

# A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA A ECOFORMAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE

## TEACHING PRACTICE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PATHS TO ECO-TRAINING AND TRANSDISCIPLINARITY

Daniele Saheb<sup>1</sup>

Mariana Da Rocha Carvalho<sup>2</sup>

### Resumo

O presente trabalho resultou de uma pesquisa de mestrado sobre a prática docente do professor de Educação Infantil, sob o viés da transdisciplinaridade e ecoformação. Partindo de um contexto pós- pandêmico, e da consequente falta de acesso a condições relevantes para o desenvolvimento integral, ressaltamos a importância das práticas da Educação Infantil como base da identidade planetária e individual, nesse sentido, indagou-se: como a prática docente pode contribuir para a ecoformação, com foco na transdisciplinaridade, na Educação Infantil? Para tanto, objetivou-se investigar as concepções dos professores da Educação Infantil, sobre transdisciplinaridade e ecoformação, buscando entender como a prática docente pode contribuir para a ecoformação, com foco na transdisciplinaridade, na Educação Infantil. A pesquisa de cunho qualitativo, inclui um panorama das investigações sobre o tema e a coleta de dados teve como participantes professores e coordenadoras de Educação Infantil de uma escola de Educação Básica, privada, localizada em Santa Felicidade, Curitiba-PR. O percurso metodológico escolhido amparou-se em Minayo (2014). As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a entrevista semiestruturada, observação, questionário, e análise documental do Projeto Político Pedagógico. Os resultados apontaram que as concepções dos professores sobre complexidade e transdisciplinaridade consideram os sujeitos como multidimensionais, e que suas relações são fundamentais para sua constituição. Apesar destes termos não estarem presentes nos seus diálogos e nem no documento da instituição, foi possível perceber os seus princípios, estando também presentes na forma de pensar e agir dos professores.

*Palavras-chave:* Educação Infantil. Prática Docente. Transdisciplinaridade. Ecoformação.

### Abstract

The present work resulted from a master's research on the teaching practice of the teacher of Early Childhood Education, under the bias of transdisciplinarity and ecoformation. Starting from a post-pandemic context, and the consequent lack of access to relevant conditions for integral development, we emphasize the importance of Early Childhood Education practices as the basis of planetary and individual identity, in this sense, it was asked: how can teaching practice contribute to eco-training, with a focus on in transdisciplinarity, in Early Childhood Education? To this

<sup>1</sup> Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1317-6622>

<sup>2</sup> Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: [carvalho.mariana@puccpr.edu.br](mailto:carvalho.mariana@puccpr.edu.br)

end, the objective was to investigate the conceptions of Early Childhood Education teachers, about transdisciplinarity and ecoformation, seeking to understand how teaching practice can contribute to eco-training, with a focus on transdisciplinarity, in Early Childhood Education. The qualitative research includes an overview of the investigations on the subject and the data collection had as participants teachers and coordinators of Early Childhood Education from a Private school of Basic Education, located in Santa Felicidade, Curitiba-PR. The methodological path chosen was based on Minayo (2014). The data collection techniques used were semi-structured interviews, observations, questionnaires, and document analysis of the Political Pedagogical Project. The results showed that the teachers' conceptions of complexity and transdisciplinarity consider the subjects as multidimensional, and that their relationships are fundamental for their constitution. Although these terms are not present in their dialogues or in the institution's document, it was possible to perceive their principles, and they are also present in the way of thinking and acting of the teachers.

**Keywords:** Early Childhood Education. Teaching Practice. Transdisciplinarity. Eco-training.

## **Introdução**

As relações sociais são uma característica inata do ser humano, uma necessidade que constitui o fator de desenvolvimento de uma sociedade. São interações complexas entre o indivíduo com seus grupos e espaços. Desde que nascemos estamos inseridos em uma sociedade, na qual compomos diferentes papéis ao longo da vida, todas essas trocas resultam em assimilações que vão constituindo a identidade do ser, e tão logo, a cultura. É por meio da família e da sociedade que os indivíduos vão surgindo e interagindo, estabelecem múltiplas relações, consolidam a cultura e constituem sua identidade pessoal juntamente com a coletiva. A vista disso concordamos com Morin (2002), que há uma unidade na diversidade, uma diversidade na unidade, ou seja, a diversidade é composta por unidades, sendo estas singulares resultantes das influências da diversidade sob ela. Além disso, compreende o sujeito também, como sendo multidimensional, ou seja, unidades complexas, sendo mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional.

No contexto das relações ao longo da vida, reconhecemos a influência mútua do ambiente nessas interações. Compreender a relação dos sujeitos com o ambiente é crucial para entender o cenário atual. Morin (2002) destaca a ilusão de certezas em um mundo incerto. Em março de 2020, a disseminação do vírus SARS-CoV-2 (COVID-19) alterou significativamente a vida. O isolamento e as restrições da OMS foram necessários diante da pandemia, reforçando a natureza incerta de nossas vidas e a necessidade de reflexão e adaptação. Diante dessas mudanças,

é vital analisar criticamente os impactos do vírus na sociedade, abrangendo áreas como economia, educação e sociabilidade. Compreender o cenário pós-coronavírus torna-se tão crucial quanto compreender a própria crise e suas ramificações durante o período de isolamento.

A Educação Infantil desempenha um papel vital no desenvolvimento social e na formação de vínculos além do ambiente familiar. Reconhecendo que o aprendizado é um processo individual impulsionado por interações, é evidente que um ano inteiro de aulas remotas devido à pandemia resultou em defasagens, especialmente no aspecto social, devido à falta de interação direta com outras crianças. A partir dos conceitos iniciais de Morin (2002) sobre a multiplicidade dos sujeitos e da crise global da pandemia, exploraremos uma perspectiva integradora em relação às crianças da Educação Infantil, que enfrentaram restrições sociais significativas durante o isolamento. Refletir sobre o déficit social que essas crianças experienciaram e seu impacto no retorno presencial é crucial, influenciando tanto a visão da criança quanto a prática do professor.

Isto posto, compreender que esse trabalho desafiador ocorre em diferentes intensidades, tempos e ambientes, é perceber a necessidade do comprometimento, capacitação e engajamento de todo o corpo escolar, oportunizando a busca criativa em diferentes espaços, de modo multifacetado e integrador. Cabe assim, se debruçar sobre a prática docente, considerando que o professor é um sujeito de conhecimento, dotado de saberes provindos de sua prática e experiência (TARDIF, 2014). Para isso, a perspectiva da ecoformação caminha no sentido de ampliar essa visão, uma vez que traz a importância de promover uma educação pautada na solidariedade, cuidado, respeito e responsabilidade com o outro e com o meio.

Nesta pesquisa é defendida a perspectiva de que a prática docente refere-se ao ser professor em sala de aula, compreendendo e direcionando um processo contínuo de reflexão e ação, buscando sempre conduzir este processo da maneira mais adequada, percebendo quem é seu aluno, em uma perspectiva de que, a escola deve ter seu potencial pautado na complexidade, uma vez que, envolve elementos antagônicos, mas complementares e, por conseguinte, um lugar fomentador de ideias e com diversidade de pensamentos. Desse modo, compreende-se que a relação indissociável e recíproca entre unidade e multiplicidade é o que aproxima ainda mais o pensamento complexo da prática ecoformadora.

