

Estratégias de cocriação para um planejamento pertinente na Educação Básica

Strategies of co-creation for adequate planning in Basic Education

Estrategias de co-creación para la planificación relevante en la Educación Básica

*Marlene Zwierewicz¹
Andressa de Fatima Rodrigues dos Santos Lima²
Lilian Patricia Vetterlein Weiss³
Verónica Violant Holz⁴*

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe15954>

Resumo: Este estudo tem como objetivo mapear estratégias de cocriação de planejamentos pertinentes na Educação Básica identificadas em pesquisas vinculadas a um mestrado profissional. Para a análise de 18 dissertações, cuja condição convergente é o uso da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), optou-se pela pesquisa bibliográfica e pela abordagem qualitativa. Nos resultados, identificaram-se como exemplos de estratégias: a vinculação do planejamento às realidades local e global; a participação da comunidade externa na elaboração e no desenvolvimento do planejamento; e a formação docente como um movimento de reflexão e de cocriação de um planejamento polinizador.

Palavras-chave: Educação Básica. Planejamento pertinente. Mestrado Profissional. Transdisciplinaridade. Ecoformação.

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5840-1136> . Contato: marlenezwie@yahoo.com.br

² Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3443-9989>. Contato: andressa.santos@cacador.edu.sc.gov.br

³ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6590-3548>. Contato: lilianpvweiss@yahoo.com

⁴ Universidade de Barcelona (UB). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2464-6845>. Contato: vviolant@gmail.com

Abstract: The purpose of this study is to map strategies of co-creation for adequate planning in Basic Education, identified in researches related to a professional master's degree course. In order to analyze 18 dissertations, whose condition of convergence lies in the use of the methodology of Eco-Formative Creative Projects (ECP), choice was made towards bibliographical review and a qualitative approach. The results allow to identify examples of strategies: planning is associated with local and global realities; the external community participates in designing and developing such planning; teacher training as a movement of reflection and co-creation of a pollinator planning.

Keywords: Basic Education. Adequate planning. Professional master's degree. Transdisciplinarity. Eco-formation.

Resumen: Este estudio tiene como objetivo mapear estrategias de co-creación de planificación relevante en Educación Básica, identificadas en investigaciones vinculadas a una maestría profesional. Para el análisis de 18 disertaciones, cuya condición de convergencia está constituida por el uso de la metodología de los Proyectos Creativos Ecoformadores (PCE), se optó por una investigación bibliográfica y un enfoque cualitativo. En los resultados, se identificaron ejemplos de estrategias: vincular la planificación a las realidades locales y globales; la participación de la comunidad externa en la elaboración y desarrollo del plan; la formación docente como movimiento de reflexión y co-creación de la planificación polinizadora.

Palabras clave: Educación Básica. Planificación relevante; Maestría profesional. Transdisciplinarietàad. Ecoformación.

INTRODUÇÃO

O planejamento de ensino é uma atividade que integra a rotina docente. Sua elaboração pode caracterizar uma ação individualista e desvinculada de demandas locais e globais ou um processo colaborativo e pertinente.

Neste artigo, assumiu-se o compromisso de analisar, mediante uma pesquisa bibliográfica, apoiada pela abordagem qualitativa, estratégias de cocriação de planejamentos pertinentes na Educação Básica, compiladas em dissertações do Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), situada em Caçador, Santa Catarina. Com este trabalho, intencionou-se detectar se tais estratégias, identificadas por meio da análise das pesquisas, implicavam um planejamento colaborativo e perspectivas de um ensino transdisciplinar e ecoformador por essas serem condições amplamente discutidas na organização do referido mestrado.

Para tanto, a pesquisa mobilizou-se por pontos de vista como o de Lima e Silva (2019), defensores da ideia de que o planejamento não deveria ser uma prática isolada e meramente técnica, mas, sim, um ato dialógico entre a teoria e a prática docente. Desse modo, dependendo de como é concebido, conta com a interação não somente entre a equipe docente, como também entre gestores, profissionais técnicos, discentes e a comunidade externa, transformando-se em um movimento que provoca metamorfoses na prática pedagógica e, em decorrência disso, nas relações intra e interpessoais e no próprio espaço escolar.



As estratégias que se encontram inclinadas ao planejamento colaborativo tendem a ser substancialmente mobilizadoras, considerando seu potencial para o atendimento de necessidades advindas de pessoas que vivenciam situações heterogêneas, o que suscita uma concepção dialógica e recursiva do planejamento, valorizando a sua interdependência em relação a demandas locais e sua conexão com demandas globais. Além disso, essa prática também contribui para a emancipação humana, porque favorece a dialogicidade na tomada de decisões e o protagonismo na resolução de problemas por parte dos envolvidos, sobretudo dos estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais comprometida com o bem-viver defendido por Morin (2015), tanto no âmbito individual, como no social e no ambiental, expressando uma perspectiva ecoformadora. Portanto, nesse processo, ampliam-se condições para um planejamento pertinente, pois são favorecidas conexões locais e globais.

Ademais, essa compreensão promove a interação entre os componentes curriculares e desses com a realidade, reverberando o potencial da transdisciplinaridade para a metamorfose da prática pedagógica. Nesse sentido, ao mapear estratégias identificadas em pesquisas vinculadas a um mestrado profissional que favoreçam a superação da elaboração descontextualizada e individualista de planejamentos de ensino, este estudo também se compromete a sugerir alternativas que apoiem um planejamento de ensino transdisciplinar, indispensável para práticas pedagógicas ecoformadoras. Assim, espera-se que os resultados colaborem para a difusão de iniciativas que vêm sendo propostas na interação entre a Pós-Graduação *stricto sensu* e a Educação Básica, bem como estimulem a suplantação de planejamentos de ensino que ainda são feitos de forma individualista e descontextualizada.

DE INICIATIVAS INDIVIDUALISTAS E DESCONTEXTUALIZADAS A UM PROCESSO DE COCRIAÇÃO DE PLANEJAMENTOS PERTINENTES

O planejamento de ensino é uma atividade que faz parte da rotina dos docentes da Educação Básica e do Ensino Superior. “Dependendo da base epistemológica que o norteia, priorizará práticas atomizadas e individualistas ou fortalecerá a identidade docente em processos de cocriação” (KOSTESKI, 2021, p. 19).

