

# OS CENÁRIOS ECOFORMADORES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS DE IDADE

## ECOFORMING SCENARIOS FOR THE COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF 0- TO 3-YEAR-OLD CHILDREN

Veridiane Muller Wolf 1  
Vera Lucia Simão 2  
Sandra Mara da Silva Schmickler 3

**Resumo:** Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica é um lugar de grandes possibilidades. Os diferentes ambientes nos espaços na Educação Infantil são conhecidos como um diferencial, à medida que são lugares de aprender, de construir, de desconstruir contribuindo para a formação integral da criança. Nessa direção, o objetivo deste estudo é construir cenários ecoformadores para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 3 anos de idade em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de União da Vitória-PR por meio da metodologia de Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). Metodologicamente optou-se pelo uso da pesquisa documental e bibliográfica amparada em uma abordagem qualitativa. Entre os autores utilizados destacamos ZWIEREWICZ E TORRE (2019), SIMÃO (2020), BARROS (2018), BNCC (2017), entre outros. Espera-se oportunizar à criança por meio dos cenários ecoformadores, seu desenvolvimento integral como forma de explorar, de realizar novas descobertas além da interação com o meio ambiente.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Cenários Ecoformadores. Desenvolvimento Integral. PCE.

**Abstract:** Child education, as the first stage of Basic Education, is a place of great possibilities. The different environments in Child Education are known as a distinctive feature, as they are places of learning, building, and deconstructing, contributing to the comprehensive development of the child. In this direction, the objective of this study is to construct ecoformation scenarios for the comprehensive development of children from 0 to 3 years of age in a preschool for Child Education in the city of União da Vitória, Paraná, through the methodology of Ecoformation Creative Projects (PCE). Methodologically, the use of documentary and bibliographic research supported by a qualitative approach was chosen. Among the authors used, we highlight ZWIEREWICZ AND TORRE (2019), SIMÃO (2020), BARROS (2018), BNCC (2017), among others. It is expected to provide children with the opportunity, through ecoformation scenarios, for their comprehensive development, enabling them to explore, make new discoveries, and interact with the environment.

**Keywords:** Child Education. Ecoformation Scenarios. Comprehensive Development. PCE.

- 1 Mestranda. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1334-8324>. Lattes, <http://lattes.cnpq.br/9755249352785289>. E-mail, [veridianewolf@hotmail.com](mailto:veridianewolf@hotmail.com)
- 2 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC/ADEC, RIEC/UNIARP, RIEC ECOFOR, RIEC/FURB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6169-0242>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4093517754029600>. E-mail: [vera.simao@uniarp.edu.br](mailto:vera.simao@uniarp.edu.br)
- 3 Mestranda. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3440-1879>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8451087312462692>. E-mail, [schmicklersandra@yahoo.com.br](mailto:schmicklersandra@yahoo.com.br)

## Introdução

A inserção da criança no espaço educativo pode iniciar desde os seus primeiros meses de vida, assim, é necessário que exista um ambiente preparado para ela, que possibilite seu movimento, a interação e principalmente a sensibilidade. A organização dos espaços educacionais corresponde a uma situação peculiar, visto que cada instituição possui uma maneira distinta de estabelecer seus arranjos espaciais. Assim, cada instituição organiza seus espaços de acordo com suas necessidades.

Partindo deste pressuposto, carece pensar um ambiente acolhedor, que possibilite o desenvolvimento da curiosidade, de aprender a partir do meio, de forma criativa e significativa, sendo estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas.” (HORN, 2004, p. 35). Por meio de sua organização, aos poucos se iniciam as trocas de experiências, estas realizadas entre criança-criança, criança-adultos e criança-espaço, além de fazerem também suas primeiras amizades, tornando-se então um ambiente prazeroso. Nessa direção, daremos destaque ao conceito de “cenários ecoformadores” (ZWIEREWICZ, SIMÃO, SILVA, 2019, p.85) como espaço a ser construído com a criança, a fim de promover uma relação de vínculo com a natureza e seu entorno.