Assim, no cenário atual é preciso uma educação que reforce o entendimento do seu papel, diante de uma consciência planetária, ou seja, um conhecimento que promova uma sustentabilidade ecológica e

social que busque integrar, reconhecendo o saber não compartimentado, inacabado e possível de transformação (MORIN, 2015a). Entendemos, portanto, que devemos propor uma educação que assuma uma perspectiva ecoformadora, promovendo e construindo uma educação relacionada com a solidariedade e responsabilidade para com os outros e o Planeta (Suanno, 2014). Nesse sentido a ecoformação reforça a perspectiva integradora da Educação Ambiental que supera a visão de meio ambiente reducionista compreendendo as relações e múltiplas implicações na relação ser humano e ambiente.

Assim, este estudo teve como objetivo analisar como a prática docente pode contribuir para a ecoformação e a transdisciplinaridade na Educação Infantil.

## **Educação Infantil e Ecoformação**

A DCNEI propõe três princípios base que a Educação Infantil deve respeitar:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.  
Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.  
Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p.16).

Os princípios têm o intuito de orientar e contribuir na organização e planejamento das instituições de Educação Infantil. Os princípios éticos, devem assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades, valorizando suas produções e descobertas. Em relação aos princípios políticos, o norte deve ser educar para a cidadania, promovendo a formação crítica e participativa, ampliando seus contextos buscando o bem estar coletivo e individual. Já os princípios estéticos, estão voltados à valorização da construção, criatividade, propostas diversificadas e estimulantes. Possibilitar a aquisição de diferentes linguagens e ampliar seus cuidados e comunicação (BRASIL, 2010).

A Educação Infantil está estruturada de acordo com o BNCC (2018), em cinco campos de experiência, assegurando seis direitos de aprendizagem ao longo desta etapa. A BNCC conversa com a DCNEI, promovendo que os eixos estruturantes para a prática docente da Educação

Infantil sejam as interações e brincadeiras. Nessa direção, os seis direitos de aprendizagem assegurados pela BNCC são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

As Diretrizes ampliam o olhar sobre a criança e suas interações e potencialidades, traz além dos princípios éticos, políticos e estéticos, alguns subsídios sobre como a criança aprende. Já a Base Nacional Comum Curricular, parte desse entendimento de criança proposto pelo documento anterior, e oferece referências para a construção de um currículo apropriado para a faixa de desenvolvimento. A DCNEI complementa a BNCC, pois oferece estrutura para que as competências sejam possíveis de serem alcançadas.

Diante de um quadro de incertezas sobre o futuro comum, situação que se ampliou com o início da pandemia, torna-se emergencial considerar uma educação complexa, não fragmentada, que valorize as práticas docentes criativas que proporcionem experiências transdisciplinares às crianças que contribuam para a construção de um pensamento complexo e ecológico, tendo um ensino pautado na multidimensionalidade do ser e suas relações.

Ainda nesse sentido, a ecoformação apresenta-se como um projeto educativo de múltiplas faces, sendo necessário considerar o contexto, as dimensões individuais e coletivas para compreender a formação

Dessa forma, é importante reforçar a necessidade de compreender a educação como caminho transformador, disparadora de mudanças individuais, que acarretarão em modificações em todo mundo, a partir de processos auto-eco-transformadores. É nesse processo que a instituição formal de educação deve possibilitar o acesso aos diferentes tipos de conhecimento, apropriando-se de práticas compatíveis com a realidade, a qual é acelerada e mutável a todo tempo.

A ecoformação como expressão do olhar transdisciplinar nos oferece uma visão dinâmica, interativa, ecossistêmica da educação, contemplando ao educando como parte de um todo social e natural. “entendemos a ecoformação como uma maneira sistêmica, integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre na relação com o sujeito, sociedade e a natureza. O caráter da sustentabilidade só é possível quando se estabelecem relações entre todos os elementos humanos” (documento “Trans”). A ecoformação é uma maneira de buscar o crescimento interior a partir da interação multissensorial com o meio humano e natural, de forma harmônica, integradora e axiológica, buscando ir além do individualismo, do cognitivismo e

utilitarismo do conhecimento, partindo do respeito à natureza (ecologia), levando os outros em consideração (alteridade) e transcendendo a realidade sensível (TORRE; MORAES; PUJOL, 2007, p.75).

A conexão indissociável entre o ser humano, os demais seres vivos e a natureza é uma das considerações da transdisciplinaridade, tendo isso como ponto de partida, tudo que acontece na Terra, influencia em nós e nos demais seres vivos, e as nossas ações interferem nos acontecimentos, correspondendo ao princípio hologramático.

## **Transdisciplinaridade e Criatividade**

A complexidade e a transdisciplinaridade são conceitos interligados, que auxiliam na compreensão da complementaridade dos processos em sinergia, e promovem sínteses integradoras, ao invés de apenas trabalhar com instantâneos estatísticos. Pensar em uma prática transdisciplinar e complexa é reconhecer a importância de uma racionalidade dialógica, recursiva, intuitiva e global, superando barreiras reducionistas, provenientes de processos unilaterais (MORAES; NAVAS, 2010).

Em resumo, a complexidade significa, para Edgar Morin, essa tessitura comum que coloca como sendo inseparavelmente associados o indivíduo e o contexto, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto, o professor e o aluno e todos os demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações e as interações organizacionais ocorrentes e emergentes que tecem a trama da vida (MORAES, 2021, p.57).

A transdisciplinaridade, quando dialoga com a complexidade, compreende os diferentes níveis de realidade complementares, resultando em uma maneira de pensar complexa e uma percepção mais apurada da realidade. É um princípio epistemo – metodológico, pois no sentido amplo refere-se a um estudo dos processos de construção do conhecimento, e metodológico, pois contribui para a superação de barreiras disciplinares (MORAES; NAVAS, 2010).

Dessa forma, objetivando mudanças significativas no processo educacional, o qual almeja que este possa, verdadeiramente, ecoar na subjetividade dos educandos, promovendo a evolução da sua consciência, é preciso que o pensamento vá além da dimensão cognitiva (MORAES; SUANNO, 2014). Superar barreiras disciplinares na tentativa de

conhecer o mais global, uma vez que, todos os tipos de conhecimentos transdisciplinares buscam percorrer entre diferentes níveis de realidades e percepções.

Assim sendo, superar as dicotomias e aprender a pensar complexamente, acolher as incertezas, dialogando com elas e permitindo que trabalhem a nosso favor, é abrir espaço para trabalhar com a dialógica, pois necessitamos romper essas dualidades nas relações (romper a fragmentação entre as partes e o todo). É nesse sentido que a transdisciplinaridade entra como modo de organização do conhecimento.

A transdisciplinaridade não é a mesma coisa que multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, e muito menos disciplinaridade. Suanno (2016) traz a conceitualização de cada um desses conceitos, a Figura 1 busca auxiliar na percepção deles, com o intuito de perceber as limitações e possibilidades de cada um.