“[...] A trajetória de um extremo a outro é permeada por várias possibilidades, as quais influenciam e são influenciadas por diferentes conceitos de planejamento [...]” (KOSTESKI, 2021, p. 19) e cujas bases epistemológicas são determinantes para a prática pedagógica efetivada pelos docentes em sala de aula. Dessa maneira, por um lado, o



planejamento tem uma base de sustentação epistemológica e, por outro, resulta em múltiplas escolhas metodológicas.

Dentre os conceitos de planejamento de ensino reconhecidos no final do século XX, destaca-se o de Piletti (1990), que o definiu como uma ação que consiste na demonstração daquilo que o docente ministrará em sua aula com a finalidade de os estudantes alcançarem os objetivos educacionais propostos. Este conceito caracteriza uma perspectiva tradicional de planejamento, pois pressupõe algo predeterminado e direcionado especificamente a esse alcance.

Brisolla e Assis (2020, p. 959) lembram que o “[...] ato de planejar não se resume à ação mecânica de um trabalho burocrático com o preenchimento de fichas sobre os conteúdos, objetivos, metodologias, recursos e avaliação”. Para as autoras, ele é um processo contínuo de reflexão, previsão e decisão acerca da organização do trabalho pedagógico, cuja intencionalidade é orientar a prática docente para que esta favoreça a aproximação do estudante com sua própria realidade, e este, por sua vez, possa colaborar com sua transformação. Dessa forma, percebe-se a importância de “[...] pensar constantemente para quem serve o planejamento, o que se está planejando e para quem vão servir as suas ações” (KLOSOWSKI; REALI, 2008, p. 5), pois ainda que ele seja uma especificidade técnica e pedagógica, seu propósito vai além de sua submissão às demandas burocráticas dos sistemas educacionais.

De acordo com esse sentido, o planejamento também possibilita reflexões sobre o próprio trabalho docente, como destaca Bossle (2002). Ele serve para esboçar situações futuras a partir da situação atual (KLOSOWSKI; REALI, 2008), sem desconsiderar condições anteriores. Por conseguinte, auxilia no rompimento com a “[...] tendência de reprodução daquelas práticas cristalizadas ao longo de décadas” (FARIA; PESSANHA, 2022, p. 2).

Klosowski e Reali (2008, p. 7) afirmam que “[...] planejar dentro de uma temática, denota uma preocupação em não fragmentar os conhecimentos, tornando-os mais significativos”. Já Xavier e Zen (2000) reiteram a relevância das inter-relações possíveis em um planejamento quando este se conecta com os estudantes, por meio de ações que valorizem seus conhecimentos e estimulem o compartilhamento de suas hipóteses.

A análise de diferentes conceitos de planejamento e a defesa das interconexões que esse processo pode mobilizar trazem implícita a possibilidade de transitar de uma visão individualista e descontextualizada para iniciativas transdisciplinares. Nessa articulação da transdisciplinaridade ao planejamento, associam-se diferentes áreas do conhecimento



concernentes aos conteúdos curriculares de modo localmente contextualizado e globalmente conectado.

Esse vínculo entre o conteúdo curricular e a realidade ocorre porque a transdisciplinaridade “[...] diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina [...]” (NICOLESCU, 2018, p. 53). Levar isso em consideração no planejamento o torna pertinente, pois se estabelecem conexões tanto com a realidade dos estudantes e de suas comunidades (contexto) como com demandas planetárias (globais), dentre elas as derivadas de situações como: “Desregramento ecológico, exclusão social, exploração sem limites dos recursos naturais, busca frenética e desumanizante do lucro, aumento das desigualdades [...]” (MORIN, 2015, p. 5). Logo, um planejamento pertinente, articulado local e globalmente, auxiliará não no conhecimento do imprevisível, mas na prevenção de eventualidades (MORIN, 2020).

Ainda segundo Morin (2018), o conhecimento pertinente é um dos sete saberes necessários para a educação do futuro, pois ele “[...] é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita [...]” (MORIN, 2018, p. 15). Consequentemente, ele possibilita a vinculação do conteúdo curricular ao que está entre as disciplinas, através e além delas.

Já a conexão local e global dos conteúdos curriculares amplia-se quando o planejamento do ensino transdisciplinar é aliado à perspectiva da ecoformação. Isso se dá porque a ecoformação preocupa-se com as demandas da realidade atual, especialmente as resultantes de “[...] condutas individuais e coletivas orientadas à obtenção de grandes benefícios particulares em curto prazo, sem entender suas consequências para os demais ou para as futuras gerações” (MALLART; MALLART-SOLAZ, 2022, p. 87).

Em contrapartida, ao fortalecer as relações recíprocas entre pessoa e ambiente e ao favorecer o contato formador com as coisas, com os objetos e com a natureza – o qual pode ser também “[...] formador de outras ligações, em especial das ligações humanas [...]” (SILVA, 2008, p. 101) –, a ecoformação amplia possibilidades para que o planejamento do ensino resulte no desenvolvimento de projetos de ensino vinculados a problemas da realidade, fomentando a projeção de soluções para problemas reais, sendo até mesmo implantadas por meio de um processo de cocriação. Assim sendo, essa opção fortalece o trabalho colaborativo e comprometido com a vida, o que nem sempre é contemplado em documentos orientadores da educação brasileira.



PERSPECIVAS IMPLÍCITAS NA BNCC PARA O PLANEJAMENTO DE ENSINO

De acordo com as políticas públicas vigentes no país, as instituições de ensino são orientadas para organizar seus planejamentos conforme normativas educacionais válidas em todo o território nacional. Dentre os documentos que orientam o planejamento de ensino, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De caráter normativo, a BNCC define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018), o que implica atenção a algumas condições específicas no planejamento do ensino. Como exemplo, destaca-se a formação por competências, o que demanda, portanto, um planejamento comprometido com seu desenvolvimento.

No caso do Ensino Fundamental, há dez competências gerais, também previstas para a Educação Infantil, e que envolvem o conhecimento, o pensamento crítico, científico e criativo, o senso estético, a comunicação, a argumentação, a cultura digital, a autogestão, o autoconhecimento e o autocuidado, a empatia, a cooperação e a autonomia. Ademais, existem dois grupos de competências derivadas das competências gerais, que são: as competências específicas de área e as competências específicas de componente. No caso da Educação Infantil, às dez competências gerais são vinculados os direitos de aprendizagem, seguidos dos campos de experiências, diferenciando-se, assim, do previsto para os estudantes a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental. Por fim, no Ensino Médio, às dez competências gerais vinculam-se competências específicas de área.

