a natureza. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 25, n. 57, p. 19-38, 2024. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/25269>. Acesso em: 14 jun. 2026.
- MATA, Renata da Penha Coelho. **As crianças e as relações com a natureza nos espaços de educação infantil.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis, 2023.
- MEYER, Mônica; ZIMMERMANN, Erika. **Educação ambiental e sustentabilidade:** práticas e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2020.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A supervisão na formação de professores I:** da sala à escola. Porto: Porto Editora, 2002.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo:** a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York: ONU, 2015.
- PAIM, Débora Lopes. **Olhares outros:** fotografias na ótica infantil para a construção de currículos descoloniais. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2024.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações Curriculares do Ensino Fundamental de Nove Anos – Ciências.** Curitiba: SEED/PR, 2010.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação continuada de professores.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs.). **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PIETROBON, Sandra Regina Gardaho; UJIIE, Nájela Tavares. O brincar na formação de professores em Pedagogia: discussão e proposição. **Colloquium Humanarum**, v.21, p.e244995, 2024. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4995>. Acesso em: 12 jun. 2026.

PINAZZA, Mônica Appezzato. Formação de professores da educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de Ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

QUEIROZ, Kátia Alves Santos. **O desemparedamento das práticas dos profissionais de Educação Infantil**: uma reflexão a partir do Programa de Educação Tutorial (PET). 2020. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

RAMALHO, Ivone Priscilla de Castro; COUTINHO, Karyne Dias (Orgs.). **Fotocartografias entre infâncias, artes e naturezas**. v. 1. Natal: Caule de Papiro, 2024.

REBOUÇAS, Lucinete Aparecida; UJIIE, Nájela Tavares. Literatura infantil e desemparedamento na escola da infância: reflexão acerca da práxis educativa. In: UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho (Orgs.). **Formação de professores e infância**: esperar e fortalecer a docência. Paranaíba-PR: Edufatecie, 2024. p. 159-172.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental?** Tatuapé: Brasiliense, 2017.

RODRIGUES, Marta Ferreira; UJIIE, Nájela Tavares. **Formação de professores em contexto, desemparedamento e ocupação do espaço na Educação Infantil**. UNICAMP-Campinas – SP, 2025.

SANTOS, Sarita Cristina Oliveira dos. **O desemparedamento da infância na educação infantil**: contribuições a partir do Programa Urban95 no município de Canoas, Rio Grande do Sul. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças contexto e identidades. Portugal**: Centro de Estudos da Infância/Universidade do Minho, 1997, p. 7-30

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

SEMENTES do nosso quintal. Direção de Fernanda Heinz Figueiredo. Brasil: Zinga, 2014. (116 min.), son., color. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=daYrCS3z2wo&ab_channel=AtitudeCursosPalmas. Acesso em: 06 ago. 2023.

SILVA, Ana Lúcia Rodrigues da. **Práticas educativas em liberdade**: narrativas e brincanças com crianças-naturezas. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2024.

SOUZA, Daiane Antonio dos Santos. **Educação infantil e a questão ambiental**: uma pesquisa com mini-histórias numa escola municipal carioca. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Nilópolis, Nilópolis, 2024.

TARJA BRANCA: A revolução que faltava. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Juliana Borges. Elenco: Antonio Nóbrega, Domingos Montagner, José Simão, Wandy Doratiotto. Roteiro: Marcelo Negri. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2014. DVD (80 min.), color.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo-SP: Cortez, 2003.

THOMAZ, Raianne da Silva Alves Bernardo. **Pedagogias da natureza**: achados de uma professora de Educação Infantil. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza**. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadora de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010.

TIRIBA, Léa. Educação infantil como direito e alegria. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.3, p. 72-86, 2017.

TIRIBA, Léa. **Educação como direito e alegria**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

UJIIE, Nájela Tavares. **A importância do uso das experiências na escola**. União da Vitória-PR, 2011. (mimeo)

UJIIE, Nájela Tavares. **Abordagem CTS e formação de professores em contexto**: asserção, ação interdisciplinar e educação da infância. Curitiba: CVR, 2019.

UJIIE, Nájela Tavares. Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS. 2020. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2020.

UJIIE, Nájela Tavares; MITURA, Marcia; BLASZKO, Caroline Elizabete. A aventura na intervenção educativa no espaço externo da educação infantil. In: UJIIE, N. T.; PELOSO, Franciele Clara; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho (Orgs.). **Tributo à(s) Infância(s) e Educação**. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 183-207.