Perante estas colocações, cabe à instituição de Educação Infantil proporcionar oportunidades de desenvolvimento integral por meio de cenários ecoformadores (ZWIEREWICZ; SIMÃO; SILVA, 2019) que possibilitem à criança desenvolver sua imaginação, despertar sua curiosidade, estabelecer relações consigo mesma, com o meio e com as coisas ao seu redor.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) na Linha de Pesquisa - Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente e trata-se de uma pesquisa em andamento.

Diante disso, essa pesquisa abordará sobre os Projetos Criativos ecoformadores (PCE) idealizado por Saturnino de la Torre, coordenador do Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico (GIAD), da Universidade de Barcelona (UB), Espanha, e Marlene Zwierewicz, do Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE) e da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Brasil, no ano de 2009. Juntos, lançaram a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) na obra “Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação” (2009). Segundo os autores, a criatividade é característica de um bom projeto, e este precisa, para tanto, além de promover a criatividade, respeitar o protagonismo das crianças, estimular os novos conhecimentos e o diálogo em suas diversas formas de expressar-se e de ver o mundo. A partir do PCE pretende-se investigar sobre os cenários ecoformadores para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 3 anos de idade.

## Metodologia

A realização do estudo se caracteriza por uma pesquisa-ação, apoia pela pesquisa documental. Thiollent (2000) indica que uma pesquisa-ação requisita uma ação por parte dos envolvidos no enquanto Gil (2007, p. 44) destaca que a bibliográfica é utilizada para a análise de estudos precedentes, e Marconi e Lakatos (2010) afirmam que a pesquisa documental é definida pela coleta de dados em documentos.

A pesquisa documental, oportuniza a análise de “[...] documentos que ainda não receberam um tratamento analítico” (LOZADA; NUNES, 2018, p. 159). Em relação à abordagem, a opção qualitativa se justifica porque tem como foco de análise “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais (LOZADA; NUNES, 2018, p. 133). Esses aspectos, neste caso, constituem-se pelo epítome, pelas metas, pelos itinerários e por outros aspectos que constituem o PCE proposto.

O lócus da pesquisa é um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), situado no bairro Limeira na área urbana do Município de União da Vitória-PR que conta com 21 colaboradores – professores, funcionários, estagiários, direção, que se dedicam às 60 crianças de 0 a 3 anos de idade matriculadas em período integral. Esta pesquisa utilizar-se-á dos seguintes instrumentos e técnicas, sendo grupo focal e roteiro de observação. Vale dizer que esta pesquisa foi submetida ao Comitê

de Ética e uma vez aprovada, os participantes necessitarão assinar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou seus respectivos responsáveis.

## **Desenvolvimento, resultados e discussão**

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e desde então, a criança necessita explorar diferentes possibilidades em prol do seu desenvolvimento do integral. Quando participa ativamente de experiências por meio do brincar, explorando, construindo, reconstruindo, imaginando, calculando, pensando, articulando são alguns exemplos de diferentes formas de promover diferentes aprendizagens. Horn (2004) postula que para ter um espaço de qualidade precisa “[...] ser povoado, com cores, com objetos, com distribuição de móveis [...]” (HORN, 2004, p. 37).

O brincar e sua relação com a aprendizagem, possibilita a criança maior desenvolvimento, estimulando seu cognitivo e despertando a curiosidade e sua criatividade, para tanto, queremos destacar o brincar como possibilidade de desenvolvimento integral da criança e “apropriação de signos sociais” (PEREIRA; TORRIGLIA, p. 110, 2017).

O brincar e sua relação com a aprendizagem possibilita a criança maior desenvolvimento, estimulando seu cognitivo, despertando a curiosidade, e construindo sua própria autonomia em ações espontâneas e simbólicas (KISHIMOTO, 1997). Quando a criança brinca ela descobre um mundo de sonhos, criatividade, construção, imaginação, entre outros que são indispensáveis em seu desenvolvimento.

Nessa direção, cabe ao profissional oferecer às crianças oportunidades e práticas para tomadas de decisões, colocando-as em situações em que estas possam escolher os materiais a serem utilizados nas atividades, escolha de locais e espaços diferentes e oferecer integração entre crianças de diferentes idades.