Nesse documento, também são propostos princípios que estabelecem padrões mínimos de aprendizagem para cada etapa. Enquanto na Educação Infantil são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, no Ensino Fundamental são definidas unidades temáticas, articuladas a objetos de conhecimento e habilidades. Já no Ensino Médio também são trabalhadas habilidades correspondentes às áreas de conhecimento, que se articulam com a proposta de ensino integral e com o projeto de vida dos estudantes.

Existe, dessa maneira, uma sequência formativa entre as etapas da Educação Básica que colabora para vincular ações a serem priorizadas no planejamento de ensino ao escopo da BNCC constituído por dez competências. Destaca-se que, apesar da relevância dessas competências, há críticas a uma formação estruturada desse modo – justificáveis por diferentes perspectivas, como a priorização de demandas do mundo do



trabalho e a desvalorização de uma formação humanizada e ambientalmente comprometida.

Tais críticas contemplam também um problema observado, anteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que, pautada em uma visão tecnicista, repercutiu na “[...] organização racional dos meios [...]”, posicionando o planejamento elaborado por especialistas como centro do processo pedagógico (MIRA; ROMANOWSKI, 2009, p. 3). Para os autores, essa abordagem acentuou a reprodução do conhecimento e favoreceu o treinamento e a repetição como estratégias para garantir a assimilação de conteúdos curriculares. Isso porque:

O discurso tecnicista prioriza a técnica e retira do professor a subjetividade inerente ao processo educacional, dessa maneira, o ensino passa a ser condicionado ao objetivo da função técnica, colocando o objetivo pedagógico do professor e a aprendizagem do aluno em segundo plano, como se o ambiente escolar fosse um ambiente de trabalho, onde o professor apenas supervisiona e o aluno busca o objetivo da função técnica [...] (LOPES, 2020, p. 2).

Entretanto, neste artigo, busca-se a valorização de um planejamento transdisciplinar capaz de considerar demandas que vão além da vida profissional. Essa busca não pretende desconsiderar a relevância de determinadas considerações presentes nas competências gerais da BNCC, mas dialogar sobre possibilidades que coordenem as competências previstas com conhecimentos pertinentes e valorizar uma educação comprometida com aquilo que Morin e Kern (2011) chamam de terra-pátria. Por meio dessa discussão, as ações pedagógicas distanciam-se da formação planejada apenas por competências para considerar, nas competências, condições que possam colaborar com a formação de pessoas comprometidas com demandas individuais, sociais e ambientais, ou seja, com circunstâncias fundamentais para aquilo que Morin (2015) define como bem-viver.

No caso das dez competências gerais da BNCC, observa-se que existem especificidades que podem ser vinculadas a um planejamento transdisciplinar e ecoformador. Como exemplo, recupera-se a sétima competência, que prevê uma formação que colabore para o estudante aprender a argumentar, amparado tanto em fatos, como dados e informações confiáveis, enquanto realiza a formulação, a negociação e a defesa de posicionamentos “[...] que promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2018, p. 11). Nessa competência, observa-se uma aproximação com o conceito de ecoformação, especialmente em relação ao compromisso do estudante consigo, com o



outro e com o ambiente. Da mesma forma, ela se aproxima da perspectiva transdisciplinar quando traz para a formação demandas da realidade, que nem sempre são previstas como conteúdos curriculares.

Na quinta competência, postula-se a importância de o estudante compreender as tecnologias digitais, assim como utilizá-las e realizar criações “[...] de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018, p. 11). Apesar de essa preocupação ser legítima e necessária no contexto atual, não se observa na respectiva competência o incentivo ao uso de recursos digitais de forma sustentável e consciente e, tampouco, o reaproveitamento de resíduos tecnológicos. Além disso, mesmo com a inclusão do termo “ética”, este parece estar mais associado à proteção de dados que ao respeito entre as pessoas no uso das tecnologias.

Essas divergências aparecem ainda mais se os termos “sustentável” e “consciente”, conforme mencionados na BNCC, forem comparados às exigências derivadas do 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2016), pois eles precisariam ser reiterados nas competências priorizadas na formação dos estudantes da Educação Básica. Tal reiteração seria necessária especialmente porque a previsão derivada deste ODS é de que, até 2030, a todos os estudantes deveria ser garantida a apropriação de conhecimentos e habilidades para promover o desenvolvimento sustentável.

Além disso, se o objetivo é a proposição de um planejamento que valorize as orientações da BNCC, é preciso atentar-se à ênfase atribuída pelo documento ao saber e ao fazer em detrimento do “ser”. Nesse sentido, Scherre e Arnt (2014, p. 252) lembram que, “[...] desde 1998, o Relatório da UNESCO nos indica que o aprender a ser é uma das aprendizagens essenciais para a Educação do século XXI”. Para as autoras, isso requer considerar:

[...] a necessidade de cada um se compreender e se conhecer melhor e que a Educação deve contribuir para o desenvolvimento humano em sua inteireza – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, imaginação, responsabilidade pessoal, espiritualidade –, para o fortalecimento do potencial criativo de cada um e para a revalorização da cultura oral e dos conhecimentos oriundos da experiência do ser humano (SCHERRE; ARNT, 2014, p. 254).

Ao priorizar o saber e o fazer, em detrimento do ser, a BNCC estimula a elaboração de planejamentos de ensino que denotam práticas tecnicistas e conservadoras. Por isso, insiste-se na relevância de conectar o planejamento à transdisciplinaridade, pois essa se posiciona como “[...] uma atitude perante a vida, perante o conhecimento, que nos faz



articular saberes, para além da compartimentação de disciplinas, reconhecendo que a aprendizagem acontece na inteireza do ser [...]” (ARNT, 2020, p. 313). Nesse processo, “[...] os fundamentos da ecoformação são um convite para o reencontro e para o diálogo entre o natural e o cultural [...]”, para que, ao reencontrarem a natureza, os sujeitos possam “[...] reencontrar a si mesmos e reencontrar os outros” (SILVA, 2008, p. 102).