UNESCO BRASIL. **Ensino de Ciências: o futuro em risco**. 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139948por.pdf>.

VALERIO, Viviane Graciele de Araujo. **As interações e o brincar na e com a natureza: construindo uma infância desamparada na creche**. 2021. 212f. Dissertação (Mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional, 2021.

VERGOPOLAN, Rôsangela; UJIIE, Nájela Tavares; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. A formação inicial no curso de Pedagogia, Freinet e o ensino de Ciências: ação interdisciplinar e abordagem investigativa, uma construção salutar. **Trilhas Pedagógicas**, v. 6, n. 6, p. 262-274, 2016. Disponível em: <https://fatece.edu.br/arquivos/arquivos-revistas/trilhas/volume6/15.pdf> . Acesso em: 15 ago. 2025.

ANEXO

ANEXO - TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – CAMPUS DE PARANAVAI
Programa de Pós-Graduação em Ensino
Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar/PPIFOR

PPIFOR

TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Título do Projeto: Formação de Professores em Contexto na Educação Infantil e o Ensino de Ciências: desemparedamento e ocupação do espaço.

Locais de pesquisa: Secretaria de Educação de Mirador

Nome do pesquisador responsável (orientador): Profa. Dra. Nájela Tavares Ujiie

Nome do pesquisador (Acadêmica): Marta Ferreira Rodrigues

Eu, **FABIANO MARCOS DA SILVA TRAVAIN**, R.G sob nº 9.449.465-6, prefeito do Município de Mirador-Pr, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Formação de Professores em Contexto na Educação Infantil e o Ensino de Ciências: desemparedamento e ocupação do espaço, com a participação da Profa. Dra. Nájela Tavares Ujiie, da Universidade Estadual do Paraná, orientadora da pesquisa em tela que será desenvolvida pela Mestranda Marta Ferreira Rodrigues, com professoras da Educação Infantil. A pesquisa será conduzida através de uma formação continuada com professores da primeira etapa da educação básica, Educação Infantil do município de Mirador- Pr. Seguindo um percurso formativo-educativo, planejado por três etapas: sendo a primeira etapa, diagnóstico inicial e formação teórico-prática, segunda etapa elaboração teórico-prática, e terceira etapa validação e documentação pedagógica. Serão ministrados 48 horas de formação continuada em serviço, sendo 36 horas presenciais, distribuídas em 9 encontros formativos no decorrer das três fases, e 12 horas com sessões adicionais à distância, realizadas via plataforma Meet, realizando leituras, atividades, estudos dirigidos, preparação de seminários e implantação prática.

A pesquisa apresentará as participantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Paranavai, 10 de setembro de 2024.

Paranavai, 10 de setembro de 2024.



Documento assinado digitalmente
NÁJELA TAVARES UJIE
Data: 10/09/2024 22:01:02-0100
verifique em: <http://validar.it.gov.br>

Prof. Dra. Nájela Tavares Ujiie

Fabiano M. S. Travain
Prefeito do Município de
Mirador

Assinatura do Responsável

APÊNDICE

APÊNDICE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Pesquisadora responsável: Marta Ferreira Rodrigues
Orientadora: Profa. Dra. Nájela Tavares Ujiie

Prezado(a) Professor (a) da Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Mirador-PR:

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE CIÊNCIAS: desemparelamento e ocupação do espaço**, a ação terá início por um questionário diagnóstico, formação continuada de professores em serviço e validação das aprendizagens construídas. A pesquisa faz parte de um estudo de mestrado realizado junto ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, Campus de Paranavaí. O projeto consta registrado junto ao Comitê de Ética e na Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação com o Nº 17.778.873-2. Para alcançar nosso propósito a sua participação é fundamental.

1. **Participação na Pesquisa:** Ao participar desta pesquisa você, professor (a) da rede pública de Mirador-PR, firma compromisso de devida leitura e aceite prévios do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O aceite de participação da pesquisa dar-se-á via concordância por Google Forms. Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade e poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

2. **Riscos e Desconfortos:** O(s) procedimentos (s) utilizados poderá acarretar riscos mínimos devido enquadramento de investigação em ciências humanas, os quais se relacionam a desconforto, possível quebra de sigilo e/ou anonimato, considerando que se trata de uma pesquisa-ação formativa com documentação do percurso, que posteriormente servirá de base de dados de análise.

