

**UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE – UNIARP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEB**

LILIAN PATRICIA VETTERLEIN WEISS

**PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA PROPOSTA DE PLANEJAMENTO PERTINENTE COM VINCULAÇÃO A
DEMANDAS LOCAIS E AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL**

**CAÇADOR
2024**

LILIAN PATRICIA VETTERLEIN WEISS

**PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA PROPOSTA DE PLANEJAMENTO PERTINENTE COM VINCULAÇÃO A
DEMANDAS LOCAIS E AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente

Grupo de Pesquisa: Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade – GCET

Orientadora: Marlene Zwierewicz, Dra.

**CAÇADOR
2024**

Catalogação Fonte, elaborada pela Bibliotecária: Célia De Marco / CRB14-692 da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Caçador – SC.

W429p

Weiss, Lilian Patricia Vetterlein

Projetos criativos ecoformadores na educação infantil: uma proposta de planejamento pertinente com vinculação a demandas locais e aos objetivos de desenvolvimento sustentável. / Lilian Patricia Vetterlein Weiss. Caçador, SC: EdUniarp, 2024.

90f.

Orientadora: Dra. Marlene Zwierewicz,

Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Básica. Linha de Pesquisa: Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente. Grupo de Pesquisa: Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade – GCET

1 Educação Infantil. 2. Planejamento pertinente. 3. Projetos Criativos Ecoformadores. 4. Práticas pedagógicas. 5. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. I. Zwierewicz, Marlene II. Título.

CDD: 370

LILIAN PATRICIA VETTERLEIN WEISS

**PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA PROPOSTA DE PLANEJAMENTO PERTINENTE COM VINCULAÇÃO A
DEMANDAS LOCAIS E AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica, Linha de Pesquisa Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação Básica**.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente

 MARLENE ZWIEREWICZ
Data: 27/08/2024 08:36:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr(a). Marlene Zwierewicz – PPGBE – UNIARP
(Presidente da Banca/ Orientadora)

Documento assinado digitalmente

 ANA PAULA FURTADO SOARES PONTES
Data: 30/08/2024 13:33:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Ana Paula Furtado Soares Pontes – PPGAES – UFPB
(Membro Titular Externo)

Documento assinado digitalmente

 VERA LUCIA SIMÃO
Data: 27/08/2024 09:55:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Vera Lúcia Simão – PPGBE – UNIARP
(Membro Titular Interno)

Caçador, 18 de março de 2024.

AGRADECIMENTOS

À UNIARP pela oportunidade.

À orientadora por todo o acolhimento.

À banca examinadora, que foi fundamental para a pesquisa.

Aos professores do PPGEB, por todo conhecimento compartilhado.

Aos colegas da T7 do PPGEB.

Ao CMEI Lavinia Diletta Reali Romanzini.

À Prefeitura de União da Vitória, que, em parceria com a UNIARP, disponibilizou bolsa de estudos.

RESUMO

O planejamento constitui uma condição fulcral do contexto educacional. Tanto as escolhas metodológicas que o dinamizam como a base epistemológica que orienta sua elaboração resultam na aproximação da prática pedagógica com perspectivas que variam desde referenciais descontextualizados e globalmente desconectados a iniciativas transdisciplinares e ecoformadoras. Especificamente na Educação Infantil, o planejamento assume uma condição fundamental para o objetivo dessa etapa educacional e que reside no estímulo ao desenvolvimento integral das crianças. É diante desse quadro que se constituiu o seguinte problema de pesquisa: como dimensionar um planejamento pertinente na Educação Infantil utilizando o Projeto Criativo Ecoformador (PCE) como metodologia para superação de iniciativas desvinculadas das atuais demandas locais e globais? O objetivo do estudo consistiu em apresentar uma proposta de planejamento pertinente para a Educação Infantil, elaborada durante um processo de cocriação de um PCE comprometido com demandas do CMEI Lavínia Diletta Reali Romanzini, localizado em União da Vitória, Paraná, e com Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Tendo como referência a pesquisa participante e a abordagem qualitativa, o estudo contou com a participação de 13 profissionais que atuam no lócus da pesquisa, sendo 10 docentes e dois gestores, incluindo-se também a pesquisadora responsável pelo estudo por tratar-se de uma pesquisa participante com priorização da abordagem qualitativa. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UNIARP, no dia 30 de agosto de 2023, mediante o Parecer nº 6.270.569, e os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário para conhecer percepções e demandas dos docentes em relação ao planejamento na Educação Infantil, um questionário para avaliar a proximidade do PCE elaborado às demandas locais e aos ODS, e um roteiro para sistematizar estratégias utilizadas no processo de cocriação do PCE caracterizando um planejamento pertinente. Vinculada à Linha de Pesquisa Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente e ao Grupo de Pesquisa em Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade (GCET), a pesquisa teve como principais resultados a identificação de demandas para o planejamento pertinente, com destaque para a necessidade de ressignificar o conceito de planejamento e estimular o planejamento colaborativo, e a cocriação de uma proposta de potencialização da interface entre os campos de experiência, as especificidades contextuais e as emergências previstas em parte dos ODS. Transposta para o produto educacional, essa proposta é acompanhada por estratégias que favorecem o planejamento, identificadas nos registros de análise do processo de sua cocriação. Como principal contribuição para a Educação Básica, apresenta-se uma alternativa para o planejamento pertinente, acompanhada por estratégias que o mobilizam, e que pode ser aplicada em diferentes instituições de ensino, desde que sejam consideradas as especificidades de cada contexto e os ODS e metas de aderência ao proposto.

Palavras-chave: Educação Infantil; Planejamento pertinente; Projetos Criativos Ecoformadores; Práticas pedagógicas; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

ABSTRACT

Planning is a central condition in the educational context. Both the methodological choices which streamline it and the epistemological basis that guides the way it is devised bring the pedagogical practice closer to perspectives that vary from de-contextualized and globally disconnected references to transdisciplinary initiatives and eco-formative initiatives. In Child Education specifically, planning takes a fundamental role to achieve the objective of such educational step, which lies in stimulating the children's full development. Given that background, the research problem turned out to be: how to size and devise adequate planning in Child Education by utilizing the Eco-Forming Creative Project (ECP) as a methodology to overcome initiatives that are dissociated from the current local and global demands? The purpose of the study was to present a proposal of adequate planning for Child Education, devised along the co-creation process of an ECP committed to the demands of *CMEI Lavínia Dilettia Reali Romanzini*, located in the city of União da Vitória, Paraná, and to the Sustainable Development Goals (SDG). Based on participative research and with a qualitative perspective, the study included thirteen (13) professionals who work in the locus of the research, out of which ten (10) teachers and two (2) managers, including the researcher in charge of the study since it was a participating research whose priority lied in the qualitative approach. The research was approved by the Ethical Committee of UNIARP on August 30, 2023, thorough Report No. 6.270.569, and data was collected by applying a questionnaire to get to know the teachers' planning-related perceptions and demands in Child Education, a questionnaire to evaluate how close the ECP devised was to the local demands and the SDGs, and a script to systematize the strategies utilized in the process that co-created the ECP characterizing it as an adequate planning. Linked to the Research Line Culture, Teaching, Health and Teacher Training and to the Research Group on Complexity, Eco-formation and Transdisciplinarity (GCET), the study's main results were the identification of demands for adequate planning, whose highlight was the need to re-signify the concept of planning and stimulate cooperative planning, as well as the co-creation of a proposal to enhance the interface between the fields of experience, the contextual specificities, and the emergencies provided in part of the SDGs. Transposed to the educational product, this proposal is accompanied by strategies that are beneficial to the planning, as identified in the records for the analysis of its co-creation. As the major contribution to Basic Education, an alternative comes forward for the adequate planning, followed by mobilizing strategies which may be implemented in different educational institutions, provided the specificities of each context and the SDGs are taken into account as well as the adherence goals of the proposal.

Keywords: Child Education; Adequate Planning; Eco-Formative Creative Projects; Pedagogical Practices; Sustainable Development Goals.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Dimensões do desenvolvimento integral consideradas nas regulamentações da Educação Infantil	19
Figura 2 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).....	27
Figura 3 – Organizadores conceituais da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE.....	32
Figura 4 – Capa do produto educacional.....	60
Figura 5 – Princípios pedagógicos do produto educacional.....	60
Figura 6 – Princípios pedagógicos do produto educacional.....	61
Figura 7 – Projeto Criativo Ecoformador como metodologia do planejamento pertinente....	61
Figura 8 – Pensamento organizador do PCE	62
Figura 9 – Legitimização teórica do PCE.....	62
Figura 10 – Legitimização teórica do PCE.....	63
Figura 11 – Itinerários do PCE	63
Figura 12 – Atividade parte dos itinerários do PCE	64
Figura 13 – Termos mais frequentes identificados no planejamento do PCE.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Metas dos ODS selecionadas na pesquisa.	28
Quadro 2 – Estudos correlatos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.	35
Quadro 3 – Segundo levantamento de estudos correlatos na CAPES.	39
Quadro 4 – Principais contribuições dos estudos correlatos do segundo levantamento na CAPES.	41
Quadro 5 – Estratégias de estímulo ao planejamento pertinente.	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEBs	Diretrizes Nacionais da Educação Básica
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
GCET	Grupo de Pesquisa em Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PCE	Projetos Criativos Ecoformadores
PPGEB	Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIARP	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A EDUCAÇÃO INFANTIL: DA INFLUÊNCIA HISTÓRICA AO FOCO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL.....	18
1.1 A COCRIAÇÃO NO PLANEJAMENTO PERTINENTE E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
2 O PLANEJAMENTO PERTINENTE NA UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES (PCE)	26
3 ESTUDOS CORRELATOS: CONTRIBUIÇÕES DOS PCE, PLANEJAMENTO PERTINENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	35
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	44
4.1 DESENHO DA PESQUISA.....	44
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA	45
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	47
4.4 TÉCNICAS E/OU INSTRUMENTOS DE PESQUISA	48
4.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS	48
4.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	49
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	50
5.1 PERFIL DOS PROFISSIONAIS DO CMEI E DEMANDAS RELATIVAS AO PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	50
5.2 FRAGMENTOS DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	59
5.3 A PERCEPÇÃO RELATIVA AO PROCESSO DE PLANEJAMENTO REALIZADO NA PESQUISA.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICES.....	84
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DAS DEMANDAS DOS DOCENTES EM RELAÇÃO AO PLANEJAMENTO DE ENSINO	85
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DA PERTINÊNCIA DE UM PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR – PCE ELABORADO MEDIANTE UM PROCESSO DE COCRIAÇÃO.....	88

INTRODUÇÃO

A predominância do paradigma positivista tem como um dos resultados a fragmentação dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como o distanciamento das práticas pedagógicas em relação às demandas contextuais e planetárias. Em contrapartida, a perspectiva da complexidade acena para uma abordagem multirreferencial (Pinho; Araújo Passos, 2018), justamente porque o pensamento complexo “[...] é um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações existentes entre os diversos aspectos da vida [...] opondo-se a qualquer mecanismo disjuntivo” (Petruglia, 2013, p. 16).

A complexidade pode ser entendida como aquilo que é “tecido junto”, de modo que, “[...] enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar [...]” (Morin, 2015b, p. 6). Ela é imprescindível para superação de planejamentos que isolam o que neles se propõem da realidade das crianças e de seus contextos de inserção, bem como das demandas globais. Por isso, é fundamental para um planejamento pertinente e, portanto, para um planejamento que considere as demandas tanto contextualizadas como as planetariamente observadas, valorizando o conhecimento pertinente e, portanto, um dos sete saberes considerados por Morin (2011) imprescindíveis à educação.

Um planejamento é pertinente justamente quando prioriza o conhecimento pertinente. Portanto, um conhecimento que, “[...] é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita [...]” (Morin, 2018, p. 15), e que também colabora para atender “[...] a necessidade de promover um conhecimento capaz de compreender os problemas globais e fundamentais para neles inscrever os conhecimentos parciais e locais” (Morin, 2015a, p. 100).

Especificamente na Educação Infantil, o planejamento pertinente pode ser conceituado como aquele que reconhece a interface entre os campos de experiência e vincula suas especificidades às necessidades e potencialidades das crianças (contextualizado) e as conecta a emergências globais (planetárias), nutrindo o bem-viver intra e interpessoal e o compromisso com a preservação do meio ambiente.

Trata-se de uma perspectiva que valoriza a articulação de demandas da infância entre os campos de experiência e desses em relação ao que está entre,

através e além deles, denotando um processo transdisciplinar. Quando esse processo tem como foco a melhoria da realidade individual e social e a preservação do meio ambiente, o planejamento tem como resultados práticas pedagógicas ecoformadoras.

Nesta pesquisa, a vinculação do desenvolvimento integral e os campos de experiência, através, entre e além deles, arraigado ao bem-viver, anunciado por Morin (2015a) no sentido de um compromisso com as pessoas e com seus entornos, constitui a condição mobilizadora para elaboração de uma proposta que favoreça o planejamento pertinente. Por ter como foco a Educação Infantil, a pesquisa considera no lugar dos componentes curriculares, os campos de experiência priorizados atualmente no contexto nacional.

Epistemologicamente, a proposta teve como referência as contribuições de autores como Morin (2011, 2015a, 2015b, 2018, 2019), que discute tanto o pensamento complexo como o conhecimento pertinente, Nicolescu (2018), que conceitua e contextualiza a transdisciplinaridade, e Pineau (2023), que aborda a ecoformação com estudos realizados, especialmente, a partir da última década do século XX. Às reflexões desses autores, se incorporam contribuições de estudos sobre a Educação Infantil, planejamento e metodologia do ensino, além de resultados da análise de estudos correlatos.

Quanto à metodologia de ensino considerada como referência para a proposta de elaboração de um planejamento pertinente, priorizou-se o Projeto Criativo Ecoformador (PCE). Trata-se de uma iniciativa criada por Torre e Zwierewicz (2009) que vem sendo objeto de pesquisas do PPGB/UNIARP e que foi utilizada neste estudo para dinamizar a intervenção pretendida.

Ao considerar o que, para Nicolescu (2018), está entre, através e além dos campos de experiência, o PCE colabora para superar o distanciamento entre o que se prevê no planejamento e o que, de fato, acontece na realidade. Em relação ao currículo da Educação Infantil, a perspectiva transdisciplinar implícita no PCE favorece as práticas educativas que se vinculam à realidade, visto que transcendem os muros do CMEI e se conectam a parte dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e às vivências das crianças em suas comunidades.

Além disso, ao se comprometer com a ecoformação, e, portanto, com uma “[...] formação recebida e construída na origem das relações diretas com o ambiente material [...]” (Silva, 2008, p. 97), o PCE favorece práticas pedagógicas valorizadoras do que Morin (2015a) define como bem-viver e que tem relação com a necessidade e

o potencial para enfrentar as incertezas que se aprofundaram especialmente a partir do final do século XX.

Tendo como base os avanços que a tríade conceitual pensamento complexo-trandisciplinaridade-ecoformação proporciona para a área da educação, a constatação do papel do PCE nesse processo e uma vivência de aproximadamente mais de uma década como docente da Educação Infantil, possibilitaram observar que o CMEI Lavínia Diletta Reali Romanzini poderia avançar na elaboração e desenvolvimento de projetos arraigados à realidade local e vinculados aos ODS. Aliado a esse cenário, observou-se também que os docentes do CMEI não trabalhavam frequentemente com a metodologia de projetos, exceto em datas comemorativas. Assim, observa-se a importância de explorar a metodologia do PCE para envolver mais os docentes, as crianças e a comunidade em um movimento em prol do rompimento da perspectiva tradicional da prática pedagógica.

Ademais, averiguou-se que a preservação do meio ambiente poderia ser inserida como uma temática transversal das atividades com as crianças, pois, apesar de já desenvolver um planejamento comprometido com as crianças, percebia-se que a instituição lócus da pesquisa poderia avançar no sentido do planejamento mais colaborativo e contextualizado, não trabalhando com projetos apenas em datas comemorativas.

Especificamente em relação à instituição lócus da pesquisa, esta está situada na rua André Moraz, número 284, Bairro João II, União da Vitória, Paraná. Atendendo atualmente 110 crianças de 4 meses a 4 anos e 11 meses de idade, o CMEI tem sua proposta pedagógica orientada de acordo com o que define o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que é “[...] a permanente construção da ação educativa [...], estabelecendo a interação entre o fazer pedagógico e a comunidade na qual a criança está inserida” (CMEI Lavínia Diletta Reali Romanzini, 2021, p. 2).

O papel do CMEI Lavínia Diletta Reali Romanzini em sua comunidade de inserção não está vinculado somente ao desenvolvimento integral das crianças, mas também ao apoio em geral às pessoas ali inseridas, que veem a instituição como lugar sempre ativo e disposto a auxiliar em demandas locais. O clima no bairro, por sua vez, é amigável e pacífico, raramente ocorrem eventos violentos, o que facilita a atuação dos gestores e docentes.

Quanto às atividades produtivas, grande parte das famílias trabalha em indústrias de madeira, instaladas em um bairro próximo; outras trabalham no comércio

local da cidade. Isso faz com que o número de famílias em vulnerabilidade social seja menos expressivo que em outros bairros da cidade. Assim, considera-se fundamental trabalhar com as questões ambientais para melhorar ainda mais as condições locais como também colaborar para a realidade planetária.

Além disso, como mencionado, antes mesmo da pesquisa, observavam-se necessidades e possibilidades para avançar no planejamento. Boa parte foi confirmada com a aplicação do primeiro questionário, evidenciando a relevância da pesquisa no contexto da Educação Básica.

Diante desse panorama, o ingresso no mestrado e, como decorrência, o contato com a metodologia do PCE, possibilitaram vislumbrar horizontes profícuos para o desenvolvimento de propostas embasadas na tríade ‘pensamento complexo-transdisciplinaridade-ecoformação’, vinculando-as a demandas locais e globais, ou seja, demandas que envolvem desde a realidade do CMEI Lavínia Dilettá Reali Romanzini aos ODS.

Em linhas gerais, a inclusão da temática dos ODS e da metodologia do PCE em diferentes publicações e diálogos no mestrado, principalmente com a professora orientadora desta pesquisa, motivou a realização deste estudo. Portanto, a vinculação dos ODS à metodologia do PCE foi uma das condições que mobilizaram esta pesquisa, dando sentido a buscas que se definiram no percurso formativo da pesquisadora.

Contudo, o interesse em estudar e atuar na área da Educação Infantil iniciou antes do início desta pesquisa. Inicialmente, as condições financeiras dificultaram o acesso ao Ensino Superior, apesar de já estar atuando como estagiária em um CMEI. Por isso, a opção inicial foi frequentar o curso de Magistério para, posteriormente, cursar Pedagogia. A identificação com a Educação Infantil ocorreu justamente durante a realização desse curso, especialmente no decorrer dos estágios realizados durante a formação.

Com a formação inicial concluída, foi possível assumir uma vaga efetiva na Rede Municipal de Ensino de União da Vitória, possibilitando uma aproximação mais ampla com a Educação Infantil, mediante a atuação em turmas formadas por crianças bem pequenas. Dois anos depois, mediante um processo seletivo, surgiu a oportunidade de assumir a função de Diretora do CMEI Estela Venâncio Caus por três anos, seguidos de mais três anos de atuação como pedagoga na mesma instituição, o que ampliou ainda mais a aproximação com a etapa formativa.

Em 2019, a atuação profissional passou a ter como lócus o CMEI Lavínia Diletta Reali Romanzini, para exercer a função de professora de hora-atividade nas turmas de berçário a Infantil IV. Já em 2023, foi oportunizada a possibilidade de assumir como técnica pedagógica da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória.

Durante essa trajetória na Educação Infantil e das vivências no espaço escolar, foi possível observar a necessidade e algumas possibilidades para avançar no planejamento colaborativo e contextualizado, vinculando demandas locais e globais, ou seja, demandas que envolvem desde a realidade do CMEI até os ODS. Essas possibilidades foram ampliadas com o ingresso no PPGEB/UNIARP, resultando nesta pesquisa, que compreende a relevância da investigação de estratégias para ampliar o envolvimento dos docentes, das crianças e de outros membros das comunidades interna e externa da instituição no planejamento, com o intuito de romper com a perspectiva tradicional da prática pedagógica.

Diante desse quadro, constituiu-se o seguinte problema de pesquisa: como dimensionar um planejamento pertinente na Educação Infantil utilizando o Projeto Criativo Ecoformador (PCE) como metodologia para superação de iniciativas desvinculadas das atuais demandas locais e globais? A definição desse problema está ancorada em atividades já desenvolvidas na Educação Infantil, relacionadas a especificidades ambientais locais.

Contudo, a proposta de planejamento pretendia alargar horizontes para que se compreendesse com mais profundidade o que está próximo a partir de uma perspectiva de compromisso planetário. Nesse sentido, definiu-se como objetivo geral da pesquisa apresentar uma proposta de planejamento pertinente para a Educação Infantil, elaborada durante um processo de cocriação de um PCE comprometido com demandas do CMEI Lavínia Diletta Reali Romanzini e com Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Entre as demandas locais, destaca-se a necessidade de favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Por isso, um planejamento que é pertinente considera aspectos para além da dimensão cognitiva ao priorizar atividades que tenham relação com a realidade das crianças. Da mesma forma, amplia condições para que a criança se situe no planeta e possa colaborar com a preservação deste mediante ações locais.