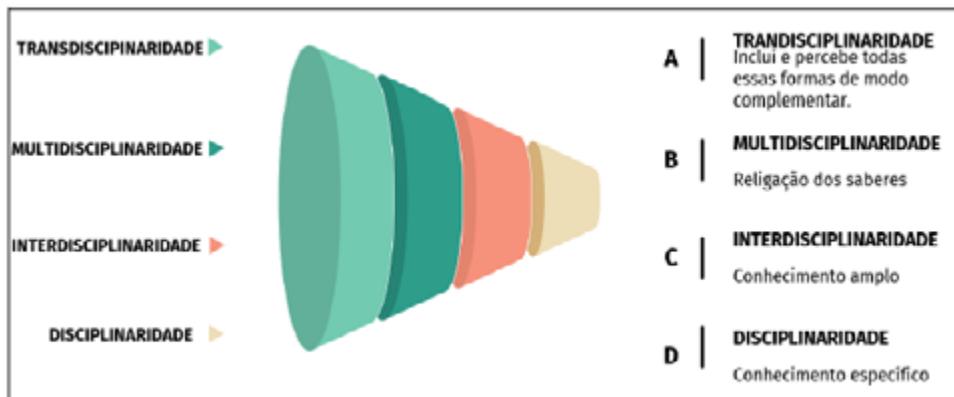


Figura 1 – Compreendendo os conceitos  
Fonte: Suanno (2016). Adaptado pela Autora (2022).

Nesse sentido, pensar transdisciplinarmente está diretamente envolvido com os outros três conceitos, uma vez que um supera outro. A complexidade é um fator constitutivo da vida, uma propriedade ecossistêmica, e considera a existência de todas as interações e interferências que acontecem em diversos níveis. Coloca a relação do sujeito com o objeto no centro, considerando que o sujeito é subjetivo, criativo e multidimensional.

Nenhum fenômeno é independente do seu contexto, pois sempre vai existir *um acoplamento estrutural* (MATURANA, 2002) entre o meio e o indivíduo, no qual ocorre, em termos de energia, matéria e interação,

uma tríade de múltiplas relações. Deste modo, sempre existe uma trama ecossistêmica e complexa de interações, fruto de uma ecologia individual, social, ambiental e planetária. Todos os fenômenos são multirrelacionais, multidimensionais, multirreferenciais, a partir de uma dinâmica complexa.

Portanto, diante do elo que une a todos, e do futuro comum, a educação entra como protagonista no papel de capacitar os estudantes, nos processos de ensino aprendizagem, tanto individuais como coletivos, para enfrentarem os cenários de incertezas. Uma ação educativa pautada na emergência da consciência de novos paradigmas educacionais levará a uma civilização planetária, a uma matriz cognitiva e finalmente, à reforma do pensamento. Religar os saberes e promover a ecologia do pensar se faz necessário para interferir na qualidade da educação.

Reconhecer o desenvolvimento da criatividade é validar além da habilidade cognitiva, é também capacitar o sujeito para que por meio das trocas realizadas nos espaços de aprendizagem organizacional possam sair da linearidade e resolver os conflitos de maneira a qual não se está acostumado, descobrindo as interações e vinculações das múltiplas causas. (MORAES, 2015, p. 124).

Conseqüentemente ao desenvolver a criatividade pessoal e organizacional, ser criativo é, na realidade, uma maneira singular de afrontar as situações, os conflitos, as dificuldades e os problemas que a vida pessoal e comunitária nos propõe. Chegar a ser criativo, desenvolver permanentemente nossas possibilidades individuais e sociais de criatividade é, então, uma finalidade essencial no complexo e permanente processo que constitui a educação, um processo complexo que deve ser repensado não somente como um direito humano universal, algo bastante esquecido pelo atual modelo civilizatório, mas também como um dever pessoal, profissional e de responsabilidade social.

Neste sentido, compreender a criatividade como possibilidade nesta pesquisa, torna-se fundamental, uma vez que esta amplia o olhar acerca das possibilidades individuais e coletivas, sendo algo complexo, permanente e motivo de intensas reflexões.

## **Prática Docente e o Ambiente**

Partindo agora, com foco sobre a prática docente, tem-se o olhar de Tardif (2014) a respeito da temática. O autor agrega os saberes, o saber-fazer, as competências e as habilidades dos professores como base para

o desenvolvimento de seu trabalho. Essa gama de conhecimentos, para o autor, tem relação com a subjetividade docente, uma vez que, em seu cotidiano, ou seja, em sua prática, os professores mobilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício.

Por essa razão, o autor considera os docentes não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos detentores de saberes específicos a sua profissão, como atores de sua própria prática. Prática essa que produz, transforma e mobiliza saberes e, dessa maneira, produz, transforma e mobiliza teorias, conhecimentos e o saber-fazer específicos. Portanto, segundo o estudioso, não há como conceber teorias sem práticas, o que revela a importância das pesquisas em prática docente serem direcionadas para o ensino e com os professores (TARDIFF, 2014).

Para Tardiff (2010) os saberes docentes estão vinculados a outras dimensões de ensino, realidades e organizações. Busca estabelecer uma articulação entre os aspectos individuais e sociais dos saberes, mas atentando-se ao erro de cair no reducionismo dos termos designados pelo autor de "mentalismo" e "sociologismo". O mentalismo seria a redução aos processos mentais, que ocorrem de forma individual. Já o sociologismo considera o saber como externo ao indivíduo, deixa os sociólogos encaminharem as relações, eliminando a contribuição dos atores envolvidos. "Ela se assenta na ideia de que esse saber é social, embora sua existência dependa dos professores (mas não somente deles) enquanto atores individuais empenhados em uma prática" (TARDIFF, 2010, p.11).

O autor discorre ainda, sobre alguns fios condutores dos saberes docentes, modos ou formas com que o saber pode ser compreendido ou analisado. *Saber e trabalho* dizem respeito à relação direta entre os dois, os saberes são provenientes das demandas do trabalho, o saber está a serviço do trabalho. *Saber e a diversidade* referem-se à pluralidade dos saberes, pois evoluem diversas fontes e naturezas. *Saber e temporalidade*, em que o saber é adquirido em um determinado momento e contexto de vida do indivíduo, fazendo um sentido naquele momento, o ser humano é evolutivo e dinâmico e se constrói ao longo do tempo.

Os saberes docentes são constituídos por fontes plurais, oriundas da identidade, formação, e relação de cada um com sua prática. O professor é dotado de uma bagagem cultural pessoal, que provem da sua história de vida, apoiada também em alguns conhecimentos disciplinares adquiridos ao longo de sua formação, bem como os conhecimentos curriculares

relacionados aos programas e guias escolares, além da sua experiência. Deste modo é possível compreender que os saberes docentes são alimentados pelas experiências mesmo antes de se tornar um docente (TARDIFF, 2014).

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIFF, 2010, p.36).