Barbosa e Horn (2008) destacam que para poder trabalhar com crianças, o professor precisa aprender sobre elas. Por isso é necessário ouvir, observar, conversar, estar junto a elas para conhecê-las mais. Torna-se indispensável entender que cada sujeito tem um percurso pessoal e o acompanhamento das aprendizagens é a única forma de não valorizar apenas o resultado, mas sim valorizar e dar visibilidade a toda trajetória construída neste processo de aprendizagem da criança. Os autores afirmam que é necessário realizar o acompanhamento das aprendizagens das crianças constantemente, sendo assim, o professor pode utilizar diferentes instrumentos para observação, registro e análise, para auxiliá-lo.

Nesta perspectiva, Barros (2018) discorre sobre a participação da criança na constituição dos espaços que ela frequenta e utiliza cotidianamente, afirmando que “devemos ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os espaços escolares e buscar incorporar seus desejos e suas percepções, qualificando-os e tornando-os melhores para elas e para os demais membros da comunidade escolar.” (BARROS, 2018, p. 40).

O desenvolvimento integral da criança apresenta-se como forma de desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, sejam física, intelectual, social, emocional e simbólica. Essas dimensões estão em contínuo processo de aprimoração e ampliação e quando proporcionadas em diferentes contextos, no caso nas instituições de educação infantil, o brincar contribui para a formação do ser em toda sua inteireza. Para tanto, é importante que o espaço no qual acolha a criança traga diferentes elementos que favoreçam o desenvolvimento da criança de forma integral e, a brincadeira é um desses elementos. Ainda, que o CMEI traga diferentes elementos que favoreçam o desenvolvimento da criança de forma integral e, os cenários ecoformadores um desses elementos.

Evidências publicadas em diversas pesquisas comprovam que a criança permanece mais tempo na instituição do que em casa, vale dizer que esse tempo que passa na Instituição de Educação Infantil precisa ser de qualidade e juntamente oportunizando espaços de vivências que promovam o lúdico, o encontro com a natureza e viver em sociedade como um todo. Pois por meio das brincadeiras as crianças experimentam a vida social, compreendem melhor as funções sociais e as regras pelas quais os adultos regem suas relações.

Por meio de uma estruturação educacional que atenta às necessidades básicas da criança além de garantir o desenvolvimento integral, faz-se possível à oferta das múltiplas linguagens, deixando com que a criança vivencie momentos diferenciados, descubra a utilidade de determinados objetos, crie hipóteses e invente novas atribuições.

Estes aspectos não são atribuídos apenas aos espaços internos da instituição, visto que, as crianças não permanecem apenas nas salas referência, realizando diversas propostas ao ar livre. Deste modo, torna-se imprescindível repensarmos a organização dos espaços externos, como possibilidade de ampliar a oferta de diferentes experiências pedagógicas, instigando as crianças a se inter-relacionar, compartilhar, experimentar e principalmente descobrir o mundo a sua volta.

É nesse sentido que ambientes educativos construídos colaborativamente favorecem o desenvolvimento integral da criança, por envolver não somente a dimensão intelectual, mas também dimensões como a afetiva, física e social. Portanto, criar cenários ecoformadores tende a proporcionar o desenvolvimento em sua inteireza, representando um diferencial na formação humana das crianças, já que eles são considerados [...] “entornos acessíveis ou criados, preferivelmente, de forma colaborativa e que estimulam a interação e o protagonismo na realização de vivências/experiências para valorização das relações consigo mesmo, com o outro e com o meio natural [...]” (ZWIEREWICZ; SIMÃO; SILVA, 2019, p. 85).

A organização dos ambientes escolares deve promover locais diferenciados, que garantam além da movimentação, a expressão e o contato com diferentes materiais. Barros (2018, p. 74) ressalta que; “a qualidade de um ambiente é resultado de muitos fatores. Ela é influenciada pelas formas dos espaços, por sua organização funcional, pelos materiais com os quais foi construído e pelo conjunto de percepções sensoriais (iluminação, cores, clima, sons, texturas, cheiros, sabores) oferecidas pelos elementos e materiais disponíveis. Portanto, os espaços devem assegurar às crianças a percepção de diferentes elementos, estes que são promotores de novas experiências, aguçando a sensibilidade, bem como sua criatividade.