Por isso, o objetivo geral da pesquisa desdobrou-se nos seguintes objetivos

específicos: a) conhecer percepções e demandas dos docentes do CMEI Lavínia Diletta Reali Romanzini em relação ao planejamento na Educação Infantil; b) elaborar colaborativamente um PCE vinculado aos ODS e a demandas locais, observadas por gestores e por docentes do referido CMEI; c) sistematizar o processo de cocriação do PCE, destacando estratégias que indicam um planejamento pertinente devido à sua aproximação com demandas e potencialidades locais e com ODS; d) transformar o PCE elaborado e avaliado em produto educacional em ‘formato catálogo’ para sua difusão na Educação Básica.

Metodologicamente, o estudo priorizou a pesquisa participante e a abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa 14 profissionais, sendo onze docentes e dois gestores do CMEI Lavínia Diletta Reali Romanzini, incluindo-se também a pesquisadora responsável pelo estudo, por tratar-se de uma pesquisa participante.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UNIARP, no dia 30 de agosto de 2023, mediante Parecer nº 6.270.569. Os dados foram coletados com a aplicação de: um questionário para conhecer percepções e demandas dos docentes em relação ao planejamento na Educação Infantil; um questionário para avaliar a proximidade do PCE elaborado às demandas locais e aos ODS; um roteiro para sistematizar estratégias utilizadas no processo de cocriação do PCE caracterizando um planejamento pertinente.

A base epistemológica, as definições metodológicas e os resultados da pesquisa e sua discussão compõem os capítulos deste documento. No total, são cinco capítulos que compõem um conjunto indissociável de reflexões e constatações.

No primeiro capítulo, discorre-se sobre a Educação Infantil e sua tessitura histórica, incluindo desde a perspectiva assistencialista ao percurso que desvelou a relevância da proximidade do objetivo dessa etapa da Educação Básica ao desenvolvimento integral das crianças. Também se discutem o planejamento pertinente e sua importância para a Educação Infantil. No segundo capítulo, o planejamento pertinente e a metodologia dos PCE são objeto de aprofundamento. No terceiro, analisam-se as contribuições dos PCE para a Educação Infantil na perspectiva dos estudos correlatos. No quarto capítulo, apresentam-se os aspectos metodológicos da pesquisa, contemplando o desenho da pesquisa, o contexto de realização, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e a análise de dados, assim como os procedimentos éticos do estudo. No quinto e último capítulo, os resultados são apresentados, acompanhados de discussões pautadas em

contribuições de autores que respaldaram a pesquisa.

Vinculada à linha de pesquisa Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente e ao Grupo de Pesquisa em Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade (GCET), a pesquisa se comprometeu com o atendimento de necessidades dos próprios participantes no sentido de colaborar para que vinculassem o planejamento de um projeto à realidade próxima e, ao mesmo tempo, ao que planetariamente se torna cada vez mais emergencial. Para tanto, comprometeu-se com a elaboração de uma iniciativa arraigada ao desenvolvimento integral das crianças e que valoriza o planejamento pertinente aliado ao bem-viver.

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL: DA INFLUÊNCIA HISTÓRICA AO FOCO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Como definido na Constituição da República Federativa do Brasil, é dever do Estado e da família assegurar a educação a todos os brasileiros (Brasil, 1988). Para Silva *et al.* (2022, p. 6), a Constituição de 1988 foi “[...] um dos marcos mais significativos da legislação brasileira, no que se refere à Educação Infantil, reconhecendo a educação em creche e pré-escolas como direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino”.

As mudanças constitucionais impulsionaram alterações em outras legislações. Uma delas foi a definição da Educação Infantil como uma das suas três etapas da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996 (Brasil, 1996). Além dessa definição, a LDBEN indicou condições para seu funcionamento, entre elas, a oferta de “[...] creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade”¹ (Brasil, 1996, art. 30) e em “[...] pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”² (Brasil, 2013b, art. 30).

Desde seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica, existe uma persistência de aproximar o compromisso da Educação Infantil ao desenvolvimento integral das crianças. Esse compromisso está respaldado no Art. 29 do texto original da LDBEN nº 9394/96, no qual se define que a Educação Infantil “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, art. 29).

Apesar da alteração da idade pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013b), a qual passou a ser de até cinco, e não mais seis anos de idade, o objetivo da Educação Infantil seguiu tendo como foco o desenvolvimento integral, considerando as quatro mesmas dimensões indicadas na LDBEN nº 9394/96: física, psicológica, intelectual e social. Além disso, mesmo que nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (Brasil, 2013a) tenha sido agregada a dimensão afetiva às quatro dimensões indicadas anteriormente, além de substituir ‘psicológica’ por ‘emocional’ e ‘intelectual’ por ‘cognitiva’, bem como as DCNEBs

¹ Texto original da LDBEN nº 9394/1996.

² Texto alterando a idade de término da Educação Infantil devido à regulamentação que definiu o ingresso antecipado nos anos iniciais do Ensino Fundamental

(Brasil, 2013) terem revertido o uso desses dois termos, equiparando com os utilizados na LDBEN nº 9394/96, mas mantendo a dimensão ‘afetiva’, o objetivo da Educação Infantil continuou sendo o desenvolvimento integral, como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Dimensões do desenvolvimento integral consideradas nas regulamentações da Educação Infantil.

Dimensões do desenvolvimento integral	
	LDBEN nº 9.394 (Brasil, 2005): física, intelectual, social e psicológica.
	RCNEI (Brasil, 1998): física, cognitiva, social, emocional e afetiva.
	DCNEB (Brasil, 2013): física, intelectual, social, psicológica e afetiva.

Fonte: Felipus (2019).

Da mesma forma, o desenvolvimento integral foi reiterado na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018). Ainda que essa condição não esteja articuladamente definida como está na LDBEN nº 93934/96, na RCNEI e nas DCNEBs, na BNCC o desenvolvimento integral é considerado quando o documento trata da relevância da interação durante o brincar, destacando que este traz “[...] consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças [...]” (Brasil, 2018, p. 37).

Contudo, o desenvolvimento integral não foi foco da Educação Infantil nos marcos legais da história brasileira que antecederam a LDBEN nº 9394/96. Essa falta pode ser observada na criação, em 1832, no Rio de Janeiro, da “[...] primeira instituição de amparo às crianças abandonadas, conhecida no Brasil como ‘roda do exposto ou do enjeitado’, com a real intenção de esconder a vergonha da mãe solteira” (Fuly; Veiga, 2012, p. 89). Para as autoras:

[...] Não há de se negar que as ‘instituições de caridade’, que assumiam essas crianças pequenas na ausência de suas mães, ministriavam algum tipo de educação às mesmas, porém tratava-se de uma instrução não pautada em currículo ou planejada com os devidos cuidados pedagógicos, pois ora tendia ao treinamento para o trabalho, ora para o, também treinamento, das

primeiras letras, sempre com o intuito de prepará-las para a vida como adultos em miniaturas (2012, p. 89).

Com o ingresso no período de industrialização brasileira, essa ênfase assistencialista não foi superada. A industrialização representou o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, o que gerou, segundo Fuly e Veiga (2012), a necessidade de espaços para permanência dos filhos, ocorrendo o surgimento das creches também sob um foco assistencialista.

Apesar de as autoras destacarem que a visão assistencialista ainda não foi totalmente superada, observa-se o surgimento de outras ênfases ainda no decorrer do século XX. Um exemplo de diferencial em relação à concepção acerca da Educação Infantil foi o imaginário nacional entre guerras mundiais que contemplava ideais acerca da liberdade de ser, de poder e de se expandir (industrial e tecnologicamente), gerando impactos no campo educacional e oportunizando espaço para novas tendências pedagógicas (Melo *et al.*, 2020).

Para Melo *et al.* (2020, p. 357), foi com essa perspectiva que a educação passou “[...] a ser vista como oportunidade de progresso”, de forma que o desenvolvimento humano e, especialmente infantil, transitou, em linhas gerais, pelo Movimento da Escola Nova, pelos ideais progressistas curriculares de John Dewey e pelo ‘otimismo pedagógico’ em 1920, quando intelectuais e educadores profissionais passavam a defender a escola pública para todos.

Havia, portanto, uma ênfase assistencialista da Educação Infantil, enquanto outros movimentos educacionais se mobilizavam no sentido de ressignificar essa visão. Essa oscilação colaborou para o surgimento de novas perspectivas em relação à infância, as quais gradativamente influenciaram, inclusive, mudanças acerca da concepção sobre a criança, o que resultou em mudanças na Educação Infantil.

A partir de 1980, por exemplo, depois de um intenso período ditatorial, observam-se conquistas para a educação, visto que se buscaram pedagogias contra-hegemônicas. Foi naquele ínterim que Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 se constituiu em um dos marcos fulcrais da Educação Infantil, conforme indicado anteriormente por Silva *et al.* (2022).

Diante de um cenário de mudanças e conquistas da Educação Infantil, a própria formação de professores passou a fazer parte das pautas das discussões e regulamentações da etapa formativa. Nesse sentido, Silva e Garms (2015) discutem demandas surgidas devido a mudanças na concepção da infância e da criança,

observadas, especialmente, a partir da Constituição de 1988 e da LDBEN nº 9394/96, alertando também sobre a precariedade da formação dos docentes da Educação Infantil nos anos subsequentes à aprovação das respectivas legislações.

Além disso, o conceito de criança também passou por um processo de amadurecimento. Como resultado, a criança passa a ser concebida como um “[...] ser ativo, capaz de influenciar o meio em que vive e até mesmo participar da produção de sua cultura da infância, transformando os ensinamentos que recebe e criando novas culturas, trazendo novas ideias, repassando o conhecimento novo” (Souza; Sobrinho; Herran, 2017, p. 127).

Essa perspectiva conceitual evidencia que a criança apresenta tanto potencialidades como necessidades específicas que precisam ser consideradas, especialmente, quando o foco é o desenvolvimento integral. Entre outras condições, é necessário oportunizar a ela espaços compatíveis com suas especificidades, incluindo materiais diversificados, estruturados ou não estruturados, e possibilidades para interação com pessoas de diferentes idades.

Portanto, em meio a uma série de desafios que persistem na Educação Infantil, também houve avanços significativos na etapa formativa, sobretudo no que se refere à superação do assistencialismo, destacando-se, ainda, o reconhecimento da criança como sujeito que possui seus direitos, inclusive o direito à educação de qualidade (Silva *et al.*, 2022). Apesar de um percurso no qual a Educação Infantil, gradativamente, vai “[...] se desprendendo do modelo assistencialista [...]”, observa-se que “[...] ainda há muito o que ser feito em prol da efetivação do direito da criança pequena a uma educação pública, gratuita e de qualidade” (Silva *et al.*, 2022, p. 9).

Diante desse panorama, defende-se, nesta pesquisa, o planejamento pertinente como aquele que reconhece a interface entre os campos de experiência e vincula suas especificidades às necessidades e potencialidades das crianças (contexto) e as conecta a emergências globais (planetárias), nutrindo o bem-viver intra e interpessoal, e o compromisso com a preservação do meio ambiente. Como mencionado, trata-se de uma perspectiva que valoriza a articulação de demandas da infância entre os campos de experiência e desses em relação ao que está através, entre e além deles, denotando um processo transdisciplinar que potencializa práticas pedagógicas ecoformadoras quando se tem como foco a melhoria da realidade individual e social e a preservação do meio ambiente.

Por isso, a importância de refletir sobre os documentos que regulamentam atualmente a oferta da Educação Infantil. Entre esses documentos está a BNCC, centro de várias discussões, entre elas, a que analisa sua fragilidade devido seu foco em competências. Trata-se de uma perspectiva que “[...] reafirma o modelo de gestão empresarial de responsabilização individual dos sujeitos frente aos processos de aprendizagem e apropriação do conhecimento” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 297), o que representa um risco para os avanços ocorridos na Educação Infantil.

Apesar de suas fragilidades, a BNCC constitui um documento orientador nacional e traz, além do foco nas competências, eixos estruturantes das práticas pedagógicas: as interações e a brincadeira. Além disso, acentua a relevância de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018).

Os referidos direitos de aprendizagem podem favorecer os dois eixos estruturantes. Esses eixos já haviam sido destacados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs), documento em que se define a criança como um:

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).

A relevância do avanço acerca da compreensão do conceito de criança e dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento é potencializada quando as práticas pedagógicas dinamizam os campos de experiência contemplados na BNCC. Ainda assim, existe um compromisso com a falta de um aprofundamento do documento em relação ao desenvolvimento integral, visto que a condição é raramente tratada no decorrer do seu texto, indicando a necessidade de esta pesquisa fazer referência a ele quando discute as perspectivas atuais para a Educação Infantil.

Portanto, na sequência se discute a relevância dos processos de cocriação no planejamento na Educação Infantil para o estímulo ao desenvolvimento integral das crianças. Trata-se de uma condição já observada nas DCNEIs, quando o documento destacou a relevância da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil para a definição daquilo que se pretende propor para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, indicando como essenciais a participação da direção,

dos docentes e da comunidade escolar em sua elaboração e desenvolvimento (Brasil, 2010).

1.1 A COCRIAÇÃO NO PLANEJAMENTO PERTINENTE E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O planejamento pode priorizar práticas fragmentadas e individualistas ou fortalecer a identidade docente vinculada a processos de cocriação (Kosteski, 2021). A segunda opção está calcada no planejamento que rompe com práticas de ensino e aprendizagem reproduтивistas para evidenciar “[...] várias possibilidades, as quais influenciam e são influenciadas por diferentes conceitos de planejamento [...]” (Kosteski, 2021, p. 19).

No caso da presente pesquisa, defende-se o planejamento pertinente com foco em processos de cocriação. Esse planejamento tem como base o conhecimento pertinente e, portanto, um dos sete saberes necessários à educação, de acordo com Morin (2011). Juntamente com as cegueiras do conhecimento, ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena, enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão e a ética do gênero humano, o conhecimento pertinente constitui um conjunto indissociável para uma educação comprometida com a vida no e do planeta.

Ao conhecimento pertinente cabe “[...] enfrentar a complexidade [...]”, em razão da existência de “[...] um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto [...]” (Morin, 2011, p. 36). Para Sá (2019, p. 21), o conhecimento pertinente é complexo e significa “[...] um conjunto de coisas, fatos, circunstâncias, eventos que apresentam ligação e são interdependentes [...]”.

Em suma, o conhecimento pertinente é “[...] capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita [...]” (Morin, 2018, p. 15). Além disso, também colabora para atender “[...] a necessidade de promover um conhecimento capaz de compreender os problemas globais e fundamentais para neles inscrever os conhecimentos parciais e locais” (Morin, 2015a, p. 100). Esse tipo de conhecimento é motivado por planejamentos articulados com demandas tanto locais como globais e potencializado mediante processos de cocriação.

Ainda que a origem do termo ‘cocriação’ esteja vinculada ao mundo empresarial, e que, segundo Chathoth *et al.* (2013), caracterize a participação ativa

do cliente em atividades da cadeia de valor do fornecedor, nesta pesquisa, o conceito é definido pelo potencial que oferece para a geração colaborativa de soluções às demandas do contexto escolar e de seu entorno próximo e global. Trata-se em uma perspectiva pautada na solidariedade e focada no bem comum, motivada pelo potencial criativo dos engajados em ações locais fundamentais à preservação da vida no e do planeta.

Considerando o objetivo da pesquisa, a cocriação teve como foco a elaboração colaborativa de um planejamento pertinente. Esse planejamento assume como bem comum o compromisso com o desenvolvimento integral das crianças aliado ao bem-viver destacado por Morin (2015a), por isso, considera condições que vão além da dimensão cognitiva.

Trata-se de um processo de cocriação que busca a conexão entre o compromisso da Educação Infantil com o desenvolvimento integral e o que faz sentido na realidade de inserção das crianças, mas também com o que planetariamente tem relevância. Além disso, destaca-se a aproximação do processo de cocriação à criança contemporânea, cuja infância é marcada por abruptas transformações, o que amplia a relevância de abrir um espaço de acolhimento (Dourado, 2021), diferenciando-se por práticas padronizadas e predeterminadas.

Nesse processo, é preciso compreender que a criança é um ser “[...] único, integral, diferente do adulto, que deve ter a oportunidade de viver as características especiais de cada fase [...]” (Viana, 2018, p. 62), e, por isso, a importância de valorizar o presente. É nesse presente que a criança precisa ser estimulada em seu desenvolvimento integral, o que implica considerar não somente as questões físicas e cognitivas, mas também as dimensões social, emocional e afetiva, como indicam documentos que, no decorrer das últimas décadas, foram orientando a Educação Infantil no contexto brasileiro, tais como a LDBEN (Brasil, 1996) e as DCNEBs (Brasil, 2013).

Como afirma Viana (2018, p. 62), “[...] se valorizamos esse presente, vamos certamente reconhecer e incentivar algumas características da infância [...]”. Nesse sentido, é importante lembrar que as crianças contemporâneas “[...] vivem rodeadas por imagens, ícones, logotipos, enfim, representações visuais por meio das quais compreendem o mundo, se relacionam e comunicam ideias” (Esperança 2015, p. 27). Portanto, “[...] não há como negar que houve uma mudança concreta na forma de vivenciar a infância [...]”, consolidando um momento que já “[...] não ouvimos mais os

barulhos das crianças nas ruas, que são consideradas inseguras e hostis, e hoje se tornaram sinônimo de perigo" (Viana, 2018, p. 49).

E, apesar de as crianças prezarem pelo brincar em espaços abertos, observa-se que até mesmo os parques públicos infantis “[...] têm sido menos frequentados na contemporaneidade devido à violência em áreas urbanas e também à inadequação, falta de investimento e cuidados ao espaço, ou pela ausência e má distribuição dos mesmos pelos bairros da cidade” (Pinto; Bichara, 2019, p. 97). Além disso, com as famílias cada vez mais ocupadas, as crianças permanecem, em grande parte, inseridas nas instituições de ensino por mais tempo, “[...] sendo esse o espaço de maior integração com outras pessoas, principalmente da mesma idade” (Going; Andreeata, 2019, p. 81).

Por vivermos uma realidade com céleres transformações, mediante as quais surgem muitas limitações, mas também novas possibilidades de desenvolvimento infantil, as práticas pedagógicas da Educação Infantil pautadas na cocriação precisam considerar quem é a criança contemporânea, suas necessidades e suas potencialidades. Por isso, o compromisso da presente pesquisa com um planejamento que considera os campos de experiência e aproxima suas especificidades ao contexto e a demandas globais, observáveis nos ODS e em suas metas.

Com via para esse planejamento, opta-se pelos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), uma metodologia criada por Torre e Zwierewicz (2009) e amplamente utilizada em pesquisas do PPGEB/UNIARP, a exemplo dos estudos de Felipus (2019), Matias (2020) e Oliveira (2022). No próximo capítulo, essa metodologia é contextualizada a partir de uma perspectiva de planejamento pertinente, evidenciando seu potencial para favorecer a interação das crianças em diferentes espaços.

2 O PLANEJAMENTO PERTINENTE NA UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES (PCE)

Esta pesquisa tem como compromisso basilar a superação de uma alternativa de planejamento do ensino reconhecida por Piletti (1990) como uma ação que consiste na demonstração daquilo que o docente ministrará em sua aula com a finalidade de os discentes alcançarem os objetivos educacionais propostos. Portanto, com a superação de uma perspectiva tradicional de planejamento, pois pressupõe algo totalmente predefinido e estruturado especificamente para o alcance de objetivos e que não converge com as necessidades de desenvolvimento integral, se consideradas as especificidades da criança contemporânea.

Para tanto, buscam-se perspectivas de um planejamento pertinente e elaborado mediante um processo de cocriação. Trata-se de uma alternativa para valorização do trabalho colaborativo e promotor de um planejamento atento às demandas locais e globais.

Em relação às demandas locais, o planejamento que se compromete com elas precisa ser acompanhado por um processo de pesquisa para detectar as reais necessidades do contexto, especialmente se consideradas as especificidades da criança contemporânea que vivencia uma realidade com abruptas transformações. Outrossim, precisa ser acompanhado de muita reflexão para que o planejamento atenda às necessidades detectadas.

Quanto a demandas locais, no capítulo dos resultados são apresentadas aquelas identificadas pelos participantes da pesquisa e que foram consideradas na elaboração do PCE proposto no produto educacional. Já o acompanhamento para observar se o planejamento as atende poderá ser feito a partir da pesquisa, caso o CMEI implicado na pesquisa desenvolva o PCE.

Já em relação às demandas globais, tem-se observado, em várias pesquisas desenvolvidas no PPGEB/UNIARP, uma aproximação com atividades tanto de formação docente como de elaboração e desenvolvimento de projetos de ensino vinculadas aos ODS. São exemplos, a pesquisa sobre formação docente de Zanol (2021) e a pesquisa sobre um projeto para o processo de alfabetização de Kosteski (2021).