3. **Benefícios:** Os benefícios esperados com a pesquisa pautam-se na ampliação, debates e, ao aperfeiçoamento da práxis educativa e formativa, no que refere a compreensão ao ensino de ciências, o desemparelamento e ocupação do espaço na Educação Infantil. Nesse sentido potencializaremos ações concretas no âmbito da formação continuada em serviço dos profissionais e/ou professores que atuam na Educação Infantil.

4. **Confidencialidade:** Todas as informações que forem documentadas serão utilizadas somente para esta pesquisa e para os produtos de disseminação científica dela decorrente. Sua identidade será preservada, seguindo os imperativos éticos da pesquisa com seres humanos. A pesquisa tem previsão de duração de dois anos e os dados coletados e oriundos dela poderão ser



armazenados e explorados de modo analítico por igual tempo, sendo arquivado com banco de dados da pesquisadora ao término do período.

5. Esclarecimento: Caso você tenha alguma dúvida a respeito da pesquisa e /ou dos métodos utilizados na mesma, e necessite maiores esclarecimentos, pode procurar a qualquer momento a responsável: Marta Ferreira Rodrigue. Endereço: Rua Bomfim, nº 05, centro, Mirador/PR, CEP 87.840-000, e-mail: martinha_bonifacio@hotmail.com.

6. Ressarcimento das Despesas: Caso o (a) Sr. Aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira, nem a mesma gerará ônus ou despesa de sua parte.

7. Concordância na Participação:

(|) sim () não

APÊNDICE - Questionário diagnóstico inicial via Google Forms

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

1. Nome: _____
2. Gênero
 - () Masculino
 - () Feminino
 - () Não desejo informar
3. Idade: _____
4. Qual o seu Nível de Escolaridade?
 - A) Ensino Superior em Pedagogia
 - (B) Ensino Superior Licenciatura-Área _____
 - (C) Pós-Graduação (Especialização).
 - (D) Pós-Graduação (Mestrado) () Completo () Em andamento
 - (E) Pós-Graduação (Doutorado) () Completo () Em andamento
5. Há quanto tempo você trabalha na Instituição da Educação Infantil município de Mirador-PR? _____
6. Qual seu vínculo empregatício?
 - () Concursado (A)
 - () Processo Seletivo Simplificado
 - () Estagiário (a)
7. Qual a sua concepção de:



- a) Criança: _____
- _____
- _____
- b) Infância: _____
- _____
- _____
- c) Educação Infantil: _____
- _____
- _____
- d) Ensino de Ciências: _____
- _____
- _____
- e) Educação Ambiental: _____

f) Meio Ambiente: _____

g) Espaço: _____

8) O que você entende por Desemparedamento? Justifique sua resposta.

9) Com qual frequência acontece o ensino de Ciências na sua turma?

() Não trabalho

() Uma vez na semana

() De duas a três vezes na semana

(☒) Mais de três vezes na semana

10) Quais os temas relacionados com Ciências já trabalharam com as crianças?
Comente.



PPIFOR

Procedimento em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar

11) Dentre os temas citados quais as crianças mais gostam e mais interagem?
Comente.

12) Espaço aberto para comentários adicionais e livre:

Gratidão por sua participação!

Suas contribuições são essência para minha pesquisa.

2. As aprendizagens construídas ao longo do curso tem aplicabilidade a prática pedagógica da Educação Infantil em qual percentual? *

- ☐ nenhuma
- ☐ até 20%
- ☐ até 50%
- ☐ até 70%
- ☐ até 80%
- ☐ até 90%
- ☐ até 100%

3. Qual a temática das abordadas no curso julgou mais significativa para a sua prática pedagógica? Pode assinalar mais de uma. *

- ☐ 1.Conceito de Criança e Infância
- ☐ 2.Ensino de Ciências e Abordagem CTS na Educação Infantil
- ☐ 3.Educação Ambiental na Educação Infantil
- ☐ 4.Ocupação do espaço e o espaço como terceiro educador
- ☐ 5.Desemparedamento na Educação da Infância
- ☐ 6.Abrindo as portas e esticando horizontes
- ☐ Nenhuma foi significativa

4. Justifique o por que das temáticas que selecionou anteriormente? Comente.

Sua resposta

5. Qual projeto e atividades desenvolveu para mostra pedagógica? Como foi o engajamento da turma e as aprendizagens construídas? Comente.

Sua resposta

Espaço livre para comentários:

Sua resposta

Enviar

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Google Formulários.

Este formulário foi criado em Universidade Estadual do Paraná - Unespar. - [Entre em contato com o proprietário do formulário](#)

Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

Google Formulários