O ambiente da Educação Infantil sendo parte da sociedade deve pensar seu espaço para além das quatro paredes da sala referência. É fundamental contribuir para o desenvolvimento do bem comum, problematizando questões que colocam às crianças como protagonistas no processo de aprender. Ao realizar estas propostas, “deve, a criança, ter a oportunidade de colocar à prova sua imaginação, sua capacidade de inventar, de criar coisas originais, de enfrentar obstáculos e dificuldades.” (TORRE E ZWIEREWICKZ, 2009, p. 157), desenvolvendo os princípios da criatividade.

Os Projetos Criativos Ecoformadores – PCE (2009), também são uma possibilidade para que os processos de aprender sejam desenvolvidos de forma criativa e para o desenvolvimento integral da criança. O PCE orienta projetos a partir da criatividade, respeitando a individualidade de cada indivíduo, de acordo com Zwierewicz (2013, p.155) [...] “não está somente em sua capacidade de estimular a criatividade, o diálogo, a colaboração e a capacidade de gerar novos conhecimentos [...], mas está em sua capacidade de trabalhar no ensino a partir da vida, voltando-se a ela com soluções projetadas na própria sala com a ajuda de situações e recursos que vão além do uso exclusivo do conhecimento científico.”

Ao escolhermos o trabalho com projetos, como prática criativa e inovadora, assumimos um trabalho de construção comum e que surja dos interesses das crianças e das professoras. Torre e Zwierewicz (2009) afirmam que o trabalho com projetos, especialmente com os Projetos Criativos Ecoformadores, é uma proposta de ensino baseado nos interesses e necessidades destes grupos que são sujeitos de direito.

Neste viés o Projeto Criativo Ecoformador - PCE, abrange o estudo e pensamentos acerca de novas metodologias de trabalho onde a visão de fragmentação de conteúdos torna-se obsoleta percebe-se que o PCE é uma forma inovadora que pode trazer visões de um novo modo de trabalho onde encontra-se mais significativo para a criança.

A metodologia dos PCE nasce como uma das possibilidades para aproximar currículo e realidade e articular teoria e prática, mobilizando, conforme afirmam Torre e Zwierewicz (2009), uma educação a partir da vida e para a vida. Seus pressupostos teóricos e organizadores conceituais são priorizados neste estudo com o objetivo de compartilhar uma perspectiva metodológica que tem colaborado para estimular mudanças no contexto educacional e para além dele.

O diferencial do PCE não está somente em sua capacidade de estimular a criatividade, o

diálogo, a colaboração e a capacidade de gerar novos conhecimentos – isso já é realizado por outros tipos de projetos propostos –, mas também em sua capacidade de trabalhar o ensino a partir da vida, voltando-se a ela com soluções e recursos que vão além do uso exclusivo do conhecimento científico. Ao conectar conceitos a realidade, tudo parece ganhar mais sentido, de forma que se possa reconhecer no entorno os conhecimentos aprendidos na escola, relacionando-os com a vida a partir da vida.

Torre e Zwierewicz (2009) descrevem o PCE como um marco teórico baseado na complexidade, no olhar transdisciplinar e ecoformador, “que são a incerteza, a auto-eco-organização, a interatividade e a intersubjetividade, o caráter dialógico, a ecologia da ação, entre outros” (Torre e Zwierewicz, 2009, p. 156).

Somados a esses princípios, e confluindo para uma docência transdisciplinar e criativa, estão os conceitos didáticos e as matrizes do paradigma ecossistêmico (Moraes, 2004), além da ecologia dos saberes (Moraes, 2008). Para articular a legitimação teórica, entender a importância do convívio com a natureza na infância, o brincar livre, ajuda a promover a criatividade, desenvolve a autoconfiança, a capacidade de escolha e de tomada de decisões. Isso sem falar nos benefícios através das interações com o meio, consigo e o outro, o que estimula no desenvolvimento da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento. O PCE é um projeto com olhar transdisciplinar e ecoformador (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009, p.156), dando destaque a três elementos imprescindíveis para sua efetivação; a) Cognição: é preciso construir e desenvolver saberes; b) Emoção: dimensão emocional que tornará a aprendizagem significativa e relevante; c) Ação: desenvolver em cada pessoa o reconhecimento de si mesmo como cidadão da Terra e gerar uma ação sustentável para com os outros e com o planeta.