Os 17 ODS abrangem questões fundamentais ao planeta, como a redução da fome no mundo e da desigualdade, a produção sustentável, além da saúde e do bem-

estar (ONU, 2015) (Figura 2). Essas são condições que não podem mais ser desconsideradas se existe um compromisso da educação com a vida; por isso, nesta pesquisa, tem-se a perspectiva de um planejamento que, além de se vincular a demandas locais, se aproxima dos ODS.

Figura 2 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).



Fonte: ONU (2015).

Relatórios como os da FAO *et al.* (2022) sobre o aumento da fome no mundo, da UNESCO (2021) sobre a ampliação da crise hídrica e do IPCC (2022) sobre o aquecimento global evidenciam a relevância do compromisso do planejamento na Educação Infantil com emergências globais observadas nos ODS. Como essas emergências se capilarizam localmente e são também resultados de ações locais, reitera-se a relevância de o planejamento aproximar-se das demandas tanto planetariamente como contextualmente.

A aproximação do planejamento com as necessidades locais e com os ODS caracteriza um planejamento pertinente. Isso porque é essa aproximação que fortalece justamente a superação do distanciamento entre os conteúdos curriculares e o que acontece tanto na realidade local como global.

Por isso, além de demandas locais, os participantes também observaram possibilidades de aproximar o planejamento do PCE aos seguintes ODS: 4 – Educação de qualidade e 12 – Consumo e produção responsáveis. No Quadro 1 são registradas as metas dos respectivos ODS, selecionadas especificamente na elaboração do PCE, cujo critério de seleção baseou-se na proximidade com a

presente pesquisa. Já sua inserção delas nas atividades do PCE proposto no produto educacional resultante desta pesquisa é apresentada no capítulo dos resultados.

Quadro 1 – Metas dos ODS selecionadas na pesquisa.

ODS	Metas
4 – Educação de qualidade	<p>4.2 Até 2030, garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário.</p> <p>4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.</p> <p>4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.</p>
12 – Consumo e produção responsáveis	<p>12.3 Até 2030, reduzir pela metade o desperdício de alimentos per capita mundial, em nível de varejo e do consumidor, e reduzir as perdas de alimentos ao longo das cadeias de produção e abastecimento, incluindo as perdas pós-colheita.</p> <p>12.5 Até 2030, reduzir substancialmente a geração de resíduos por meio da prevenção, redução, reciclagem e reuso.</p>

Fonte: ONU (2015).

Observa-se que as metas são diversas e dependem de um conjunto de organizações e das pessoas para seu alcance. No caso desta pesquisa, as metas selecionadas no PCE proposto mediante um processo de cocriação são passíveis de uma vinculação ampla com o projeto, tendo em vista o compromisso do estudo tanto com o contexto local quanto com o global. Portanto, são metas que podem ser estimuladas no desenvolvimento do PCE no decorrer do ano letivo.

As metas selecionadas evidenciam o compromisso que a pesquisa assume com o contexto tanto local quanto global, ao considerar emergências planetárias, evidenciando a convergência do planejamento com o conhecimento pertinente, que é um dos sete saberes considerados por Morin (2011) necessários à educação. Para o autor, o conhecimento pertinente é indispensável à educação atual devido à incapacidade de se compreender a realidade mediante conhecimentos isolados. Por isso, para ele é indispensável “[...] situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido [...]” (Morin, 2011, p. 34).

O conhecimento pertinente é o conhecimento complexo, pois “[...] abarca a vida, abraça o objeto de estudo, o fato e o fenômeno [...]”, já que “Não há nada ou

coisa ou fato que possa ser compreendido à luz do Pensamento Complexo de forma isolada. Isso porque não há nada isolado no universo" (Sá, 2019, p. 20-21).

Além do âmbito local, Morin (2011, p. 35) faz referência ao global, que para ele é mais do que o contexto, pois há "[...] qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas uma das outras [...]" . Por isso, ele reforça que "[...] o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, como o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes [...]" (Morin, 2011, p. 88).

Diante dessa condição, o conhecimento pertinente substitui "[...] um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une [...]" (Morin, 2018, p. 89) e que corresponde com o pensamento complexo. O pensamento complexo tenta dar conta daquilo que no pensamento mutilante se desfaz, por "[...] lutar não contra a incompletude, mas contra a mutilação [...]" (Morin, 2019, p. 176). Ele constitui "[...] um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações existentes entre os diversos aspectos da vida, [...] opondo-se a qualquer mecanismo disjuntivo" (Petruglia, 2013, p. 16).

Sá (2019, p. 24) reitera que o pensamento complexo "[...] tenta, efetivamente, perceber o que liga as coisas umas às outras e não apenas a presença das partes no todo, mas também a presença do todo nas partes". Essa condição evidencia a relação entre pensamento complexo e conhecimento pertinente, fortalecendo a ideia de que um planejamento de ensino não pode se resumir à "[...] ação mecânica de um trabalho burocrático com o preenchimento de fichas sobre os conteúdos, objetivos, metodologias, recursos e avaliação" (Brisolla; Assis, 2020, p. 959).

Como afirma Kosteski (2021), dependendo da base epistemológica que orienta o planejamento, tende-se ao desenvolvimento de práticas descontextualizadas e individualistas ou a perspectivas que fortalecem a identidade docente em um processo de cocriação, pois o planejamento tem, por um lado, uma base de sustentação epistemológica e, por outro, resulta em múltiplas escolhas metodológicas.

No caso desta pesquisa, a base epistemológica tem como referencial o pensamento complexo aliado à transdisciplinaridade e à ecoformação. A escolha dessa tríade tem como justificativa as reflexões de Dantas e Almeida (2020, p. 3), ao afirmarem que a defesa de Morin pela necessidade de superar a fragmentação, a descontextualização e a falta de conexão planetária o posiciona como o "[...] formulador de uma epistemologia da complexidade, artífice do pensamento complexo,

da reforma do pensamento e um dos propositores da reforma da educação em bases transdisciplinares". Existe, portanto, uma conexão fundamental entre pensamento complexo e as premissas da transdisciplinaridade que justificam dois dos conceitos centrais desta pesquisa.

O objetivo da transdisciplinaridade “[...] é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento [...]” (Nicolescu, 2018, p. 53). Ela é “[...] resolutamente aberta na medida em que ultrapassa o campo das ciências exatas, devido ao seu diálogo e a sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior” (Freitas; Morin; Nicolescu, 1994, p. 2).

A priorização da transdisciplinaridade nesta pesquisa é justificada pelo seu potencial para religar os conhecimentos de diferentes áreas, além de possibilitar a religação desses conhecimentos às realidades local e global (Zwierewicz, 2017). Dessa forma, supera a educação pautada no acúmulo de conhecimentos que “[...] nada dizem sobre a realidade que vivem os estudantes e os docentes [...]” (Batalloso; Moraes, 2020, p. 75).

Em contrapartida, o pensamento complexo e a transdisciplinaridade “[...] aparecem como duas formas de pensamento atual, agrupados à busca de uma perspectiva integradora do conhecimento e da realidade como reação a uma visão atomizante e fragmentada” (Espinosa Martinez, 2014, p. 46). Nesse sentido, a transdisciplinaridade colabora para uma educação pautada na complexidade, já que essa se assenta em “[...] princípios epistemológicos e meta-temas capazes de se desdobrar em saberes que religam a tríade indivíduo-sociedade-espécie” (Dantas; Almeida, 2020, p. 3).

Na mesma direção, esta pesquisa defende a vinculação entre complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação. Essa vinculação está pautada no potencial da ecoformação para colaborar com as relações intra e interpessoais no contato com a natureza.

É nesse processo que reside o potencial da ecoformação, pois ela se caracteriza pelo compromisso com o bem-viver destacado por Morin (2015a), tanto no âmbito individual quanto no âmbito social e ambiental. Silva (2008, p. 102) reitera a relevância da ecoformação para esse processo, ao afirmar que o contato formador com as coisas, com os objetos e com a natureza pode ser “[...] formador de outras ligações, em especial das ligações humanas”.

“A ecoformação traz como complementaridade às outras concepções uma maior ênfase nas relações recíprocas pessoa-ambiente [...]” (Pineau, 2004, p. 522). Ao considerar essa condição no planejamento na Educação Infantil, estimula-se que as crianças acessem, aprofundem, construam e difundam conhecimentos e soluções em conexão com a sua realidade, condição a qual, necessariamente, caracteriza o conhecimento pertinente.

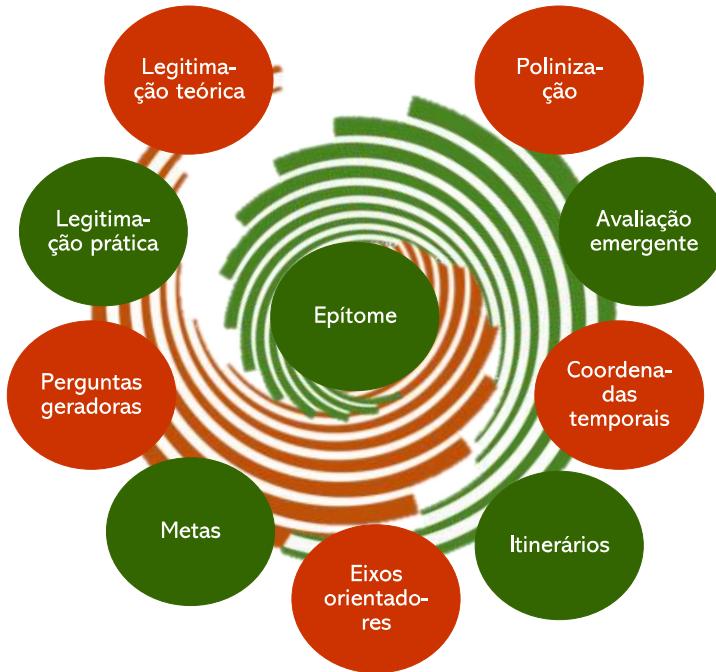
Aliando-se ao potencial da base epistemológica pautada no pensamento complexo, na transdisciplinaridade e na ecoformação, a pesquisa defende o uso da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). Essa metodologia foi criada por Torre e Zwierewicz (2009) e tem sido usada nas intervenções vinculadas a pesquisas do PPGB/UNIARP, tais como de Almeida (2018), Zielinski (2019), Oliveira (2020), Kosteski (2021) e Junges (2023), bem como por escolas de diferentes municípios catarinenses e paranaenses.

A metodologia do PCE surgiu das reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem, pautando-se nas implicações da interação intra e interpessoais e na relação com o entorno, tendo como intenção contribuir “[...] para a formação integral em um contexto de conhecimento e respeito ao ser humano e seu equilíbrio com a natureza” (Zwierewicz; Torre, 2009, p. 174). Por isso, na utilização da metodologia do PCE, envolve-se tudo aquilo que consta nos componentes curriculares, porém se vai além, transcendendo a descontextualização e a desvinculação local e global dos conteúdos para buscar na transdisciplinaridade e na ecoformação os referenciais para estímulo do pensamento complexo e sua interface com o conhecimento pertinente.

O PCE tem como base epistemológica a tríade conceitual ‘pensamento complexo-transdisciplinaridade-ecoformação’, constituindo-se em uma metodologia de ensino que procura estimular os docentes e estudantes a “[...] ir ‘além da reprodução’ de conhecimentos e ‘além da análise crítica da realidade’ [...]”. Nesse processo, priorizam-se soluções “[...] que contribuam para qualificar as próprias condições de vida e de seus entornos [...]”, enquanto fortalecem a “[...] a resiliência dos que se aplicam no desenvolvimento de cada PCE” (Zwierewicz, 2013, p. 166). Trata-se de uma metodologia comprometida em contribuir para valorizar aquilo que Espinosa (2019, p. 66) considera os sentidos e os significados “[...] construídos socio-historicamente pelas pessoas e colaborar [...]” com a criação de possibilidades para “[...] melhorar as condições de vida dos estudantes [...]”.

Essa metodologia possui uma estrutura formada por dez organizadores conceituais (Figura 3). Esses organizadores são vinculados a uma condição mobilizadora que justifica cada PCE, podendo ser uma demanda da realidade local ou global ou de ambas simultaneamente. Considerando o processo de retroalimentação do PCE, a imagem foi adaptada para que o epítome se concentre no centro do processo:

Figura 3 – Organizadores conceituais da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE.



Fonte: Adaptado de Torre e Zwierewicz (2009).

Para definição das atividades do epítome, faz-se necessário o estabelecimento do pensamento organizador. Trata-se da condição problematizadora de um processo a ser iniciado sem desvinculá-lo das condições atuais e das causas que as determinaram no passado, tampouco das oportunidades atuais para melhorar as relações intra e interpessoais enquanto as crianças se relacionam com o meio ambiente mobilizadas por um compromisso com a vida.

Enquanto o epítome constitui uma “[...] estrutura conceitual que serve de âncora, de referencial temático, de espaço de interação teórico/prática” (Zwierewicz, 2011, p. 146), a polinização serve de referencial para reconhecer o processo e os resultados e estimular sua difusão. Entre esses dois organizadores, a legitimação teórica alicerça esse percurso com apoio para o desenvolvimento do projeto, por meio de uma diversidade de fontes de pesquisa, estimulando “[...] o conhecimento

pertinente e a pertinência dos processos de ensino e de aprendizagem" (Torre; Zwierewicz, 2022, p. 238-239).

A legitimação prática, por sua vez, potencializa a intervenção, estimulando uma educação transformadora. Nesse sentido, mobilizam-se “[...] condições que justificam o PCE com base em necessidades locais e globais, evidenciando as circunstâncias das situações-problemas e as possibilidades de resolução [...]” (Torre; Zwierewicz, 2022, p. 238-239).

Já as perguntas geradoras estimulam a busca tanto pelo conhecimento como pelas possíveis soluções aos problemas identificados no planejamento e no replanejamento do PCE. As metas se referem àquilo que se deseja fortemente alcançar, representando valores individuais e coletivos (Zwierewicz, 2011).

Os eixos orientadores, por sua vez, são formados pelos objetivos, conteúdos e recursos. Apesar “[...] de se constituírem em aspectos específicos, existe uma interdependência entre eles e deles em relação aos demais organizadores conceituais” (Torre; Zwierewicz, 2022, p. 240) e, dessa forma, evidenciam características transdisciplinares e ecoformadoras. Como exemplos, destaca-se o estímulo à interface entre os conteúdos de diferentes componentes curriculares ou campos de experiência e a vinculação deles com demandas locais e globais, enquanto os recursos são selecionados a partir de condições valorizadoras da solidariedade e da sustentabilidade.

Os itinerários constituídos pelas atividades “[...] são condições que potencializam um pensar complexo e se dinamizam mediante um planejamento transdisciplinar e práticas pedagógicas ecoformadoras” (Torre; Zwierewicz, 2022, p. 238-241). Por isso, seu planejamento e realização valorizam os princípios hologramático, da dialogicidade e da recursividade.

O princípio hologramático evidencia que, “[...] em um sistema ou em um mundo complexo, não apenas uma parte encontra-se no todo, mas o todo encontra-se na parte [...]” (Morin, 2015a, p. 116), enquanto a dialogicidade não se refere à “[...] simples superação das contradições por meio de uma síntese, mas como presença necessária e complementar de processos ou de instâncias antagônicas” (Morin, 2015a, p. 114). Já o recursivo possibilita o retorno sobre o que se produz, potencializando um processo de auto-organização, como defende Morin (2015b).

A avaliação emergente constitui uma perspectiva contínua e processual, sempre acompanhada pela perspectiva da polinização. Isso porque a polinização se

pauta na concepção de que “[...] um processo de planejamento transdisciplinar e de uma prática ecoformadora não termina com a avaliação [...]” (Torre; Zwierewicz, 2022, p. 242), promovendo, assim, a disseminação e os reflexos do projeto na sociedade.

Portanto, é com a metodologia do PCE que se pretende potencializar um planejamento pertinente. Logo, um planejamento que favorece a religação entre os campos de experiência e destes em relação àquilo que localmente têm sentido e ao que planetariamente tem afligido sua população.

3 ESTUDOS CORRELATOS: CONTRIBUIÇÕES DOS PCE, PLANEJAMENTO PERTINENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando a importância dos estudos correlatos, realizou-se um levantamento de pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES utilizando os seguintes descritores: “Projetos Criativos Ecoformadores” e “Educação Infantil”. Foram identificadas seis dissertações, sendo selecionadas três delas devido às contribuições que apresentaram para elaboração do produto educacional previsto na presente pesquisa (Quadro 1).

Quadro 2 – Estudos correlatos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Pesquisador	Ano	Título da dissertação	Objetivo geral	Metodologia
Eliane Scheffmacher Felipus	2019	Implicações dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) no desenvolvimento integral de crianças da Educação Infantil	Avaliar as contribuições da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) para o desenvolvimento integral de crianças que frequentam a Educação Infantil em uma instituição vinculada à Rede Municipal de Lebon Régis, em Santa Catarina, a partir de uma análise pautada nos campos de experiência definidos na BNCC.	Pesquisação, com abordagem qualitativa.
Beatriz Alves de Oliveira	2020	Cenários ecoformadores e campos de experiência: contribuições de um Projeto Criativo Ecoformador para o desenvolvimento integral de bebês e de crianças bem pequenas	Avaliar o potencial de um Projeto Criativo Ecoformador (PCE) articulado aos campos de experiência para o desenvolvimento integral de bebês e de crianças bem pequenas que frequentam o Centro de Educação Infantil Elmar Pereira Rosa, de Caçador, Santa Catarina.	Pesquisação, com abordagem qualitativa.
Keli Cristina Mezaroba Dal Pizzol	2020	Formação-ação com docentes da Educação Infantil: uma proposta transdisciplinar e ecoformadora	Estruturar um programa de formação-ação a ser utilizado com docentes da Educação Infantil, pautado na perspectiva da ecoformação e transdisciplinaridade e articulado aos campos de experiência previstos na BNCC.	Estudo de caso, com abordagem qualitativa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Em sua pesquisa, Felipus (2019) comprometeu-se com o acompanhamento da aplicação de um PCE em uma instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Lebon Régis, Santa Catarina, possibilitando o levantamento de dados sobre as implicações no desenvolvimento integral das crianças. Oliveira (2020), por sua vez, envolveu-se na elaboração e apresentação de um PCE específico para uma

instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Caçador, Santa Catarina, comprometendo-se com a utilização de materiais não estruturados e a exploração dos cenários ecoformadores. Pizzol (2020), embora também direcione a pesquisa à Educação Infantil, se engajou na elaboração de um programa de formação continuada para docentes, embasado na transdisciplinaridade e na ecoformação e adequado à BNCC, e, por isso, também foi selecionada.

As duas primeiras pesquisas constituem estudos com intervenção, e a terceira apresenta uma proposta para uma possível intervenção posterior. Apesar da diferença, todas têm relação com o viés epistemológico da presente pesquisa, enquanto as duas primeiras também avaliam práticas implementadas com base no mesmo referencial teórico. São, portanto, fundamentais para composição de uma proposta para um planejamento pertinente, comprometido em vincular os campos de experiência a demandas locais e globais.

Em relação à metodologia, as pesquisas de Felipus (2019) e Oliveira (2020) priorizaram a pesquisa-ação. No caso da pesquisa de Pizzol (2020), priorizou-se o estudo de caso, visando averiguar outras propostas e projetos pedagógicos de diferentes instituições para a detecção de ideias adaptáveis à sua pesquisa.

Na coleta de dados, Felipus (2019) empregou um roteiro de observação, possibilitando o acompanhamento do envolvimento das crianças nas atividades do PCE e um questionário direcionado aos pais, de forma que pudessem expressar as suas percepções com relação ao desenvolvimento dos filhos ao longo da intervenção. Oliveira (2020) realizou a coleta de maneira similar a Felipus (2019), utilizando-se de um roteiro de observação das crianças, acompanhando o seu protagonismo na exploração de cenários ecoformadores e materiais não estruturados, analisando as contribuições das atividades em seu desenvolvimento integral. Ademais, também aplicou um questionário aos pais/responsáveis, com a finalidade de compreender as suas percepções sobre o desenvolvimento das crianças.

Pizzol (2020), por sua vez, direcionou a pesquisa a docentes, orientadores pedagógicos e gestores de seis centros de Educação Infantil e aplicou uma entrevista com os participantes. A técnica tinha como objetivo analisar como a proposta das Escolas Criativas vem se efetivando e, ainda, quais mudanças propiciou às instituições de Educação Infantil do município de Massaranduba – SC. Também utilizou um diário de campo para registrar observações sobre os cenários

ecoformadoras criados durante o desenvolvimento dos PCE nos Centros de Educação Infantil do município lócus da pesquisa.

Quanto ao trabalho colaborativo que os PCE proporcionam, as pesquisas de Felipus (2019) e Oliveira (2020) convergem na relevância atribuída à metodologia do PCE criada por Torre e Zwierewicz (2009). Um dos fragmentos da pesquisa de Oliveira (2020), evidenciando essa relevância, destaca que, em uma das atividades do PCE “O que sentem meus pés?”, previa-se a construção dos cenários ecoformadores de forma colaborativa. Contudo, as possibilidades criadas durante o PCE estimularam a criação de mais de uma alternativa. Destaca-se que, no desenvolvimento deste PCE, realizou-se:

Uma trilha de olhares e sensações para além da sala de aula [...] com o objetivo de estimular o desenvolvimento integral, valorizando o protagonismo dos bebês e das crianças bem pequenas nas escolhas na superação de desafios e na resolução de situações-problema (Oliveira, 2020, p. 61).