Partindo da perspectiva dessa pesquisa, que considera o homem um sujeito de múltiplas dimensões, tanto sociais, históricas, culturais, racionais e emocionais, é imprescindível que a prática pedagógica considere essa pluralidade de dimensões e atenda a todas elas. Uma prática docente que se preocupe em formar na integridade e que busque romper com a fragmentação do conteúdo. Se atentar as necessidades individuais de cada ser humano, e coletivas do grupo como um todo é levar em conta a complexidade das relações estabelecidas dentro do espaço escolar e dialogar com as múltiplas dimensões do sujeito. Portanto, a ecoformação, por meio de uma abordagem transdisciplinar, busca reinventar as práticas escolares a partir de um novo modelo educacional.

## **O Contexto da Pesquisa**

A pesquisa seguiu três fases, conforme sugerido por Minayo (2011): a exploratória, o trabalho de campo e a análise do material. Na fase exploratória, foi realizado o estudo do referencial, abrangendo desde a elaboração do projeto até a construção dos instrumentos de coleta de dados. O trabalho de campo, essencial para obter os materiais para análise, envolveu análise documental, inserção no campo e entrevistas. E a fase de análise do material, tendo como meta atingir os objetivos de ultrapassagem da incerteza.

A pesquisa foi conduzida em uma escola privada em Curitiba/Paraná, escolhida devido às características relevantes para o estudo. Ao observar as divulgações da instituição, notou-se que ela considera o espaço como terceiro educador, apresentando ambientes e propostas que despertaram o interesse da pesquisadora.

A pesquisa de abordagem qualitativa, teve como instrumentos: a entrevista semiestruturada, questionário, análise documental e a

observação. Os dados coletados, predominantemente descritivos, foram obtidos em uma instituição de Educação Básica privada de Curitiba/PR. Os participantes foram docentes da Educação Infantil da instituição pesquisada, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Docentes pesquisados

Código	Formação	Tempo na docência
P01	Pedagogia Pós em alfabetização e letramento	5 anos
P02	Pedagogia	10 anos
P03	Pedagogia	2 anos
P04	Pedagogia	6 anos
P05	Pedagogia	14 anos
P06	Pedagogia Mestrado em Direitos Humanos	8 anos
P07	Estudante de pedagogia	Desde 2016

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Optamos por realizar a pesquisa de campo em uma escola privada de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, localizada em Santa Felicidade. A escola segue uma metodologia diferenciada, baseada no protagonismo infantil, que consiste em considerar o desenvolvimento integral, prezando a autonomia, o intelectual, e o senso crítico. Cada experiência é uma oportunidade única de aprendizagem, e nesse sentido, os docentes têm a incumbência de planejar os contextos educacionais, buscando oferecer diferentes situações de aprendizagem. Em seu Projeto Político Pedagógico (2021, p. 27) sua missão é:

Desenvolver seres humanos conscientes de sua opinião para o mundo e capazes de transformar a sociedade em que vivemos num lugar melhor para a todos, através das nossas aprendizagens e trocas, buscamos formar um estudante autêntico, responsável, autônomo, que demonstre empatia com o próximo, faça suas escolhas e se desempenhe seu papel na sociedade com atitudes baseadas no respeito.

Nossa filosofia de trabalho se fundamenta na crença de pensar e (re) imaginar a educação para mudar o mundo em que vivemos. Uma escola que acredita no primeiro setênio como a fase mais importante e complexa do desenvolvimento humano, por isso, buscamos proporcionar às nossas crianças as melhores e mais saudáveis experiências dentro do espaço escolar, pois entendemos que isso refletirá ao longo de toda a sua vida.

Após a coleta de dados, a análise seguiu um processo indutivo, de acordo com a análise temática proposta por Minayo (2014), a qual se constitui de três etapas: a ordenação dos dados, a classificação de dados e, por fim, a escrita do relatório.

## Análise dos Dados

A análise aborda reflexões que buscam elucidar as características de uma prática docente ecoformadora e criativa na Educação Infantil, seguindo a metodologia proposta por Minayo (2014). Essa abordagem define etapas e procedimentos predefinidos para descrever e interpretar os dados, orientando o pesquisador na organização sistemática do material para atingir seus objetivos. Optou-se pela análise temática, que, segundo a autora (2014, p.316), consiste em descobrir os núcleos de sentido presentes ou frequentes na comunicação. As três etapas fundamentais para a análise, conforme proposto por Minayo, incluem: (i) ordenação dos dados; (ii) classificação dos dados; (iii) escrita do relatório, conforme esquematizado na Figura 2.



Figura 2 – Análise.

Fonte: Minayo (2014). Adaptado pela autora (2022).

Na pré-análise, os materiais (entrevistas e questionários) foram previamente organizados para identificar aspectos similares. Em seguida, realizou-se a leitura flutuante (Minayo, 2014), destacando aspectos relevantes e permitindo avançar para a formulação das categorias. Por fim, os dados foram sistematizados, codificados e categorizados. Para facilitar a compreensão dos resultados das entrevistas e questionários, os participantes foram nomeados da seguinte forma:

Quadro 2 – Nomenclatura dos participantes

Cargo	Nomenclatura
Diretora	D01
Coordenadora	C01
Professores	P01, P02, P03, P04, P05, P06, P07

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Alinhado à análise escolhida, para a pesquisa optou-se também pela triangulação dos dados, como sendo uma interpretação dos dados qualitativos, e um referencial analítico que tende a contribuir nesse tipo de pesquisa.

No que tange à coleta de dados, a Triangulação permite que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas ou mais com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, do grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, dentre outros. (MACONDES e BRISOLA, 2014, p.203)

Por se tratar de uma pesquisa que tem a complexidade como base, não se pode analisar cada instrumento de forma isolada, uma vez que consideramos que eles são complementares. Nesse sentido, toda a análise foi estruturada cruzando os dados obtidos nas entrevistas questionários, observações e análise documental, de modo que a escrita permeia por diferentes instrumentos ainda na mesma categoria de análise.

## **Resultados e Discussões**

O roteiro de observação utilizado em campo é baseado em um quadro de indicadores transdisciplinares desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Ambiental e Complexidade (GEPEACOM). Esse quadro, inspirado nos estudos de Nicolescu (1999), Morin (2003a, 2003b, 2006, 2017) e Moraes (2015).

Para cada dimensão, foram estabelecidos indicadores. Para a dimensão política, democracia, cidadania e direitos humanos e colaborativa/solidariedade. Para a dimensão relacional, intrapessoal, interpessoal e ética. Para a dimensão cognitiva, concepção e percepção. Finalmente, para a dimensão criativa e estética, sensibilidade e criação.

Cada dimensão possui indicadores específicos, detalhados com explicações e perguntas que orientam a prática docente transdisciplinar. As cinco dimensões são apresentadas separadamente para facilitar a análise,

embora estejam interconectadas. A análise reflete a interpretação individual da pesquisadora, permitindo diversas abordagens.