**Figura 1.** Esquema relacional dos PCE



**Fonte:** Adaptado de Torre e Zwierewicz (2009).

Dessa forma, em seu cerne, o PCE constitui a perspectiva de proporcionar uma alternativa dinâmica, integradora e inovadora para o processo de ensino e de aprendizagem. Para tanto, Torre e Zwierewicz (2009) elencam suas principais características pontuadas, a autonomia, a transformação e a colaboração. Essas em um referencial de ensino e de aprendizagem que busca o desenvolvimento integral da pessoa, visando ao bem-estar pessoal, da sociedade e do ambiente.

A grande transformação na prática pedagógica com o PCE é precisamente isso: educar a partir de situações reais e que possam articular o conhecimento curricular à realidade de cada estudante. “A utilização do PCE contribui para a transformação de problemáticas locais/globais, já que em sala de aula a ênfase é uma educação comprometida com a vida e, portanto, com o bem-estar das pessoas, da sociedade e da natureza” (ZWIEREWICZ et al, 2015, p. 214).

Torre e Zwierewicz (2009) afirmam que o trabalho com projetos, especialmente com os PCE, vai além de um ensino fragmentado, gerando aprendizagens significativas a partir da vida e para a vida. Dessa forma, agregam-se os componentes curriculares necessários a cada ano escolar num trabalho contextualizado dentro de um tema de interesse e ou de necessidade dos estudantes.



Nessa perspectiva, os autores Torre e Zwierewicz (2009) estabelecem alguns elementos fundamentais a partir do PCE:

**Quadro 1.** Conceitos didáticos do PCE (TORRE; ZWIREWICZ, 2009, p.156-157)

<i>A consciência</i>	é um conceito nuclear da didática da complexidade e da transdisciplinaridade. A consciência é como luz que torna visível algo que não era.
<i>O caráter colaborativo dialogante</i>	entre docentes e discentes, entre conteúdos curriculares, entre crenças e culturas, entre estratégias e avaliação, com especial atenção a intersubjetividade.
<i>Sentipensar e vivenciar</i>	A conexão com a vida como ponto de partida e de chegada inspira motivações, exemplos, analogias e relação entre os conteúdos.
<i>Valores humanos e sociais</i>	Os valores se convertem em metas, em pontos de referência dos projetos que pretendem transcender meros conteúdos.
<i>Autonomia e criatividade</i>	são valores e competências que, explícita ou implicitamente, acompanham os Projetos Criativos Ecoformadores; oportunidade de colocar à prova sua imaginação, sua capacidade de inventar, de criar coisas originais, de enfrentar obstáculos e dificuldades.
<i>Currículo integrado</i>	Uma das grandes vantagens (com seus inconvenientes de lacunas conceituais) da aprendizagem por meio de Projetos Criativos Ecoformadores é que os conteúdos formativos se relacionam de forma espontânea e natural, como na vida, superando a reiterada fragmentação dos conhecimentos das disciplinas.
<i>Estratégias múltiplas e diversificadas</i>	Na idealização, estruturação, execução e apresentação de um projeto se consideram estratégias diversificadas.
<i>Avaliação polivalente, continuada, formadora</i>	Um projeto transdisciplinar e criativo requer um tipo de valorização e avaliação que vai além da simples comprovação de conteúdos. Sua avaliação se realiza por meio do desenvolvimento de perguntas, dos desafios superados e de novas inquietudes. Nessa direção, falamos de avaliação formadora porque todo processo de autoaprendizagem se constitui no maior referencial que a formação alcança

**Fonte:** Organizado pelo pesquisador (2020).

Da mesma forma, anunciam-se os organizadores conceituais conforme Torre e Zwierewicz (2009, p. 159-161); Epítome ou campo formativo; Legitimação teórica e pragmática; Questionamento, problemáticas e perguntas geradoras; Metas como eixo norteador; Rotas, itinerários; Coordenadas temporais ou plano; Avaliação emergente; Polinização.