No que se refere à pesquisa de Pizzol (2020), esta também priorizou a ação colaborativa, sobretudo quanto ao programa de formação sugerido na dissertação, o que se explicita na seguinte descrição:

A **relevância da formação** reside na possibilidade de andar junto com o professor em uma **ação colaborativa**, em fortalecer o grupo dos educadores do CEI para planejarem juntos, para discutirem os sucessos e os fracassos do trabalho realizado e buscarem solução. Para pensar em uma **educação para a vida**. Afinal a **função da escola** é social, e, a partir disso, precisa-se refletir sobre que cidadão se quer atuando na sociedade (Pizzol, 2020, p. 84, grifos nossos).

Outro aspecto que vale destacar é de que Felipus (2019) se aprofundou nas perspectivas históricas da Educação Infantil no Brasil, abordando desde as perspectivas assistencialistas até chegar ao compromisso com desenvolvimento integral e com os campos de experiência. Oliveira (2020), por sua vez, dedicou-se em abordar a Educação Infantil perpassando pela ênfase na cognição e na padronização do ensino ao desenvolvimento integral e ao protagonismo infantil em bebês e em crianças bem pequenas.

Pizzol (2020) aprofundou-se nos aspectos teóricos e conceituais da Educação Infantil, enfatizando as concepções sobre a infância, as políticas públicas e o atendimento das crianças de 0 a 5 anos, o cuidar e o educar, bem como a organização dos espaços e do tempo. Além disso, dedicou um capítulo à formação de docentes,

destacando as Escolas Criativas e os PCE. Ademais, todos os estudos foram desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGEB/UNIARP) e demonstraram envolvimento com a Educação Básica.

Destaca-se, ainda, que uma das premissas dos mestrados e doutorados profissionais é a idealização de um produto educacional. No trabalho de Felipus (2019), o produto educacional é constituído pelo “Projeto Criativo Ecoformador: eu brinco, tu brincas, nós brincamos e nos aventuramos nos brinquedos e brincadeiras de nossos avós”. Para a pesquisadora, a proposta pretende ser “[...] uma referência no sentido de contribuir com outros contextos. Sua **aplicação** pode ser realizada em qualquer instituição de **Educação Infantil**, desde que **adaptada à realidade local** (Felipus, 2019, p. 79, grifos nossos).

Oliveira (2020) também apresenta o seu produto em forma de PCE, visando contribuir

[...] para outras instituições de Educação Infantil ampliarem o protagonismo de bebês e crianças bem pequenas ao tomarem decisões sobre o uso de materiais não estruturados e a exploração de cenários ecoformadores, possibilitando, nesse processo, o seu desenvolvimento integral (p. 14).

Além disso, todos os três estudos priorizaram autores referenciados na presente pesquisa, entre eles: Morin (2011, 2015a, 2015b); Nicolescu (2018); Pineau (2004) e Zwierewicz e Torre (2009). Esses autores colaboraram para a discussão da tríade conceitual complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação e, especificamente, os dois últimos colaboraram para transposição dos respectivos conceitos à prática pedagógica mediante o uso da metodologia dos PCE.

Em relação aos resultados, Felipus (2019, p. 74) detectou que “[...] a partir da implicação no PCE, as crianças desenvolveram diferentes dimensões, mostrando-se mais motivadas, seguras e participativas, sendo elas mesmas, em muitos momentos, as protagonistas de seus aprendizados”. Além disso, todos os pais destacaram a contribuição do PCE para “[...] algum aspecto relacionado ao desenvolvimento integral das crianças [...]” (Felipus, 2019, p. 76).

O estudo de Oliveira (2020) indica que a percepção dos pais/responsáveis quanto às contribuições dos PCE evidencia a relevância da proposta para o desenvolvimento integral. Pizzol (2020), por sua vez, desvelou os frutos do “Programa de Ecoformação continuada de gestores e docentes em Escolas Criativas: Educação

a partir da vida e para a vida”, desenvolvido com os docentes da Educação Infantil no município de Massaranduba – SC, destacando, ainda, resultados da aplicação de um PCE no município de Gravatal – SC, reconhecendo-o como um trabalho inovador e criativo, explicitando quando as crianças envolvidas no projeto buscaram soluções para a realidade local, além de terem escrito “[...] uma carta que foi entregue, inclusive, às autoridades locais sobre a cidade dos sonhos” (Pizzol, 2020, p. 83).

Portanto, os estudos correlatos apresentam condições fundamentais para a presente pesquisa, servindo de parâmetro para a cocriação de um PCE proposto na elaboração do produto educacional. Entre as contribuições, destacam-se as reflexões teóricas observadas nos três estudos e os encaminhamentos práticos observados na dinamização dos PCE, previstos em duas pesquisas.

Em um segundo levantamento, por meio dos descritores: “Planejamento pertinente”, “Educação Infantil” e “Prática Pedagógica”, também no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, obtiveram-se 10 trabalhos. Em seguida, os títulos e os resumos das obras foram analisados, e constatou-se que oito se aproximavam desta pesquisa. Entretanto, um dos trabalhos não possui divulgação autorizada, resultando em sete trabalhos selecionados para análise, conforme Quadro 2.

Quadro 3 – Segundo levantamento de estudos correlatos na CAPES.

Pesquisador	Ano	Título da dissertação	Objetivo geral	Metodologia
Ana Paula Kuhn	2019	O estágio curricular no contexto da EaD: a relação entre teoria e prática na formação do pedagogo	Analizar como se deu a relação da teoria com a prática, no processo de desenvolvimento nos três Estágios Curriculares (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Espaços não escolares).	Pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa.
Rosayna Frota Bazhuni	2021	O uso das tecnologias digitais na formação continuada dos professores para favorecer as experiências matemáticas na educação infantil	Propor uma formação continuada com uma metodologia baseada em sequência didática para formar professores para o ensino de Matemática na Educação Infantil, por meio do uso das novas tecnologias digitais na educação.	Pesquisa-ação, com abordagem quantitativa.
Jainê da Silva Santos Ribeiro	2021	O pensamento imaginativo da criança na representação do desenho: sentidos para a educação infantil	Analizar as representações do desenho infantil e a produção de sentidos delas decorrentes.	Pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica crítica e multirreferencial.

(Continua)

Daniele de Fátima Kot Cavarzan	2021	Roteiro para identificação de sinais de risco ao desenvolvimento na educação infantil (RISRD-EI)	Construir um roteiro para identificação de sinais de risco ao desenvolvimento na Educação Infantil em bebês e crianças bem pequenas.	Pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa.
Cinthia Fabiane Fonseca Caballero	2022	Formação continuada para professores da rede municipal de ensino de Ponta Porã - MS (2015-2022): uma abordagem sobre os profissionais de atendimento educacional especializado	Analizar os cursos de formação continuada para professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã – MS, recorte espacial desta pesquisa.	Estudo de caso, com abordagem qualitativa.
Vanilda Divina Almério Bistaffa	2022	Um estudo sobre a relação entre educar e cuidar de crianças bem pequenas, segundo a percepção de profissionais da Educação Infantil	Descrever e comparar as percepções de professores de educação infantil e de auxiliares de cuidados diários (ACDs) que atuam em creches no município de Barretos/SP, sobre as funções de educar e cuidar de crianças bem pequenas, de dezoito meses a três anos de idade.	Pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa.
Lidiane Rodrigues dos Santos da Costa	2023	A contribuição educativa da biblioteca escolar no contexto da educação infantil: aprendizagem ao longo da vida do educando como cidadão aprendente	Analizar a contribuição da biblioteca escolar no contexto da educação infantil e para a aprendizagem ao longo da vida do educando.	Pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Kuhn (2019) apresentou a finalidade de analisar a relação entre teoria e prática em estágios em diferentes níveis de ensino, incluindo a Educação Infantil, enquanto Bazhuni (2021) propôs uma formação continuada docente para o ensino de matemática na Educação Infantil. Ribeiro (2021), por sua vez, analisou as representações do desenho infantil e seu sentido, e Cavarzan (2021) construiu um roteiro para identificar sinais de risco ao desenvolvimento na Educação Infantil. Já Caballero (2022) analisou cursos de formação continuada para docentes que atuam no AEE de diferentes etapas da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã – MS, Bistaffa (2022) caracterizou e comparou percepções de docentes da Educação Infantil e de auxiliares de cuidados diários acerca do educar e cuidar de crianças bem pequenas e Costa (2023) averiguou

a contribuição da biblioteca escolar para o processo de aprendizagem na Educação Infantil.

Assim, a análise dos objetivos das pesquisas define a particularidade de cada estudo. Independentemente de suas especificidades, defende-se que todos contribuíram para identificação de condições importantes para a Educação Infantil.

No que tange aos aspectos metodológicos, observa-se a utilização de diferentes opções, que variam desde a pesquisa descritiva até a pesquisa-ação (Quadro 2). Em relação à abordagem, seis pesquisas priorizaram a qualitativa: Kuhn (2019), Ribeiro (2021), Cavarzan (2021), Caballero (2022), Bistaffa (2022) e Costa (2023), enquanto Bazhuni (2021) empregou a abordagem quantitativa.

As principais contribuições das pesquisas para a Educação Infantil, observadas mediante seus resultados e discussões, estão sistematizadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Principais contribuições dos estudos correlatos do segundo levantamento na CAPES.

Autoria	Contribuições
Kuhn (2019)	<p>“Cada vez mais, acreditamos na necessidade de se criar um currículo emancipatório para a formação de professores, combinando conhecimento e crítica, de um lado, e apelo para transformação da realidade em benefício de comunidades democráticas, de outro. No âmbito das Creches e Escolas da educação básica, nas quais os estágios foram realizados, percebeu-se que são constantes os problemas relacionados com a falta de organização, de recursos materiais didáticos, de integração entre a escola e os estagiários, além de violência e indisciplina das crianças [...].</p> <p>Os registros contidos nos relatórios reflexivos das acadêmicas em formação evidenciaram a separação entre teoria e prática. [...] Acredita-se que se faz necessário um maior investimento na formação docente e no desenvolvimento profissional do professor. A formação docente, tanto a inicial quanto a contínua, precisa ser consistente, crítica e reflexiva e capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direcionando-o ao seu fazer pedagógico” (p. 98-100, grifos nossos).</p>
Bazhuni (2021)	<p>“Verificou-se que o espaço escolar pode ser a forma mais eficaz para a realização da formação de professores para dar conta das lacunas produzidas na sua formação inicial, com efetiva participação dos docentes, sendo as reuniões pedagógicas um importante recurso para multiplicação dos conhecimentos entre os profissionais [...].</p> <p>O estudo evidenciou a importância da aproximação da Matemática não só para as crianças, mas também para os profissionais da educação como um todo. Diante disso, se quisermos “empoderar” crianças, jovens e adultos diminuindo as diferenças e melhorando a qualidade do ensino, devemos ensinar dentro da perspectiva da problematização para a construção da autonomia. Entendemos a Matemática como importante propulsora. Concluindo, ressalta-se a necessidade de Políticas Públicas de investimento em equipamentos tecnológicos e na formação inicial e continuada do professor, bem como, a urgência da aproximação dos Campus Universitários de Pedagogia com a Matemática e com as Tecnologias Digitais na Educação” (p. 104, grifos nossos).</p>

(Continua)

Ribeiro (2021)	<p>“Quando a criança nos propõe a fazer uma casa reta e toma a centralidade no fazer, ela nos diz que pode fazer e sabe fazer, nesse momento, o faz-de-conta, consistiu em o que chamamos de etnameios, recurso do seu pensamento imaginativo-criativo foram acionados e novas imagens geradas no fazer-pensar-fazer, e projetadas para fora através de uma representação que foi para o papel, o desenho, a casa, e outras imagens que aparecem em sua narrativa sobre casas retas e tortinhas (conceito), uso de materiais para fazer (procedimento) e por fim o destino da sua produção [...]. Assim, concluímos que o desenho é uma linguagem peculiar à criança e que é tão contemporâneo estudar as representações de desenho e os sentidos da criança, quanto estudar a criança em suas infâncias. É ainda um ato comunicativo a ser escutado pela professora, professor da educação infantil, pois é um modo como a criança se expressa, revelando os sentidos, e então seus pensamentos, ideias, conceitos, sobre o seu sentir-viver-agir no mundo” (p. 140, grifos nossos).</p>
Cavarzan (2021)	<p>[...] na busca por favorecer o acesso de todos à escola, os atendimentos proporcionados às crianças devem ser analisados em sua essência, averiguando se há características de um movimento de biologização do desenvolvimento humano e de medicalização da vida, que desconsidere as implicações do contexto social neste desenvolvimento” (p. 231, grifos nossos).</p>
Caballero (2022)	<p>[...] é possível pensar na construção de um currículo aberto e flexível que respeite a diversidade e atenda a necessidade de todas as crianças ‘com necessidades especiais ou não’, o que ainda não é realidade na prática escolar. Entretanto, reiteramos que é preciso se fazer uma crítica bem apurada de como vem sendo aplicada a formação continuada para o AEE de modo geral. [...] Concluímos este estudo sabendo que a temática em questão não se esgota, na certeza de que a inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais não é apenas uma utopia, é uma realidade possível que se faz por meio de práticas que promovam a conscientização do respeito à diversidade, à singularidade, ao ritmo e ao tempo de cada pessoa, estabelecendo-se assim, novos paradigmas sobre a inclusão, da qual não acreditamos que será plenamente alcançada e/ou resolvida com a oferta de formações continuadas, mas estas podem ser indicativas da construção e reflexão sobre outras e mais formas de promover um Atendimento Educacional Especializado” (p. 121-122, grifos nossos).</p>
Bistaffa (2022)	<p>“É possível afirmar que as percepções dos participantes do presente estudo no tocante à relação entre educar e cuidar da criança bem pequena são permeadas, em maior ou menor grau, pela teoria piagetiana e pela legislação brasileira que trata sobre a educação infantil. Na visão de Piaget, a criança constrói seu conhecimento e essa construção é contínua. Contudo, o conjunto das respostas dos profissionais sugere a presença de diferentes entendimentos/concepções teóricas sobre desenvolvimento e aprendizagem. Como exemplo, alguns acreditam na transmissão de conhecimento para o processo de aprendizagem, o que possivelmente, seja reflexo de uma perspectiva ou concepção de cunho empirista em educação” (p. 76-77, grifos nossos).</p>
Costa (2023)	<p>“O acesso a materiais literários, assim como a disponibilização dos mesmos a ambientes adequados para acessá-los, com a mediação de um profissional bibliotecário é, e sempre será de grande valia para uma melhor formação ao longo da vida, assim como na prática cidadã das crianças que frequentam a educação infantil, porém essa possibilidade nos parece um tanto distante” (p. 87, grifos nossos).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Entre as principais contribuições, os estudos correlatos indicam a necessidade de considerar na Educação Infantil: a) um currículo aberto, flexível, inclusivo e conectado à realidade; b) a relevância da religação entre teoria e prática; c) a importância do espaço escolar para a realização de formações; d) a necessidade de estimular a autonomia das crianças; e) a necessidade de políticas públicas de investimentos nos programas de formação inicial e continuada; f) a relevância que o desenho tem para a linguagem das crianças; g) a imprescindibilidade do contexto social das crianças; h) a relevância do rompimento da percepção de transmissão de conhecimento; i) a necessidade de busca pelo acesso adequado de materiais literários às crianças.

Esses resultados foram fundamentais para a elaboração colaborativa do PCE para o CMEI Lavínia Diletta Reali Romanzini. Nesse sentido, destaca-se que, apesar de se assentarem em diferentes referenciais teóricos, as pesquisas convergiram com questões fundamentais para a criança contemporânea, tais como a relevância do estímulo à autonomia. Agregadas aos estudos realizados na primeira seleção, essas contribuições colaboraram para confirmar a complexidade que precisa ser considerada para que um planejamento na Educação Infantil seja realmente pertinente.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentam-se os aspectos metodológicos orientadores da pesquisa. Sistematizam-se, portanto, o desenho da pesquisa, o contexto de realização, os participantes e instrumentos de coleta de dados e a metodologia de análise, além dos procedimentos éticos.

4.1 DESENHO DA PESQUISA

Considerando que o objetivo deste estudo é apresentar uma proposta para elaboração de um planejamento pertinente, destacando evidências do processo de cocriação de um PCE com participação de gestores e docentes do CMEI Lavínia Diletta Reali Romanzini, localizado em União da Vitória, Paraná, optou-se pela pesquisa participante. Este tipo de pesquisa é um exemplo de

[...] pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1988, p. 15).

A pesquisa participante, portanto, potencializa o diálogo com os envolvidos no estudo, visto que a oficina proposta com esta pesquisa estimulou os participantes a se engajarem na construção do PCE, bem como valorizou as falas e os saberes deles.

Em relação à abordagem, a opção pela qualitativa se justifica pelo potencial integrador “[...] porque as pessoas e os cenários são vistos como um todo [...]. Da mesma forma, destaca em seu potencial interativo por possibilitar [...] que o indivíduo se relacione com o ambiente que o rodeia, com visão ecológica e reflexiva sobre a complexidade das relações humanas” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 601).

A pesquisa foi estruturada em cinco etapas, conforme descrição da sequência. Cada uma das etapas priorizou um dos objetivos específicos, fazendo que os resultados obtidos no conjunto correspondam ao proposto no objetivo geral:

Etapa I: teve como propósito conhecer as percepções e demandas dos docentes do CMEI Lavínia Diletta Reali Romanzini em relação ao planejamento na Educação Infantil. Essa etapa foi fundamental para conhecer aspectos que possibilassem vincular o PCE elaborado colaborativamente a demandas locais;

- Etapa II: teve como propósito elaborar, colaborativamente, um PCE vinculado aos ODS e a demandas locais, observadas por gestores e por docentes do CMEI Lavínia Diletta Reali Romanzini. Essa etapa foi fundamental para propor um planejamento, incluindo, além daquilo que localmente tem significado, demandas consideradas planetárias, atendendo as premissas do conhecimento pertinente;
- Etapa III: teve como propósito sistematizar o processo de cocriação do PCE, destacando estratégias que indicam um planejamento pertinente devido à sua aproximação com demandas e potencialidades locais e com ODS. Por isso, além do PCE proposto, a pesquisa possibilitou que se identificassem estratégias fundamentais para o planejamento pertinente;
- Etapa IV: teve como propósito transformar o PCE elaborado e avaliado em produto educacional em ‘formato catálogo’ para sua difusão na Educação Básica. Por isso, depois de elaborado, o PCE foi publicado em plataforma de acesso livre.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Às instituições de Educação Infantil atribui-se o objetivo de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 1996). Para tanto, precisam proporcionar-lhes uma diversidade de condições para acolhimento das suas especificidades e para potencializar seu desenvolvimento, no sentido de fazer com que o planejamento seja, de fato, pertinente.

No seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o CMEI Lavinia Diletta Reali Romanzini se propõe a garantir os direitos da criança, prestando todo atendimento necessário para oferecer-lhe um ambiente saudável de aprendizagem e de convívio social. Existe, ainda, o compromisso de que os profissionais estejam atentos a qualquer situação de desrespeito, violência ou negligência, no âmbito institucional ou familiar, tomando as medidas cabíveis para que a criança se desenvolva de forma saudável e tenha seus direitos respeitados (CMEI Lavinia Diletta Reali Romanzini, 2021).

O PPP destaca que se trata de uma criança que é colocada diariamente diante de oportunidades que viabilizam o desenvolvimento de sentimentos de segurança, respeito e dignidade, e que ela precisa de proteção e cuidado. Também registra que

historicamente o conceito de infância tem variado de acordo com o momento social, político, econômico e cultural, ou seja, está diretamente ligado às transformações da sociedade e nem sempre de acordo com as necessidades próprias dessa fase, por isso, a atenção a condições indispensáveis ao desenvolvimento integral (CMEI Lavinia Diletta Reali Romanzini, 2021).

O CMEI Lavinia Diletta Reali Romanzini foi criado pelo Decreto n° 1.466/1987 e inaugurado no dia 5 de março de 1990 (União da Vitória, 2009), pelo então prefeito de União da Vitória, Sr. Alcides Fernandes Luiz. Naquela ocasião, a instituição recebeu o nome de Creche Hilda Romanzini de Melo; no entanto, no ano de 2004, o prefeito Hussen Bakri revogou o referido decreto e criou o Decreto n° 3.227/2004, determinando uma nova nomenclatura: CMEI Lavínia Diletta Reali Romanzini.

O CMEI tem capacidade para atender 110 crianças, de quatro meses a quatro anos e 11 meses, em período integral, das 7h30min às 18h. Para tanto, tem uma equipe de profissionais com formação específica para prestar um atendimento de qualidade a todas as crianças matriculadas no CMEI (Cmei Lavinia Diletta Reali Romanzini, 2021).

A comunidade de inserção da instituição conta com uma boa infraestrutura de serviços públicos, que inclui escolas, unidades de saúde, redes de água e esgoto, iluminação pública, linha de transporte, espaços de lazer e uma associação de moradores. Quanto às linhas de ônibus, percebe-se carência para a locomoção da comunidade, além da falta de área de calçadas e ciclovias.