A primeira dimensão analisada é a dimensão política, dividida em três aspectos: democracia, cidadania e cooperação/solidariedade, como mostra a figura a seguir:

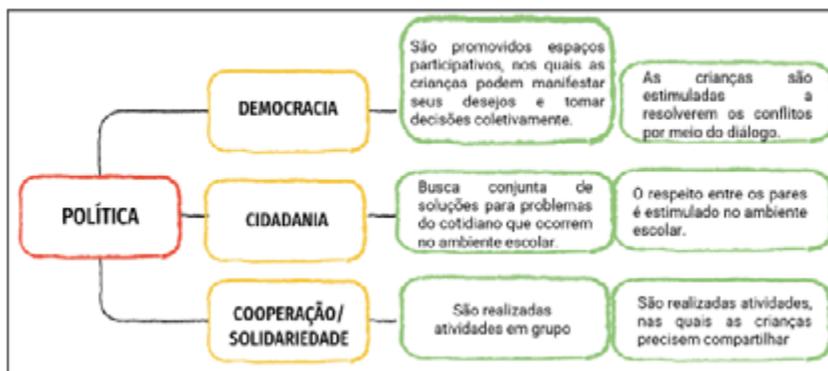


Figura 3 - Primeira dimensão  
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Iniciando as reflexões sobre a dimensão política, destaca-se o aspecto Democracia, que está relacionado à promoção de espaços para que os estudantes expressem seus desejos e opiniões. As rodas de conversa são práticas valorizadas pela escola, proporcionando momentos de escuta e trocas em todas as turmas observadas, com organizações próprias conforme a idade e perfil de cada grupo.

Essas rodas de conversa são realizadas em espaços designados, com tapetes para acomodação. Cada turma conduz o momento de acordo com suas necessidades, podendo iniciar com músicas ou mantras para criar um ambiente calmo. Além de marcar a rotina e destacar o dia, esses momentos permitem que as crianças expressem desejos e tomem decisões coletivas.

Em consonância com o aspecto da cidadania, destaca-se uma assembleia na turma 3, caracterizada pela participação ativa das crianças em diálogo para expressar opiniões e chegar a um consenso. Um exemplo foi a discussão sobre a possibilidade de ter um dia do brinquedo, iniciativa dos alunos. Após levantarem propostas, realizaram uma enquete para decidir, com mediação do professor, estabelecendo alguns combinados para a atividade.

O princípio dialógico, além de ser um componente operacional do pensamento complexo, é, sobretudo, um princípio transcendental, transformador, transversal e transdisciplinar de qualquer processo educacional. Os fenômenos educativos não podem ser concebidos, compreendidos ou melhorados sem a presença do diálogo (MORAES; NAVAS, 2015, p. 56).

O diálogo deve permear o ensino, e a sua valorização no contexto escolar é essencial. Nessa perspectiva, a unidade escolar pesquisada expressa a tentativa de fomentar o diálogo, inclusive para a resolução de conflitos entre os estudantes. Isso se evidencia com um recurso utilizado por um dos professores, para retomar os conflitos não resolvidos na hora da roda, na qual, com mediação os assuntos são trazidos à tona e conversados. Como “Eu não gostei quando o aluno 1 puxou meu brinquedo da minha mão”. Trazendo questionamentos como “será que isso foi legal?” e “de que forma a gente pode resolver isso?” permitindo que as crianças expliquem seus pontos de vista, encenando e usando suas linguagens para resolver as situações que não foram resolvidas por meio do diálogo.

Nesse sentido, a Escola é um local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural, ancoradas no interculturalismo.

De forma integradora e transversal, no sentido a escola é reconhecida como lugar da formação de cidadãos, promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural é evidenciado ao longo do trabalho pedagógico (SOLOS, 2021, p.57).

Com o trecho exposto do documento da escola, fica explícito que as realizações das assembleias são uma decisão coletiva, mas que faz parte também da decisão pedagógica de cada professor, o modo de como irão organizar e quais os assuntos a serem tratados. Ao longo das observações das aulas dos professores, foi possível acompanhar a realização de assembleias em duas turmas, das três turmas observadas.

Além das rodas, a escola adota projetos que direcionam o trabalho pedagógico, buscando atingir objetivos específicos para cada nível, baseando-se nos interesses das crianças. O professor, atento a esses interesses, cria espaços para diálogo e atenção aos estudantes. Ao entrar nas salas de aula, é possível identificar os temas de estudo, pois as propostas de exploração estão centradas neles. Nas palavras da coordenadora isso se legitima com sua fala quando questionada sobre a escuta e o protagonismo infantil:

Todo o cotidiano escolar oferece a oportunidade de haver uma escuta ativa, cabe aos professores estarem sensíveis a isso. Porém, os projetos são o que trazem ainda mais essa escuta e o protagonismo. Uma vez que partem deles, através das falas, repertório e hipóteses o projeto vai ganhando direcionamento. (C01)

Diante do exposto, o aspecto cooperação e solidariedade evidenciam-se ao longo de todas as vivências e práticas, pois muitos dos momentos acontecem no grande grupo, no qual precisa haver respeito e cooperação para os encaminhamentos. Além disso os ambientes da sala são utilizados de forma coletiva, sendo necessário além de compartilhar, cuidar e organizar para que o próximo possa aproveitar tanto quanto os primeiros.

A segunda dimensão analisada é a dimensão relacional, dividida em quatro aspectos: interpessoal, intrapessoal, emocional e ética, como mostra a Figura 4.

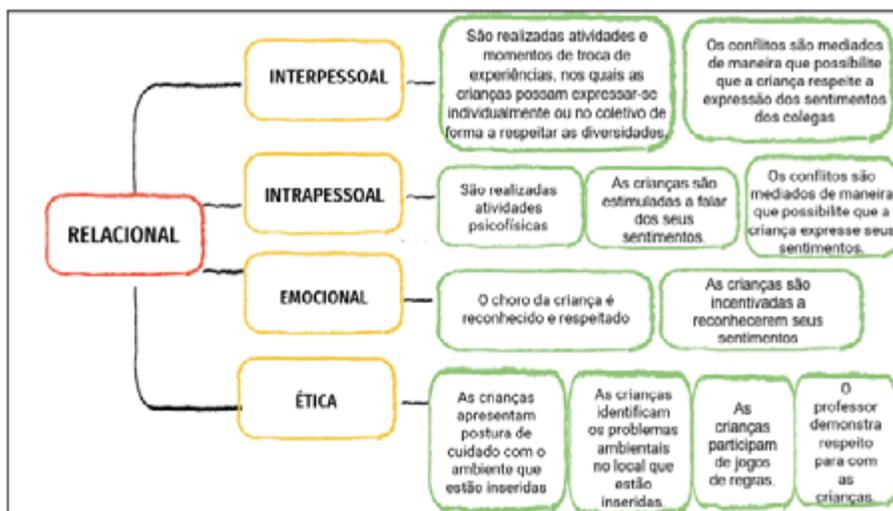


Figura 4 – Segunda dimensão  
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os quatro aspectos da dimensão relacional analisados são complexos e integrados e dizem respeito, também, a autoformação. Em vários momentos ficou claro a preocupação da escola com a formação da sensibilidade, isso se explicita no documento institucional, quando,

Acreditamos numa pedagogia que estabelece relações mútuas de aprendizagem, onde a criança, assim como o

professor e o ambiente, é parte fundamental do processo e da construção do conhecimento. Enxergamos nossos (as) estudantes (as) como seres únicos e potentes, capazes de criar, imaginar e transformar o mundo ao seu redor.