Dentre as metodologias de ensino que consideram o saber, o fazer e o ser, situam-se os Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). Sistematizada na sequência, a metodologia dos PCE é uma alternativa para a elaboração e o desenvolvimento de planejamentos pertinentes.

METODOLOGIA DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES (PCE)

Os Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) constituem uma metodologia de ensino transdisciplinar e ecoformadora, criada por Torre e Zwierewicz (2009). Ela representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca pelo desenvolvimento integral. Por isso, as práticas dela decorrentes vinculam-se às realidades local e global, transcendendo o conhecimento científico, por meio do desenvolvimento de atitudes colaborativas, solidárias e conectadas à vida (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009, 2022).

Para Ventura e Vasconcelos (2021, p. 136), os PCE representam mais do que uma metodologia, pois consistem em uma atuação criativa no mundo motivada por “[...] um processo multidimensional de construção de conhecimento”. Para tanto, contam com uma estrutura formada por dez organizadores conceituais, sistematizados em uma sequência didática que tem, no epítome, a etapa de abertura da prática pedagógica e, na polinização, o seu encerramento (ZWIEREWICZ, 2017). Essa estrutura integra um planejamento espiralado e recursivo, cujo ponto de partida está ancorado na vida, retornando a ela em todos os momentos de seu desenvolvimento e culminando com a abertura para novas possibilidades de aplicação das ações desenvolvidas durante esse trabalho.

Essa proposta tem sido utilizada em Redes Municipais de Ensino de Santa Catarina, como as de Massaranduba, Paulo Lopes, São Ludgero e Timbó Grande, e do Paraná, especialmente em União da Vitória e Marquinho. Também tem sido utilizada no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), *campus* São José e *campus* Criciúma, no Estágio Supervisionado do Curso de Química do Instituto Crescer, de Itajaí, e no Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), de Caçador (ZWIEREWICZ *et al.*, 2020). No PPGEB/UNIARP, os PCE,



como metodologia de ensino, constituem-se em objeto de estudo de 18 dissertações, dentre elas as de Almeida (2018), Hoffmann (2019), Oliveira (2020) e Zanol (2021), além de também se integrarem a pesquisas em andamento.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Caracterizando uma pesquisa bibliográfica, este estudo priorizou a análise de dissertações do PPGEB/UNIARP, visando mapear estratégias que possam colaborar com a superação de planejamentos de ensino descontextualizados e individualistas. Gil (2019, p. 65) alerta que, “[...] embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas [...]”.

Pelas especificidades da análise proposta, optou-se pela abordagem qualitativa. Essa abordagem se difere da quantitativa “[...] à medida que não emprega um instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas” (RICHARDSON, 2017, p. 79). Por isso, sua utilização neste estudo se justifica pelas possibilidades que oferece para uma “[...] compreensão detalhada, em profundidade dos fatos que estão sendo investigados” (LIMA JUNIOR *et al.*, 2021, p. 37), ou seja, para uma compreensão de estratégias para superar a elaboração descontextualizada e individualista do planejamento de ensino.

A seleção das pesquisas foi realizada por meio do acesso à página do PPGEB/UNIARP. Das 71 dissertações disponíveis no primeiro semestre de 2023, foram selecionadas 18 por essas terem os PCE como referência metodológica de ensino adotada nas intervenções realizadas no decorrer do desenvolvimento dos respectivos estudos.

Na análise inicial, foram mapeados os conceitos mais frequentes constantes nos objetivos das pesquisas, nas fundamentações teóricas, nos resultados e nas discussões. Esse processo foi realizado com o auxílio do *software* MaxQDA e resultou na criação de três nuvens de palavras. Em um segundo momento, realizou-se o cruzamento entre as três nuvens de palavras, visando situar os conceitos comuns. Esses conceitos foram utilizados como categorias para mapear, nas pesquisas analisadas, condições que se caracterizassem como estratégias para a superação do planejamento descontextualizado e individualista.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o compromisso de identificar estratégias que possam colaborar para superar a elaboração descontextualizada e individualista de planejamentos de ensino, foram consultados os objetivos gerais das seguintes 18 pesquisas selecionadas: Almeida (2018), Felipus (2019), Telegen (2019), Hoffmann (2019), Zielinski (2021), Oliveira (2020), Silva (2020), Souza (2020), Zanol (2021), Kosteski (2021), Liz (2021), Guedes (2021), Moura (2021), Horn (2021), Stein (2021), Veber (2021), Almeida (2020) e Nogara (2021).

Constituíram o primeiro bloco de conceitos mais frequentes identificados nos objetivos gerais: desenvolvimento e ensino (f = 10), PCE (f = 9), educação (f = 7), contribuições e ecoformador (f = 6) e docentes e práticas (f = 5). No segundo bloco destacaram-se: criativo, estudantes, integral, metodologia, rede, sustentável e transdisciplinar (f = 4) (Figura 1).

Figura 1: Conceitos mais frequentes nos objetivos gerais das pesquisas selecionadas



Fonte: Elaborada pelas autoras.

O primeiro bloco de conceitos mais frequentes indica uma aproximação das pesquisas a questões gerais vinculadas à educação, tais como desenvolvimento e ensino. Os exemplos de objetivos de parte das pesquisas analisadas, citados a seguir, confirmam essa ênfase das pesquisas:

[...] avaliar as contribuições da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE para o desenvolvimento integral de crianças que frequentavam 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 Base Nacional Comum Curricular – BNCC (FELIPUS, 2019, p. 13).

[...] 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 Municipal de Educação Infantil Elmar Pereira Rosa, de Caçador, Santa Catarina (OLIVEIRA, 2020, p. 6).

O segundo bloco, por sua vez, incorpora uma multidimensionalidade de questões que caracterizam a complexidade que envolve um planejamento de ensino ao considerarem, por exemplo, a transdisciplinaridade e a sustentabilidade. Essa condição pode ser observada no comprometimento assumido no objetivo da pesquisa de Almeida (2018, p. 9) de “[...] avaliar o potencial de um programa de formação, norteado pela perspectiva transdisciplinar e ecoformadora, para a transformação da prática pedagógica [...]” e para o “[...] atendimento das necessidades formativas dos docentes [...]” de uma escola do campo.