Os pais atendidos por essa instituição, predominantemente, possuem faixa etária média entre 18 e 25 anos e 30 a 40 anos, tendo majoritariamente concluído o Ensino Médio. A renda das famílias varia entre um e quatro salários mínimos. Cerca 18% das famílias residem em casas alugadas e cedidas e 82% em casa própria (CMEI Lavinia Diletta Reali Romanzini, 2021).

Os profissionais que atuam nas Instituições de Educação Infantil têm formação para atuar com a referida etapa da Educação Básica, e seu trabalho é organizado para valorizar as vivências das crianças, adequando as atividades à faixa etária e às necessidades delas. Para tanto, a estruturação do dia a dia na instituição é seguida de uma rotina diária, oportunizando momentos em que as crianças evidenciam seus interesses e desejos e fazem escolhas, respeitando a individualidade e a liberdade para que se tornem mais independentes e capazes de conquistar seus próprios avanços (CMEI Lavinia Diletta Reali Romanzini, 2021).

O planejamento diário é realizado pela professora responsável por cada turma, observando-se que pode ser estimulada uma maior interação com os demais docentes e a gestão da escola. Por isso, a preocupação desta pesquisa com o processo de cocriação.

No que diz respeito às atividades propostas nos planejamentos, elas são realizadas de maneira a se trabalhar em grupos e individualmente, sempre observando e respeitando as particularidades das crianças, bem como desenvolvendo o respeito e a cooperação com os colegas. Também são realizadas atividades fora da sala e ao ar livre, adaptando principalmente os espaços existentes no CMEI ou utilizando alguns espaços no entorno da instituição, oportunizando às crianças brincarem e explorarem lugares ao ar livre (CMEI Lavinia Diletta Reali Romanzini, 2021).

No geral, as condições do entorno favorecem o desenvolvimento das crianças, o que não invalida a relevância de a instituição investir em novas alternativas. Por isso, o compromisso desta pesquisa em potencializar condições para esse processo mediante um planejamento pertinente.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa compuseram uma equipe de 14 profissionais, sendo 11 docentes e dois gestores do CMEI Lavinia Diletta Reali Romanzini, incluindo-se também a pesquisadora responsável pelo estudo, por tratar-se de uma pesquisa participante. Entre esses participantes, sete atuam no CMEI há mais de dez anos e sete ingressaram recentemente. Essa composição estimula a dialogicidade na pesquisa, pois valorizam-se tanto os que conhecem com mais profundidade a escola e a comunidade quanto os que estão se inserindo gradativamente.

Como critérios de inclusão, participaram do estudo docentes e gestores que tinham disponibilidade para elaborar, colaborativamente, o PCE e que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Já em relação aos critérios de exclusão, foi considerada tanto a não disponibilidade de participação como a recusa à assinatura do TCLE.

4.4 TÉCNICAS E/OU INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos da presente pesquisa, elaborados no decorrer do estudo e devidamente validados, consistiram em:

- a) um questionário para conhecer as percepções e demandas dos docentes em relação ao planejamento na Educação Infantil: o instrumento foi elaborado, pautado na pesquisa de Kosteski (2021), e depois validado (Apêndice A);
- b) um questionário para avaliar a proximidade do PCE elaborado às demandas locais e aos ODS e sua caracterização como um planejamento pertinente, mediante uma epistemologia transdisciplinar que se dinamiza em práticas ecoformadoras: este questionário foi elaborado e validado após o tratamento dos dados coletados com a aplicação do primeiro questionário, pois a definição das dimensões e respectivas questões dependia das demandas indicadas pelos participantes na aplicação do primeiro questionário (Apêndice B);
- c) um roteiro para sistematizar estratégias utilizadas no processo de cocriação do PCE caracterizando um planejamento pertinente: esse instrumento também foi aplicado e validado após o tratamento dos dados coletados na aplicação do primeiro questionário, devido à necessidade de que seja adequado o suficiente para compilar estratégias com evidências de que a proposta atende a demandas locais, as quais somente foram conhecidas com o levantamento inicial (Apêndice C).

4.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Para análise de dados foi realizada a análise de conteúdo, composta por três fases: pré-análise, exploração do material e interpretação (Bardin, 2016). Para Batista, Oliveira e Camargo (2021) as três fases indicadas por Bardin (2016) podem ser assim caracterizadas: a pré-análise consiste na leitura flutuante, visando estruturar marcadores que irão embasar a análise final; a exploração consiste na atribuição de códigos, com a catalogação em unidades de registro; a interpretação consiste na realização de operações com a finalidade de organizar os resultados, revelando a essência da análise.

Para a categorização de aspectos de vínculo de estratégias para promover o planejamento pertinente, foi utilizado o software MAXQDA, o qual possibilita criar nuvens de palavras que facilitam a identificação de aspectos convergentes e

divergentes, bem como a compilação de fragmentos que contextualizam as descobertas. Esse processo foi fundamental para a realização da segunda e da terceira etapa indicadas por Bardin (2016), possibilitando a categorização de termos-chave que possibilitaram a identificação de estratégias para o planejamento pertinente nos registros sobre o próprio processo de planejamento em que os participantes se envolveram no decorrer da pesquisa.

4.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIARP no dia 30 de agosto de 2023, mediante Parecer nº 6.270.569. Na submissão, o projeto foi acompanhado do TCLE, do Termo de Uso de Imagem e da Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas.

Salienta-se que a pesquisa considerou a participação voluntária dos gestores e docentes, bem como a possibilidade de poderem desistir a qualquer momento do estudo. Destaca-se, ainda, o fato de todos os participantes terem acesso aos dados da pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo os resultados e discussões da pesquisa são sistematizados, evidenciando demandas dos docentes e gestores participantes e fragmentos do produto educacional elaborado colaborativamente. Também são apresentados resultados relativos à análise da intervenção que resultou no produto educacional, com destaque para estratégias que colaboraram para o planejamento pertinente, identificadas nos registros dos participantes.

5.1 PERFIL DOS PROFISSIONAIS DO CMEI E DEMANDAS RELATIVAS AO PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O levantamento das demandas dos docentes e dos gestores do CMEI foi realizado por meio do primeiro questionário aplicado (Apêndice A). Esse instrumento possibilitou a coleta de dados relativos ao perfil dos participantes e condições implicadas no planejamento realizado no lócus da pesquisa.

No que se refere à identificação e ao perfil profissional, 100% dos participantes são do sexo feminino e 75% concluíram um curso de especialização. Em relação à graduação, 75% concluíram um curso de Ensino Superior em universidade pública e 25% em universidade privada. Além disso, 75% graduaram-se na modalidade presencial, 16,7% a distância, e 8,3% semipresencial.

Quanto à função exercida pelos participantes, onze atuam na docência e dois na gestão, sendo um na direção e outro na supervisão da instituição lócus da pesquisa, incluindo-se a pesquisadora, que atualmente exerce a função como coordenadora da Educação Infantil. Além disso, ao serem questionados se participaram de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos, 90,9% responderam que sim e 9,1% afirmaram que não.

Quanto ao tempo de atuação, 33,3% atuam de dez a 15 anos, 25% há mais de 15 anos, 16,7% até 1 ano, 16,7% de 1 a 2 anos e 8,3% de 5 a 10 anos. Em relação à carga horária dos participantes, 75% indicaram 40 horas e 25% disseram que trabalham 20 horas. Além disso, 83,3% trabalham em uma escola e 16,7% em duas.

Portanto, predominam profissionais do sexo feminino, que atuam na docência e com curso de graduação realizado em uma universidade pública. Além disso, a maioria teve acesso a formações continuadas recentemente, mas o tempo de atuação

é bastante distinto, sendo o quadro composto por profissionais que ingressaram recentemente e por profissionais que atuam há mais de anos na docência e/ou gestão.

Quando questionados sobre o que significa para eles o planejamento na Educação Infantil, os participantes apresentaram respostas com pontos convergentes, mas também com algumas especificidades como pode ser observado nos registros que seguem: *“É organizar o trabalho, estipular objetivos a serem alcançados”* (P1); *“Uma forma de organização e acompanhamento do trabalho a ser desenvolvido”* (P3); *“Definir objetivos e metas, estabelecer estratégias para alcançá-las determinar recursos de maneira eficiente”* (P4); *“Um plano que orienta o professor durante o ano letivo”* (P5); *“É a base para o desenvolvimento de um bom trabalho em sala de aula”* (P6); *“Uma das partes mais importante do trabalho, onde decido o que e de que forma vou trabalhar com as crianças. Sem ele nem poderia ir à sala de aula”* (P7); *“O ato de ensinar e reinventar conhecimentos ao educando de forma que o aluno aprenda brincando e se divertindo”* (P8); *“É preciso planejar com objetivos e metas traçadas para visualizar e chegar no resultado esperado [...] No caso específico da Educação Infantil, [...] o planejamento em alguns momentos não sai como o esperado pois com crianças pequenas alguns imprevistos acontecem aí precisamos ter um plano”* (P2); *“O planejamento na Educação Infantil é um momento que possibilita o professor encontrar soluções para obter avanços no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança”* (P9); *“Ajuda o docente a organizar a prática e objetivos atingidos com seus alunos e a evolução do desenvolvimento dos mesmos”* (P10); *“É um momento em que o professor dedica para encontrar atividades, recursos e estratégias para desenvolver seus alunos em todos os aspectos, de forma a estimular e alcançar a todos”* (P11); *“Planejamento significa organizar, definir objetivos e estratégias para o bom desenvolvimento do trabalho docente”* (P12).

As respostas dos participantes indicam que o planejamento envolve, principalmente, ‘organização’ e ‘delimitação de objetivos’. Essa ênfase, aliada ao fato de não destacar o trabalho colaborativo com participação de outros profissionais, das crianças e de outros membros da comunidade pressupõe a proximidade com o conceito Piletti (1990), autor que define o planejamento como uma ação que consiste na demonstração daquilo que o docente ministrará em sua aula com a finalidade de os discentes alcançarem os objetivos educacionais propostos.

Por tratar-se de uma interpretação arraigada a um paradigma tradicional de planejamento, o envolvimento dos participantes desta pesquisa pode ser considerado

uma alternativa para que observem a relevância de planejamentos elaborados mediante um processo de cocriação e pautados na interface entre campos de experiência e realidade contextual e planetária. Para tanto, são fundamentais condições previstas em sua estrutura como a utilização da metodologia do PCE e sua proximidade com princípios do pensamento complexo, entre os quais a dialogicidade, representando não somente a “[...] simples superação das contradições por meio de uma síntese, mas como presença necessária e complementar de processos ou de instâncias antagônicas” (Morin, 2015a, p. 114), colaborando para romper com iniciativas que Kosteski (2021) define como atomizadas e individualistas.

Apesar da ênfase tradicional, observam-se considerações dos participantes relativas a um planejamento que colabora para reinventar conhecimentos e que valorizam alternativas mediante as quais a criança aprenda brincando e se divertindo. Da mesma forma, reitera-se a relevância de compreender o planejamento como uma possibilidade para encontrar soluções e colaborar no desenvolvimento das crianças.

Ao serem questionados se existe algum autor que influencia na forma de conceituar o planejamento na Educação Infantil, apenas cinco dos participantes responderam que sim, apontando como referência: “*Vygotsky (1998) com o livro A formação social da mente*” (P2); “*Sempre baseado na BNCC*” (P3); “*Piaget. Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui*” (P4); “*Sim. Libâneo. Segundo Libâneo (1994, p. 222) o planejamento tem grande importância por tratar-se de: “Um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”* (P5); “*Paulo Freire, pois a educação busca sempre colocar que o conhecimento é um processo constante e com muitas transformações, sempre reinventando diante aos desafios*” (P6).

Logo, pondera-se que, apesar da não inclusão de autores priorizados nesta pesquisa, existe uma abertura para dar vazão à problemática do contexto social no planejamento.

Nesse sentido, as respostas evidenciam a importância de discutir e construir novas formas de planejamento, pois, apesar da relevância dos autores e do documento destacado, o planejamento envolve a necessidade de considerar contribuições de autores que vivenciam a realidade atual. Entre as possibilidades, esta pesquisa valorizou a proximidade com autores que vinculam seus estudos a

condições determinantes para o planejamento pertinente e, portanto, que favorecem a vinculação do planejamento proposto nas instituições de Educação Infantil a demandas locais e globais.

Por meio das contribuições de autores que defendem essa perspectiva, colabora-se tanto para situar informações em seu contexto como para promover um “[...] um conhecimento capaz de compreender os problemas globais e fundamentais para neles inscrever os conhecimentos parciais e locais” (Morin, 2015a, p. 100).

Como se defende nesta pesquisa, esse tipo de conhecimento é motivado por planejamentos articulados com demandas reais e potencializado mediante processos de cocriação. Portanto, além de colaborar na ressignificação do conceito de planejamento, esta pesquisa assumiu o compromisso de pautar a proposta de planejamento em autores que respaldem possibilidades religadoras mediante um planejamento pertinente.

Ao serem questionados sobre onde elaboram o planejamento, 91,7% responderam que planejam no CMEI e 8,3% em casa. Além disso, 45,5% empregam de 2 a 5 horas planejando, 45,5% de 5 a 10 horas e 9,1% mais de 10 horas semanais. Evidencia-se, assim, a importância de esta pesquisa estimular um processo de cocriação e de vinculação dos campos de experiência a demandas locais e globais.

Em relação ao modo como fazem o planejamento das aulas, se individualmente ou se adotam alguma forma coletiva, obtiveram-se onze respostas: *“As aulas diárias são planejadas individualmente, porém, seguindo um planejamento anual com temas pré-definidos para cada mês, isto de forma coletiva no início do ano”* (P1); *“Seguimos o planejamento anual feito coletivamente, depois com base nesse planejamento coletivo faço os meus planos de aula individual”* (P2); *“Individualmente, mas em algumas situações no coletivo quando as atividades envolvem todas as turmas”* (P3); *“Individual”* (P4); *“Geralmente faço o planejamento semanal, como sou professora da hora atividade consigo adaptar muitas vezes a mesma atividade com as turmas”* (P5); *“Individualmente, mas sempre levando em conta os temas acordados no início do ano com a equipe”* (P6); *“O planejamento que realizo é de forma que os alunos possam participar de forma coletiva”* (P7); *“Normalmente planejo sozinha, mas sempre que a Projetos a serem desenvolvidos no CMEI é planejado coletivamente”* (P8); *“Mesmo não estando em sala de aula, vejo a importância de realizar de forma individual, mas podendo comentar e abrir para compartilhar conhecimentos com outros docentes”*

(P9); “Planejo individualmente” (P10); “Na função atual de supervisora, são planejados alguns projetos a serem desenvolvidos coletivamente” (P11).

No geral, as respostas reiteram o planejamento individualizado, ainda que tenha uma base comum. Nesse sentido, destaca-se a relevância da metodologia dos PCE, por valorizar as interações intra e interpessoais e a relação com o entorno, priorizando um planejamento que colabora para soluções “[...] que contribuam para qualificar as próprias condições de vida e de seus entornos [...]”, enquanto fortalecem a “[...] a resiliência dos que se aplicam no desenvolvimento de cada PCE” (Zwierewicz, 2013, p. 166).

O fato de 66,7% das respostas indicarem a utilização de projetos de ensino e aprendizagem ou exclusivamente de planejamento de aula e 33,3% afirmarem que utilizam ambas as opções pode ser considerado como uma possibilidade para avançar colaborativamente, aproveitando as iniciativas já existentes e potencializando novas alternativas mediante um processo de cocriação.

Quando questionados se existem informações sobre a realidade das crianças que são consideradas no planejamento na Educação Infantil, onze docentes responderam:

“Sim, os diversos tipos de famílias, criança que não convive com a mãe, ou pai, ou em alguns casos sem os dois” (P1); “Sim principalmente se for um aluno especial, aí faço as adaptações necessárias” (P2); “O planejamento é pensado no coletivo, mas vai se adequando as necessidades individuais e a realidade ou dificuldade de cada um” (P3); “Sim” (P4); “Sim, as dificuldades de cada um que muitas vezes influenciam na turma” (P5); “Sim, dificuldade de socialização, a individualidade de cada criança, peculiaridades da família e criança, etc.” (P6); “Sim, a realidade familiar, e da comunidade em que estão inseridas” (P7); “Sim. Sempre respeitando o contexto social que nossos alunos estão inseridos” (P8); “Sim. Cada criança tem suas particularidades, dentro do aprendizado precisamos saber mais sobre o aluno” (P9). “Tenho um aluno com TDHA e outro com autismo então quando planejo, preciso pensar que o que estou planejando alcançará a eles também” (P10); “Sim. O contexto social da criança precisa ser levado em consideração ao realizar o planejamento” (P11).

O comprometimento com as particularidades com as crianças evidenciadas nas respostas dos participantes foi fundamental para propor um PCE pautado na inclusão.

Contudo, essa inclusão não deve se limitar a observações dos docentes em relação às crianças, mas abrir para a participação delas no próprio planejamento.

Ainda em relação ao planejamento mediante a utilização da metodologia de projetos, os participantes emitiram os seguintes pareceres: “*Eu participo dos projetos desenvolvidos pelo Cmei. O projeto envolve toda a comunidade escolar, oferecendo assim resultados mais significados*” (P1); “*Já trabalhei em outra escola, porque lá todo o planejamento anual era em cima de projetos*” (P2); “*Já trabalhei, eles geralmente são realizados de forma coletiva com as demais turmas do Cmei*” (P3); “*Sim*” (P4); “*Não*” (P5); “*Sim, poder fazer com que as crianças tenham contato com outras turmas e outras crianças de diversas idades ajuda no desenvolvimento e aprendizagem*” (P6); “*Ainda não. Devido minha carga horária e de morar em outra cidade*” (P7); “*Sim. O projeto é uma forma criativa não só para as crianças, mas também aos professores. Projetos ajudam as crianças a pesquisar, estudar, argumentar, fazer crítica, refletir e expor suas ideias*” (P8); “*Sim. Acredito que trabalhar com projeto, pois o aluno se torna mais participativo e com isso mais significativo para o processo de aprendizagem*” (P9); “*Sim, pois o projeto abre um leque de possibilidades diferenciadas para trabalhar um determinado assunto*” (P10); “*Sim*” (P11); “*Porque trabalhar com projetos permite partir de um tema, de um problema, e propor inúmeras ações e atividades, despertando nos alunos o desejo e o prazer em aprender*” (P12).

Entre as respostas, observa-se tanto a não utilização de projetos como a utilização de projetos previstos preliminarmente pela instituição, além de anunciar a utilização em outras instituições de atuação. Por isso, a relevância da pesquisa com ênfase em estratégias para a ampliação da utilização dos projetos pelos docentes, respeitando e explorando as suas possibilidades e desafios.

Aqueles que apontaram trabalhar com projetos, perguntou-se como estes são elaborados, obtendo-se as seguintes respostas: “*Os projetos trabalhados foram planejados e desenvolvidos com toda a escola*” (P1); “*Em conversa e parceria com todo o corpo docente da instituição, definindo tema e formas de trabalhar com todas as turmas*” (P2); “*Para criar bons projetos para educação infantil é preciso ter objetivos claros desde o começo. Esses objetivos são alinhados de acordo com a finalidade do ensino de cada tema proposto. Temas como: alimentação saudável, meio ambiente, literatura, reciclagem*” (P3); “*Utilizando metodologia multidisciplinar, buscando desenvolver uma aprendizagem lúdica e criativa, adequando saberes e conhecimento as necessidades e faixa etária das crianças*” (P6).

As respostas evidenciam a busca pelo trabalho compartilhado e a utilização de uma metodologia que propicia esse processo. Além disso, a indicação de temáticas vinculadas à realidade demonstra uma busca pelo conhecimento pertinente.

Evidencia-se, portanto, a importância de valorizar o que os docentes já desenvolviam antes da intervenção proposta na pesquisa. Essa condição favorece uma perspectiva recursiva do planejamento, já que possibilita o retorno sobre o que se produz, potencializando um processo de auto-organização, como defende Morin (2015b).

Quando questionados se vinculam os projetos de ensino aos planejamentos de aula, obtiveram-se as seguintes respostas: “*Sim*” (P1); “*Sim, os temas sempre estão de acordo com o trabalhado no planejamento e é uma forma de saber como trabalhar especificamente com a turma*” (P2); “*Sim no decorrer das aulas* (P3); “*Sim, são vinculados visando o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos*” (P4); “*Sim, os projetos desenvolvidos coletivamente são vinculados aos planejamentos de aulas das professoras os quais são parados na proposta pedagógica do Município*” (P6).

As respostas convergem com o que se propõem no uso da metodologia dos PCE, pois esse vínculo entre o que se propõe e o que, de fato, é realizado favorece a criação de possibilidades que colaborem para melhorar as próprias condições das crianças, como destaca Espinosa (2019, p. 66), quando defende que essa é a principal função da educação.

Ao serem questionados sobre temas que utilizam no planejamento dos projetos de ensino, responderam: “*Alimentação saudável, Dia das Crianças*” (P1); “*Alimentação saudável, literatura, trânsito, estações do ano*” (P2); “*Alimentação saudável, reciclagem, literatura, meio ambiente, proteção aos animais*” (P3); “*Profissões, Alimentação saudável, Meio ambiente*” (P4); “*Temas como: Meio Ambiente; Alimentação Saudável; Família e escola*” (P6).

