

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

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

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



Marlene ZWIEREWICZ¹
e-mail: marlene@uniarp.edu.br



Adelcio Machado dos SANTOS²
e-mail: adelcio@uniarp.edu.br



Cristina Pereira Vieira de LIZ³
e-mail: crispvl85@gmail.com



Ramón GARROTE JURADO⁴
e-mail: garrote@hb.se

Cómo hacer referencia a este artículo:

ZWIEREWICZ, M.; SANTOS; A. M.; LIZ, C. P. V.; GARROTE JURADO, R. De la formación docente al conocimiento pertinente en la práctica pedagógica: Un compromiso con el contexto y los objetivos de desarrollo sostenible. **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>



- | Enviado en: 24/02/2023
- | Revisiones requeridas el: 11/06/2023
- | Aprobado el: 18/09/2023
- | Publicado el: 22/11/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador – SC – Brasil. Coordinadora y profesora de la Maestría Profesional en Educación Básica (PPGEB). Doctora en Psicología (UFSC). Becario postdoctoral (UB-España).

² Universidad Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador – SC – Brasil. Profesor de la Maestría Profesional en Educación Básica (PPGEB) y de la Maestría en Desarrollo y Sociedad (PPGDS). Postdoctorado en Gestión del Conocimiento (UFSC).

³ Red Municipal de Educación de Massaranduba (RMEM), Massaranduba – SC – Brasil. Gerente de la Escuela Primaria Municipal Alto Luís Alves. Maestría Profesional en Educación Básica (UNIARP).

⁴ Universidad de Borås (UB), Borås – Suécia. Investigador docente. Doctorado en Educación (EU-Estocolmo).

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).

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).

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).

Introducción

La relación entre la formación docente y la práctica pedagógica ha sido discutida por autores como Gatti (2017) y Nóvoa (2017, 2019) desde la perspectiva de que es necesario asegurar que la formación docente responda a las demandas de la realidad del contexto y de la realidad global. De esta manera, se evita lo que Behrens (2007) define como un enfoque enciclopédico en la enseñanza, que reitera la distancia entre teoría y práctica y la consecuente reproducción del conocimiento.

Al defender la pertinencia de una formación que considere las condiciones situacionales, Gatti (2017) destaca la importancia del conocimiento pertinente en este proceso. Este conocimiento es considerado por Morin (2011) como uno de los siete tipos de conocimiento que son indispensables para la educación.

Al defender el conocimiento pertinente, Morin (2011, p. 33, nuestra traducción) afirma que, en la era planetaria, es necesario "[...] situar todo en el contexto y en el complejo planetario [...]". Por lo tanto, esta perspectiva se opone a una educación que persiste en la distancia entre los problemas cada vez más globales y planetarios y los saberes trabajados de manera compartimentada. Considerando estas preocupaciones como condiciones movilizadoras, este artículo tuvo como objetivo mapear las evidencias de valorización de los conocimientos pertinentes en la investigación de posgrado *stricto sensu* que vincula la formación docente con la práctica pedagógica.

Metodológicamente, se optó por la investigación bibliográfica y un abordaje cualitativo para la selección de investigaciones disponibles en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la CAPES. Utilizando los descriptores "formación docente", "práctica pedagógica", "conocimiento pertinente", se seleccionaron 10 estudios utilizando el Diagrama de Flujo – Prisma 2009, de Moher *et al.* (2009).

Se espera que los resultados del análisis de los estudios seleccionados contribuyan a la valorización de los conocimientos pertinentes en la interfaz entre la formación docente y la práctica pedagógica. En este sentido, se destaca que, independientemente del contexto en el que se pretenda fortalecer esta interfaz, es necesario vincular cada iniciativa formativa a los resultados del diagnóstico de la realidad local y acercarlos a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, promoviendo acciones que satisfagan tanto las demandas del contexto como las metas planteadas en los ODS.

Entre la formación docente y la práctica pedagógica: una interfaz para la valorización de los conocimientos pertinentes

La formación docente ha persistido en propuestas incompatibles con las exigencias de la realidad. De acuerdo con Gatti (2014), faltan propuestas formativas capaces de adaptar el currículo a las necesidades docentes actuales. Esto se debe a que las iniciativas de formación docente siguen estando fuertemente influenciadas "[...] por la concepción que subyace al paradigma conservador [...]" (LUPPI; BEHRENS; SÁ, 2021, p. 5, nuestra traducción). Este paradigma, también conocido como positivista o tradicional, fue formulado por Descartes y su práctica se da "[...] separando el sujeto pensante (*ego cogitans*) y la cosa entendida (*res extensa*), es decir, la filosofía y la ciencia, y colocando como principio de verdad las ideas 'claras y distintas', es decir, el propio principio disyuntivo" (MORIN, 2015, p. 11, nuestra traducción). Esta forma reduccionista de ver la realidad "[...] Ve el Uno, o lo Múltiple, pero no puede ver que el Uno puede ser al mismo tiempo múltiple. O bien el principio de simplicidad separa lo que está conectado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción)" (MORIN, 2015, p. 59, nuestra traducción).

Para Morin (2015, p. 11), el paradigma positivista, "[...] que ha controlado la aventura del pensamiento occidental desde el siglo XVII, ha permitido sin duda los mayores avances en el conocimiento científico y la reflexión filosófica; Sus consecuencias nocivas sólo comienzan a revelarse en el siglo XX". Entre estas consecuencias, se observa un "[...] una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre conocimientos separados, fragmentados y compartimentados entre disciplinas y, por otro lado, cada vez más [...] realidades o problemas multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios" (MORIN, 2018, p. 13, nuestra traducción).