**Quadro 2.** Organizadores conceituais do PCE (TORRE; ZWIREWICZ, 2009, p.159-161)

<i>Epítome ou campo formativo:</i>	é a estrutura conceitual que serve de âncora, de referencial temático, de espaço de interação conceitual. As perguntas que ajudam a estabelecer esse terreno são: Sobre quê? Em quê? Com base em quê?
<i>Legitimação teórica e pragmática:</i>	fundamenta teoricamente, justifica com base na necessidade, na atualidade, no impacto, na demanda e nas circunstâncias do entorno em que a problemática tem lugar. Os questionamentos mais frequentes são: Por quê? Quem? Onde...?
<i>Questionamento, problemáticas e perguntas geradoras:</i>	é o momento de perguntar para quê (finalidade), para quem (destinatários)... Qual é o problema? Como abordá-lo?

<i>Metas como eixo norteador:</i>	compartilhar e formular as metas, as aspirações e os objetivos em suas distintas modalidades, como conhecimentos, competências, atitudes, hábitos. As perguntas-chave destes organizadores são: O quê? O que queremos alcançar? Que buscamos? Que pretendemos? Até onde queremos ir?
<i>Rotas, itinerários:</i>	chamamos de rotas/itinerários a metodologia, as estratégias e atividades por considerá-las conceitos flexíveis, dinâmicos, interativos, abertos à incerteza, autopoieticos e coerentes com o olhar transdisciplinar e ecoformador. Os questionamentos que nos ajudam na rota/itinerário são: Como? Com quê? Por meio de quê? Com que meios? Com quem? Mediante que ações?
<i>Coordenadas temporais ou plano:</i>	nos dão o panorama temporal do projeto. A pergunta fundamental é: Quando?
<i>Avaliação emergente:</i>	... três ideias são relevantes: o segmento continuado do processo educativo, acompanhando sua melhora; a valorização e o acompanhamento das suas conquistas, ainda que venham com impurezas ou deficiências; a valorização de situações ou conquistas emergentes. A avaliação das emergências se conecta com uma visão ecoformadora e transdisciplinar porque vai além do previsto. Portanto, nesse organizador conceitual, cabem todas as perguntas anteriores: Quê? Quem? Onde? Quando? Para quê? Para quem? Que aprenderam? Como se sentiram?
<i>Polinização:</i>	um processo ecoformador não termina com a avaliação, mas é capaz de retroalimentar o processo e projetar-se no meio social, ambiental e comunitário (Torre e Zwierewicz, 2009, p. 159-161).

**Fonte:** Organizado pelo pesquisador (2020).

Ao implementar um PCE no espaço escolar, podem-se aproximar e relacionar os conceitos didáticos propostos por Torre e Zwierewicz (2009), potencializando conhecimentos conquistados e ampliando novas formas de aprender.

O distanciamento atual entre as crianças e a natureza emerge como uma importante crise do nosso tempo. Para tanto, criar cenários ecoformadores tende a proporcionar o desenvolvimento integral, concebendo um diferencial na formação humana das crianças, já que os cenários ecoformadores são considerados [...] entornos acessíveis ou criados, preferivelmente, de forma colaborativa e que estimulam a interação e o protagonismo na realização de vivências/experiências para valorização das relações consigo mesmo, com o outro e com o meio natural [...] (ZWIEREWICZ; SIMÃO; SILVA, 2019, p. 85).

A fim de colocar a criança em situações reais para o desenvolvimento integral é, importante ressaltar, que o educador tenha o entendimento de que cada indivíduo é capaz de adquirir diferentes conhecimentos. Como também é capaz de aprender por si só e por meio de interações com outras crianças e outros espaços. “O ambiente que devemos criar deve garantir que as crianças sejam capazes de aproveitar toda e cada uma das possibilidades que o entorno escolar oferece, tudo deve ser minuciosamente pensado”. (TORRE, 2008, p. 349). Entende-se que o processo criativo está presente em cada ser humano e vai muito além de conceitos, está interligada na maneira como vivemos, relacionamos e reagimos às diferentes situações de vida e como tomamos decisões.