As respostas indicam várias alternativas que favorecem o conhecimento pertinente. Portanto, um conhecimento que, para Morin (2018), colabora para situar qualquer informação no seu contexto, além de favorecer a compreensão de problemas globais e neles inscrever os conhecimentos locais (2015a).

Entre os temas, a alimentação saudável foi o que prevaleceu e, por isso, foi o escolhido para a elaboração do PCE. Ainda em relação às possíveis temáticas, os participantes registraram que: “*É muito importante para o desenvolvimento da criança*

como ser humano e para a vida em sociedade” (P1); “As temáticas assumem a função de prever as melhores condições para promover a aquisição de habilidades pela criança, favorecendo seu desenvolvimento em todas as capacidades” (P2); “As temáticas são de suma importância não somente para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, como também para seu desenvolvimento pessoal” (P3); “As temáticas são pensadas levando em consideração os direitos de aprendizagem dos alunos e a realidade social da instituição (P4)”.

As respostas evidenciam a abertura dos participantes a incluir no planejamento condições da realidade. Além disso, demonstra que os participantes compreendem a relevância do envolvimento da realidade das crianças para estimular seu desenvolvimento.

Quando questionados sobre como avaliam a parceria quanto ao auxílio da organização do planejamento junto à coordenação pedagógica e/ou outros professores, apresentaram as seguintes repostas: “Boa” (P1); “Acho interessante a troca de ideias e o diálogo sobre o planejamento” (P2); “Excelente” (P3); “De suma importância a todos” (P4); “Poderia melhorar o planejamento coletivo” (P5); “Os projetos desenvolvidos no CMEI envolvem todos e a grande maioria se entusiasma com eles” (P6); “No planejamento cada professor realiza o seu individualmente em alguns momentos há troca de experiência e de atividades com os colegas” (P7); “É de suma importância existir uma parceria entre a coordenação pedagógica e professores, uns auxiliando aos outros para que haja colaboração e troca de ideias entre as partes” (P8).

As respostas denotam que os participantes reconhecem a relevância do trabalho colaborativo, reiterando uma abertura para novas possibilidades de planejamento, apesar da concepção tradicional observada quando registraram seus conceitos. Ademais, comprehende-se a importância desse trabalho colaborativo junto à coordenação pedagógica e outros profissionais da educação.

Por fim, quando questionados sobre quais as maiores necessidades e potencialidades que o CMEI apresenta em relação ao planejamento na Educação Infantil, indicaram: “As potencialidades seriam a organização e realização dos mesmos. A necessidade seria de um trabalho que envolvesse o coletivo em algumas situações” (P3); “Espaço” (P4); “Estou a pouco tempo no CMEI, mas vejo que tem muita potencialidade em relação ao planejamento da Educação Infantil, e que desenvolvem um ótimo trabalho com as crianças” (P5); “No momento falta de espaço

externo que possa ser usado por crianças pequenas” (P6); “A importância e bem-estar de todos os alunos e funcionários. Oferecendo apoio e suporte quando necessário” (P7); “Necessidade de fortalecer os planejamentos e ideias coletivas e melhor infraestrutura” (P8); “Tempo, pois com os pequenos tudo é rápido, mais para planejar e organizar os materiais demora mais, muitas vezes gostaríamos de fazer mais. Mais o tempo não permite. A rotina também” (P9); “Potencialidade, os professores são comprometidos buscando sempre o melhor para seus alunos” (P10); “Necessidades acredito que mais entrosamento entre todos professores, coordenação e direção” (P11); “Percebe-se que atualmente os planejamentos são elaborados sempre dentro da proposta pedagógica, contemplando direitos de aprendizagem e todos os campos de experiências necessários para o desenvolvimento integral da criança” (P12).

Além dessas condições, dois registros destacaram a necessidade de recursos tecnológicos e material didático, reiterando também a falta de tempo para o planejamento, conforme pode ser observado a seguir:

As necessidades são computadores e impressoras disponíveis para todos os professores, para que o professor não tenha que estar transportando o seu equipamento cada vez que tem hora atividade. Outra necessidade, é ter materiais pedagógicos disponíveis, para que o professor não precise tirar dinheiro do seu bolso quando planeja uma aula mais atrativa (P1).

O nosso CMEI tem grande potencial na questão de planejamento, pois todo o conteúdo é de acordo com a BNCC. O que está dificultando o planejamento é por ter pouco tempo para planejar, pois ultimamente estamos tendo que nos dividir com tantas burocracias e documentação para entregar e a educação infantil está perdendo o foco (P2).

Apesar das dificuldades e necessidades, as respostas destacam potencialidades fundamentais para um planejamento pertinente, especialmente o trabalho colaborativo. Por isso, na intervenção realizada mediante esta pesquisa, buscou-se contemplar ao máximo possível as necessidades e as possibilidades destacadas pelos participantes.

Para tanto, a opção da equipe foi pela realização de uma oficina para elaboração do CPE de forma colaborativa. Na sequência, criou-se um grupo de *WhatsApp* para que os participantes interagissem com sugestões para o planejamento enquanto seguiam atuando com suas turmas.

Dessa forma, o processo pode ser amadurecido mediante demandas observadas no dia a dia com as crianças. Fragmentos do planejamento que resultou

desse processo são sistematizados na sequência, enquanto o PCE completo pode ser acessado no link <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/868329>.

5.2 FRAGMENTOS DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional resultante desta pesquisa consiste em um documento composto pelos princípios pedagógicos que orientaram sua elaboração, um PCE elaborado mediante um processo de cocriação e estratégias de estímulo ao planejamento pertinente. Nesta seção são contextualizados fragmentos do respectivo produto educacional, e o documento na íntegra pode ser acessado em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/868329>.

Destaca-se, ainda, que na elaboração do produto educacional foram consideradas demandas do contexto e especificidades de dois ODS. A opção possibilita que se dê sentido ao proposto na prática pedagógica, mediante à articulação entre os campos de experiência e as realidades local e global.

Em relação às demandas locais, foram consideradas indicações dos participantes apresentadas na seção anterior, entre as quais, a necessidade de: ressignificar a concepção de planejamento; estimular o trabalho colaborativo; propor estratégias para a ampliação da utilização da metodologia de projetos; motivar a exploração de temáticas vinculadas ao contexto no desenvolvimento de projetos, incluindo a “alimentação saudável” na elaboração do PCE.

Em relação aos ODS, optou-se pela inclusão do ODS 4 – Educação de qualidade e 12 – Consumo e produção responsáveis. A aproximação do referidos ODS ao PCE foi motivada por condições observadas em partes de suas metas, especialmente aquelas que podem ser promovidas no desenvolvimento de um projeto na ', reduzir pela metade o desperdício de alimentos per capita mundial, em nível de varejo e do consumidor, e reduzir as perdas de alimentos ao longo das cadeias de produção e abastecimento, incluindo as perdas pós-colheita; e ii) 12.5 – Até 2030, reduzir substancialmente a geração de resíduos por meio da prevenção, redução, reciclagem e reuso.

Na organização do PCE foram respeitados os dez organizadores conceituais que fazem parte da sua estrutura. Como forma de elucidar sua organização, na sequência são registrados fragmentos representando parte dos referidos

organizadores, destacando que a proposta na íntegra pode ser acessada em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/868329>.

Na capa do produto educacional constam informações sobre a instituição e o mestrado de origem, bem como a linha e o grupo de pesquisa de vínculo. Também constam as autoras e o título do documento, bem como imagens que caracterizam o PCE proposto.

Na sequência, são incluídas páginas com outras informações sobre a linha e o grupo de pesquisa, uma carta ao/à leitor(a), o sumário e a apresentação.

A elaboração do produto educacional foi orientada por três princípios pedagógicos: planejamento pertinente, ensino transdisciplinar e práticas pedagógicas ecoformadoras (Figura 5). Esses princípios favorecem o vínculo entre os campos de experiência da Educação Infantil e as demandas locais e globais.

O planejamento pertinente prioriza o bem-viver ao aliar o previsto nos campos de experiência ao cuidado pessoal, em relação a outras pessoas e

Figura 4 – Capa do produto educacional.



Fonte: Weiss e Zwierewicz (2024).

Figura 5 – Princípios pedagógicos do produto educacional.



Fonte: Weiss e Zwierewicz (2024).

em relação ao meio ambiente. Isso é feito devido ao compromisso do PCE de vincular o que se prevê nos planejamentos das instituições a demandas locais e globais.

Para tanto, o ensino transdisciplinar (Figura 6) e, portanto, o segundo princípio pedagógico deste produto educacional, cumpre essa tarefa de promover a interface entre o que se propõe nos planejamentos anuais das instituições de ensino ao que ocorre no contexto de desenvolvimento do PCE e o que aflige a realidade planetária.

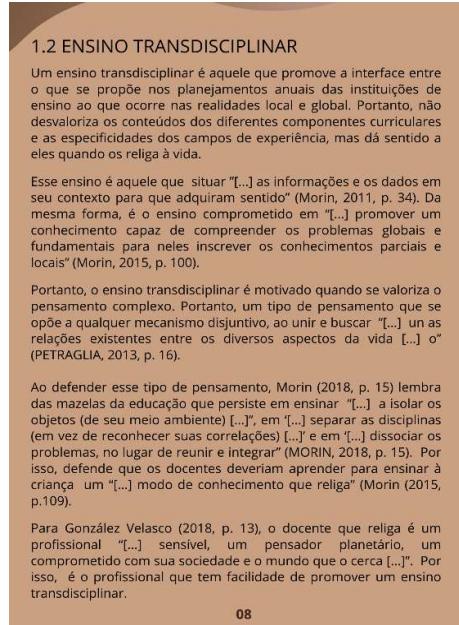
Por fim, as práticas pedagógicas ecoformadoras, definido como terceiro princípio do produto educacional, acenam para possibilidades de agir localmente com um compromisso planetário, aliado ao previsto nos campos de experiência. Nesse processo, consideram-se condições locais e especificidades previstas nos ODS.

Após os princípios pedagógicos, o produto educacional apresenta o PCE elaborado mediante um processo de cocriação, realizado durante a pesquisa e que contou com profissionais que atuam na Educação Infantil (Figura 7). A proposta caracteriza um planejamento pertinente por vincular os campos de experiência às realidades local e global.

O texto na íntegra, acessível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/868329>, possibilita a identificação dos dez organizadores conceituais e o acesso a ações vinculadas a cada um deles.

Para atender às demandas do seu contexto, indicadas pelos próprios participantes da pesquisa, o PCE prevê a realização de atividades que envolvam o cotidiano das crianças e dos entornos em que localmente se inserem. Para tanto,

Figura 6 – Princípios pedagógicos do produto educacional.



Fonte: Weiss e Zwierewicz (2024).

Por González Velasco (2018, p. 13), o docente que religa é um profissional “[...] sensível, um pensador planetário, um comprometido com sua sociedade e o mundo que o cerca [...]”. Por isso, é o profissional que tem facilidade de promover um ensino transdisciplinar.

08

Figura 7 – Projeto Criativo Ecoformador como metodologia do planejamento pertinente.



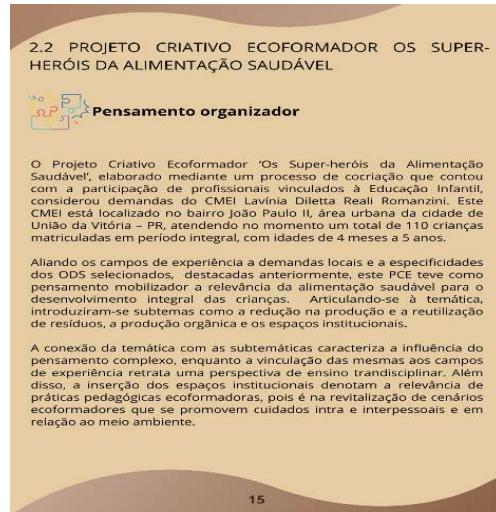
Fonte: Weiss e Zwierewicz (2024).

aproxima o que foi previsto nos campos de experiência a demandas locais e as especificidades identificadas em dois ODS.

Tais especificidades vincularam-se ao PCE mediante subtemas, entre eles, a redução do desperdício na produção de alimentos e a reutilização de resíduos, produção orgânica e espaços institucionais. Nesse sentido, o pensamento organizador do PCE (Figura 8) comprehende a relevância de estimular a alimentação saudável, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

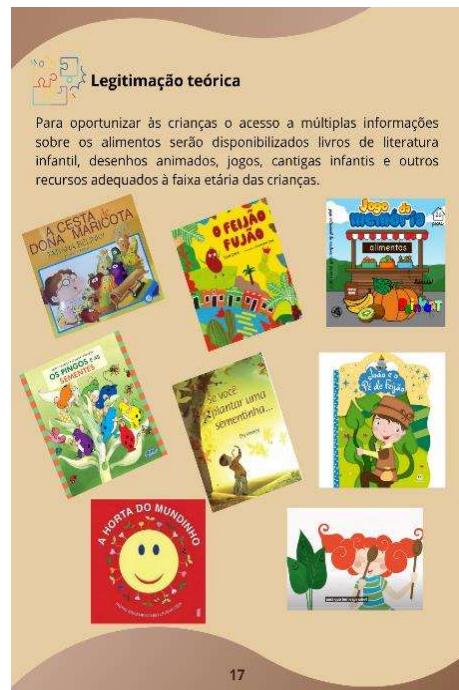
Dentre os demais organizadores, destaca-se a legitimação teórica, pois busca oportunizar às crianças o acesso a uma diversidade de informações acerca dos alimentos, sua produção e consumo. São livros de literatura infantil, desenhos animados, jogos, cantigas infantis, dentre outros recursos fundamentais para que as crianças tenham acesso a uma diversidade de fontes apropriadas para a faixa etária (Figura 9). Destaca-se, contudo, que, durante o desenvolvimento do PCE, novas alternativas poderão surgir, pois é uma metodologia espiralada, caracterizada pelo seu potencial recursivo, dialógico e hologramático.

Figura 8 – Pensamento organizador do PCE.



Fonte: Weiss e Zwierewicz (2024).

Figura 9 – Legitimação teórica do PCE.



Fonte: Weiss e Zwierewicz (2024).

Já na legitimação prática, são previstas macroatividades para todo o PCE. Enquanto no epítome as atividades se comprometeram com vivências relacionadas ao cultivo, à produção, à comercialização e ao consumo de diferentes alimentos, bem como ao destino dos seus resíduos, as atividades intermediárias materializam a vinculação entre os campos de experiência e destes em relação a demandas locais e globais, com o compromisso do cuidado pessoal, em relação aos outros e ao meio ambiente.

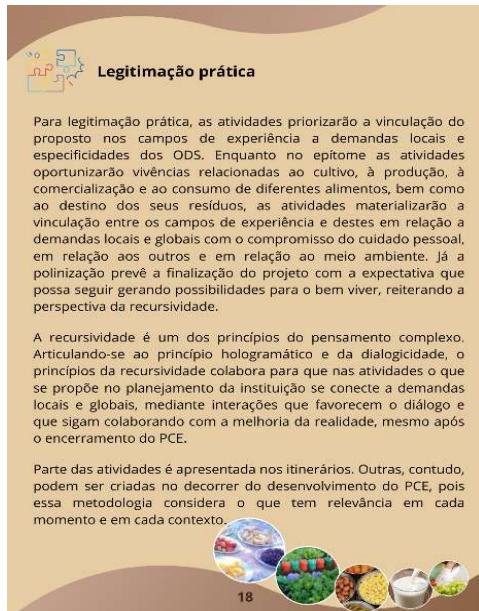
Já a polinização prevê a finalização do projeto com a expectativa de que possa seguir gerando possibilidades para o bem-viver, reiterando a perspectiva da recursividade.

Os itinerários contextualizam as macroatividades organizadas em um cronograma sequencial. Ressalta-se, que, em razão da flexibilidade da metodologia dos PCE, é comum que outras atividades surjam por meio de sugestões das próprias crianças e demais envolvidos na proposta.

No caso do PCE elaborado mediante um processo de cocriação, foram incluídas atividades que favorecem a relação teórico-prática ao promover a interface entre os campos de experiência

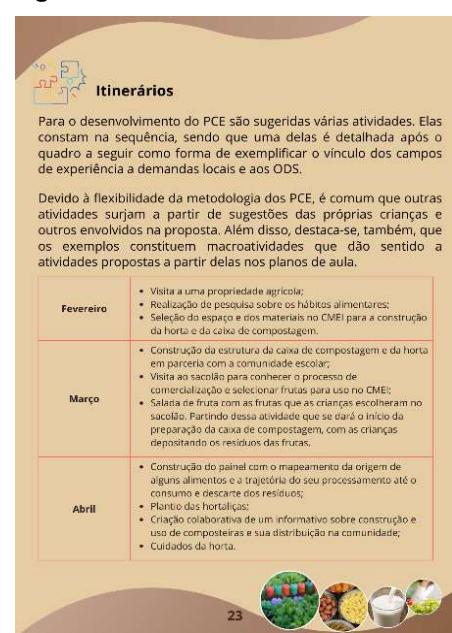
e demandas locais e globais, sempre articuladas ao pensamento organizador.

Figura 10 – Legitimação teórica do PCE.



Fonte: Weiss e Zwierewicz (2024).

Figura 11 – Itinerários do PCE.



Fonte: Weiss e Zwierewicz (2024).

Um exemplo de macroatividade é a construção de um painel com o mapeamento da origem de alguns alimentos e a trajetória do seu processamento até o consumo e descarte de resíduos. Essa atividade poderá ser desenvolvida após a realização de visitas, pesquisas, acesso a documentários, contato com técnicos que atuam na produção de alimentos e outras experiências que possibilitarão reflexões e práticas considerando as condições vivenciadas pelas crianças ou às quais tiveram acesso mediante falas, imagens ou outros meios.

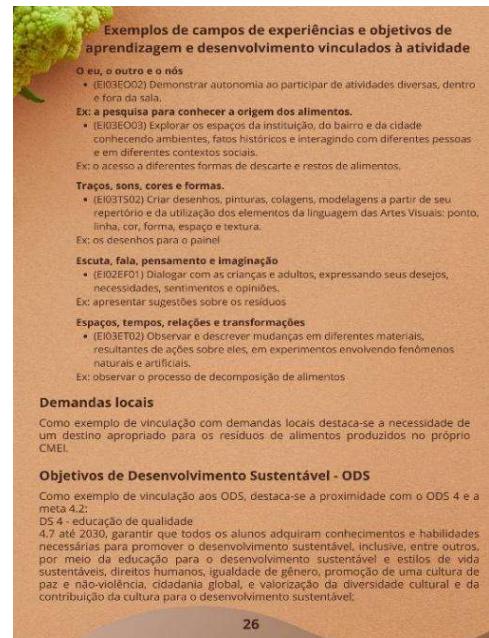
Depois de discutir com as crianças a ideia da atividade e ouvir suas sugestões, é importante escolher com elas o local para confecção do painel e os alimentos a serem incluídos. Além disso, o número de alimentos pode ser mais adequado para trabalhar, posteriormente, em equipes.

Depois de desenharem os alimentos selecionados, eles serão disponibilizados pelas crianças no painel de tal forma que possibilitem criar uma sequência anterior para trabalharem sua origem e, posteriormente, a trajetória até o descarte dos resíduos.

Organizados em equipe, as crianças farão as pesquisas com auxílio dos familiares, professores e outros profissionais envolvidos no projeto. Cada descoberta é transposta para um desenho disponibilizado na linha do tempo de cada alimento. A atividade é concluída com a apresentação de cada equipe, seguida de reflexões sobre o destino dos resíduos e sugestões para seu aproveitamento.

É nesse processo que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes campos de experiência são considerados. Por isso, no planejamento do PCE, todos os campos de experiência precisam ser contemplados, destacando,

Figura 12 – Atividade parte dos itinerários do PCE.



Fonte: Weiss e Zwierewicz (2024).

também, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento mais compatíveis com cada proposta.

O PCE também apresenta as perguntas geradoras, as metas, a ênfase da avaliação emergente, a ação prevista para a polinização, como pode ser observado no produto educacional <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/868329>.

Depois da elaboração do PCE, os participantes da pesquisa preencheram um segundo questionário, visando compreender a relevância da intervenção realizada para o atendimento de demandas relativas ao processo de planejamento. Além disso, foram observadas, nas respostas dos participantes, estratégias que favoreceram o planejamento pertinente, conforme pode ser constatado na próxima seção.

5.3 A PERCEPÇÃO RELATIVA AO PROCESSO DE PLANEJAMENTO REALIZADO NA PESQUISA

Tendo como referência a perspectiva de que o planejamento pertinente na Educação Infantil é aquele que reconhece a interface entre os campos de experiência e vincula suas especificidades às necessidades e potencialidades das crianças (contexto) e as conecta a emergências globais (planeta), nutrindo o bem-viver intra e interpessoal e o compromisso com a preservação do meio ambiente, como já destacado, buscou-se compreender a relevância da intervenção realizada nesta pesquisa para o planejamento. Para tanto, foi aplicado um questionário depois da elaboração do PCE incluído no produto educacional, cujos fragmentos foram apresentados na seção anterior.