Rompiendo con este paradigma "[...] basada en una visión reduccionista de la realidad y de los procesos de construcción del conocimiento [...]" no implica "[...] sólo cambios en el marco científico [...]", tales como "[...] también una deconstrucción en nuestra forma de pensar, comunicarnos, trabajar, percibir e interpretar la ciencia y la vida [...]" (MORAES, 2021, p. 67, nuestra traducción). Estos cambios son fundamentales para hacer frente a las adversidades que afectan tanto a la realidad local como global, y que se expresan en el cambio climático, la intensificación de las catástrofes naturales, la expansión del hambre en el mundo y, entre otras condiciones, el aumento de la intolerancia observada en el planeta y capilarizada localmente.

En medio de la agudización de estos problemas, la persistencia del enfoque enciclopédico en la enseñanza, reiterado por el paradigma positivista, sigue fortaleciendo "[...]

el distanciamiento entre la teoría y la práctica y la reproducción del conocimiento [...]" (BEHRENS, 2007, p. 441, nuestra traducción). Para Nóvoa (2017), el sentimiento de insatisfacción ha sido el resultado de la distancia entre las ambiciones teóricas preservadas en la formación y la realidad concreta de las escuelas y los docentes, ya que es "[...] como si existiera una brecha insalvable entre la universidad y las escuelas, como si nuestra elaboración académica hubiera contribuido poco a transformar la condición socioprofesional de los docentes" (NÓVOA, 2017, p. 1108-1109, nuestra traducción). Por ello, Gatti (2017, p. 733, nuestra traducción) sostiene que "[...] La dinámica curricular en la formación docente [...] necesita ser reinventada. Para ello, es necesario ser conscientes de que la formación ofrecida no es suficiente ni adecuada [...]". Para cambiar este panorama,

[...] Además de la necesidad de discutir y modificar el marco de la formación ofrecida en los cursos de pregrado, es urgente reflexionar sobre la formación continua, de manera que se puedan identificar alternativas que consideren la complejidad de los campos docentes (ZWIEREWICZ; ZANOL; HORN, 2020, p. 236, nuestra traducción).

Entre las alternativas, Imbernón (2016) sostiene que la educación continua debe apoyarse en la reflexión de los docentes sobre su propia práctica. Por lo tanto, la pertinencia de una formación que considere las condiciones situacionales, con claridad de sus propósitos, es decir, "[...] los porqués, los porqués y para quién se realiza esta formación, asumiendo compromisos éticos y sociales" (GATTI, 2017, p. 722, nuestra traducción).

Para Nóvoa (2019, p. 3, nuestra traducción), la formación continua de los docentes en el escenario actual se concibe como un objeto de metamorfosis del entorno escolar, que se produce cuando "[...] Los docentes se reúnen colectivamente para pensar el trabajo, para construir prácticas pedagógicas diferentes, para responder a los desafíos que plantea el fin del modelo escolar [...]" tradicionalmente adoptado. Esta perspectiva converge con la reflexión defendida por Imbernón (2016), antes mencionada.

Frente a estas perspectivas, la práctica pedagógica es entendida por Franco (2016, p. 536, nuestra traducción) como "[...] una acción consciente y participativa, que emerge de la multidimensionalidad que rodea al acto educativo". Para la autora:

Será una práctica pedagógica cuando incorpore la reflexión continua y colectiva, con el fin de asegurar que la intencionalidad propuesta se ponga al alcance de todos; será pedagógica en la medida en que busca construir prácticas que garanticen que las derivaciones propuestas por las intenciones puedan llevarse a cabo (FRANCO, 2016, p. 536, nuestra traducción).

Por lo tanto, cuando se defiende una formación docente vinculada a la práctica pedagógica, corroborando la postura de Franco (2016), se dan condiciones para superar un pensamiento separatista y reduccionista, acercándose así a un pensamiento "[...] que distingue y une" (MORIN, 2011, p. 42, nuestra traducción). Para Morin, esto no significa "[...] abandonar el conocimiento de las partes por el conocimiento de los totales, ni del análisis por la síntesis [...]", sino entender que "[...] es necesario combinarlos [...]" (MORIN, 2011, p. 42, nuestra traducción). Estos son los potenciales que yacen en el conocimiento pertinente.

Este conocimiento es producido por una racionalidad abierta, que contextualiza y concibe la multidimensionalidad humana, social y de la naturaleza (SÁ, 2019). Es indispensable en la era planetaria debido a la necesidad de "[...] situar todo en su contexto y en el complejo planetario" (MORIN, 2011, p. 33, nuestra traducción). Morin (2011) también afirma que, para que el conocimiento sea relevante, es necesario que la educación haga evidente el contexto y lo global, lo multidimensional y lo complejo.

Por ello, de acuerdo con esta concepción, es fundamental que en la formación docente se trabajen perspectivas paradigmáticas que favorezcan prácticas pedagógicas comprometidas con "[...] situar la información y los datos en su contexto para que adquieran significado [...]" (MORIN, 2011, p. 34, nuestra traducción). Del mismo modo, se deben favorecer las prácticas pedagógicas comprometidas con lo global, ya que se trata de "[...] más que el contexto, es el conjunto de las diversas partes vinculadas a él de manera inter-retroactiva u organizativa [...]" (MORIN, 2011, p. 34, nuestra traducción).

Si bien las demandas del contexto pueden ser mapeadas a través de entrevistas, cuestionarios, resultados de evaluaciones, análisis de documentos institucionales, grupos de discusión, diálogos estimulados durante la propia capacitación, y otras acciones, las demandas globales pueden ser mapeadas con los aportes de estas opciones, pero también con el acceso a publicaciones de alcance internacional e informes internacionales como *COVID-19 y desarrollo sostenible: evaluación de la crisis con miras a la recuperación 2021* (PNUD et al., 2021), el *Informe de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo de los Recursos Hídricos en el Mundo 2021: El valor del agua: hechos y cifras* (UNESCO, 2021), *Reimaginar juntos nuestro futuro: 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) y la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (ONU, 2015).

