

**DA FORMAÇÃO DOCENTE AO CONHECIMENTO PERTINENTE NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA: UM COMPROMISSO COM O CONTEXTO E COM OS  
OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

**DE LA FORMACIÓN DOCENTE AL CONOCIMIENTO PERTINENTE EN LA  
PRÁCTICA PEDAGÓGICA: UN COMPROMISO CON EL CONTEXTO Y LOS  
OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE**

**FROM TEACHER EDUCATION TO KNOWLEDGE IN PEDAGOGICAL PRACTICE: A  
COMMITMENT TOWARDS THE CONTEXT AND TO THE SUSTAINABLE  
DEVELOPMENT GOALS**



Marlene ZWIEREWICZ<sup>1</sup>  
e-mail: marlene@uniarp.edu.br



Adelcio Machado dos SANTOS<sup>2</sup>  
e-mail: adelcio@uniarp.edu.br



Cristina Pereira Vieira de LIZ<sup>3</sup>  
e-mail: crispv185@gmail.com



Ramón GARROTE JURADO<sup>4</sup>  
e-mail: garrote@hb.se

**Como referenciar este artigo:**

ZWIEREWICZ, M.; SANTOS, A. M.; LIZ, C. P. V.; GARROTE JURADO, R. Da formação docente ao conhecimento pertinente na prática pedagógica: Um compromisso com o contexto e com os objetivos de desenvolvimento sustentável. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023106, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17767>



- | Submetido em: 24/02/2023
- | Revisões requeridas em: 11/06/2023
- | Aprovado em: 18/09/2023
- | Publicado em: 22/11/2023

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli

**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador – SC – Brasil. Coordenadora e professora do Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB). Doutorado em Psicologia (UFSC). Pós-doutorado (UB-Espanha).

<sup>2</sup> Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador – SC – Brasil. Professor do Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) e do Mestrado em Desenvolvimento e Sociedade (PPGDS). Pós-doutorado em Gestão do Conhecimento (UFSC).

<sup>3</sup> Rede Municipal de Ensino de Massaranduba (RMEM), Massaranduba – SC – Brasil. Gestora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Alto Luís Alves. Mestrado Profissional em Educação Básica (UNIARP).

<sup>4</sup> Universidade de Borås (UB), Borås – Suécia. Docente pesquisador. Doutorado em Educação (EU-Estocolmo).

**RESUMO:** Este estudo tem como objetivo mapear evidências de valorização do conhecimento pertinente em pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* que vinculam a formação docente à prática pedagógica. Trata-se de um estudo de revisão que prioriza a pesquisa bibliográfica e a abordagem qualitativa, no qual foram utilizados os descritores “formação docente”, “prática pedagógica” e “conhecimento pertinente” na seleção de estudos disponibilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Os resultados denotam especial atenção com conhecimentos pertinentes expressados na preocupação com o atendimento a demandas locais ainda durante as formações docentes. Observa-se também alguma proximidade de parte das pesquisas com demandas globais, ainda que isso não seja declarado explicitamente nos estudos. Contudo, não há referência aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável nas pesquisas analisadas, confirmando uma questão a ser abordada nas políticas de formação docente no contexto brasileiro, porque esses objetivos expressam necessidades planetárias que não podem mais ser desconsideradas na prática pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. Prática pedagógica. Conhecimento pertinente. Contexto. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

**RESUMEN:** Este estudio tiene como objetivo mapear la evidencia de la valoración del conocimiento pertinente en la investigación de posgrado *stricto sensu* que vincula la formación docente con la práctica pedagógica. Se trata de un estudio de revisión que prioriza la investigación bibliográfica y el abordaje cualitativo, en el que se utilizaron los descriptores "formación docente", "práctica pedagógica" y "conocimiento pertinente" en la selección de estudios disponibles en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la CAPES. Los resultados denotan especial atención a los conocimientos pertinentes expresados en la preocupación por satisfacer las demandas locales incluso durante la formación docente. También existe cierta proximidad de parte de la investigación a las demandas globales, aunque esto no se afirma explícitamente en los estudios. Sin embargo, no hay referencia a los Objetivos de Desarrollo Sostenible en los estudios analizados, lo que confirma una cuestión a ser abordada en las políticas de formación docente en el contexto brasileño, porque estas metas expresan necesidades planetarias que ya no pueden ser ignoradas en la práctica pedagógica.

**PALABRAS CLAVE:** Formación docente. Práctica pedagógica. Conocimientos relevantes. Contexto. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

**ABSTRACT:** The purpose of this study is to map evidence of relevant knowledge being appreciated in *stricto sensu* graduate research which bind teacher education to pedagogical practice. It is a review study which prioritizes a bibliographical review and a qualitative approach utilizing the descriptors “teacher education”, “pedagogical practice”, and “relevant knowledge” when selecting studies available in the Catalogue of Thesis and Dissertations of CAPES. The results denote special attention to relevant knowledge manifested in meeting local demands while teacher education is still in progress. Some proximity is also observed in part of the researches with global demands, even though this is not clearly indicated in the studies. However, there are no references to the Sustainable Development Goals in the studies we have analyzed, which confirms an issue to be addressed in the policies intended for teacher education in the Brazilian context, because these goals express planetary needs which no longer can be disregarded in the pedagogical practice.

**KEYWORDS:** Teacher education. Pedagogical practice. Relevant knowledge. Context. Sustainable Development Goals (SDG).

## Introdução

A relação entre formação docente e prática pedagógica tem sido discutida por autores como Gatti (2017) e Nóvoa (2017, 2019) segundo a perspectiva de que é necessário assegurar que as formações docentes respondam a demandas da realidade do contexto e da realidade global. Desse modo, evita-se o que Behrens (2007) define como abordagem enciclopédica na docência, que reitera o distanciamento entre teoria e prática e a consequente reprodução do conhecimento.

Ao defender a relevância de formações que considerem as condições situacionais, Gatti (2017) evidencia a importância do conhecimento pertinente nesse processo. Esse conhecimento é considerado por Morin (2011) um dos sete saberes indispensáveis à educação.