Entendemos o ser humano como ser complexo e holístico, nesse sentido temos uma proposta que integra sempre, o social, emocional, cognitivo e o funcional (SOLOS, 2021, p.27).

Visando alcançar seus objetivos, a instituição oferece workshops à tarde para promover habilidades específicas. Focando no período observado e na proposta do integral, que inclui aulas de Yoga, as crianças são convidadas a expressar sentimentos, praticar respiração correta e participar de estímulos psicofísicos.

Em uma aula com a turma 2, a professora conduziu uma atividade com um dado colorido, onde cada criança jogava e escolhia uma cor correspondente a uma carta com desafios, como fazer caretas e representar sentimentos. Em outra aula com a turma 1, mais jovem, a professora usou o livro “O rei que perdeu o pé”, abordando a expressão de sentimentos. Essas experiências corpóreo-sensoriais integram o desenvolvimento do corpo, intelecto e sentimentos. Durante o dia, foi possível observar crianças praticando a respiração, como a aluna A do grupo 3, que antes da roda de conversa fecha os olhos e cruza as pernas.

Além das observações, a entrevista com a diretora revelou que alguns professores têm experiência em atividades de relaxamento em seus currículos, consideradas habilidades interessantes a serem desenvolvidas, conforme suas palavras:

Acho que é bem simples de entender, uma vez eu fiz uma visita em SP, que todos os materiais estavam disponíveis e a primeira vontade de que deu foi de mexer e tudo que estava em cima da mesa, e daí a diretora disse, olha, não mexam em nada, a gente vai ver um vídeo e entender que materiais são esses, e depois a gente vai explorar. Depois da gente fazer isso, a forma que a gente explorou os materiais foi diferente, se a gente tivesse mexido quando chegamos a gente não ia ter percebido várias coisas, com as crianças a gente fazer elas retomarem a consciência, se acalmarem, é isso, é essa prática o tempo todo. Não adianta voltar do lanche que as crianças comeram alimentos cheios de açúcar, e querer que elas fiquem sentadas, é impossível, então eu acho que tem que fazer parte da prática do professor, então gente foi pro parque, extravasou, a gente volta, a gente faz um momento

de introspecção, é uma questão da gente ter isso como hábito de vida (D01).

Os momentos de roda também são repletos de escuta, foi possível perceber no dia a dia de alguns professores, conflitos entre as crianças no meio das propostas, e na forma que eles mediam com intervenções sutis.

“Você falou isso para o seu amigo?” (P03) 134

“Como você se sentiu?” (P03)

“Isso não foi legal, você iria gostar se fizessem isso com você?” (P02)

Em contrapartida, houveram também, momentos em que os conflitos eram interrompidos pelo adulto e resolvidos por ele mesmo, como quando uma criança pegou a bola da outra, a professora devolveu a bola e a discussão se encerrou, sem escuta dos envolvidos e sem a possibilidade de externalizar o que foi sentido no momento. A diretora reconhece que cada professor tem sua abordagem, e uns conseguem trabalhar mais a escuta e mediação do que os outros.

Alguns professores tem experiências nos seus currículos com esse tipo de prática, não é todo mundo que tem, e a gente precisa desenvolver, por isso a gente tem formação toda semana, porque os professores que ainda não estão acostumados a trabalhar dessa forma. Mas é uma premissa da escola, eu gostaria que todos fizessem, então a gente vai fazer muita formação para que a gente alcance esse objetivo (D01).

Na dimensão relacional, especialmente no aspecto ético, destaca-se a importância do ambiente e dos combinados estabelecidos em todas as salas. Esses acordos, elaborados coletivamente pelas turmas, visam garantir a harmonia, abordando questões cotidianas.

O cuidado com os espaços é evidente em toda a escola, com ambientes novos e organizados. A responsabilidade pela organização é compartilhada entre os docentes e as crianças. Em uma experiência do grupo 2, após uma atividade no ateliê, as crianças foram envolvidas na organização, seguindo as orientações da professora.

A dimensão relacional destaca-se no desafio de educar na sensibilidade, indo além das aparências e percebendo os sentimentos próprios e dos outros. Essa abordagem transdisciplinar busca promover uma educação integral, considerando a totalidade do sujeito envolvido.

Reconhecer e respeitar a multidimensionalidade ocorre nas interações constantes, compreendendo as crianças como seres culturalmente diversos. A escola é um ambiente rico em interações e trocas, e falar sobre sentimentos demanda conhecer e nomear essas emoções, papel fundamental da Educação Infantil e dos professores.

A terceira dimensão analisada é a dimensão cognitiva, dividida em dois aspectos: concepção e percepção, como mostra a Figura 5.

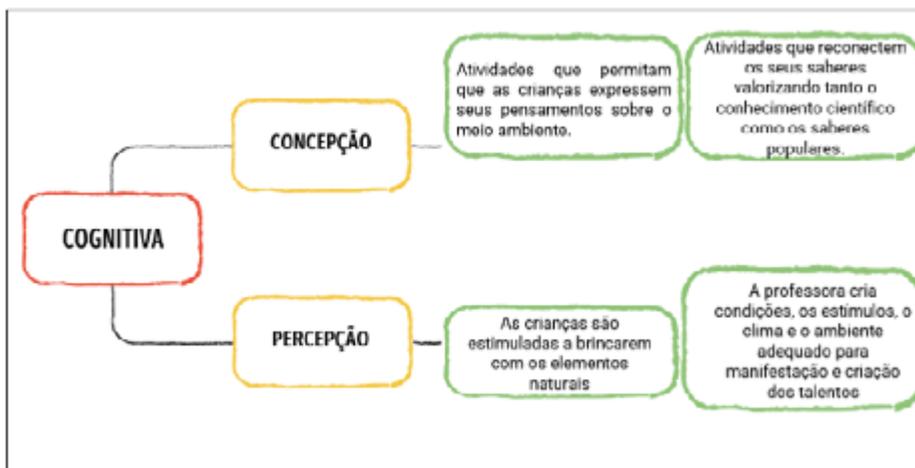


Figura 5 - Terceira dimensão  
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A escola conta com um espaço que inclui um espelho d'água, um gramado e um jardim sensorial, com aulas de jardinagem à tarde. As observações foram feitas no inverno, limitando a experiência no espelho d'água. O gramado é utilizado para brincadeiras, rodas e atividades. Quanto ao jardim, não foram observadas práticas específicas, mas seu espaço, com diversas árvores em solo de concreto, pode ser explorado para pesquisas.

Houve a percepção da falta de contato com espaços naturais mais amplos, como árvores fora de vasos e a experiência direta com terra e barro. Apesar de as salas e ambientes serem acolhedores, a presença de áreas verdes é limitada. Embora a escola tenha uma chácara para passeios, sugere-se que a exploração de espaços naturais faça parte do cotidiano escolar. Bem como o trecho a seguir, retirado do Projeto Político Pedagógico da escola (2021, p.55 e 56):

A Escola adota uma abordagem que considera a interface entre a natureza, a produção, o trabalho, o consumo

superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino. A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar, é desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente. A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental será de forma transversal e integradora, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental.