Específicamente en relación con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, se aboga por su uso continuo en la interfaz entre la formación docente y la práctica pedagógica porque constituye un plan de acción asumido por muchos países, comprometidos con las personas y el planeta, además de buscar fortalecer la paz universal con más libertad (ONU, 2015). Los 17 ODS señalados en el documento están vinculados a 169 acciones a cumplir por parte de gobiernos, sector privado y ciudadanía, a través de un proceso de co-creación (ZANOL, 2021). Estas acciones constituyen herramientas de planificación, a mediano y largo plazo, para permitir la alineación nacional de las políticas sociales, ambientales y económicas. También sirven como lineamientos para las políticas públicas a nivel mundial (PIMENTEL, 2019).

A modo de ejemplo, citamos la disposición vinculada al 4º ODS para garantizar, para el año 2030, que todos los estudiantes se apropien de los conocimientos y habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible. Otro ejemplo destacado del proceso educativo se encuentra en el 16º ODS, por el compromiso de "Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, proporcionar acceso a la justicia para todos y construir instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles [...]", acciones reiteradas en el 4º ODS, que prevé una educación de calidad y el compromiso con el "[...] cultura para el desarrollo sostenible" (ONU, 2015, p. 2, nuestra traducción).

Los compromisos con demandas como estas, alineados con las detectadas localmente, justifican esta investigación en su esfuerzo por mapear evidencias de valorización de conocimientos pertinentes en investigaciones de *posgrado stricto sensu* que vinculan la formación docente con la práctica pedagógica. Los resultados presentados, a su vez, pretenden contribuir a resignificar la formación docente enraizada en el paradigma positivista y que prioriza contenidos desligados del contexto y desconectados planetariamente.

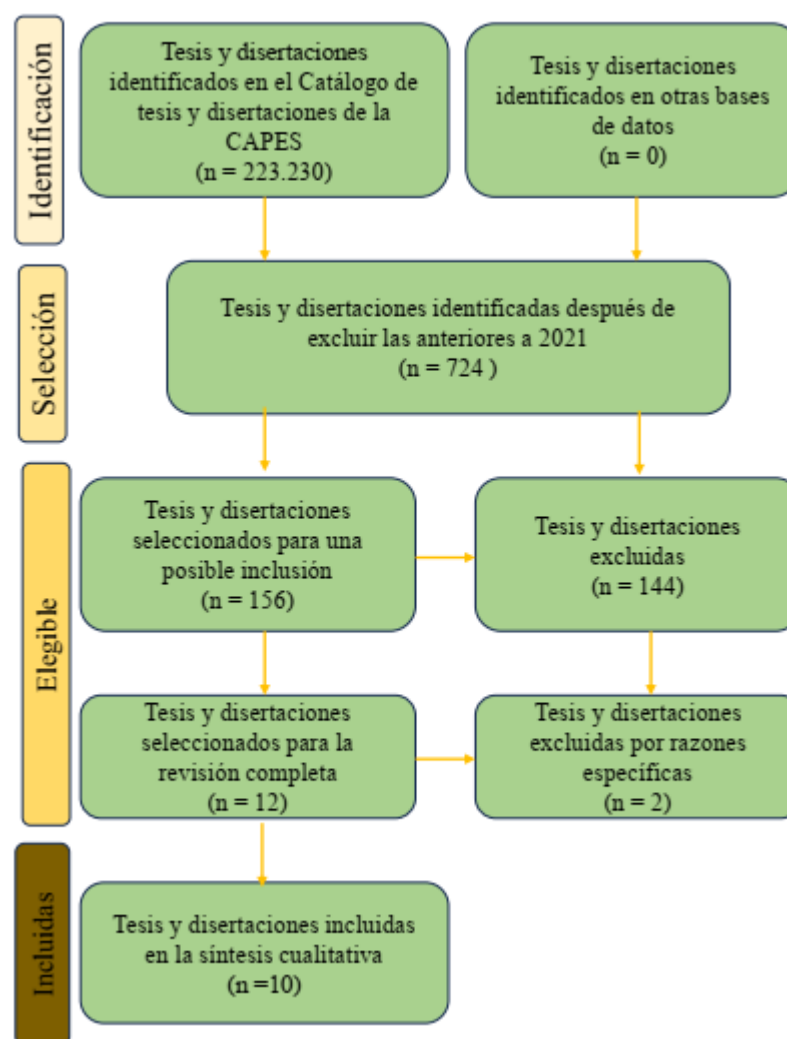
Metodología de la investigación

Con el fin de mapear las evidencias de valorización de los conocimientos pertinentes en la investigación de *posgrado stricto sensu* sobre la formación docente y la práctica pedagógica, se optó por una investigación bibliográfica. Gil (2019, p. 65, nuestra traducción) señala que el uso de esta opción es común en todas las investigaciones, pero que hay iniciativas desarrolladas "[...] exclusivamente de fuentes bibliográficas [...]", como es el caso de este estudio.

Debido al análisis previsto, se optó por el enfoque cualitativo. Este enfoque difiere del cuantitativo "[...] en la medida en que no emplea un instrumento estadístico como base para el proceso de análisis de un problema [...]" (RICHARDSON, 2017, p. 79, nuestra traducción).