Ao defender o conhecimento pertinente, Morin (2011, p. 33) afirma que, na era planetária, é necessário “[...] situar tudo no contexto e no complexo planetário [...]”. Portanto, essa perspectiva se contrapõe a uma educação que persista no distanciamento entre os problemas cada vez mais globais e planetários e os conhecimentos trabalhados de forma compartimentada. Considerando essas preocupações como condições mobilizadoras, este artigo objetivou mapear evidências de valorização do conhecimento pertinente em pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* que vinculam a formação docente à prática pedagógica.

Metodologicamente, optou-se pela pesquisa bibliográfica e pela abordagem qualitativa para a seleção de pesquisas disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Utilizando-se os descritores “formação docente”, “prática pedagógica”, “conhecimento pertinente”, 10 pesquisas foram selecionadas, por meio do Diagrama de Fluxo – Prisma 2009, de Moher *et al.* (2009).

Espera-se que os achados da análise das pesquisas selecionadas colaborem para a valorização do conhecimento pertinente na interface entre formação docente e prática pedagógica. Nesse sentido, destaca-se que, independentemente do contexto em que se pretenda fortalecer essa interface, é necessário vincular cada iniciativa formativa aos resultados do diagnóstico da realidade local e aproximá-los à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, promovendo ações que atendam tanto demandas do contexto, como metas previstas nos ODS.

## Entre a formação docente e a prática pedagógica: uma interface para a valorização do conhecimento pertinente

Formações docentes têm persistido em propostas incompatíveis com as demandas da realidade. Segundo Gatti (2014), há uma carência de propostas formativas capazes de adequar o currículo às necessidades atuais de ensino. Isso porque as iniciativas de formação docente ainda são fortemente influenciadas “[...] pela concepção que fundamenta o paradigma conservador [...]” (LUPPI; BEHRENS; SÁ, 2021, p. 5). Esse paradigma, também conhecido como positivista ou tradicional, foi formulado por Descartes e sua prática ocorre “[...] ao separar o sujeito pensante (*ego cogitans*) e a coisa entendida (*res extensa*), isto é, filosofia e ciência, e ao colocar como princípio de verdade as ideias ‘claras e distintas’, ou seja, o próprio princípio disjuntivo” (MORIN, 2015, p. 11). Essa forma reducionista de enxergar a realidade “[...] vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver o que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução)” (MORIN, 2015, p. 59).

Para Morin (2015, p. 11), o paradigma positivista, “[...] que controla a aventura do pensamento ocidental desde o século XVII, sem dúvida permitiu os maiores progressos ao conhecimento científico e à reflexão filosófica; suas consequências nocivas só começam a se revelar no século XX”. Entre essas consequências, observa-se uma “[...] inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro, realidades ou problemas cada vez mais [...] multidimensionais, transnacionais, globais, planetários” (MORIN, 2018, p. 13).

Romper com este paradigma “[...] pautado em uma visão reducionista da realidade e dos processos de construção do conhecimento [...]” não implica “[...] apenas mudanças no arcabouço científico [...]”, como “[...] também uma desconstrução em nossa maneira de pensar, comunicar, trabalhar, perceber e interpretar a ciência e a vida [...]” (MORAES, 2021, p. 67). Essas mudanças são fundamentais para o enfrentamento das adversidades que atingem tanto a realidade local como a global, e que se expressam em mudanças climáticas, na intensificação de catástrofes naturais, na ampliação da fome no mundo e, entre outras condições, no aumento da intolerância observada no planeta e capilarizada localmente.

Em meio ao acirramento desses problemas, a persistência na abordagem enciclopédica na docência, reiterada pelo paradigma positivista, segue fortalecendo “[...] o distanciamento entre teoria e prática e a reprodução do conhecimento [...]” (BEHRENS, 2007, p. 441). Para Nóvoa (2017), o sentimento de insatisfação tem sido o resultado da distância entre as ambições

teóricas preservadas nas formações e a realidade concreta das escolas e dos docentes, pois é “[...] como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração acadêmica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores” (NÓVOA, 2017, p. 1108-1109). Por isso, Gatti (2017, p. 733) defende que “[...] as dinâmicas curriculares na formação de professores [...] precisam reinventar-se. Para isso é necessário ter consciência de que a formação oferecida não é suficiente ou adequada [...]”. Para alterar esse panorama,

[...] além de ser necessário discutir e modificar o referencial da formação ofertada nos cursos de licenciatura, é emergencial haver uma reflexão acerca da formação continuada, para que sejam identificadas alternativas que considerem a complexidade dos campos de atuação docente (ZWIEREWICZ; ZANOL; HORN, 2020, p. 236).

Dentre as alternativas, Imbernón (2016) defende que a formação continuada deveria contar com a reflexão dos docentes sobre sua própria prática. Por isso, a relevância da formação que considere as condições situacionais, com clareza de suas finalidades, ou seja, “[...] os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais” (GATTI, 2017, p. 722).

Para Nóvoa (2019, p. 3), a formação continuada dos docentes no cenário atual é concebida como objeto de metamorfose do ambiente escolar, que ocorre quando “[...] os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar [...]” tradicionalmente adotado. Essa perspectiva converge com a reflexão defendida por Imbernón (2016), citada anteriormente.

Diante dessas perspectivas, a prática pedagógica é entendida por Franco (2016, p. 536) como “[...] uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”. Para a autora:

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p. 536).

Portanto, quando se defende uma formação docente vinculada à prática pedagógica, corroborando a posição de Franco (2016), oportunizam-se condições para a superação de um pensamento separatista e reducionista, então se aproximando de um pensamento “[...] que distingue e une” (MORIN, 2011, p. 42). Para Morin, isso não significa “[...] abandonar o

conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese [...]", mas compreender que "[...] é preciso conjugá-las [...]" (MORIN, 2011, p. 42). Esses são os potenciais que residem no conhecimento pertinente.