Durante a formação realizada no decorrer do trabalho de Almeida (2018), os docentes participantes planejaram projetos na perspectiva dos PCE, realizaram ajustes nesses projetos de acordo com sugestões dos estudantes e de outros membros da comunidade escolar interna e externa e os executaram na escola. Dentre os resultados, a pesquisadora destacou que o desenvolvimento do PCE, associado ao desenvolvimento da proposta formativa, contribuiu para a transformação da prática pedagógica dos docentes, observada na

[...] articulação teórico-prática ao aproximar os conteúdos da realidade em que os estudantes estão inseridos, nas oportunidades para ampliação de diálogos fundamentados na teoria, ressignificando a visão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, na ampliação da criatividade e do protagonismo dos estudantes e no trabalho colaborativo (ALMEIDA, 2018, p. 9).

Almeida também ressaltou que a iniciativa atendeu demandas formativas dos docentes, especialmente em relação à utilização de estratégias para a ampliação da participação da comunidade, do interesse dos estudantes e do comprometimento com a aprendizagem. Além disso, a autora (2018) destacou que o PCE estimulou: o envolvimento de pais e/ou responsáveis em várias ações desenvolvidas; o comprometimento dos estudantes, redimensionando o que antes era considerado indisciplina; o interesse pela apropriação dos conteúdos, especialmente por ter sido estimulada sua articulação com a realidade local, sem subestimar demandas globais.

Os resultados reiteram a perspectiva de Brisolla e Assis (2020) sobre o planejamento não ser uma ação mecânica de um trabalho burocrático. Para essas autoras, ele é um processo contínuo de reflexão, previsão e decisão que favorece o acercamento do estudante com sua própria realidade, o que colabora para sua transformação, como pôde ser observado na pesquisa de Almeida (2018).

Em relação à fundamentação teórica das 18 pesquisas, os conceitos mais frequentes (Figura 2) foram organizados em cinco blocos: i) educação (f = 1078); ii) formação, ensino, realidade, desenvolvimento e conhecimento (f entre 857 e 430); iii)



Apesar de o planejamento não ter se constituído em um conceito central das pesquisas analisadas, os conceitos teóricos que foram priorizados precisam ser levados em consideração, pois é a partir deles que o planejamento pode ser concebido como “[...] um processo de autopoiesis [...]”, não tendo “[...] como preocupação central o conhecimento em si, mas a forma como esse é interpretado e como, nesse processo, colabora para os estudantes compreendam a realidade e se mobilizem contextual e globalmente, visando ao bem comum” (KOSTESKI, 2021, p. 18).

Essa perspectiva corrobora com o posicionamento de Klosouski e Reali (2008) quando defendem que o planejamento de ensino deve ser acompanhado por um processo de reflexão constante sobre o que ele é, para quem ele serve e para que servirão as ações decorrentes dele. Essa visão, como defendem Xavier e Zen (2020), também é fortalecida quando o planejamento reitera a relevância das inter-relações e de sua conexão com os estudantes, valorizando tanto seus conhecimentos, como as hipóteses sobre a realidade.

Tais considerações denotam um compromisso das pesquisas analisadas com o planejamento. Por isso, a seguir, analisam-se os conceitos mais frequentes encontrados nos resultados desses estudos, realizando-se, ainda, sua contextualização com base em fragmentos compilados e registradas com o propósito de identificar estratégias que possam favorecer ações para superar a elaboração descontextualizada e individualista dos planejamentos de ensino.

Em relação aos resultados das 18 pesquisas, os conceitos mais frequentes (Figura 3) foram organizados em cinco blocos: i) estudantes (f = 888); ii) PCE, atividades, desenvolvimento, realidade e pesquisa (f entre 606 e 415); iii) docentes, educação, ensino, proposta, formação e meio (f entre 356 e 313); iv) práticas, aprendizagem, planejamento, ecoformador, vida, espaço, participantes, conhecimento, conteúdos, condições, ambiente, local, sala e pesquisadora (f entre 296 e 202); e v) materiais, trabalho, conceitos, atividade, tempo, possibilidades, sentido e comunidade (f entre 199 e 181).



Figura 3: Conceitos mais frequentes nos resultados e nas discussões das pesquisas selecionadas



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Como possíveis estratégias para superar a elaboração descontextualizada e individualista dos planejamentos de ensino, verificou-se que as pesquisas analisadas acenam para: a vinculação do planejamento às realidades local e global; a participação da comunidade externa na elaboração e no desenvolvimento do planejamento de ensino; a formação docente como um movimento de reflexão e cocriação do planejamento polinizador. Essas estratégias são apresentadas resumidamente a seguir.

- **Vinculação do planejamento às realidades local e global:** constitui uma estratégia observada nas pesquisas analisadas por apresentarem entre os conceitos mais frequentes a realidade, o meio e a pesquisa. Isso favorece a organização de um planejamento pertinente, confirmado pelo trabalho de Hoffmann (2019), que elaborou e desenvolveu um PCE com o envolvimento da:

[...] produção de erva-mate na proposta, sua industrialização, comercialização e consumo, bem como a roda de chimarrão acompanhada por tocadores de gaita formaram os conectores entre o currículo e realidade, dinamizando um ensino contextualizado, fortalecido pela articulação teórico-prática (p. 46).

A valorização de conhecimentos pertinentes, por meio da relação do conteúdo curricular com a produção agrícola e as especificidades culturais do município lócus da pesquisa, denota a superação de um planejamento descontextualizado. Da mesma forma, o envolvimento da realidade social dos estudantes favorece um planejamento colaborativo, por envolver situações que ultrapassam os muros da escola, favorecendo a dialogicidade entre a escola e a comunidade.

O mesmo ocorreu no estudo de Almeida (2018), precursora do uso da metodologia dos PCE nas pesquisas do PPGEB/UNIARP. O projeto executado em sua pesquisa

envolveu, entre as atividades, a revitalização da horta escolar, com a colaboração de crianças da Educação Infantil que “[...] organizaram canteiros de chás e temperos, hortaliças e tubérculos [...]”, além de utilizarem “[...] repelentes naturais como alecrim e hortelã, aprendendo sobre a relevância de cada um na melhoria da qualidade de vida e da preservação do meio ambiente” (ALMEIDA, 2018, p. 103), valorizando, assim, um planejamento pertinente e colaborativo.