Para la selección de los estudios se utilizaron los siguientes descriptores: "formación docente", "práctica pedagógica" y "conocimientos pertinentes". La selección se llevó a cabo en cuatro etapas, con base en el Diagrama de Flujo – Prisma 2009 (Figura 1) de Moher *et al.* (2009): en la primera etapa se identificaron 223.230 estudios; en la segunda etapa, se priorizaron los estudios más actuales, resultando en la identificación de 724 estudios defendidos en 2022; en la tercera etapa se seleccionaron aquellos vinculados a las Ciencias Humanas como área principal de conocimiento y a la Educación como área de conocimiento, área de evaluación, área de concentración y nombre del programa, identificándose 156 estudios; en la cuarta etapa, se seleccionaron estudios cuyos títulos evidenciaran una relación entre la formación docente y la práctica pedagógica, y se identificaron 12 estudios. Sin embargo, 2 estudios no fueron accesibles en el momento de la selección, lo que redujo el análisis a 10 estudios.

Figura 1 – Selección de los estudios analizados



Fuente: Adaptado de Moher *et al.* (2009) Identificación, Selección, Elegible, Incluido

De las 10 investigaciones, 2 son tesis y 8 son disertaciones. Además, sus objetivos y las instituciones de apego denotan especificidades que diferencian intenciones y contextos (Tabla 1).

Tabla 1 – Investigaciones seleccionadas

Investigador	Título	Tipo	Universidad	Objetivo
Andrade (2022)	Educación para las relaciones étnico-raciales en tiempos de migración: formación y práctica docente en escuelas públicas del Distrito Federal	Disertación	Universidad de Brasilia (UNB)	Realizar un estudio comparativo entre la formación (inicial y continua) y la práctica docente de pedagogos que enseñan a estudiantes negros del África subsahariana.
Bandeira (2022)	Formación y práctica pedagógica del profesor de Educación Física en el Sistema Educativo Interactivo de Pará: tecnología, comunicación y medios	Disertación	Universidad del Estado de Pará (UEPA)	Analizar la enseñanza semipresencial en la organización del trabajo pedagógico de los profesores de Educación Física de la SEI.
Ferreira (2022)	La formación inicial de los profesores de Educación Física y la inclusión de los alumnos con discapacidad en la educación regular: el currículo y la formación en las universidades públicas de Minas Gerais	Disertación	Universidad Federal de Ouro Preto (UFOP)	Analizar las propuestas curriculares de los cursos de formación inicial para profesores de Educación Física, desde una perspectiva de inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación regular.
Lanfranco (2022)	Informe de experiencia y formación docente: mapeo de disertaciones y tesis	Disertación	Universidad Federal de São Carlos (UFSCar)	Mapear las tesis y disertaciones, desarrolladas en el programa de posgrado brasileño, que describen relatos de experiencia en el aula.
Oliveira (2022)	CEFAPRO y sus acciones en formación continua: significados para el desarrollo profesional de los docentes del centro Pontes e Lacerda-MT	Disertación	Pontificia Universidad Católica de Campinas (PUC-Campinas)	Analizar y comprender las producciones de significados que un grupo de profesores de enseñanza básica atribuyen a las prácticas formativas del Cefapro en el municipio de Pontes e Lacerda/MT para su desarrollo profesional.
Perucci (2022)	Formación docente y labor docente: Educación Profesional-Tecnológica y Educación Superior en Institutos Federales	Disertación	Universidad Federal de Ouro Preto (UFOP)	Comprender las percepciones que tienen los docentes al reflexionar sobre su desempeño docente en más de un nivel educativo.
Rela (2022)	La pasantía tutelada en formación docente: encuentros, desencantos y experiencias en tiempos de pandemia	Disertación	Universidade São Francisco (USF)	Analizar a inserção dos alunos de pedagogia nas escolas campos.
Silva (2022a)	Letramiento literario y formación humana a partir	Disertación		Indagar en los aportes de las acciones de alfabetización

	del proyecto redención del castigo a través de la lectura: experiencias de los estudiantes en una unidad cárcel en el interior de Pernambuco		Universidad de Pernambuco (UPE)	literaria en el Proyecto de Redención a través de la Lectura a la formación humana y a la formación del lector literario.
Silva (2022b)	La enseñanza en diálogos formativos: narrativas biográficas y procesos identitarios de profesores de Química de Bachillerato	Tesis	Universidad Federal Fluminense (UFF)	Comprender cómo los procesos identitarios de los profesores de Química, que actúan en Educación Básica, influyen en sus agencias en el aula.
Xavier (2022)	Formación de educadores desde la perspectiva del Intelectual Colectivo: experiencias del Complejo de Estudios de la Licenciatura en Educación Rural de la Universidad de Brasilia	Tesis	Universidad de Brasilia (UNB)	Identificar los aportes del trabajo con el Sistema Complejo, con énfasis en el uso del Inventario de la Realidad, para la formación de educadores desde la perspectiva del intelectual colectivo en la Licenciatura en Educación Rural de la Universidad de Brasilia, observando las matrices formativas, a partir del trípode que constituye el fenómeno que es la propia Educación Rural: Ámbito - Educación - Políticas Públicas.

Fuente: Elaborado por los autores

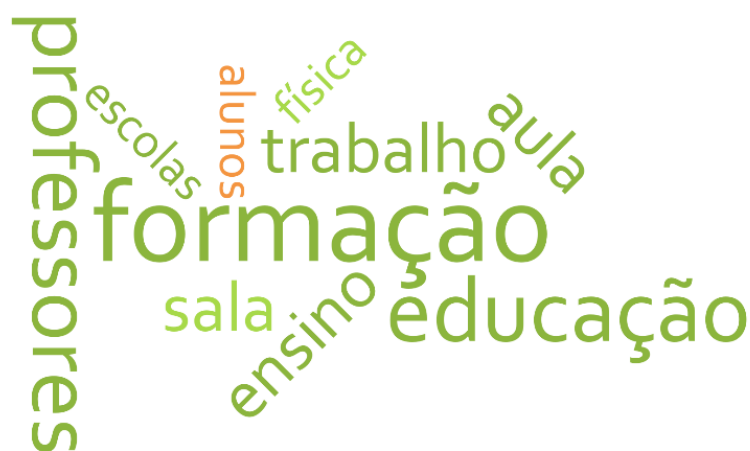
De los 10 estudios, solo 2 provienen de la misma universidad, mostrando una distribución de investigaciones que vinculan la formación docente y la práctica pedagógica en diferentes instituciones, aunque las nuevas investigaciones defendidas en 2022 aún pueden ser incluidas en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la CAPES después de concluida la selección de trabajos para esta investigación, cambiando este panorama en futuros trabajos. Por lo tanto, también debe ser considerado este marco temporal, que evidencia un momento específico en la difusión de la investigación de *posgrado stricto sensu* en Brasil.