Esse conhecimento é produzido por uma racionalidade aberta, que contextualiza e concebe a multidimensionalidade humana, social e da natureza (SÁ, 2019). Ele é indispensável na era planetária devido à necessidade de "[...] situar tudo no contexto e no complexo planetário" (MORIN, 2011, p. 33). Morin (2011) afirma ainda que, para que o conhecimento seja pertinente, é necessário que a educação torne evidente o contexto e o global, o multidimensional e o complexo.

Portanto, segundo essa concepção, é indispensável que na formação docente sejam trabalhadas perspectivas paradigmáticas que favoreçam práticas pedagógicas comprometidas em "[...] situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido [...]" (MORIN, 2011, p. 34). Da mesma forma, devem ser favorecidas práticas pedagógicas comprometidas com o global, já que este é "[...] mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional [...]" (MORIN, 2011, p. 34).

Enquanto as demandas do contexto podem ser mapeadas por entrevistas, questionários, resultados de avaliações, análise de documentos institucionais, grupos de discussão, diálogos estimulados durante a própria formação e outras ações, as demandas globais podem ser mapeadas com a contribuições dessas opções, mas também com o acesso a publicações de alcance internacional e relatórios internacionais como *COVID-19 e desenvolvimento sustentável: avaliando a crise de olho na recuperação 2021* (PNUD et al., 2021), o *Relatório mundial das Nações Unidas sobre desenvolvimento dos recursos hídricos 2021: o valor da água: dados e fatos* (UNESCO, 2021), *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* (UNESCO, 2022), *World mental health report: transforming mental health for all* (OMS, 2022), *The State of Food Security and Nutrition in the World 2022: repurposing food and agricultural policies to make healthy diets more affordable* (FAO et al., 2022) e a *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* (ONU, 2015).

Especificamente em relação à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, defende-se seu uso contínuo na interface entre formação docente e prática pedagógica por se constituir em um plano de ação assumido por muito países, comprometido com as pessoas e com o planeta, além de buscar o fortalecimento da paz universal com mais liberdade (ONU, 2015). Aos 17 ODS indicados no documento vinculam-se 169 ações a serem cumpridas por governos, setores privados e cidadãos, mediante um processo de cocriação (ZANOL, 2021).

Essas ações constituem ferramentas de planejamento, a médio e longo prazo, para viabilizar o alinhamento nacional de políticas sociais, ambientais e econômicas. Constituem-se também como orientações para as políticas públicas em nível mundial (PIMENTEL, 2019).

Como exemplo, cita-se a previsão vinculada ao 4º ODS de garantir, até o ano de 2030, a todos os estudantes a apropriação de conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável. Outro exemplo de destaque para o processo educacional está no 16º ODS, pelo comprometimento em “Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis [...]”, ações reiteradas no 4º ODS, que prevê uma educação de qualidade e comprometida com a “[...] cultura para o desenvolvimento sustentável” (ONU, 2015, p. 2).

Os compromissos com demandas como essas, alinhadas às localmente detectadas, justificam esta pesquisa em seu empenho de mapear evidências de valorização do conhecimento pertinente em pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* que vinculam a formação docente à prática pedagógica. Os resultados apresentados, por sua vez, pretendem contribuir para ressignificar formações docentes arraigadas ao paradigma positivista e que priorizam conteúdos desvinculados do contexto e planetariamente desconectados.

## Metodologia da pesquisa

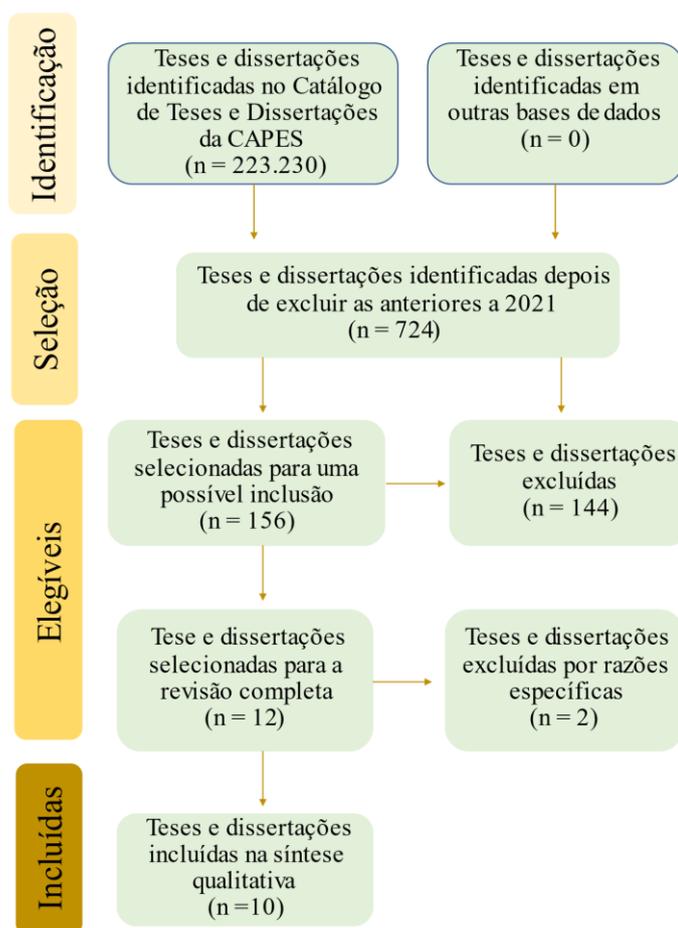
Para mapear evidências de valorização do conhecimento pertinente em pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* sobre formação docente e prática pedagógica, optou-se pela pesquisa bibliográfica. Gil (2019, p. 65) registra que o uso dessa opção é comum em todas as pesquisas, mas que existem iniciativas desenvolvidas “[...] exclusivamente a partir de fontes bibliográficas [...]”, como é o caso deste estudo.

Devido à análise pretendida, 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 [...]” (RICHARDSON, 2017, p. 79).