Ainda nesse sentido, o documento traz que a educação ambiental carrega consigo a concepção de valores e práticas, mobilizando os atores sociais comprometidos com a prática política-pedagógica transformadora e emancipatória, capaz de promover à ética e a cidadania ambiental.

No que diz respeito ao aspecto da percepção, ao adentrar nas diferentes salas de aula, percebe-se que todas seguem a premissa de deixar tudo ao alcance e possibilitar explorações, mas cada sala possui seus contextos, que são pensados de acordo com a faixa etária e interesse de cada um dos habitantes dela. Os elementos decorativos são as propostas elaboradas por cada grupo, com fotos das crianças, entendo assim, que essa estratégia contribui para o sentimento de pertencimento e o cuidado com o espaço. Nas palavras de Horn (2004, p.47) isso se legitima,

Entretanto, existe um espaço a ser povoado, com cores, com objetos, com distribuição de móveis. Ele deveria ser definido pelo professor e por seus alunos em uma constatação solidária fundamentada nas preferências das crianças, nos projetos a serem trabalhados, nas relações interpessoais, entre outros fatores. [...] o espaço nunca é neutro, pois carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam.

A respeito dessa reflexão sobre a montagem dos espaços dentro da sala de aula a Diretora relata:

Eu acho que eles estão aprendendo, né, é os professores tem muita coisa ao seu dispor e eu vejo de um movimento natural que o professor vá lá na sala de brinquedos e pegue tudo que já tem de pronto para montar sua proposta em sala, dificilmente ele vai pegar uma caixa com formas de alumínio e colher de pau para montar sua proposta, isso é um movimento que a gente fez, a gente chamou um dia os professores aqui, a gente tirou todos os brinquedos da sala

de brinquedos, a gente organizou tudo junto, e a gente foi mostrando, a gente mostrou na nossa formação referências de como a gente pode montar propostas, tanto de entrada com materiais não estruturados, mas vejo que é difícil deles desapegarem dos materiais prontos (D01).

Considerando que o espaço, o ambiente acessível e adequado é uma premissa da escola, que entende que a aprendizagem se dá nas relações, também, com o entorno, promover momentos de trocas e formações aos docentes a respeito dessa organização e reorganização, torna-se importante. O documento propõe a formação continuada como algo primordial, que ocorre no início do ano, e uma vez por semana durante o ano.

A quarta dimensão analisada é a dimensão criativa/estética, dividida em dois aspectos: sensibilidade e criação, como mostra a Figura 6:

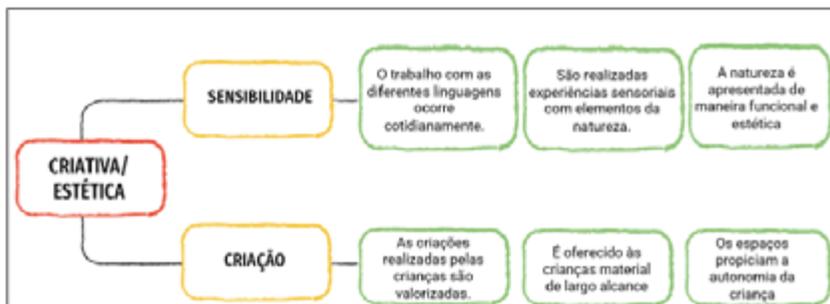


Figura 6 – Quarta dimensão  
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No que diz respeito aos elementos da natureza, como já discorrido acima, é um elemento que se sente falta. Em relação a dimensão criativa e estética, foi um ponto de destaque da instituição analisada, pois todos os professores, e todos os ambientes proporcionam a valorização das diferentes linguagens. Todo o material produzido pelas crianças é exposto e constitui o espaço escolar, as salas de aula contam com móveis baixas, nas quais tudo fica ao acesso das crianças (Imagem 1, próxima página).

Nossa proposta oferece às crianças a diversidade de experiências, estímulos de qualidade e relações de afeto saudáveis, por isso pensamos nos espaços como locais acolhedores e que tenham flexibilidade para mudarem ao longo do ano, trazendo a ideia de acolhimento de acordo com a intenção desejada para o momento. Nossos mobiliários, em

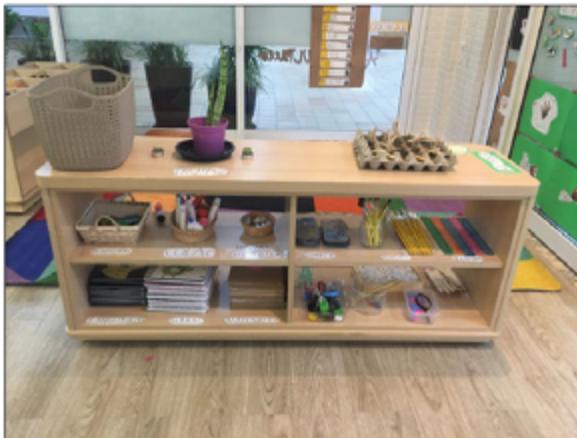


Imagem 1 – Retrato do mobiliário com matérias de acesso.  
Fonte: Acervo da pesquisadora (2022)

sua maioria, são móveis e podem ser utilizados em diversos ambientes, trocar de salas, por exemplo. Sempre pensando em oferecer às crianças um espaço pensado com intenção e qualidade em suas propostas (SOLOS, 2021, p.18).

Todas as produções das crianças são expostas, e é interessante a maneira com que complementam o espaço, sempre de modo muito criativo, dão o sentimento de pertencimento e mostram quem habita aquele espaço.

Ainda buscando seguir o capítulo criatividade em um ambiente transdisciplinar, algumas propostas vivenciadas que se alinham com a ideia de criatividade, expressão, e protagonismo infantil são apresentadas a seguir (Imagem 2).



Imagem 2 – Construções  
Fonte: acervo da pesquisadora, 2022.

A quinta dimensão analisada é a dimensão espaço físico, dividida em dois aspectos: reconhecimento e pertencimento, como mostra a Figura 7.