Metodológicamente, el mapeo de los objetivos generales de los estudios seleccionados y su cruce con los conceptos más frecuentes en los capítulos de resultados y discusiones fueron determinantes en la definición de las categorías de análisis. Contextualizado en la siguiente sección, el cruce se apoyó en el uso de MaxQDA, un *software* de análisis que permite el procesamiento de datos cualitativos.

Resultados y discusiones

Para el análisis de la valorización de los conocimientos pertinentes en la interfaz entre la formación docente y la práctica pedagógica, se utilizaron como referencia para la selección de las categorías de análisis los conceptos más frecuentes mapeados en los objetivos generales de los 10 estudios (Figura 2): "formación" (f = 5); "educación" y "docentes" (f = 4); "clase", "enseñanza", "aula" y "trabajo" (f = 3); "estudiantes", "escuelas" y "física" (f = 2).

Figura 2 – Conceptos más frecuentes en los objetivos generales de la investigación analizada



Pie de foto: Profesores, formación, escuelas, estudiantes, física, trabajo, clase, aula, enseñanza, educación.

Fuente: Preparado por el software MaxQDA con datos de encuestas

De los conceptos más frecuentes, se utilizaron los referidos a la práctica pedagógica vinculada a la evidencia de la valorización de los saberes pertinentes en la transposición de la formación a las prácticas realizadas en las instituciones educativas. Ellos son: clase, enseñanza, aula, trabajo, escuelas y física.

El término "clase", por ejemplo, fue utilizado en las investigaciones de Andrade (2022), Bandeira (2022), Ferreira (2022), Lanfranco (2022), Oliveira (2022), Perucci (2022), Rela (2022), Silva (2022a), Silva (2022b) y Xavier (2022). Por lo tanto, aparece en todos los estudios analizados, aunque en parte más asociado al entorno (aula) que a la acción de impartir clases.

Específicamente en la investigación de Andrade (2022), su inclusión se debe a que existen preguntas a los participantes del estudio sobre su educación inicial y continua y sus prácticas en el aula con niños negros extranjeros. Para la investigadora, "es fundamental entender el fenómeno migratorio como una experiencia presente en el suelo de las aulas para que el proceso de acogida se produzca de forma plena y satisfactoria [...]" (ANDRADE, 2022,

p. 18, nuestra traducción), ya que este estudio se basa en lineamientos de la UNESCO (2019) que indican que el formato de las clases y el idioma pueden alejar a estudiantes de otros países.

Xavier (2022, p. 223, nuestra traducción), por su parte, defendió la necesidad de superar el método tradicional, que para él significa "[...] ruptura con la organización pedagógica centrada solo en el aula y los contenidos [...]". Rela (2022) describió en su investigación experiencias que son alternativas a esta necesidad, como el uso de un libro de texto interdisciplinario, estudiado de manera colaborativa y articulada con las experiencias de los estudiantes.

En relación con la "enseñanza", el concepto también se puede identificar en los 10 estudios analizados. En algunos estudios, sin embargo, se refiere más a las etapas y modalidades de la enseñanza o a las instituciones educativas que al proceso de enseñanza. Por lo tanto, en el análisis se seleccionaron intencionalmente investigaciones relacionadas con la enseñanza dinámica en la práctica pedagógica.

Uno de los ejemplos es la investigación de Oliveira (2022), que recupera regulaciones de la educación brasileña y destaca directrices sobre inversiones en políticas educativas que incluyen, entre otras condiciones, la formación continua de los docentes. Oliveira también menciona el Plan Nacional de Educación (PNE), especialmente uno de los objetivos, que prevé estrategias dirigidas a la educación continua, destacando la competencia de las Secretarías de Educación Estatales y Municipales, en alianza con el Ministerio de Educación (MEC), para llevar a cabo iniciativas que permitan "[...] a los docentes sobre las transformaciones producidas en la enseñanza, para que puedan adaptarse a las nuevas formas de enseñar y al rol que deben desempeñar" (OLIVEIRA, 2022, p. 23, nuestra traducción).

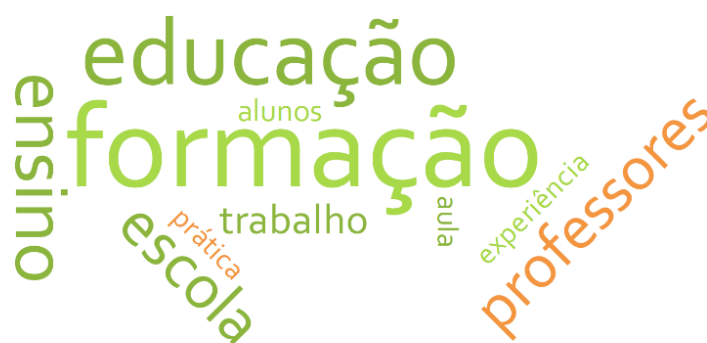
Estos ejemplos confirman las preocupaciones sobre la relación entre la formación docente y la práctica pedagógica en los estudios seleccionados. Reiteran la posición de Nóvoa (2019) de que la formación continua de los docentes en el escenario actual es objeto de metamorfosis del entorno escolar.