Para a seleção dos estudos, utilizaram-se os descritores: “formação docente”, “prática pedagógica” e “conhecimento pertinente”. A seleção foi realizada em quatro etapas, utilizando-se como base o Diagrama de Fluxo – Prisma 2009 (Figura 1) de Moher *et al.* (2009): na primeira etapa, identificaram-se 223.230 pesquisas; na segunda etapa, priorizaram-se os estudos mais atuais, resultando na identificação de 724 pesquisas defendidas em 2022; na terceira etapa, foram selecionadas as vinculadas às Ciências Humanas como grande área do conhecimento e à

Educação como área de conhecimento, área de avaliação, área de concentração e nome do programa, identificando-se 156 estudos; na quarta etapa, foram selecionados os estudos cujos títulos evidenciassem uma relação entre formação docente e prática pedagógica, sendo identificadas 12 pesquisas. Contudo, 2 pesquisas não estavam acessíveis no momento da seleção, reduzindo-se a análise para 10 pesquisas.

**Figura 1** – Seleção das pesquisas analisadas



Fonte: Adaptado de Moher *et al.* (2009)

Das 10 pesquisas, 2 são teses e 8 são dissertações. Além disso, seus objetivos e as instituições de vínculo denotam especificidades que diferenciam intencionalidades e contextos (Quadro 1).

### Quadro 1 – Pesquisas selecionadas

Pesquisador	Título	Tipo	Universidade	Objetivo
Andrade (2022)	Educação para as relações étnico-raciais em tempos de migrações: formação e prática docente em escolas públicas do Distrito Federal	Dissertação	Universidade de Brasília (UNB)	Realizar um estudo comparado entre a formação (inicial e continuada) e a prática docente de pedagogos que lecionam para alunos negros provenientes da África Subsaariana.
Bandeira (2022)	Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física no Sistema Educacional Interativo do Pará: tecnologia, comunicação e mídia	Dissertação	Universidade do Estado do Pará (UEPA)	Analisar o ensino híbrido na organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física do SEI.
Ferreira (2022)	A formação inicial de professores(as) de Educação Física e a inclusão de alunos(as) com deficiência no ensino regular: o currículo e a formação nas universidades públicas de Minas Gerais	Dissertação	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	Analisar as propostas curriculares dos cursos de formação inicial de professores(as) de Educação Física, numa perspectiva de inclusão de alunos(as) com deficiência no ensino regular.
Lanfranco (2022)	O relato de experiência e a formação docente: mapeamento de dissertações e teses	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Mapear as teses e dissertações, desenvolvidas na pós-graduação brasileira, que descrevem relatos de experiência em sala de aula.
Oliveira (2022)	CEFAPRO e seus fazeres na formação continuada: significações para o desenvolvimento profissional dos professores do polo de Pontes e Lacerda-MT	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)	Analisar e compreender as produções de significações que um grupo de professores do Ensino Fundamental atribuem às práticas formativas do Cefapro do município de Pontes e Lacerda/MT para o seu desenvolvimento profissional.
Perucci (2022)	Formação de professores e o trabalho docente: a Educação Profissional-Tecnológica e o Ensino Superior nos Institutos Federais	Dissertação	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	Compreender as percepções que os(as) professores(as) têm ao refletir sobre sua atuação docente em mais de um nível de ensino.
Rela (2022)	O estágio supervisionado na formação de professores: encontros, desencantos, e as experiências em tempo de pandemia	Dissertação	Universidade São Francisco (USF)	Analisar a inserção dos alunos de pedagogia nas escolas campos.
Silva (2022a)	Letramento literário e formação humana a partir do projeto remição de pena pela leitura: experiências discentes em uma unidade prisional no interior de Pernambuco	Dissertação	Universidade de Pernambuco (UPE)	Investigar as contribuições das ações do letramento literário no Projeto de Remição pela Leitura para a formação humana e para a formação do leitor literário.
Silva (2022b)	Docência em diálogos formativos: narrativas biográficas e processos	Tese	Universidade Federal	Compreender como os processos identitários dos docentes de Química, atuantes

	identitários de docentes de Química do Ensino Médio		Fluminense (UFF)	na Educação Básica, influenciam suas agências em sala de aula.
Xavier (2022)	Formação de educadores na perspectiva do Intelectual Coletivo: experiências a partir do Complexo de Estudos na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília	Tese	Universidade de Brasília (UNB)	Identificar as contribuições do trabalho com o Sistema de Complexo, com ênfase na utilização do Inventário da Realidade, para a formação de educadores na perspectiva do intelectual coletivo na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, observando as matrizes formativas, partindo do tripé que constitui o fenômeno que é a própria Educação do Campo: Campo - Educação - Política Pública.

Fonte: Elaborado pelos autores

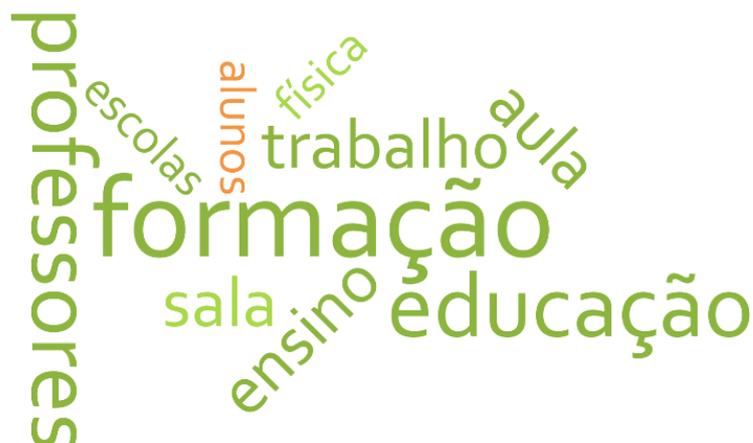
Dos 10 estudos, somente 2 têm origem na mesma universidade, evidenciando uma distribuição de pesquisas que vinculam formação docente e prática pedagógica em diferentes instituições, apesar de novas pesquisas defendidas em 2022 ainda poderem ser incluídas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES após haver sido concluída a seleção de trabalhos para esta pesquisa, alterando este quadro em trabalhos futuros. Deve-se considerar também, portanto, este recorte temporal, que evidencia um momento específico da difusão de pesquisas da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Metodologicamente, o mapeamento dos objetivos gerais das pesquisas selecionadas e seu cruzamento com os conceitos mais frequentes nos capítulos de resultados e discussões foram determinantes na definição das categorias de análise. Contextualizada na próxima seção, o cruzamento teve como apoio a utilização do MaxQDA, um *software* de análise que possibilita o tratamento de dados qualitativos.