Atividades como essas proporcionam que a apropriação dos conteúdos curriculares aconteça junto com: a melhoria da alimentação e dos cuidados com a saúde; o respeito ao meio ambiente, à vida e aos ecossistemas; o contato com diferentes cheiros, cores, formas, sabores; e a possibilidade de resolução de problemas da vida cotidiana. No caso da pesquisa de Almeida (2018), o planejamento favoreceu a religação de conteúdos a atividades agrícolas da própria comunidade dos estudantes.

Ainda na perspectiva de religação de saberes, Koteski (2021) elaborou em sua pesquisa o PCE “Das demandas locais à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”. Essa proposta articulou a alfabetização à comunidade por meio de atividades que envolveram a produção/comercialização hortifrúti local. Tal iniciativa se comprometeu também com reflexões sobre o desperdício de alimentos. “Por isso, a sugestão de iniciar o PCE com uma feira de degustação de hortifrúti no pátio da escola, envolvendo a comunidade interna e externa no sentido de pensar em soluções sustentáveis na comercialização e na utilização de frutas e verduras” (KOTESKI, 2021, p. 65).

- Participação da comunidade escolar externa na elaboração e no desenvolvimento do planejamento de ensino: a religação dos conteúdos curriculares às realidades local e global é fortalecida quando o planejamento de ensino conta com a comunidade escolar interna e externa, tanto em sua elaboração, como em seu desenvolvimento. Isso significa que a construção de um PCE não se restringe ao momento do planejamento, assim como seu desenvolvimento não se restringe ao espaço da sala de aula.

A complexidade abrangida nesse processo pode ser observada em termos destacados na Figura 3, tais como: pesquisa, espaço, sentido, vida e práticas. Esses termos denotam um compromisso com a superação da descontextualização e do individualismo no planejamento de ensino.

As pesquisas de Guedes (2021) e Veber (2021) denotam essa preocupação quando inserem em seus estudos um PCE sobre abelhas. A intenção da proposta era



desenvolver “[...] práticas educativas e colaborativas para a preservação das abelhas, mobilizando a comunidade escolar [...]” (VEBER, 2021, p. 54). Para tanto, a pesquisadora destaca que, no calendário letivo de 2019, a gestão da escola lócus da pesquisa, em conjunto com os docentes, incluiu a elaboração de um PCE que contou com diferentes áreas de conhecimento, envolvendo, nesse percurso, os estudantes e membros da comunidade interna e externa.

Entre as atividades, Veber (2021) relatou a experiência com o desfile cívico, quando, ao caracterizarem uma colmeia de abelhas, os estudantes aproveitaram a ocasião para estimular reflexões sobre a importância da sua preservação. A iniciativa também valorizou os produtores locais que têm se dedicado à produção de mel, pois o desfile também retratou conteúdos apropriados durante as visitas técnicas realizadas em propriedades de apicultores para compreender seu trabalho e coletar informações sobre o cultivo das abelhas, a produção do mel e o preparo do solo para o cultivo de plantas e flores preferidas pelos insetos (VEBER, 2021).

O planejamento de ensino explorado nas pesquisas de Guedes (2021) e Veber (2021) demonstrou seu potencial para a promoção de um espaço de interação entre a escola e os estudantes em suas vivências sociais enquanto estes se apropriavam dos conteúdos curriculares. Essa estratégia também foi valorizada na pesquisa de Liz (2021, p. 70), quando este trabalho apresentou uma proposta curricular na “[...] perspectiva transdisciplinar articulada às práticas ecoformadoras, destacando-se a relação estabelecida no currículo com o ambiente social e natural, valorizando a realidade da população campesina”, na qual a escola lócus da pesquisa está inserida.

- Formação docente como um movimento de reflexão e cocriação do planejamento polinizador: a vinculação do planejamento às realidades local e global, bem como a participação da comunidade externa na elaboração e no desenvolvimento do planejamento de ensino se fortalecem quando a formação docente se constitui em um movimento de reflexão e de planejamento colaborativo e polinizador. Termos como participantes, local, meio, conceitos, ambiente, escolas e a própria formação, indicados na Figura 3, evidenciam a manifestação desse tipo de ênfase formativa.

A pesquisa de Horn (2021) é um exemplo desse movimento. Por meio do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, a pesquisadora priorizou um “[...] trabalho colaborativo que implicou docentes, gestores, estudantes e a comunidade” (p. 103). A pesquisadora também indicou que a proposta formativa possibilitou “[...] valorizar práticas pedagógicas criativas, pautadas no trabalho colaborativo, na solidariedade, no



protagonismo e no exercício de um olhar antropológico, comprometido com demandas e potencialidades locais e globais” (HORN, 2021, p. 109).

Esse decurso foi potencializado durante a formação quando os docentes propuseram um PCE que incluiu a participação dos estudantes na sua elaboração. Nesse sentido, caracterizou-se como um “[...] planejamento flexível e construído gradativamente entre o pensar, o compreender e o agir” (HORN, 2021, p. 96) como resultado da formação.

Formações como essas promovem metamorfoses na prática pedagógica e nos próprios ambientes da escola e da comunidade. Nessas transformações, destaca-se a importância de a formação estimular a exploração e a construção de diferentes cenários para a aprendizagem, superando a ideia de que somente se aprende em sala de aula.

Nos cenários ecoformadores, valorizam-se a colaboração e o protagonismo. Como exemplo, destaca-se o PCE elaborado na pesquisa de Moura (2021), com ênfase na Língua Inglesa. Para a pesquisadora, “Na cocriação de cenários ecoformadores, considera-se fundamental a participação dos estudantes em todas as etapas. Isso implica estarem envolvidos desde a discussão de possibilidades, a escolha do local, o tipo de cenário e, portanto, a elaboração do próprio projeto” (MOURA, 2021, p. 57).

Para tanto, a formação docente precisa se constituir em um movimento colaborativo e polinizador, articulado aos conteúdos dos diferentes componentes curriculares. Moura (2021) citou como exemplo para essa articulação o estudo de diferentes conteúdos, durante o PCE, que compreendessem a criação de um cenário ecoformador, como solo, sistema de medidas, vegetação, cálculos de custos, fração e percentual, mesmo que o foco fosse a Língua Inglesa. Nesse sentido, defendeu a necessidade de valorizar “[...] a interação, o debate, a argumentação, a negociação, a tomada de decisão, a criatividade, a ética em relação a si, aos outros e ao meio ambiente e o protagonismo em relação às ideias e às possibilidades de implementação [...]” (MOURA, 2021, p. 58).