Esta perspectiva converge con la reflexión de Gatti (2014, p. 378, nuestra traducción) sobre la necesidad de "[...] acciones conscientes, basadas en una reflexión más objetiva sobre la realidad vivida, vivida [...]". Las elecciones con este enfoque, para el autor, impulsan "[...] actitudes y acciones innovadoras, que se traduzcan en prácticas efectivas de cambio".

En el análisis de los 10 estudios, también se observó la valorización de los conocimientos pertinentes en la interfaz entre la formación docente y la práctica pedagógica. Para este análisis se identificaron los conceptos más frecuentes (Figura 3) presentes en sus resultados y discusiones,

cruzándolos con los identificados en los objetivos generales presentados, de manera que se puedan detectar en convergencia condiciones relevantes para la presente investigación.

Figura 3 – Conceptos más frecuentes en los resultados y discusiones de los estudios analizados



Pie de foto: enseñanza, formación, educación, alumnos, profesores, escuela, prácticas laborales, clase, experiencia.

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

Los conceptos más frecuentes fueron: "formación" (f = 956), "educación" (f = 788), "enseñanza" (f = 664), "escuela" (f = 587), "profesores" (f = 564), "trabajo" (f = 413), "alumnos" (f = 340), "clase" (f = 338), "práctica" (f = 329) y "experiencia" (f = 327) (Figura 3). La intención inicial era mapear la evidencia del conocimiento pertinente a partir del análisis de todos estos conceptos. Sin embargo, como en este nuevo mapeo solo se identificaron cuatro de los seis conceptos más cercanos a la práctica pedagógica seleccionados en los objetivos generales de la investigación (Figura 2), se buscó evidencia sobre ellos – "clase", "enseñanza", "trabajo" y "escuelas" – utilizando el 40% de los estudios seleccionados como apoyo para el análisis.

En la investigación de Andrade (2022), cuyo objetivo fue realizar un estudio comparativo entre la formación y la práctica docente de pedagogos que enseñan a estudiantes negros del África subsahariana, los resultados mostraron que, a pesar de los esfuerzos y la sensibilidad de los profesionales de la lucha antirracista, queda un largo camino por recorrer en la búsqueda de "[...] visibilidad y reconocimiento de los niños negros con historia de migración como sujetos de derechos, centrándose en la lucha por la promoción de la igualdad racial en el ámbito escolar" (p. 13, nuestra traducción). A partir de sus estudios, la investigadora afirma que los resultados ponen de manifiesto los desafíos para equiparar la formación, la práctica docente y lo que ella define como una "otra materia" en las instituciones educativas.

Además, Andrade señala que, entre los resultados, se observó una jerarquía del proceso de formación, colocando la práctica en la cima de las acciones y relegando la teoría, a pesar de la interdependencia de estos dos procesos. Como forma de avanzar en la interdependencia de estos dos aspectos, se aboga por la "[...] la necesidad de evaluar cada situación en el aula o fuera de ella, para luego buscar, en formación continua, soluciones a tales demandas y, a partir de ahí, diagnosticar los hechos y encontrar metodologías adecuadas para hacer frente a las situaciones [...]" (ANDRADE, 2022, p. 129, nuestra traducción).

Andrade también destaca la necesidad de reflexiones sobre la sociedad en su conjunto, especialmente en relación con el tipo de sociedad a construir. Frente a esta consideración, posiciona el rol de la escuela como un espacio de "[...] dialogar, acoger y abrir puertas a los diferentes arreglos que conforman los segmentos de la sociedad" (ANDRADE, 2022, p. 129, nuestra traducción).

La investigación de Bandeira (2022) tuvo como objetivo analizar la enseñanza híbrida en la organización del trabajo pedagógico de los profesores de Educación Física del Sistema Educativo Interactivo (SEI). Presenta como principales resultados la necesidad de una educación continua para proporcionar una implicación más significativa con el conocimiento científico sobre la comunicación y los medios de comunicación y profundizar en el aporte teórico "[...] sobre las manifestaciones culturales que surgen de los saberes constituidos por los estudiantes en la sociedad [...]", permitiendo así "[...] que el conocimiento de las diversas lenguas culturales e identitarias se integre en la enseñanza mediada por la tecnología de manera híbrida [...]", con el objetivo de una práctica pedagógica innovadora (BANDEIRA, 2022, p. 9, nuestra traducción).

La investigación de Ferreira (2022) tuvo como objetivo analizar las propuestas curriculares de los cursos de formación inicial para profesores de Educación Física desde una perspectiva de inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación regular. Los resultados revelaron que las universidades públicas de alguno de los estados que constituyen el territorio nacional incluyen en sus propuestas curriculares contenidos o temáticas orientadas a una educación inicial diversificada e inclusiva, a través de disciplinas y/o contenidos sobre educación especial y/o inclusión de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, "[...] siguen centrando la cuestión de la discapacidad en una perspectiva tradicional de atribuir las características intrínsecas de la discapacidad a las dificultades de su escolarización [...]", alentando a los docentes a "[...] una postura de entrenamiento para el deporte adaptado" (FERREIRA, 2022, p. 5, nuestra traducción). Teniendo en cuenta estas observaciones, la

investigación indica la pertinencia de no condicionar los contenidos a "[...] una perspectiva tradicional de atribuir las dificultades de la escolarización a las características intrínsecas de la discapacidad [...]". Por ello, la investigadora defiende la "[...] inclusión escolar centrada en aspectos sociales, políticos y pedagógicos relacionados con la escolarización de estudiantes con discapacidad" (FERREIRA, 2022, p. 129, nuestra traducción).