## Resultados e discussões

Para a análise da valorização do conhecimento pertinente na interface entre formação docente e prática pedagógica, utilizaram-se como referência para seleção das categorias de análise os conceitos mais frequentes mapeados nos objetivos gerais das 10 pesquisas (Figura 2): “formação” (f = 5); “educação” e “professores” (f = 4); “aula”, “ensino”, “sala” e “trabalho” (f = 3); “alunos”, “escolas” e “física” (f = 2).

**Figura 2** – Conceitos mais frequentes nos objetivos gerais das pesquisas analisadas



Fonte: Elaborada pelo *software* MaxQDA com os dados da pesquisa

Dos conceitos mais frequentes, utilizaram-se os que faziam referência ao fazer pedagógico conectado a evidências da valorização do conhecimento pertinente na transposição das formações às práticas efetivadas nas instituições de ensino. São eles: aula, ensino, sala, trabalho, escolas e física.

O termo “aula”, por exemplo, foi utilizado nas pesquisas de Andrade (2022), Bandeira (2022), Ferreira (2022), Lanfranco (2022), Oliveira (2022), Perucci (2022), Relá (2022), Silva (2022a), Silva (2022b) e Xavier (2022). Portanto, aparece em todas as pesquisas analisadas, ainda que em parte mais associado ao ambiente (sala de aula) que à ação de ministrar aulas.

Especificamente na pesquisa de Andrade (2022), sua inclusão se deve ao fato de haver questionamentos aos participantes do estudo sobre suas formações inicial e continuada e suas práticas em sala de aula com crianças negras estrangeiras. Para a pesquisadora, “É indispensável entender o fenômeno migratório como uma experiência presente no chão das salas de aula para que o processo de acolhimento aconteça de maneira plena e satisfatória [...]” (ANDRADE, 2022, p. 18), já que esse estudo se baseia em orientações da Unesco (2019) que indicam que o formato das aulas e a língua podem afastar estudantes de outros países.

Xavier (2022, p. 223), por sua vez, defendeu a necessidade de superar o método tradicional, o que para ele significa “[...] romper com a organização pedagógica voltada somente para a sala de aula e o conteúdo [...]”. Relá (2022) descreveu em sua pesquisa experiências que são alternativas para essa necessidade, como a utilização de um livro didático interdisciplinar, estudado colaborativamente e de maneira articulada às vivências dos estudantes.

Em relação ao “ensino”, o conceito também pode ser identificado nas 10 pesquisas analisadas. Em alguns estudos, contudo, refere-se mais às etapas e modalidades de ensino ou a instituições de ensino que ao processo de ensinar. Por isso, na análise, foram intencionalmente selecionadas as pesquisas relacionadas ao ensino dinamizado na prática pedagógica.

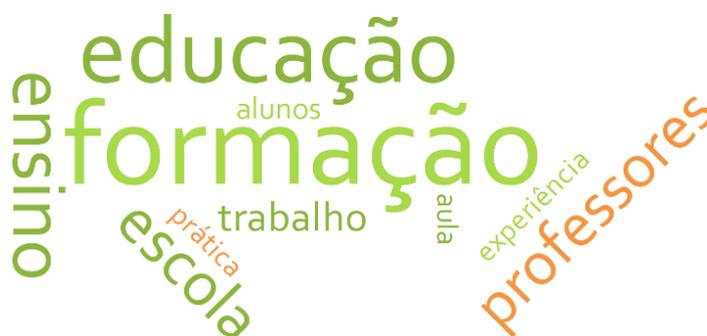
Um dos exemplos é a pesquisa de Oliveira (2022), que recupera regulamentações da educação brasileira e destaca orientações sobre investimentos em políticas educacionais nas quais constem, entre outras condições, a formação continuada dos docentes. Oliveira cita também o Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente uma das metas, que prevê estratégias voltadas para a formação continuada, destacando a competência das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, em parceria com Ministério da Educação (MEC), na realização de iniciativas que possibilitem “[...] aos professores conhecimentos sobre as transformações produzidas no ensino, para que se adaptem aos novos modos de ensinar e ao papel que devem desempenhar “ (OLIVEIRA, 2022, p. 23).

Esses exemplos confirmam preocupações quanto à relação entre formação docente e prática pedagógica nas pesquisas selecionadas. Eles reiteram o posicionamento de Nóvoa (2019) sobre a formação continuada dos docentes no cenário atual ser objeto de metamorfose do ambiente escolar.

Essa perspectiva converge com a reflexão de Gatti (2014, p. 378) a respeito da necessidade de “[...] ações conscientes, baseadas em uma reflexão mais objetiva sobre a realidade experimentada, vivenciada [...]”. Escolhas com esse foco, para a autora, impulsionam “[...] atitudes e ações inovadoras, que se traduzam em práticas efetivas de mudança”.

Na análise das 10 pesquisas, observou-se, também, a valorização do conhecimento pertinente na interface entre formação docente e prática pedagógica. Para essa análise, identificaram-se os conceitos mais frequentes (Figura 3) presentes nos seus resultados e nas suas discussões, cruzando-os com aqueles identificados nos objetivos gerais apresentados, visando que na convergência possam ser detectadas condições relevantes para a presente pesquisa.

**Figura 3** – Conceitos mais frequentes nos resultados e nas discussões das pesquisas analisadas



Fonte: Elaborada pelo *software* MaxQDA com os dados da pesquisa

Os conceitos mais frequentes foram: “formação” (f = 956), “educação” (f = 788), “ensino” (f = 664), “escola” (f = 587), “professores” (f = 564), “trabalho” (f = 413), “alunos” (f = 340), “aula” (f = 338), “prática” (f = 329) e “experiência” (f = 327) (Figura 3). A intenção inicial era mapear evidências do conhecimento pertinente a partir da análise de todos esses conceitos. Contudo, como somente quatro dos seis conceitos mais próximos à prática pedagógica selecionados nos objetivos gerais das pesquisas (Figura 2) foram identificados neste novo mapeamento, buscaram-se evidências a respeito deles – “aula”, “ensino”, “trabalho” e “escolas” –, utilizando-se como suporte para a análise 40% dos estudos selecionados.