Composto por oito questões, o questionário avaliou contribuições do planejamento do PCE para: o trabalho colaborativo; a relevância atribuída ao conhecimento pertinente; possibilidades de aproximar o desenvolvido com base no PCE ao planejamento anual da instituição; mudanças na forma de planejar; a participação das crianças no planejamento; a valorização de projetos desenvolvidos anteriormente na instituição; possibilidades criadas para melhorar a realidade no desenvolvimento do PCE. Também levantou sugestões para melhorar o PCE para ampliar o planejamento pertinente.

Em relação ao planejamento colaborativo, questionou-se se a elaboração do PCE contribuiu para a colaboração entre os participantes da pesquisa. Todos afirmaram que sim, apontando questões como: “*Sim, pois para elaborar o projeto*

precisamos sentar, conversar e dividir experiências e ideias. Foram planejadas atividades que envolviam todas as turmas para que assim todos possam ajudar” (P2); “Sim. Tivemos encontro presencial em grupo para dialogar, dar sugestões, opinar colaborando assim com a pesquisa. Também tivemos a participação em questionários respondidos de forma individual” (P4); “Troca de experiências entre os docentes. Valorização de todas as ideias e contribuições” (P6). A colaboração também foi associada ao potencial do PCE para estimular o interesse das crianças, conforme registrado pelo P8, ao afirmar que “O debate entre os participantes sobre o tema proposto foi de grande importância [...]”. Foi por meio dele que ocorreu a troca de experiências e o “[...] levantamento de ideias e sugestões priorizando a elaboração de um projeto que desperte o interesse dos alunos bem como o seu desenvolvimento”.

Conforme pode ser observado nos registros dos participantes, a intervenção contribuiu para o planejamento colaborativo, atendendo uma das demandas indicadas por eles. Nesse sentido, os resultados coadunam com a metamorfose defendida por Nóvoa (2019, p. 3), ocorrida quando “[...] os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar [...]” tradicional.

Quanto à relevância atribuída ao conhecimento pertinente, os participantes indicaram que esse conhecimento foi valorizado quando as crianças foram estimuladas a experimentar novos alimentos e no envolvimento dos pais, quando compartilharam possibilidades “[...] produzir pratos atraentes para a criança, com alimentos que se tem em casa e o melhor, saudáveis” (P4), bem como desenvolveram ações relacionadas a cuidados com algumas plantas e prepararam alguns alimentos (P6), e na criação da horta, quando as crianças puderam aprofundar noções sobre a origem dos alimentos (P7).

A relação dos campos de experiência com a realidade local também foi destacada quando se afirmou que:

As atividades escolhidas traziam os campos de experiência para dentro do dia a dia de forma que pudessem realizar em casa e manter os bons hábitos. Tudo o que foi realizado foi de forma simples para que as famílias e as crianças compreendessem a importância de cada ato e aplicassem o proposto (P2).

Já a relação dos campos de experiência com a realidade local e global foi confirmada no seguinte registro:

O tema proposto no projeto é de grande importância, o mesmo pode ser envolvido com todos os campos de experiência e está direcionado a saúde, higiene, qualidade de vida e sustentabilidade. Trazer situações cotidianas das crianças para a sala de aula E relacioná-las aos campos de experiência buscando melhorar os hábitos alimentares das crianças (P8).

Neste sentido, destaca-se a relevância da aproximação do planejamento à perspectiva da transdisciplinaridade, por considerar o que para Nicolescu (2018) está entre, além e através das disciplinas e que, no caso da Educação Infantil, está entre, além e através dos campos de experiência. Ao vincular os campos de experiência e articulá-los à realidade do contexto e à planetária, a transdisciplinaridade cumpre seu objetivo de contribuir para compreender o “[...] mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento [...]” (Nicolescu, 2018, p. 53).

Essa perspectiva converge com o princípio hologramático. Considerado um dos princípios do pensamento complexo, ele “[...] explicita que em um sistema ou em um mundo complexo, não apenas uma parte encontra-se no todo, mas o todo encontra-se na parte [...]” (Morin, 2015a, p. 116). No caso desta pesquisa, as partes situam-se no contexto e envolvem tanto o previsto nos campos de experiência como as demandas das próprias crianças e do seu entorno, enquanto o todo envolve condições planetárias, observáveis nos ODS e em suas metas.

Sobre a possibilidade de aproximar o proposto no PCE ao planejamento anual da instituição, as respostas foram afirmativas. Como exemplos, destaca-se o registro do P1 sobre a relevância das atividades práticas e das interações para essa aproximação, do P3 sobre a relação entre o PCE e o planejamento anual, aliada ao compromisso de atender às condições determinantes para o desenvolvimento das crianças, e do P8, que inclui possibilidades práticas para aproximar o planejamento anual e o PCE.

Através do planejamento se tem uma base do que se trabalhar em sala de aula, e os conteúdos devem estar relacionados ao cotidiano das crianças e a sociedade na qual está inserida e ao planejamento anual da instituição. Uma estratégia para essa aproximação é trazer situações do dia a dia da criança para dentro da sala de aula (P8).

Assim, torna-se notória a valorização tanto das partes (planejamento diários e do próprio PCE), quanto do todo (planejamento anual da instituição), o que favorece o conhecimento pertinente, justamente porque este “[...] é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita [...]” (Morin, 2018, p. 15). Portanto, trata-se de um tipo de conhecimento que colabora para

compreender os problemas globais e neles inscrever conhecimentos parciais e locais, conforme defende Morin (2015a), como já registrado nesta pesquisa.

Um exemplo no PCE em que essa condição é fortalecida consiste na macroatividade envolvendo a construção de um painel com o mapeamento da origem de alguns alimentos e a trajetória do seu processamento até o consumo e descarte de seus resíduos. No desenvolvimento da referida macroatividade, a realidade local está presente nos alimentos produzidos e consumidos e na reutilização ou descarte dos resíduos, enquanto a realidade global está relacionada ao previsto em parte dos ODS.

Como exemplo de vínculo, destaca-se o ODS 4 – Educação de qualidade e a meta 4.7, mediante a qual se assume um compromisso mundial de, até 2030, garantir que todos os estudantes se apropriem de conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, mediante condições como o estímulo a estilos de vida sustentáveis. Da mesma forma, se aproxima do ODS 12 – Consumo e produção responsáveis, e de sua meta 12.3, que prevê a redução pela metade do desperdício de alimentos até 2030, incluindo a redução de perdas de alimentos ao longo das cadeias de produção e abastecimento.

Em relação a mudanças na forma de planejar, os participantes indicaram que a utilização dos PCE no planejamento contribuiu para: “*Novas práticas que poderão ser usadas de forma mais dinâmica e interativa*” (P1); “*Ouvir as ideias do grupo*” (P5); Fortalecer o debate e a troca de ideias (P8); “*Propor atividades e experiências que envolvam a todos os alunos*” (P6). Também foi destacada a contribuição da metodologia do PCE para um planejamento colaborativo (P7; P8) e o potencial da metodologia para envolver os campos de experiência (P7).

Observa-se que as respostas dos participantes reiteram o planejamento colaborativo, discutido na síntese relativa à primeira questão abordada no início desta seção. Essa condição se aproxima do princípio da dialogicidade que integra o pensamento complexo.

Para Morin (2015a, p. 114), a dialogicidade não significa a “[...] simples superação das contradições por meio de uma síntese, mas como presença necessária e complementar de processos ou de instâncias antagônicas”. Ao considerar o princípio dialógico no planejamento, colabora-se para “[...] religar ideias que se rejeitam mutuamente [...]” (Morin, 2015a, p. 114), superando a perspectiva dualista presente em alternativas que caracterizam a ênfase exclusiva na congição.

Além disso, a intervenção colaborou para ressignificar o conceito de planejamento por parte dos participantes. Nesse sentido, se, antes da intervenção realizada no decorrer da pesquisa, as respostas dos participantes indicaram que o planejamento envolve, principalmente, ‘organização’ e ‘delimitação de objetivos’, aproximando o conceito da definição de Piletti (1990), autor que define o planejamento como uma ação que consiste na demonstração daquilo que o docente ministrará em sua aula com a finalidade de os discentes alcançarem os objetivos educacionais propostos, após o processo de cocriação, as respostas se alargaram, ao se valorizarem a escuta, o debate e a troca de ideias.

Essa abertura também foi observada quando foram indagados sobre a participação das crianças no planejamento. Em suas respostas, os participantes indicaram que a utilização do PCE favorece possibilidades para o protagonismo das crianças na definição e desenvolvimento dos projetos. Como exemplos, destacaram a participação em rodas de conversa para discutir percepções e preferências (P7) e a valorização dos “[...] *conhecimentos prévios das crianças, sua criatividade, bem como suas curiosidades sobre o assunto*” (P6).

Ao considerar as percepções, os anseios e os conhecimentos das crianças, a metodologia dos PCE favorece o protagonismo, pois é na interação que surgem soluções para a realidade local. Essa é justamente a perspectiva desse tipo de projeto, quando defende o vínculo do que se propõe no planejamento das instituições às realidades local e global, fortalecendo um planejamento cujas ações decorrentes colaborem com soluções para o contexto de sua aplicação, fortalecendo, nesse processo, “[...] a resiliência dos que se aplicam no desenvolvimento de cada PCE” (Zwierewicz, 2013, p. 166), especialmente quando são criadas possibilidades para “[...] melhorar as condições de vida dos estudantes [...]” (Espinosa, 2019, p. 66).

Quanto à valorização de projetos desenvolvidos anteriormente na instituição mediante a utilização da metodologia dos PCE, os participantes destacaram que a referida metodologia possibilitou difundir fora da instituição ações que já vinham sendo desenvolvidas anteriormente (P2). Também possibilitou a retomada de temáticas abordadas anteriormente (P4), além de ampliar “[...] *possibilidades de atividades envolvendo o assunto*” (P7).

A conexão entre presente, passado e futuro, motivada pela metodologia do PCE, condiz com o princípio da recursividade. Portanto, um dos princípios do pensamento complexo, mediante o qual a realidade é compreendida como “[...] um

círculo no qual os efeitos e os produtos tornam-se necessários à produção e à causa daquilo que os causa e daquilo que os produz [...]” (Morin, 2015, p. 111), o que é fundamental para ressignificar o próprio planejamento mediante aquilo que acontece a partir de sua elaboração.

Finalmente, em relação às possibilidades criadas para melhorar a realidade no desenvolvimento do PCE, todos indicaram que o uso dos PCE colabora para envolver toda comunidade escolar nas decisões e ações (P1), auxiliando na melhoria dos ambientes, tais como a horta (P3), na alimentação consumida pelas crianças, e, em decorrência, na melhoria da saúde (P4), no reaproveitamento de alimentos (P6), no conhecimento de processos de cultivo e uso de alimentos (P7). No registro a seguir, vários desses aspectos foram considerados.

Todo projeto possui objetivos a serem alcançados e estes devem estar relacionados à realidade, buscando melhorias, soluções para problemas e avanços. E uma possibilidade observada é a busca por uma alimentação saudável e, consequentemente, uma melhor qualidade de vida (P8).

Os registros dos participantes convergem com a perspectiva da ecoformação, pois é justamente no contato com a realidade concreta que podem ser melhoradas as relações com os outros e consigo mesmo (Silva, 2008). Na Educação Infantil, ao vincular o proposto nos campos de experiência ao contexto, a perspectiva da ecoformação colabora para criar condições para o desenvolvimento integral das crianças mediante o estímulo à melhoria das relações intra e interpessoais e as estabelecidas com o meio ambiente. Além disso, as soluções propostas para os problemas locais podem ser determinantes para a realidade planetária, pois, como afirma Morin (2015a, p. 5): “[...] soluções existem, proposições inéditas surgem nos quatro cantos do planeta, com frequência em pequena escala, mas sempre com o objetivo de iniciar um verdadeiro movimento de transformação da sociedade”. Portanto, as ações locais são determinantes para o planeta, enquanto a realidade global também precisa ser considerada quando se tomam decisões locais.

5.4 ESTRATÉGIAS DE ESTÍMULO AO PLANEJAMENTO PERTINENTE

Com base no referencial teórico que orienta esta pesquisa, foram consideradas condições nodais para o planejamento pertinente: o trabalho colaborativo; a relevância atribuída ao conhecimento pertinente; as possibilidades de aproximar o que foi desenvolvido com base no PCE ao planejamento anual da instituição; mudanças na

forma de planejar; a participação das crianças no planejamento; a valorização de projetos desenvolvidos anteriormente na instituição e mesmo as possibilidades criadas para melhorar a realidade no desenvolvimento do PCE. Por isso, foi com base nas respostas dos participantes às perguntas envolvendo esses aspectos que as estratégias para o estímulo ao planejamento pertinente foram mapeadas com o apoio do Software MaxQDA.

O processo de mapeamento foi organizado em três etapas: na primeira foi criada uma nuvem de palavras (Figura 13) com os termos mais frequentes presentes nas respostas dos participantes; na segunda foram compilados fragmentos das respostas dos participantes nos quais os termos mais frequentes se faziam presentes; na terceira foram indicadas estratégias para estímulo ao planejamento pertinente com base nos fragmentos compilados, além do confronto do resultado com outros estudos que se aproximam da temática estudada nesta pesquisa. O resultado desse processo é sistematizado na sequência:

Nas respostas do segundo questionário, identificaram-se termos que foram reiterados, minimamente, três vezes. Para a análise, optou-se pelos 20 mais frequentes (Figura 13).

Figura 13 – Termos mais frequentes identificados no planejamento do PCE.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os termos mais frequentes envolvem pessoas, processos, ações, cenários e realidade. Para facilitar a análise, foi utilizada essa categorização e os termos compatíveis: a) pessoas: crianças; b) processos: projeto, desenvolvimento,

participação, ideias, criação; c) condição mobilizadora: tema, conhecimento e campos de experiência, d) ações: atividades, experiências e práticas; e) cenários: casa, tempo de desenvolvimento das atividades (considerando que faziam referência ao contexto) e horta; f) interação: ideias e debate; g) realidade: alimentação, dia (considerando que faziam referência ao ocorrido no dia a dia) e vida.

Em relação às pessoas, os participantes destacaram as contribuições das crianças no planejamento, a necessidade de o planejamento envolver todas as crianças e de estar relacionado à realidade das crianças. Ainda, T8 destacou a relevância de incluir situações cotidianas das crianças e relacioná-las aos campos de experiência, com o intuito de melhorar seus hábitos alimentares. O T6 indicou a necessidade de propor atividades e experiências que envolvam todas as crianças. Além disso, o T8 reforçou que os conteúdos devem estar relacionados ao cotidiano das crianças e à sociedade na qual está inserida, bem como ao planejamento anual da instituição.

Em relação ao processo (projeto, desenvolvimento, participação, ideias, criação) os participantes destacaram a importância dos PCE para o desenvolvimento e a criação de projetos da instituição, bem como a relevância de elaborar projetos colaborativamente. Enquanto o P2 apontou que “[...] para elaborar o projeto precisamos sentar, conversar e dividir experiências e ideias [...] para que assim todos possam ajudar”, o P6 destacou a necessidade de o processo envolver a troca de experiências entre os docentes e a valorização de todas as ideias e contribuições.

No que se refere à condição mobilizadora (tema, conhecimento e campos de experiência), os participantes ressaltaram a importância de considerar temas contextualizados e, como apontou o P6, pertinentes ao contexto social das crianças. O P8 destacou, por sua vez, que:

O tema proposto no projeto é de grande importância, o mesmo pode ser envolvido com todos os campos de experiência e está direcionado a saúde, higiene, qualidade de vida e sustentabilidade. Trazer situações cotidianas das crianças para a sala de aula relaciona-las aos campos de experiência buscando melhorar os hábitos alimentares das crianças.

Esse relato converge com P2, que apontou que “[...] abordar o tema com atividades divertidas e envolventes é essencial para gravar o conhecimento na educação infantil”.

Em relação às ações (atividades, experiências e práticas), os participantes destacaram a autonomia que atividades práticas do cotidiano e experiências que

envolvam as crianças possibilitam, e, para melhorar o planejamento pertinente, o P8 destaca que é fundamental “*Buscar por atualizações sobre o tema que sempre estão em completa evolução, busca por atividades diferenciadas e práticas baseadas no cotidiano*”.

Quanto aos cenários (casa, aula e horta), os participantes indicaram que o planejamento pertinente contribui para que o que foi aprendido no Centro de Educação Infantil conecte-se com a vivência das crianças em suas casas. As hortas são exemplos que evidenciam para as crianças “[...] de onde vem os alimentos” (P3; P7), por exemplo, cenário esse que pode estimular os hábitos saudáveis. Nesta perspectiva, o P7 especifica que “[...] através da criação da horta as crianças poderão acompanhar as fases do desenvolvimento de determinados alimentos até o seu consumo”.

Em relação à interação (ideias e debate), os participantes destacaram que tanto o debate quanto o planejamento colaborativo das ações (P3) são fundamentais para um planejamento pertinente. Nessa perspectiva, o P8 demonstrou que “*O debate e a troca de ideias entre os participantes é muito importante para a realização de um bom planejamento*”. Assim, destaca-se que, para que um planejamento pertinente seja efetivo, faz-se necessária a interação entre toda a equipe escolar, o que implica a inclusão das crianças e de outras pessoas tanto da comunidade escolar interna quanto da comunidade externa.

Quanto à realidade (alimentação, dia e vida), os participantes evidenciaram que os objetivos do projeto, por exemplo, precisam estar adequados à realidade das crianças. O P8 demonstrou, nesse sentido, que:

Todo projeto possui objetivos a serem alcançados e estes devem estar relacionados à realidade, buscando melhorias, soluções para problemas e avanços. E uma possibilidade observada é a busca por uma alimentação saudável e consequentemente uma melhor qualidade de vida.

Os fragmentos vinculados aos termos mais frequentes, aqui destacados, possibilitaram a indicação das estratégias para o conhecimento pertinente, sistematizadas (Quadro 5) e discutidas na sequência.

Quadro 5 – Estratégias de estímulo ao planejamento pertinente.

Dimensão	Estratégia
Pessoas	Envolver todas as crianças e relacionar o planejamento às suas realidades.
Processos	Utilizar os PCE como metodologia para motivar a colaboração de membros internos e externos à instituição no planejamento.

Condição mobilizadora	Priorizar temas vinculados à realidade social das crianças no planejamento e relevantes para a realidade global.
Ações	Estimular o protagonismo em ações que vinculem campos de experiência e realidade.
Cenários	Utilizar diferentes espaços internos e externos à escola no desenvolvimento do planejamento.
Interação	Estimular o debate e valorizar a multiplicidade de ideias no planejamento.
Realidade	Vincular o proposto no planejamento institucional às realidades local e global.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As estratégias detectadas a partir da percepção dos próprios participantes da pesquisa evidenciam que o planejamento pertinente pode ser estimulado na Educação Infantil. Elas fortalecem não somente o envolvimento das crianças e outros membros da comunidade escolar interna e externa no planejamento, mas também a interface entre pessoas, o planejamento institucional e as realidades local e global.

Além disso, reiteram resultados de outras pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no PPGEB no sentido de valorizar o planejamento pertinente. São exemplos dessas pesquisas, o estudo de Stein (2021), apontando a relevância da valorização de práticas colaborativas que vinculem demandas globais à solução de problemas locais, e o de Moura (2021), acentuando a necessidade de explorar temáticas emergentes para a realidade mundial, vinculando sua análise à cocriação de alternativas para as problemáticas locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, o objetivo geral consistiu em apresentar uma proposta de planejamento pertinente para a Educação Infantil, elaborada durante um processo de cocriação de um PCE comprometido com demandas do CMEI Lavínia Dilettta Reali Romanzini, União da Vitória, Paraná, e com parte dos ODS. Para valorização de um planejamento pertinente, foram levantadas demandas locais, selecionados ODS e metas compatíveis, elaborado colaborativamente um PCE e avaliado seu potencial para o atendimento do que localmente e globalmente fazia sentido, além de compilar estratégias para favorecer esse tipo de planejamento.

Quanto às principais demandas para o planejamento indicadas pelos participantes, observou-se a necessidade de ressignificar a concepção de planejamento, além de estimular o trabalho colaborativo, propor estratégias para a ampliação da utilização da metodologia de projetos e motivar a exploração de temáticas vinculadas ao contexto no desenvolvimento de projetos. Em relação aos ODS, optou-se pela inclusão do ODS 4 – Educação de qualidade e 12 – Consumo e produção responsáveis. A aproximação do referidos ODS ao PCE foi motivada por condições observadas em partes de suas metas, especialmente aquelas que podem ser promovidas no desenvolvimento de um projeto na Educação Infantil, a exemplo da Meta 4.7 do ODS 4, na qual se prevê que a necessidade de conhecer e desenvolver habilidades que favorecem estilos de vida sustentáveis.

Considerando as demandas locais e as possibilidades de vínculo a parte dos ODS e algumas de suas metas, o PCE foi estruturado com base nos dez organizadores conceituais que fazem parte da estrutura da respectiva metodologia. Como resultado, o PCE vincula os campos de experiência às realidades local (demandas do contexto) e global (ODS), tendo como elemento religador a alimentação saudável.