La investigación de Lanfranco (2022), por otro lado, tuvo como objetivo mapear las tesis y disertaciones desarrolladas en los estudios de posgrado brasileños que describen relatos de experiencia en el aula, con énfasis en la colaboración que estas experiencias en el trabajo docente pueden tener en la formación de otros profesionales. El estudio se centró en "[...] en la formación continua del profesorado, específicamente en el trabajo en el aula, donde sus experiencias y relaciones con otros profesionales más experimentados contribuyen significativamente a la formación docente" (LANFRANCO, 2022, p. 4, nuestra traducción). La investigación presenta como diferencial de los otros estudios analizados el hecho de que se trata de un análisis de estudios correlacionados. Además, adopta la perspectiva de que la práctica puede colaborar con el entrenamiento, no centrándose tanto en cuánto contribuye el entrenamiento a la práctica.

En cuanto a los resultados, Lanfranco (2022, p. 89, nuestra traducción) concluye que el "[...] Los relatos de experiencia deben ser reconocidos como un método de investigación para ser utilizado en los programas de posgrado, porque [...] puede contribuir a la práctica pedagógica del docente". Además, sugiere que, al utilizar la metodología del relato de experiencia, el investigador debe profundizar en ella, ya que:

[...] Cuanto más detallado tenga el relato, mejor. Así, el docente que busca apoyo en relatos de experiencia, al tener contacto con la experiencia del otro, puede tener una guía completa de la actividad pedagógica y así inspirarse para hacer lo mismo, pudiendo así ser un medio de autoformación.

Sugerimos que futuras investigaciones que trabajen en el campo del Reporte de Experiencia como metodología para la educación continua, busquen comprender por qué son difíciles de encontrar relatos de docentes de Educación Infantil y Primaria, y que profundicen en la posibilidad de autoformación a través de relatos de experiencia (LANFRANCO, 2022, p. 89, nuestra traducción).

En el análisis de los aportes de la investigación a la valorización del conocimiento pertinente, a partir de las preocupaciones sobre el aula, la enseñanza, el trabajo y la escuela, la investigación de Andrade (2022) muestra un compromiso con las demandas locales y globales. Los locales se refieren a la necesidad de inclusión de estudiantes negros del África subsahariana y a la preocupación por la distancia entre la teoría y la práctica. Por otro lado, los globales se

contemplan en la defensa de la discusión del papel de la escuela en la construcción de la sociedad.

La investigación de Bandeira (2022) sostiene que la inserción tecnológica debe ir acompañada de la valorización de los diversos lenguajes culturales y condiciones identitarias de los participantes. Incluso cuando se trata de cuestiones contextuales, existe una demanda global de valoración de las diferentes culturas y de la inclusión tecnológica, lo que también le da a este estudio una proximidad a las dimensiones del conocimiento pertinente, aunque esto no sea declarado en la investigación.

De los 4 estudios analizados en esta etapa de la investigación, el que menos se acerca a las demandas globales es el de Lanfranco (2022). En cuanto a la perspectiva de esta investigación, se destaca que el enfoque en los relatos de experiencias puede contribuir a centrar la atención formativa en el contexto, centrándose en su distanciamiento de las demandas globales. Por lo tanto, esta alerta debe ser considerada por la investigación centrada en los informes de experiencia. Esta advertencia se justifica con la afirmación de Morin (2011) al defender la necesidad de situar todo localmente, pero también en el complejo planetario. Esto significa también superar el paradigma positivista, que para el autor separa y reduce en lugar de distinguir y unir, observando sólo las partes en detrimento del todo.

Teniendo en cuenta que el conocimiento pertinente involucra el contexto y lo global, como argumenta Morin (2011), también se buscó evidencias de la relevancia atribuida en la investigación a las emergencias planetarias, a partir de la valorización de los ODS. Esta búsqueda se justifica porque los ODS expresan el compromiso con lo que Morin (2018, p. 13, nuestra traducción) define como problemas que cada vez son más "[...] transnacionales, globales y planetarias".

Como se puede observar en la Figura 2 y Figura 3, los ODS no fueron considerados como los conceptos más frecuentes en los objetivos generales, resultados y discusiones de los 10 estudios analizados. Por este motivo, se buscó tanto el término completo (Objetivos de Desarrollo Sostenible) como sus siglas en los textos de cada una de las 10 encuestas, y no se encontró ninguna referencia en ninguno de los estudios.

Por lo tanto, en los estudios analizados, existe una demanda que puede ser considerada en estudios que relacionan la formación docente con la práctica pedagógica. Aunque defienden la valorización del contexto e indican proximidad a algunas demandas globales, la falta de aproximación con los ODS muestra que es necesario avanzar en la investigación para que tenga

en cuenta no solo lo que es relevante a nivel local, sino también cuestiones que son de emergencia global y que aparecen en los ODS.

Del mismo modo, es necesario vincular la formación docente y la práctica pedagógica a los ODS. La defensa de esta prioridad se reitera en la investigación de Zanol (2021), vinculada a una maestría profesional, cuyo objetivo fue desarrollar un programa de formación transdisciplinar y ecológico compatible con las demandas formativas de los docentes de los últimos años de la Escuela Básica en una escuela de Paraná y con los ODS. Así, además de considerar el contexto, este trabajo vinculó la formación con las emergencias planetarias, entre ellas las señaladas en el 4º ODS, que prevé una educación de calidad y comprometida con la "[...] cultura para el desarrollo sostenible" (ONU, 2015, p. 2, nuestra traducción). La defensa de este vínculo entre la formación y los ODS se justifica por la existencia de problemas que ya no deben ser ignorados en la práctica pedagógica, como el hambre en el mundo y el calentamiento global.