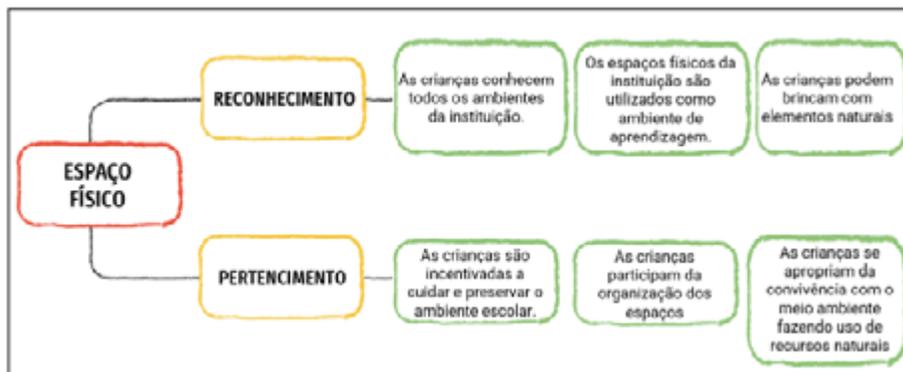


Figura 7 – Quinta dimensão  
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em relação a essa dimensão, percebe-se que as crianças se sentem parte da instituição, tendo liberdade de ir e vir, e reconhecendo todos os espaços e suas possibilidades. Em toda a escola se vê manifestações das crianças, sejam por meio de fotos, desenhos, atividades, ou até documentações pedagógicas. Quando se vê a intervenção do adulto, é nas documentações que ficam expostas pela instituição, mas que ainda assim, evidenciam o trabalho realizado pelas crianças. Essa participação ativa fortalece o sentimento de pertencimento, e valoriza a produção de cada um, isso se valida na fala da coordenadora:

O ambiente é o terceiro educador dentro do contexto escolar. Uma criança que vivencia a natureza, que tem o contato, faz inúmeras relações com o mundo, o brincar ganha mais potência, o lúdico é cada vez mais desenvolvido, a infância é realmente vivida (CO1).

Ainda sobre o pertencimento, na sala da turma G1, com as crianças mais novas da escola, percebe-se fotos dos alunos ao redor da sala, com propostas que instiguem a construção da identidade. Em alguns lugares fotos deles em produção, mas em outros fotos como, por exemplo, dos olhos, fotos na altura das crianças, possíveis de manuseio e reconhecimento (Imagem 3, próxima página).



Imagem 3 - Fotos das crianças que habitam a sala  
Fonte: Acervo da autora (2022).

Sob o enfoque da pesquisa, que considera a realidade como resultado de uma unidade global, complexa, recursiva, integrada, e com valores socioeticosculturais consideramos o sistema vivo dinâmico, sujeito a alterações em suas relações a todo tempo. Essa inter-relação dinâmica permeou toda a pesquisa, pois as diferentes dimensões envolvidas estão em constante mudança, e é nesse sentido que pautamos a presente pesquisa na complexidade.

A pesquisa explorou a prática docente na Educação Infantil, focando na contribuição para a ecoformação e transdisciplinaridade. Os conceitos-chave, como complexidade e transdisciplinaridade, estão interconectados. Propostas ecoformadoras envolvem dinâmicas relacionais que integram indivíduo, sociedade e natureza, promovendo autoconhecimento, respeito e cuidado. No ambiente escolar, destaca-se a importância do espaço, planejado como um facilitador seguro. O papel do professor é ser mediador, ouvindo e respeitando os alunos, proporcionando contextos desafiadores. O aluno, como protagonista, vivencia o espaço de forma única, enfrentando os desafios do cotidiano escolar, com ênfase na consideração integral da criança e no respeito às suas relações.

## **Considerações Finais**

O atual mundo se configura como complexo, e a educação não pode ser diferente, seu funcionamento envolve diferentes áreas de conhecimento, dialeticamente complexas e intrinsecamente reconstrutivas.

Buscou-se com o estudo ampliar as discussões no âmbito da Educação Infantil no viés da ecoformação e criatividade, à luz da

complexidade e transdisciplinaridade, de tal forma a indicar caminhos que possam contribuir com uma prática docente ecoformadora e com pesquisas futuras.

Tendo em vista que somos seres multidimensionais e intersubjetivos, estamos sujeitos a incertezas a todo momento, e foi desta maneira que nos deparamos com uma pandemia e todas as consequências e aprendizagens resultantes dela.

No que diz respeito à investigação das concepções dos professores da Educação Infantil, sobre transdisciplinaridade e ecoformação constatou-se uma percepção do sujeito multidimensional, que está diretamente ligado ao seu contexto, e que compreende que o meio o altera e é alterado na mesma medida. A compreensão de que o espaço é dotado de interações e de retroações, em uma dependência de auto-eco-organização por parte dos docentes, faz com que eles pensem sobre os espaços que as crianças serão envolvidas, em um processo de intencionalidade pedagógica. Notou-se ainda que, em relação ao documento oficial da Instituição analisada, é possível perceber indicadores de um pensamento complexo em toda a redação do documento, sem que isso seja citado diretamente. Nesse sentido, entende-se que a instituição de ensino apresenta uma visão integral de sujeito, nas suas múltiplas dimensões e relações.

Uma prática docente que considere as diversas dimensões insere-se em um tecido complexo, que religue os saberes isolados, e integre os conhecimentos. De modo geral, assim como destaca Tardif (2014) os saberes docentes estão relacionados com a experiência e concepção de cada um, sendo assim, dentro de uma mesma escola, há diferentes expressões docentes, o que evidencia uma perspectiva complexa, plural, heterogenia e temporal.

A dinâmica complexa, não linear das nossas relações implica na necessidade de ter um pensamento complexo, amplo, e aberto a desconhecido. Compreender que a unidade está na diversidade e que a diversidade está na unidade nos ajuda a perceber a urgência de se respeitar o outro e o meio, de nos relacionarmos com a natureza compreendendo que viemos dela.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), nos remetem a concepções importantíssimas acerca da infância. Pois, reforçam a necessidade de oferecer um conjunto de práticas que articulem os saberes das crianças com o patrimônio da sociedade e do meio, ou seja, o currículo passa pela perspectiva do dia a dia, e não traz de forma direta a sistematização do conhecimento.

Outro ponto a se destacar é o quanto as formações oferecidas pela instituição são importantes, para que se tenha uma escola com seus princípios alinhados, professores mais bem preparados e uma equipe que trabalhe com cooperação e solidariedade.

A criatividade é uma característica emergente, que abre possibilidades e dialoga com a inovação, cooperação e integra todas as dimensões do desenvolvimento humano e social. Permite desenvolver novas possibilidades e formar o indivíduo como pesquisador, considerando seus aspectos emocionais.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2009. BRASIL, Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocumentos/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocumentos/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 08 ago. 2022.
- DE LA TORRE, Saturnino De La; MORAES, Maria Cândida; PUJOL, Maria Antonia Decálogo sobre Transdisciplinaridade e Ecoformação. Barcelona (2007). *In*: De La TORRE, Saturnino; PUJOL, Maria Antonia; MORAES, Maria Cândida (coord.). **Documentos para transformar a educação: um olhar complexo e transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Wak. 2013. p. 55-91.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. **Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas**. Revista Univap, v. 20, n. 35, p. 201-208, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes Limitada, 2011.
- MORAES, Maria Cândida. **Paradigma Educacional Ecosistêmico: Por uma nova ecologia da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2021.
- MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (colab.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas: Papirus, 2015.
- MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (colab.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas: Papirus, 2015.
- MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.
- MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, v. 99, 2000.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201213376826a1035842e1211faee999/setesaberesmorin.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar para a era planetária**: O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2008

SUANNO, João Henrique. **Por que uma escola criativa?**. Revista Polyphonia, v. 27, n. 01, p. 81-97, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/42289>. Acesso em: 10 out. 2022.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2014.

Submetido em agosto de 2023  
Aceito em setembro de 2023  
Publicado em dezembro de 2023