Quanto a legitimação pragmática, o PCE envolverá diretamente crianças de 4 turmas de 0 a 3 anos do CMEI investigada, bem como a contribuição dos professores, funcionários e comunidade do bairro, quanto doação de mudas de plantas, materiais recicláveis e até com o auxílio no desenvolvimento do projeto.

Torna-se indispensável compreender que cada sujeito tem um percurso pessoal e o acompanhamento das aprendizagens é a única forma de não valorizar apenas o resultado, mas sim valorizar e dar visibilidade a toda trajetória construída neste processo de aprendizagem da criança.

**Figura 2.** Cenário ecoformador das flores e cenário ecoformador cantinho do bate e brinca



Fonte: da pesquisa (2022).

## Considerações Finais

A iniciativa deste projeto partiu da perspectiva em construção de cenários ecoformadores que proporcionam momentos de exploração, criatividade e interação possibilitando a formação integral da criança pequena. Ao perceber a necessidade em oferecer às crianças do CMEI participante deste estudo, demandas por espaços ecoformadores que possibilitem descobertas e possibilidades para seu desenvolvimento. Além disso, espera-se que este estudo potencialize ideias transdisciplinares e ecoformadoras, e sirvam de entusiasmo criador, em um “novo e contínuo começo” para os profissionais pertencentes ao CMEI, visando o comprometimento e a valorização dos novos espaços e a colaboração a transformação da prática pedagógica.

Alguns pequenos resultados, desde o desejo do novo, de explorar diferentes espaços com diferentes recursos, tanto como os professores bem como com as crianças, bem como o “cantinho do bate e brinca”, nome escolhido pelas crianças. As hortas estão sendo construídas visando todo o trabalho pedagógico que está inserido no planejamento pedagógico das professoras.

Realizou-se arrecadação de materiais não estruturados para a construção dos cenários ecoformadores vem contando com a participação forte da comunidade. Vale dizer que a exploração de espaços onde o “desemparedamento da infância” como encontramos em (BARROS, 2018) é possível quando as ações pedagógicas ecoformadoras, se fortaleçam como práticas comprometidas com as pessoas ao seu entorno.

## Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc\\_ei\\_ef\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc_ei_ef_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 09 nov. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**, Revisão da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf) Acesso em: 13 jun. 2022.

BARROS, M I A. **Desmparedamento da Infância. A escola como lugar de encontro coma a natureza**. Instituto Alana. Rio de Janeiro. 2018.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 19 ago. 2022.



- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONZÁLEZ VELASCO, Juan Miguel. **Estrategias de indagación científica: el método como estrategia**. La Paz: Jivas Editores-Impresores, 2016.
- HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- LOZADA, G.; NUNES, K. S. **Metodologia científica**. Porto Alegre: SAGAH, 2018.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Em Aberto, Brasília, a. 16, n. 70, abr./jun. 1996.
- MORAES, Maria Cândida. **Além da aprendizagem**: um paradigma para a vida. In: MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la (Org.). Sentipensar: **fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-cheia: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 2005
- PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. São Paulo: Triom, 2004.
- SIMÃO; V, L.; **Formar para ação pedagógica num espaço de educação infantil**. Revista Plurais – Virtual, Anápolis - Go, Vol. 10, n. 1 – Jan. / Abr. 2020.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- TORRE, S. et al.. **Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação**. In: Torre, S., Pujol, M.A., Moraes, M.C. Transdisciplinaridade e Ecoformação: um novo olhar sobre a educação (2008, p. 19-59). São Paulo: Triom.
- TORRE, S., ZWIEREWICZ, M. (2009). **Projetos Criativos Ecoformadores**. In: Zwierewicz, M., Torre, S. (Org.). Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação (pp. 153-176). Florianópolis: Insular.
- ZWIEREWICZ, M.; SIMÃO, V. L.; SILVA, V. L. S. **Ecoformação de professores com polinização de Escolas Criativas**. Caçador: UNIARP, 2019.

Recebido em 16 de janeiro de 2023.  
Aceito em 22 de março de 2023.