Se trata de una perspectiva que reconecta la formación docente con la realidad contextual y global, corroborada por Gatti (2014) en su defensa de que la formación docente debe orientar acciones conscientes, motivadas por reflexiones objetivas sobre la realidad vivida, al tiempo que considera que la agenda educativa para los próximos años tendrá que estar dirigida no solo a los procesos de construcción de conocimiento y aprendizaje, pero también a los temas de sostenibilidad ecológica, como también defiende Torre (2008), entre otras condiciones esenciales para las personas y la sociedad.

Consideraciones finales

Consolidar la formación docente directamente relacionada con prácticas pedagógicas que conecten con demandas contextuales y globales es un desafío que puede ser superado, especialmente cuando se priorizan reflexiones que valoran la distinción y el discernimiento al tiempo que se establecen relaciones con acciones comprometidas con las personas, la sociedad y el medio ambiente. Esta perspectiva contribuye a superar las referencias educativas a partir de la distancia entre lo que se enseña en las escuelas y lo que realmente existe en la realidad. Al buscar y analizar la existencia de compromisos con estos objetivos, este estudio presentó una investigación que sirve de referencia para que ocurran estos cambios.

Las conclusiones de la investigación ponen de manifiesto la necesidad de superar el método tradicional de enseñanza, rompiendo con una organización incapaz de contemplar más

allá del aula y los contenidos, la importancia de promover una formación que ponga en contacto a los docentes con conocimientos indispensables para transformar las formas de enseñar y la atención para que, En la interfaz entre la formación docente y la práctica pedagógica, existe un compromiso con el conocimiento relevante.

En los estudios analizados, en lo que se refiere a la valorización de las demandas locales, también se observaron preocupaciones con la inclusión de estudiantes inmigrantes y reclamos de inserción tecnológica acompañada de la valorización de los diversos lenguajes culturales y las condiciones identitarias de los participantes. En cuanto a las demandas globales, aunque menos expresivas en parte de la investigación, se observó la defensa de la discusión del papel de la escuela en la construcción de la sociedad, a través del involucramiento de las condiciones sociales, políticas y pedagógicas relacionadas con la escolarización de estudiantes con discapacidad, ya que es una condición que afecta las políticas en todos los contextos del planeta.

Los resultados también indican las condiciones que deben observarse en la interfaz entre la formación docente y las prácticas pedagógicas comprometidas con el conocimiento pertinente. Esto se debe a que el conocimiento pertinente va más allá del ámbito local para encontrar significado, también, en medio de las emergencias planetarias. Para ello, la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) cuenta con directrices adecuadas sobre las necesidades globales*, por lo que abogamos por acercar la interfaz entre la formación docente y la práctica pedagógica a los ODS y sus metas.

Finalmente, el análisis de los estudios seleccionados para esta investigación concluye sobre la necesidad de que la investigación *de posgrado stricto sensu* incluya entre sus objetivos el compromiso de verificar si las propuestas formativas han considerado demandas vinculadas a los ODS. Del mismo modo, se alerta sobre la necesidad de que las políticas de formación en el país avancen para acercar a los docentes tanto a las necesidades contextuales como a las emergencias planetarias.

REFERENCIAS

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>. Fecha de consulta: 24 enero 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/>. Fecha de consulta: 24 enero 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/>. Fecha de consulta: 24 enero 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>. Fecha de consulta: 24 enero 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>. Fecha de consulta: 24 enero 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/reveducao/article/view/40066>. Fecha de consulta: 24 enero 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>. Fecha de consulta: 24 enero 2023.

MORAES, M. C. **Paradigma Educacional Ecosistêmico: 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>. Fecha de consulta: 24 enero 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>. Fecha de consulta: 24 enero 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>. Fecha de consulta: 24 enero 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>. Fecha de consulta: 24 enero 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>. Fecha de consulta: 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->

sustentável-avaliando-crise-de-olho-na-recuperação-2021. Fecha de consulta: 24 enero 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. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por. Fecha de acceso: 22 feb. 2023.

UNESCO. **Relatório mundial das Nações Unidas sobre desenvolvimento dos recursos hídricos 2021: O valor da água: dados e fatos.** Paris: UNESCO, 2021. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375751_por. Fecha de consulta: 24 enero 2023.

UNESCO. **Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación.** Paris: Unesco, 2022. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa. Fecha de consulta: 24 enero 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. Disponible en: <http://devireducao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/319>. Fecha de consulta: 24 enero 2023.

CRedit Author Statement

Reconocimientos: A la Fundación de Apoyo a la Investigación y la Innovación del Estado de Santa Catarina (FAPESC) por el apoyo a los Grupos de Investigación de la Asociación de Fundaciones Educativas de Santa Catarina (ACAFE).

Financiamiento: Proyecto de investigación aprobado en la Convocatoria Pública FAPESC n° 15/2021 – Programa de Ciencia, Tecnología e Innovación de Apoyo a Grupos de Investigación de la Asociación de Fundaciones Educativas de Santa Catarina (ACAFE).

Conflictos de intereses: No existe ningún conflicto de intereses financiero, comercial, político, académico o personal.

Aprobación ética: La investigación no fue remitida al Comité de Ética por tratarse de un estudio bibliográfico.

Disponibilidad de datos y material: No aplicable.

Contribuciones de los autores: Autor (i) conceptualización, revisión de estudios relacionados, análisis de resultados y redacción; ii) Autor 2: conceptualización, revisión de estudios relacionados, análisis de resultados y redacción; iii) Autor 3: conceptualización, metodología, revisión de estudios relacionados, análisis y sistematización de resultados, redacción y edición; iv) Autor 4; conceptualización, análisis de resultados y revisión.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