Ainda na perspectiva de transformação dos espaços mediante a produção de cenários ecoformadores durante o desenvolvimento de um PCE, a pesquisa de Almeida (2020) abarcou uma gincana ecoformadora. A ação foi justificada pela incipiência de práticas de reutilização de resíduos no município lócus da pesquisa e favoreceu tanto a colaboração, como a polinização, observadas em mudanças ocorridas no próprio contexto escolar.

Mudanças também ocorreram com a pesquisa de Stein (2020), que realizou uma intervenção com o intuito de transformar um espaço da escola utilizado para o acúmulo de



materiais descartados em um cenário ecoformador. A proposta contemplou um planejamento associado a preferências e necessidades dos estudantes e a conteúdos curriculares. Nesse processo, priorizou-se o conhecimento pertinente e a colaboração, valorizando as ideias dos estudantes e desenvolvendo sua capacidade de resolução coletiva dos problemas de sua vida cotidiana.

A pesquisa de Oliveira (2020) é outro exemplo do potencial de um planejamento colaborativo e polinizador. Para tanto, esse trabalho se transformou em um convite para que bebês e crianças bem pequenas selecionassem condições para a construção de uma trilha sensorial e colaborassem com seu processo de execução. Em atividades como essas, os bebês e as crianças bem pequenas são estimulados a aprender e interpretar elementos que organizam o seu entorno – que é tão novo e indagador para elas – enquanto exploram, sentem, observam, escutam, interagem e aprendem.

Portanto, para a superação da elaboração descontextualizada e individualista de planejamentos de ensino, existem múltiplas possibilidades. De maneira sintética, esse percurso se constitui no movimento, potencializa-se na partilha e reverbera em metamorfoses observadas tanto nas salas de aula, como além delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Superar práticas individualistas e fragmentadas de elaborar e implementar os planejamentos de ensino não se mostra como uma tarefa simples, pois envolve uma multiplicidade de condições e personagens que tanto influenciam no processo, como são por ele influenciados. Na persistência dessa ênfase, reitera-se o distanciamento entre os problemas da realidade e o que se prioriza no contexto escolar.

Ao assumir o compromisso de mapear estratégias de cocriação comprometidas com a superação da elaboração descontextualizada e individualista de planejamentos de ensino em pesquisas vinculadas a um mestrado profissional, este estudo ancorou-se em diferentes possibilidades. Nesse processo, observou-se o compromisso das pesquisas com um conjunto de especificidades que implicam a educação de uma forma geral, o ensino e a metodologia ecoformadora priorizada na prática pedagógica, assim como seus impactos no desenvolvimento dos estudantes. Da mesma forma, observou-se a incorporação de uma multidimensionalidade de condições que caracterizam a complexidade envolvida no planejamento de ensino, tais como o desenvolvimento integral e sua vinculação com a transdisciplinaridade e a ecoformação.



Em relação às bases epistemológicas, observou-se um alinhamento das pesquisas analisadas diante do compromisso de discutir a complexidade da formação dos estudantes e implicações do ensino nesse processo. Essa dinâmica evidencia uma multiplicidade de dimensões que se relacionam diretamente ao planejamento de ensino, valorizando a inclusão da transdisciplinaridade e da ecoformação entre os conceitos teóricos mais frequentes, demonstrando um compromisso em aproximar o currículo da realidade e valorizar as relações que se estabelecem na prática pedagógica, especialmente as comprometidas com a vida.

Essas condições justificam que, nos resultados das pesquisas analisadas, os termos mais frequentes contemplem múltiplos aspectos, incluindo os que se relacionam às pessoas envolvidas, à concepção acerca da educação e, em decorrência, ao planejamento, bem como às práticas pedagógicas e aos seus impactos. São exemplos de destaque a frequência de termos como: estudantes, a própria metodologia de ensino priorizada, as atividades, o desenvolvimento, a realidade e a pesquisa.

Como possíveis estratégias para a superação da elaboração descontextualizada e individualista dos planejamentos de ensino, verificou-se que as pesquisas analisadas acenam para: a vinculação do planejamento às realidades local e global; a participação da comunidade externa na elaboração e no desenvolvimento do planejamento de ensino; e a formação docente como um movimento de reflexão e cocriação do planejamento polinizador.

Portanto, para a superação da elaboração descontextualizada e individualista dos planejamentos de ensino, existe uma necessidade de religar o que se trabalha na escola com o que está em seu interior e além dela, assim como de valorizar a dialogicidade e o potencial mobilizador e polinizador do planejamento do ensino. Assim sendo, como afirmado anteriormente, esse processo se constitui no movimento, potencializa-se na partilha e reverbera em metamorfoses observadas tanto nas salas de aula, como além delas.

Dessa forma, diante da oportunidade de analisar ênfases ao planejamento de ensino em dissertações do PPGEB/UNIARP, depara-se com aquilo que se consideram condições das pesquisas de mestrado com potencial de fortalecimento à Educação Básica: a superação do planejamento fragmentado, inflexível e dissociado da realidade dos estudantes; a preocupação com a construção de um conhecimento pertinente; o enfrentamento colaborativo de adversidades e incertezas; e a valorização da autonomia e do protagonismo dos estudantes.



Consequentemente, observa-se a relevância de voltar a atenção ao planejamento de ensino de cada docente, passando-se a enxergar possibilidades em detalhes antes ignorados, não porque elas não existissem, mas porque não recebiam a devida importância. Dessa maneira, percebe-se que, muitas vezes, os aspectos mais simples do cotidiano refletem como um espelho os espaços de atuação docente, sendo esses mesmos aspectos que encantam os estudantes, porque os fazem se sentirem pertencentes e indissociáveis dos processos de ensino, e não uma parte fragmentada dele.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Aline Lima da Rocha. **Influência do programa de formação-ação em escolas criativas na transformação das práticas pedagógicas em uma escola do campo**. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2018.
- ALMEIDA, Leandro José Carneiro de. **Projeto criativo ecoformador como proposta pedagógica transdisciplinar para o 7º ano do ensino fundamental**. 2020. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2020.
- ARNT, Rosa Maria. Transdisciplinaridade e educação comunitária: rendas de bilros, rendeiras e bem viver. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 303-324, jan./jun. 2020.
- BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino na educação física: uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 31-39, jan./abr. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- BRISOLLA, Livia Santos; ASSIS, Renata Machado de. 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.
- FARIA, André Longo; PESSANHA, Márlon. Cultura Didática: olhar teórico para compreender a (não) inovação no ensino. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e117420, p. 1-23, 2022.
- FELIPUS, Eliane Scheffmacher. **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.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GUEDES, Jussara de Souza. **Transdisciplinaridade e ecoformação no voo das abelhas: Projeto Criativo Ecoformador para os anos finais do Ensino Fundamental**. 2021.