Na pesquisa de Andrade (2022), cujo objetivo foi realizar um estudo comparado entre a formação e a prática docente de pedagogos que lecionam para alunos negros provenientes da África Subsaariana, os resultados evidenciaram que, apesar de esforços e da sensibilidade de profissionais na luta antirracista, existe um longo caminho a ser percorrido para a busca de “[...] visibilidade e reconhecimento de crianças negras com histórico de migração como sujeitos de direito, tendo como foco a luta pela promoção da igualdade racial no âmbito escolar” (p. 13). Com base em seus estudos, a pesquisadora alega que os resultados evidenciam desafios para equacionar formação, prática docente e o que define como “sujeito outro” nas instituições educacionais.

Além disso, Andrade ressalta que, dentre os resultados, observou-se uma hierarquização do processo formativo, posicionando a prática no topo das ações enquanto se relega a teoria, apesar da interdependência desses dois processos. Como forma de avançar na interdependência desses dois aspectos, defende-se a “[...] necessidade de avaliar cada situação em sala de aula ou fora dela, para então buscar, na formação contínua, soluções para tais demandas e, a partir de

então, diagnosticar os eventos e encontrar metodologias adequadas para o enfrentamento das situações [...]” (ANDRADE, 2022, p. 129).

Andrade também destaca a necessidade de reflexões sobre a sociedade como um todo, especialmente em relação ao tipo de sociedade a ser construída. Diante dessa consideração, posiciona o papel da escola como um espaço de “[...] diálogo, acolhimento e abertura de portas para os diferentes arranjos que compõem os segmentos da sociedade” (ANDRADE, 2022, p. 129).

A pesquisa de Bandeira (2022) teve como objetivo analisar o ensino híbrido na organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física do Sistema Educacional Interativo (SEI). Ela apresenta como principais resultados a necessidade de a formação continuada propiciar um envolvimento mais significativo com o conhecimento científico sobre comunicação e mídias e de aprofundar o aporte teórico “[...] acerca das manifestações culturais advindas do saber próprio constituído pelos educandos em sociedade [...]”, possibilitando, dessa forma, “[...] que os conhecimentos das diversas linguagens culturais e de identidade se integrem ao ensino mediado por tecnologias de forma híbrida [...]”, visando a uma prática pedagógica inovadora (BANDEIRA, 2022, p. 9).

A pesquisa de Ferreira (2022) objetivou analisar as propostas curriculares dos cursos de formação inicial de docentes de Educação Física numa perspectiva de inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. Os resultados revelaram que as universidades públicas de um dos estados que constituem o território nacional contemplam em suas propostas curriculares conteúdos ou temas voltados para uma formação inicial diversificada e inclusiva, mediante disciplinas e/ou conteúdos sobre educação especial e/ou inclusão de estudantes com deficiência. Contudo, “[...] ainda centram a questão da deficiência a uma perspectiva tradicional de atribuir as características intrínsecas da deficiência às dificuldades de sua escolarização [...]”, estimulando nos docentes “[...] uma postura de treinamento para esportes adaptados” (FERREIRA, 2022, p. 5). Considerando essas observações, a pesquisa indica a relevância de não condicionar os conteúdos a “[...] uma perspectiva tradicional de atribuir às características intrínsecas da deficiência as dificuldades da escolarização [...]”. Por isso, o pesquisador defende a “[...] inclusão escolar focada nos aspectos sociais, políticos e pedagógicos referentes à escolarização de alunos(as) com deficiência” (FERREIRA, 2022, p. 129).

Já a pesquisa de Lanfranco (2022) objetivou mapear as teses e dissertações desenvolvidas na pós-graduação brasileira que descrevem relatos de experiência em sala de aula com ênfase na colaboração que essas vivências no trabalho docente podem ter na formação

de outros profissionais. O estudo se concentrou “[...] na formação continuada do docente, especificamente no trabalho em sala de aula, onde suas experiências e as relações com outros profissionais mais experientes contribuem significativamente para a formação do professor” (LANFRANCO, 2022, p. 4). A pesquisa apresenta como diferencial dos demais estudos analisados o fato de ser uma análise de estudos correlatos. Além disso, adota a perspectiva de que a prática pode colaborar com a formação, não se concentrando tanto no quanto a formação contribui para a prática.

Em relação aos resultados, Lanfranco (2022, p. 89) conclui que o “[...] relato de experiência precisa ser reconhecido como um método de pesquisa a ser utilizado nos programas de pós-graduação, pois [...] pode contribuir com a prática pedagógica do professor”. Além disso, sugere que, ao utilizar a metodologia do relato de experiência, o pesquisador se aprofunde nela, já que:

[...] quanto mais detalhes o relato tiver, melhor. Pois assim, o professor que busca apoio nos relatos de experiência, ao ter contato com a experiência do outro, pode ter um guia completo da atividade pedagógica e assim se inspirar em fazer semelhante, podendo ser, desta maneira, um meio de autoformação. Sugerimos para que as futuras pesquisas que atuem no campo do Relato de Experiência como metodologia de formação contínua, procurem compreender por qual razão dificilmente se encontram relatos de docentes de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e que se aprofundem na possibilidade da autoformação por meio de relatos de experiências (LANFRANCO, 2022, p. 89).

Na análise das contribuições das pesquisas para a valorização do conhecimento pertinente, tendo como base preocupações a respeito da aula, do ensino, do trabalho e das escolas, observa-se na pesquisa de Andrade (2022) o compromisso com demandas locais e globais. As locais referem-se à necessidade de inclusão de alunos negros provenientes da África Subsaariana e preocupações com o distanciamento entre teoria e prática. Já as globais estão contempladas na defesa da discussão do papel da escola diante da construção da sociedade.