De acordo com os participantes da pesquisa, o processo de cocriação do PCE colaborou para ressignificar o planejamento, favorecendo o conhecimento pertinente. Também se observaram possibilidades para vincular o planejamento da instituição ao previsto no projeto, ampliar o trabalho colaborativo, com especial atenção à participação das crianças nas decisões relativas à elaboração do planejamento e nas ações decorrentes, bem como a valorização de projetos desenvolvidos anteriormente

na instituição e possibilidades criadas para melhorar a realidade durante o desenvolvimento do PCE.

A transposição do PCE ao produto educacional foi orientada por três princípios pedagógicos: o planejamento pertinente, o ensino transdisciplinar e práticas pedagógicas ecoformadoras. Enquanto o planejamento pertinente prioriza o bem-viver ao aliar o previsto nos campos de experiência ao cuidado com as relações intra e interpessoais e as que se estabelecem com o entorno, o ensino transdisciplinar favorece a interface entre o que se propõe nos planejamentos anuais das instituições de ensino ao que ocorre no contexto de desenvolvimento do PCE e o que aflige a realidade global, enquanto as práticas ecoformadoras acenam para possibilidades de agir localmente com um compromisso planetário, valorizando o bem-viver pessoal e social e o compromisso com a preservação do meio ambiente.

Além do PCE e dos princípios pedagógicos que orientaram sua elaboração, o produto educacional apresenta estratégias que favorecem o planejamento pertinente, identificadas nos registros de análise do processo de sua cocriação. Trata-se de um conjunto multidimensional vinculando as estratégias às pessoas, à interação, aos processos, à condição mobilizadora do PCE, às ações decorrentes, aos cenários educativos e à realidade.

As estratégias vão desde envolver todas as crianças e relacionar o planejamento às suas realidades, explorando temas também relevantes planetariamente, até utilizar o PCE como metodologia para motivar a colaboração no planejamento entre membros internos e externos à instituição. Da mesma forma, preveem como fundamental estimular o debate e o protagonismo e valorizar a multiplicidade de ideias no planejamento, além de utilizar diferentes espaços internos e externos ao CMEI no desenvolvimento do planejamento

As estratégias detectadas a partir da percepção dos próprios participantes da pesquisa confirmam que o planejamento pertinente pode ser estimulado na Educação Infantil. Elas fortalecem não somente o envolvimento das crianças e outros membros da comunidade escolar interna e externa no planejamento, mas também a interface entre o planejamento institucional e as realidades local e global.

Vinculada à linha de pesquisa Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente e ao Grupo de Pesquisa em Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade (GCET), a pesquisa traz como principal contribuição para a Educação Básica a apresentação de uma alternativa para o planejamento pertinente, acompanhada por

estratégias que o mobilizam, e que pode ser aplicada em diferentes instituições de ensino, desde que sejam considerados as especificidades de cada contexto e os ODS e metas de aderência à proposta.

Como desafios, dificuldades e possíveis limitações da pesquisa, destaca-se a não aplicação do PCE, que foi elaborado com os participantes no CMEI mediante a realização de uma oficina. Pelo potencial dialógico, recursivo e hologramático, a aplicação poderia acrescentar ao projeto proposto novas alternativas identificadas no seu processo de mobilização.

Nesse sentido, ressalta-se que o planejamento não deve ser esgotar nas decisões dos docentes e gestores, mas precisa contar com o coletivo, envolvendo as comunidades interna e externa da instituição também em seu desenvolvimento. E, no caso da Educação Infantil, contar especialmente com as crianças.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. L. R. **Influência do programa de formação-ação em escolas criativas na transformação das práticas pedagógicas em uma escola do campo.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio Peixe, Caçador, SC, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATALLOSO, J. M.; MORAES, M. C. Contextualización Educativa: diálogo, epistemología y complejidad. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 576-595, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p576-595>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9943>. Acesso em: 24 jul. 2023.
- BATISTA, H. F. F.; OLIVEIRA, G. S. de; CAMARGO, C. C. O. de. Análise de conteúdo: pressupostos teóricos e práticos. **Revista Prisma**, [S. I.], v. 2, n. 1, p. 48-62, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/download/42/35>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- BAZHUNI, R. F. **O uso das tecnologias digitais na formação continuada dos professores para favorecer as experiências matemáticas na educação infantil.** 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado em Novas Tecnologias Digitais na Educação) – Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2021.
- BISTAFFA, V. D. A. **Um estudo sobre a relação entre educar e cuidar de crianças bem pequenas, segundo a percepção de profissionais da Educação Infantil.** 2022. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), São José do Rio Preto, 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Nacionais da Educação Básica.** Brasília: Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 6 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Brasília: Brasil, 2013b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 6 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Brasil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC; SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.
- BRISOLLA, L. S.; ASSIS, R. M. O planejamento de ensino para além dos elementos estruturantes de um plano de aula. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. esp., p. 956-966, dez. 2020.

CABALLERO, C. F. F. **Formação continuada para professores da rede municipal de ensino de Ponta Porã-MS (2015 - 2022):** uma abordagem sobre os profissionais de atendimento educacional especializado. 2022. 166 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

CAVARZAN, D. F. K. **Roteiro para identificação de sinais de risco ao desenvolvimento na educação infantil (RISRD-EI).** 2021. 295 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

CHATOTH, Prakash et al. Co-production versus co-creation: A process based continuum in the hotel service context. **International Journal of Hospitality Management**, [S. I.], v. 32, p. 11- 20, 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0278431912000461>. Acesso em: 18 set. 2023.

CMEI LAVINIA DILETTA REALI ROMANZINI. **Projeto Político Pedagógico.** União da Vitória, PR, 2021.

COSTA, L. R. S. **A contribuição educativa da biblioteca escolar no contexto da educação infantil:** aprendizagem ao longo da vida do educando como cidadão aprendente. 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

DANTAS, E. M.; ALMEIDA, M. C. X. Para uma narrativa complexa das ciências, ou a arte de reconstruir conceitos. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 740-747, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p739-747>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9928>. Acesso em: 24 jul. 2023.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. I.], v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019.

DOURADO, M. P. B. A criança contemporânea e a noção de cuidado: uma reflexão a partir da fenomenologia hermenêutica. **Rev. Subj.**, Fortaleza, v. 21, n. esp., p. 1-13, 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692021000400006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jul. 2024.

ESPERANÇA, J. A. Quem são as crianças contemporâneas? Reflexões sobre a construção das infâncias na sociedade de consumidores. **Diversidade e Educação**, [S. I.], v. 3, n. 6, p. 22-28, 2015.

ESPINOSA MARTÍNEZ, A. C. **Abrir los saberes a la complejidad de la vida:** nuevas prácticas transdisciplinarias en la universidad. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014.

ESPINOSA, I. J. El giro educativo epistemológico: descolonizar la investigación educativa. In: MELO, Alessandro de et al. (org.). **Perspectivas decoloniales sobre la educación.** Guarapuava: Unicentro, 2019. p. 61-94.

FAO et al. **El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2022:** adaptación de las políticas alimentarias y agrícolas para hacer las dietas saludables más asequibles. Roma: FAO, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4060/cc0639es>. Disponível em: <https://www.fao.org/3/cc0639es/cc0639es.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FELIPUS, E. S. **Implicações dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) no desenvolvimento integral de crianças da Educação Infantil.** 2019. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2019.

FREITAS, L.; MORIN, E. NICOLESCU, B. **Carta da Transdisciplinaridade.** Paris: CETRANS, 1994. Disponível em: <http://cetrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

FULY, V. M. S.; VEIGA, G. S. P. Educação infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 2, n.6, p.86-94, 2012.

GOING, L. C.; ANDREETA, T. E. O primeiro ano e a necessidade de uma escola brincante: reflexos da atualidade. In: BOMTEMPO, E; GOING, L. C.; GOMES S. T. (org.). **A criança contemporânea e suas expressões.** Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2019. p. 81-93.

IPCC. **Climate Change 2022: impacts, adaptation and vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change.** Cambridge: Cambridge University Press, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009325844>. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

JUNGES, L. K.; ZWIEREWICZ, M. **Projeto Criativo Ecoformador Jardim Sensorial:** produto educacional. Caçador: UNIARP, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/726848>. Acesso em: 24 jul. 2023.

KUHN, A. P. **O estágio curricular no contexto da EaD:** a relação entre teoria e prática na formação do pedagogo. 2019. 109 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

KOSTESKI, A. N. W. **Cocriação de um Projeto Criativo Ecoformador:** das demandas locais à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2021. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, 2021.

MELO, M. J. et al. Do assistencialismo aos cuidados de crianças pequenas: rastros históricos, vestígios curriculares. **Humanidades & Inovação**, [S. I.], v. 7, n. 6, p. 349-361, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2594/1539>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MORIN, E. **A cabeça bem-cheia:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 24. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 18. ed. Rio de Janeiro: Berhand, 2019.

MORIN, E. **Ensinar a viver:** manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** 5. ed. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.
- MOURA, K. T. de. **Projeto Criativo Ecoformador para o Ensino Fundamental com ênfase no ensino da Língua Inglesa.** 2021. 74f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade.** Tradução: Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRION, 2018.
- NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, [S. I.], v. 44, p. 1-15, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 20 set. 2023.
- OLIVEIRA, B. A. **Cenários ecoformadores e campos de experiência:** contribuições de um Projeto Criativo Ecoformador para o desenvolvimento integral de bebês e de crianças bem pequenas. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2020.
- ONU. Organização das Nações Unidas no Brasil. **Documentos Temáticos:** Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Brasília: ONU, 2015.
- ONU. **Transformando Nossa Mundo:** A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015.
- PETRAGLIA, I. **Pensamento complexo e educação.** São Paulo: Livraria da Física, 2013.
- PILETTI, C. **Didática geral.** São Paulo: Ática, 1990.
- PINEAU, G. **Écoformation:** rapport du GREF. Tours: GREF, 2004.
- PINEAU, G. **Genèse de l'écoformation:** du préfixe éco au vert paradigme de formation avec les environnements. Paris: Editions L'Harmattan, 2023.
- PINHO, M. J.; ARAÚJO PASSOS, V. M. Complexidade, ecoformação e transdisciplinaridade: por uma formação docente sem fronteiras teóricas. **Revista Observatório**, v. 4, n. 2, p. 433-457, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uff.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/download/5123/12750>. Acesso em: 11 jul. 2023.
- PINTO, P. S. P.; BICHARA, I. D. Parquinhos públicos: lugares de crianças? In: BOMTEMPO, E; GOING, L. C.; GOMES S. T. (org.). **A criança contemporânea e suas expressões.** Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2019. p. 97-111.
- PIZZOL, K. C. M. **Formação-ação com docentes da Educação Infantil:** uma proposta transdisciplinar e ecoformadora. 2020. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2020.
- RIBEIRO, J. S. S. **O pensamento imaginativo da criança na representação do desenho:** sentidos para a educação infantil. 2021. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

RIBEIRO, K. C. R.; ABRÃO, J. L. F. Quem sou eu, quem é você? O lugar da infância na contemporaneidade. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 574-589, 2018.

SANTOS, A. O que é transdisciplinaridade. **Rural Semanal**, [S. I.], v. 28, p. 31, 2005. Disponível em: http://ufrj.br/leptrans/arquivos/O_QUE_e_TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

SÁ, R. A. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. In: SÁ, Ricardo Antunes; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). **Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas para uma pedagogia complexa**. Curitiba: Appris, 2019. p. 17-64.

SAMPIERI, C.; COLLADO, C. F.; LUCIO. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, A. T. R. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 18, p. 95-104., 2008.

SILVA, R. A. G.; GARMS, G. M Z. Formação de professores de educação infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão. **Nuances-estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, p. 34-54, 2015. DOI: 10.14572/nuances.v26i0.2776. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2776>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SILVA, S. T. L. et al. Educação Infantil: conquistas e desafios na superação do assistencialismo. **Research, Society and Development**, [S. I.], v. 11, n. 10, p. e75111032428-e75111032428, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32428>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SOUZA, J. A. P.; SOBRINHO, R. S. M.; HERRAN, V. C. S. Ressignificando os conceitos de criança e infância. **Revista amazônica**, [S. I.], n. 3, p. 113-129, 2017.

STEIN, I. **Proposta de um cenário ecoformador para a aprendizagem de estudantes do 5º ano do ensino fundamental**. 2021. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. (org.). **Escolas criativas**: reflexões, estratégias e ações com Projetos Criativos Ecoformadores. EdUniarp: Caçador, 2022.

TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. Projetos Criativos Ecoformadores. In: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. (org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

UNESCO. **Relatório mundial das Nações Unidas sobre desenvolvimento dos recursos hídricos 2021**: o valor da água: dados e fatos. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375751_por. Acesso em: 20 maio 2022.

UNIÃO DA VITÓRIA. **Decreto n° 1466/87**. União da Vitória, PR, 2009.

VIANA, M. A. Infância contemporânea: institucionalização e cerceamento. **Pluralidades em Saúde Mental**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 47-68, 2018.

ZANOL, A. G. **Programa de formação-ação em escolas criativas**: das demandas de docentes do ensino fundamental à agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, 2021.

- ZIELINSKI, H. C. **Indicadores de Práticas Transdisciplinares de Leitura, Produção e Interpretação Textual Detectados no Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas.** 2019. 67 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, 2019.
- ZWIEREWICZ, M. *et al.* **Pedagogia ecossistêmica, transdisciplinaridade e ecoformação na gestão da Educação Básica:** uma iniciativa da Secretaria de Educação de Paulo Lopes. *In:* Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas – Educação Transdisciplinar: emergem Escolas Criativas e Transformadoras, 3., 2017, Palmas. Universidade Federal do Tocantins, 2017. p. 1846-1856.
- ZWIEREWICZ, M. Formação docente transdisciplinar na metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE. *In:* TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M; FURLANETTO, E. C. (org.). **Formação docente e pesquisa transdisciplinar:** criar e inovar com outra consciência. Blumenau: Nova Letra, 2011. p. 141-158.
- ZWIEREWICZ, M. Projetos Criativos Ecoformadores (PCE): inovação metodológica e estímulo à transdisciplinaridade no ensino. *In:* ZWIEREWICZ, Marlene (org.). **Criatividade e inovação no Ensino Superior:** experiências latino-americanas em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 163-186.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DAS DEMANDAS DOS DOCENTES EM RELAÇÃO AO PLANEJAMENTO DE ENSINO

Este questionário faz parte de uma pesquisa que tem como objetivo apresentar uma proposta para um planejamento pertinente dinamizada no processo de cocriação de um PCE comprometido com demandas locais e com Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), elaborado com participação de gestores e docentes do CMEI Lavínia Diletta Reali Romanzini, União da Vitória, Paraná. A pesquisa está sendo realizada pela mestranda Lilian Patricia Vetterlein Weiss, sob orientação da Professora Drª Marlene Zwierewicz.

A pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional de Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) e ressaltamos que os participantes não serão identificados, respeitando os princípios éticos da pesquisa.

Somos gratos por sua participação!

Dados de identificação e perfil profissional

Sexo:

Feminino Masculino

Nível de escolaridade/formação

Graduação:
 Segunda graduação:
 Especialização Curso:
 Especialização Curso:
 Programa de desenvolvimento Educacional (PDE)
 Mestrado Programa:

Função que apresenta no CMEI Lavínia Diletta Reali Romanzini:

.....

Em que tipo de instituição você fez/faz o curso de graduação?

Pública Privada

Qual a modalidade de ensino você frequenta/frequentou o curso de graduação?

Presencial Semipresencial A distância

Você participou de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos?

Sim Não

Há quantos anos você está lecionando?

<input type="checkbox"/> Até 1 ano	<input type="checkbox"/> De 1 a um mês a 2 anos
<input type="checkbox"/> De 2 a 5 anos	<input type="checkbox"/> De 5 a um mês a 10 anos
<input type="checkbox"/> De 10 e um mês a 15 anos	<input type="checkbox"/> Mais de 15 anos

Qual a sua carga horária semanal de trabalho?

<input type="checkbox"/> 20 horas-aula	<input type="checkbox"/> 21 a 24 horas-aula
<input type="checkbox"/> 25 a 39 horas-aula	<input type="checkbox"/> 30 a 39 horas-aulas
<input type="checkbox"/> 40 horas-aula ou mais	

Em quantas escolas você trabalha?

<input type="checkbox"/> Uma escola	<input type="checkbox"/> 2 escolas
<input type="checkbox"/> 3 escolas	<input type="checkbox"/> 4 ou mais escolas

Questões:**1 – O que significa para você o planejamento na Educação Infantil?**

R: _____

2 – Existe algum autor que influência na sua forma de conceituar o planejamento na Educação Infantil? () Não () Sim. Quem? _____**Qual é o texto que você utiliza?**

R: _____

3 – No planejamento você utiliza?

- () Projetos de ensino e de aprendizagem
 () Planejamento de aula
 () Ambas as opções

4 – Você elabora o planejamento na Educação Infantil prioritariamente:

- () no CMEI () em casa

5 - Você planeja suas aulas individualmente ou adota alguma forma coletiva de planejamento? Explique?

R: _____

6 – Quanto tempo por semana você destina ao planejamento na Educação Infantil?

- () até 2 horas () de 2 horas e 1 minuto a 5 horas
 () de 5 horas e 1 minuto a 10 horas () Mais de 10 horas

7 – Existem informações sobre a realidade dos estudantes que você considera no planejamento na Educação Infantil?

- () Não () Sim. Quais?

R: _____

8 – Você já trabalhou ou trabalha com projetos?

- () Sim () Não.

Porquê? _____

9 – Como você elabora os projetos na Educação Infantil? (somente para quem utiliza projetos de ensino)

R: _____

10 – Você vincula os projetos de ensino aos planejamentos de aula? (somente para quem utiliza projetos de ensino)

() Sim () Não. Explique: (somente para quem utiliza projetos de ensino)

R: _____

11 – Que temas você utiliza no planejamento dos projetos de ensino? (somente para quem utiliza projetos de ensino)

R: _____

12 – Qual a importância das temáticas que você emprega para o planejamento de ensino, especialmente para a Educação Infantil? (somente para quem utiliza projetos de ensino)

R: _____

13 – Como você avalia a parceria quanto ao auxílio da organização do planejamento junto à coordenação pedagógica e/ou outros professores?

R: _____

14 – Quais são as maiores necessidades e potencialidades que seu CMEI apresenta em relação ao planejamento na Educação Infantil?

R: _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DA PERTINÊNCIA DE UM PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR – PCE ELABORADO MEDIANTE UM PROCESSO DE COCRIAÇÃO

Este questionário faz parte de uma pesquisa que tem como objetivo apresentar uma proposta de planejamento pertinente para a Educação Infantil, elaborado durante um processo de cocriação de um PCE comprometido com demandas do CMEI Lavínia Dilettta Reali Romanzini, União da Vitória, Paraná e com Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A pesquisa está sendo realizada pela mestrandona Lilian Patricia Vetterlein Weiss, sob orientação da Professora Dr.^a Marlene Zwierewicz.

A pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional de Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) e ressaltamos que os participantes não serão identificados, respeitando os princípios éticos da pesquisa.

Somos gratos por sua participação!

1 - O planejamento contribuiu para a colaboração entre os participantes da pesquisa?

Responda: () Não () Parcialmente () Sim

Caso tenha optado por uma das duas últimas alternativas, registre duas estratégias utilizadas para facilitar a colaboração entre os participantes.

R: _____

2 - O planejamento do PCE contribuiu para observar a relevância do conhecimento pertinente?

() Não () Parcialmente () Sim

Caso tenha optado por uma das duas últimas alternativas, registre duas estratégias utilizadas para aproximar os campos de experiência da realidade dos estudantes e do seu entorno, bem como a aproximação com emergências planetárias.

R: _____

3 - O planejamento do PCE colaborou para que se observassem novas alternativas para aproximar o que se desenvolve diariamente com as crianças e o planejamento anual da instituição?

() Não () Parcialmente () Sim

Caso tenha optado por uma das duas últimas alternativas, registre duas estratégias utilizadas para a aproximação.

R: _____

4 - A utilização dos PCE para o planejamento contribuiu para que se observassem mudanças na forma de elaboração do planejamento na instituição?

() Não () Parcialmente () Sim

Caso tenha optado por uma das duas últimas alternativas, registre duas estratégias utilizadas para aperfeiçoar o planejamento realizado anteriormente.

R: _____

5 - Com a utilização dos PCE foi possível observar possibilidades para participação das crianças na própria definição do projeto?

() Não () Parcialmente () Sim

Caso tenha optado por uma das duas últimas alternativas, registre uma possibilidade para que as crianças colaborem na elaboração do PCE.

R: _____

6 - O planejamento realizado favoreceu a valorização de projetos já desenvolvidos na instituição?

() Não () Parcialmente () Sim

Caso tenha optado por uma das duas últimas alternativas, registre como as iniciativas foram valorizadas.

R: _____

7 - O uso dos PCE no planejamento oferece condições para que em seu desenvolvimento sejam envolvidas ações para melhorar a realidade?

() Não () Parcialmente () Sim

Caso tenha optado por uma das duas últimas alternativas, registre uma possibilidade observada.

R: _____

8 - Sugestões para melhorar o planejamento do PCE para ampliar o planejamento pertinente.

R: _____