103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021.

HOFFMANN, Erenita. **A pertinência do ensino no uso da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) no Ensino Fundamental**. 2019. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2019.

HORN, Marli. **Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas com práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras na Educação Básica de União da Vitória/PR**. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021.

KLOSOWSKI, Simone Scorsim; REALI, Klevi Mary. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. **UNICENTRO – Revista Eletrônica**, Guarapuava, n. 5, p. 1-8, 2008.

KOSTESKI, Aline Nataly Wolf. **Cocriação de um Projeto Criativo Ecoformador: das demandas locais à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, UNIFUCAMP, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021.

LIMA, Francisco; SILVA, Jovina. Planejamento de ensino e aprendizagem na Educação Superior: um ato dialógico de articulação entre a teoria e a prática docente. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, p. 36-55, set./dez. 2019.

LIZ, Cristina Pereira Vieira de. **Currículo transdisciplinar e práticas pedagógicas ecoformadoras em escola do campo em tempo integral**. 2021. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021.

LOPES, Roniery Capel. As permanências históricas: o ensino tecnicista e a política neoliberal. **Revista me Conta essa História**, [S. l.], a. 1, n. 12, dez. 2020.

MALLART, Joan; MALLART-SOLAZ, Albert. Ecoformação para a escola do século XXI. *In*: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (org.). **Escolas criativas: reflexões, estratégias e ações com Projetos Criativos Ecoformadores**. Caçador: Ediuniarp, 2022. p. 86-107.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.

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

MORIN, Edgar. **Cambiemos de vía: lecciones de la pandemia**. Barcelona: Paidós, 2020.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011.



MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria**. 6. ed. Tradução de Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOURA, Kely Teresa de. **Projeto Criativo Ecoformador para o Ensino Fundamental com ênfase no ensino da Língua Inglesa**. 2021. 74 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: Triom, 2018.

NOGARA, Glaucia. **O ORA como referencial inovador para formação continuada de professores do Ensino Fundamental I**. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021.

OLIVEIRA, Beatriz Alves de. **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. **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Acelerando as transformações para a Agenda 2030 no Brasil. Brasília: ONU, 2016. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1990.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SCHERRE, Paula Pereira; ARNT, Rosamaria de Medeiros. Aprender a ser: repercussões da metodologia transdisciplinar na formação de educadores. *In*: PUJOL, Maria Antônia; TORRE, Saturnino de la; LORENZO, Nuria (coord.). **Escuelas y aulas creativas: reflexiones y experiencias**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 2014. p. 252-262.

SILVA, Ana Tereza Reis. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, UFPR, v. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008.

SILVA, Maria Terezinha Milan da. **Organização dos espaços potencializadores de experiências criativas na Educação Infantil**. 2020. 72 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021.

SOUZA, Emanuelle Martins de. **Brincadeiras como estratégias educativas para o desenvolvimento integral na Educação Infantil: apontamentos sobre Projeto Criativo Ecoformador**. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2020.

STEIN, Iliane. **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.

TELEGEN, Nadir Zimmer. **Da decodificação ao potencial transformador da leitura: indicadores para a aproximação de projetos de ensino à metodologia dos projetos criativos ecoformadores (PCE)**. 2019. 68 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021.



TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos criativos ecoformadores. *In:* ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (org.). **Uma escola para o século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores – PCE: uma via metodológica para o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e a ecoformação na educação. *In:* ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (org.). **Escolas Criativas:** reflexões, estratégias e ações com Projetos Criativos Ecoformadores. Caçador: Ediuniarp, 2022. p. 228-247.

VEBER, Simone Carlim. **Projeto Criativo Ecoformador como possibilidade de aprender e de ensinar na perspectiva transdisciplinar e ecoformadora.** 2021. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021.

VENTURA, Juliana Santos da Silva; VASCONCELOS, Carlos Alberto. Projetos Criativos Ecoformadores: relações entre tecnologia e educação ambiental no ensino. **Interacções,** Lisboa, v. 17, n. 58, p. 117-142, dez. 2021.

XAVIER, Maria Luiza M.; ZEN, Maria Isabel Habckost. **Planejamento em destaque:** análises menos convencionais. Cadernos Educação Básica 5. Porto Alegre: Mediação, 2000.

ZANOL, Alessandra Garcia. **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 Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021.

ZIELINSKI, Helena Castilho. **Indicadores de práticas transdisciplinares de leitura, produção e interpretação textual detectados no Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas.** 2019. 68 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2019.

ZWIEREWICZ, Marlene. Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: matizes da pedagogia ecossistêmica na formação de docentes da Educação Básica. *In:* DITTRICH, Maria Glória *et al.* (org.). **Políticas Públicas na contemporaneidade:** olhares cartográficos temáticos. Itajaí: Univali, 2017, p. 217-231.

ZWIEREWICZ, Marlene *et al.* Projetos Criativos Ecoformadores em pesquisas com intervenção: contribuições para uma educação complexa. **Educação & Linguagem,** São Paulo, v. 23, n. 1, p. 281-301, jan./jun. 2020.

Agradecimentos: à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pelo fomento à pesquisa mediante os editais: Edital de Chamada Pública nº 29/2021 – Programa Estruturante Acadêmico - Apoio à Infraestrutura de Laboratórios Acadêmicos do Estado de Santa Catarina; Edital de Chamada Pública FAPESC Nº 15/2021 - Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação de Apoio aos Grupos de Pesquisa da Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE; Edital De Chamada Pública FAPESC Nº 54/2022 – Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação de Apoio aos Grupos de Pesquisa da Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE.