A pesquisa de Bandeira (2022) defende que a inserção tecnológica deve ser acompanhada pela valorização das diversas linguagens culturais e das condições identitárias dos participantes. Mesmo em se tratando de questões de contexto, existe uma demanda planetária de valorização das diferentes culturas e de inclusão tecnológica, o que também confere a este estudo uma proximidade das dimensões do conhecimento pertinente, ainda que isso não esteja declarado na pesquisa.

Dos 4 estudos analisados nesta etapa da pesquisa, o que menos se aproxima das demandas globais é o de Lanfranco (2022). Quanto à perspectiva dessa pesquisa, destaca-se que o foco em relato de experiências pode contribuir para centrar as atenções formativas no contexto, incidindo no seu distanciamento de demandas globais. Portanto, registra-se este alerta a ser considerado pelas pesquisas com foco em relato de experiências. Tal alerta se justifica pela afirmação de Morin (2011) ao defender a necessidade de situar tudo localmente, mas também no complexo planetário. Isso significa também superar o paradigma positivista, que para o autor separa e reduz em vez de distinguir e unir, observando somente as partes em detrimento do todo.

Considerando que o conhecimento pertinente envolve o contexto e o global, como defende Morin (2011), também se buscaram evidências da relevância atribuída nas pesquisas às emergências planetárias com base na valorização dos ODS. Essa busca se justifica porque os ODS expressam o compromisso com aquilo que Morin (2018, p. 13) define como problemas cada vez mais “[...] transnacionais, globais e planetários”.

Como pode ser observado na Figura 2 e na Figura 3, os ODS não foram contemplados como conceitos mais frequentes nos objetivos gerais, nos resultados e nas discussões das 10 pesquisas analisadas. Por isso, fez-se uma busca tanto do termo completo (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), como de sua sigla nos textos de cada uma das 10 pesquisas, não sendo encontrada nenhuma referência em nenhum dos estudos.

Portanto, nas pesquisas analisadas, observa-se uma demanda que pode ser considerada nos estudos que relacionam a formação docente à prática pedagógica. Mesmo que defendam a valorização do contexto e indiquem proximidade com algumas demandas globais, a não aproximação com os ODS evidencia que é preciso avançar nas pesquisas para que elas tenham em conta não apenas o que localmente é relevante, mas também questões que são planetariamente emergenciais e que transparecem nos ODS.

Da mesma forma, é preciso vincular formação docente e prática pedagógica aos ODS. A defesa dessa prioridade é reiterada na pesquisa de Zanol (2021), vinculada a um mestrado profissional, cujo objetivo foi elaborar um programa de formação transdisciplinar e ecoformador compatível com demandas formativas de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola paranaense e com os ODS. Assim, além de considerar o contexto, esse trabalho vinculou a formação a emergências planetárias, dentre elas as indicadas no 4º ODS, que prevê uma educação de qualidade e comprometida com a “[...] cultura para o desenvolvimento sustentável” (ONU, 2015, p. 2). A defesa desta vinculação da formação aos

ODS se justifica pela existência de problemas que não devem mais ser desconsiderados na prática pedagógica, como a fome no mundo e o aquecimento global.

Trata-se de uma perspectiva religadora da formação docente com a realidade contextual e global, corroborada por Gatti (2014) em sua defesa de que a formação docente pautar ações conscientes, motivadas por reflexões objetivas sobre a realidade vivenciada ao mesmo tempo que considere que a agenda educativa para os próximos anos terá de estar direcionada não apenas aos processos de construção do conhecimento e da aprendizagem, mas também às questões da sustentabilidade ecológica, como também defende Torre (2008), entre outras condições imprescindíveis para as pessoas e para a sociedade.

### Considerações finais

Consolidar uma formação docente diretamente relacionada a práticas pedagógicas que se conectem com demandas contextuais e globais é um desafio possível de ser transposto, especialmente quando são priorizadas reflexões que valorizam a distinção e o discernimento ao mesmo tempo que estabelecem relações com ações comprometidas com as pessoas, a sociedade e o meio ambiente. Essa perspectiva contribui para a superação de referenciais de educação pautados no distanciamento entre o que se ensina nas escolas e o que, de fato, existe na realidade. Ao buscar e analisar a existência de compromissos com esses objetivos, este estudo apresentou pesquisas que servem de referência para que essas mudanças ocorram.

São destaques nas conclusões das pesquisas a necessidade de superação do método tradicional de ensino, rompendo com uma organização incapaz de contemplar mais que a sala de aula e o conteúdo, a importância da promoção de formações que coloquem os docentes em contato com conhecimentos indispensáveis para transformar os modos de ensinar e a atenção para que, na interface entre formação docente e prática pedagógica, exista um compromisso com o conhecimento pertinente.

Nos estudos analisados, no que concerne à valorização de demandas locais, também foram observadas preocupações com a inclusão de estudantes imigrantes e reivindicações de uma inserção tecnológica acompanhada pela valorização das diversas linguagens culturais e das condições identitárias dos participantes. Quanto às demandas globais, ainda que menos expressivas em parte das pesquisas, observou-se a defesa da discussão do papel da escola na construção da sociedade, por meio do envolvimento de condições sociais, políticas e

pedagógicas referentes à escolarização de estudantes com deficiência, já que se trata de uma condição que afeta políticas em todos os contextos do planeta.

Os resultados indicam, ainda, condições a serem observadas na interface entre formação docente e práticas pedagógicas comprometidas com o conhecimento pertinente. Isso porque o conhecimento pertinente extrapola o âmbito local para encontrar significado, também, em meio às emergências planetárias. Para tanto, orientações apropriadas quanto às necessidades globais integram a *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* (ONU, 2015), por isso a defesa de aproximar a interface entre formação docente e prática pedagógica dos ODS e de suas metas.

Por fim, a análise dos estudos selecionados para esta pesquisa conclui sobre a necessidade de as pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* incluírem entre seus objetivos o compromisso de verificar se as propostas formativas têm considerado demandas vinculadas aos ODS. Da mesma forma, alerta-se para a necessidade de as políticas formativas no país avançarem para aproximar os docentes tanto das necessidades contextuais, como das emergências planetárias.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, G. S. **Educação para as Relações Étnico-raciais em Tempos de Migrações: formação e prática docente em escolas públicas do Distrito Federal**. 2022. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.
- BANDEIRA, M. C. S. B. **Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física no Sistema Educacional Interativo do Pará: Tecnologia, Comunicação e Mídia**. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.
- BEHRENS, M. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 63, p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806303>. Acesso em: 24 jan. 2023.
- FAO *et al.* **The State of Food Security and Nutrition in the World 2022**. Repurposing food and agricultural policies to make healthy diets more affordable. Roma: FAO, IFAD, UNICEF, WFP, WHO, 2022. Disponível em: <https://www.fao.org/publications/sofi/2022/en/>. Acesso em: 24 jan. 2023.
- FERREIRA, W. L. **A Formação inicial de professores(as) de Educação Física e a inclusão de alunos(as) com deficiência no ensino regular: o currículo e a formação nas universidades públicas de Minas Gerais**. 2022. 166 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2022.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: Um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/>. Acesso em: 24 jan. 2023.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 24 jan. 2023.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 24 jan. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: Uma mudança necessária. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

LANFRANCO, Á. C. P. M. **O relato de experiência e a formação docente**: mapeamento de dissertações e teses (2012 a 2021). 2022. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba, Sorocaba, 2022.

LUPPI, M. A. R.; BEHRENS, M. A.; SÁ, R. A. A formação de professores e as contribuições do pensamento complexo. **Educação**, Santa Maria, v. 46, n. 1, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/40066>. Acesso em: 24 jan. 2023.

MOHER, D. *et al.* Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The Prisma Statement. **Plos Medicine**, n. 6, v. 7, e1000097, 2009. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosmedicine/article?id=10.1371/journal.pmed.1000097>. Acesso em: 24 jan. 2023.

MORAES, M. C. **Paradigma Educacional Ecológico**: Por uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro: WAK, 2021.

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

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

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

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

OLIVEIRA, I. S. **Cefapro e seus afazeres na formação continuada**: significações para o Desenvolvimento Profissional dos Professores do Polo de Pontes e Lacerda- MT. 2022. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.

OMS. **World mental health report: transforming mental health for all**. Genebra: OMS, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>. Acesso em: 24 jan. 2023.

ONU. **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Acelerando as transformações para a Agenda 2030 no Brasil. Brasília, DF: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 24 jan. 2023.

PERUCCI, L. S. **Formação de professores e o trabalho docente**: a educação Profissional-Tecnológica e o Ensino Superior nos Institutos Federais. 2022. 144 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2022.

PIMENTEL, G. S. R. O Brasil e o desafio da educação e dos educadores na Agenda 2030 da ONU. **Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília, v. 1, n. 3, n. esp., p. 22-33, 2019. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/35/26>. Acesso em: 2 abr. 2022.

PNUD *et al.* **COVID-19 e desenvolvimento sustentável**: avaliando a crise de olho na recuperação 2021. Brasília, DF: PNUD; UNICEF; UNESCO; OPAS, 2021. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/covid-19-e-desenvolvimento-sustentavel-avaliando-crise-de-olho-na-recuperao-2021>. Acesso em: 24 jan. 2023.

RELA, S. A. C. **O Estágio Supervisionado na formação de professores**: encontros, desencantos, e as Experiências em tempos de Pandemia. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Francisco, Itatiba, São Paulo, 2022.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: Métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SÁ, R. A. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. *In*: SÁ, R. A.; BEHRENS, M. A. (org.). **Teoria da complexidade**: contribuições epistemológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba, PR: Appris, 2019.

SILVA, A. M. **Letramento literário e formação humana a partir do Projeto Remição de Pena pela Leitura**: experiências Discentes em uma Unidade Prisional no interior de Pernambuco. 2022. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2022a.

SILVA, C. L. C. **Docência em Diálogos Formativos: narrativas Biográficas e Processos Identitários de Docentes de Química do Ensino Médio.** 2022. 209 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022b.

TORRE, S. O poder da palavra: significado e alcance da linguagem transdisciplinar e ecoformadora. *In: TORRE, S.; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. (org.).*

**Transdisciplinaridade e Ecoformação: um novo olhar sobre a educação.** São Paulo: TRIOM, 2008.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2019: migração, descolamento e educação; construir pontes, não muros.** Brasília, DF: UNESCO, 2019. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por). Acesso em: 22 fev. 2023.

UNESCO. **Relatório mundial das Nações Unidas sobre desenvolvimento dos recursos hídricos 2021: O valor da água: dados e fatos.** Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375751\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375751_por). Acesso em: 24 jan. 2023.

UNESCO. **Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación.** Paris: Unesco, 2022. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa). Acesso em: 24 jan. 2023.

XAVIER, P. H. G. **Formação de educadores na perspectiva do intelectual coletivo: experiências a partir do complexo de estudos na licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília.** 2022. 259 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

ZANOL, A. G. **Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: Das demandas de docentes do Ensino Fundamental à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021.

ZWIEREWICZ, M.; ZANOL, A. G.; HORN, M. Desafios e possibilidades da formação docente em pesquisas com intervenção no mestrado profissional. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 2, n. 4, p. 232-250, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/319>. Acesso em: 24 jan. 2023.

### ***CRediT Author Statement***

---

**Reconhecimentos:** À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pelo apoio aos Grupos de Pesquisa da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE).

**Financiamento:** Projeto de pesquisa aprovado no 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).

**Conflitos de interesse:** Não há conflito de interesse de ordem financeira, comercial, política, acadêmica e pessoal.

**Aprovação ética:** A pesquisa não foi encaminhada ao Comitê de Ética por tratar-se de um estudo bibliográfico.

**Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.

**Contribuições dos autores:** Autor i) conceituação, revisão dos estudos correlatos, análise dos resultados e redação; ii) Autor 2: conceituação, revisão dos estudos correlatos, análise dos resultados e redação; iii) Autor 3: conceituação, metodologia, revisão dos estudos correlatos, análise e sistematização dos resultados, redação e edição; iv) Autor 4; conceituação, análise dos resultados e revisão.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

