

Vivian Maria Vetterlein Loures¹
Simone da Silva Barth²
Marlene Zwierewicz³
Verónica Violtan Holz⁴
Juan Miguel González Velasco⁵

Resumo: As práticas pedagógicas comprometidas com o conhecimento pertinente promovem a vinculação dos conteúdos curriculares com o contexto e as condições planetárias. Este estudo de revisão sistemática tem como objetivo mapear em pesquisas de mestrados profissionais estratégias utilizadas no planejamento de ensino para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com o conhecimento pertinente. Tendo como base a pesquisa bibliográfica e a abordagem qualitativa, a pesquisa envolveu a análise de dissertações acessíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dentre os resultados, verificou-se como possíveis estratégias alternativas conectadas a uma educação problematizadora: a valorização de iniciativas inter e transdisciplinares que favoreçam atitudes comprometidas com o equilíbrio entre as necessidades das pessoas e as do meio ambiente, a ampliação do vínculo entre a escola e as demandas sociais, bem como seu compromisso com a melhoria do entorno e a ênfase em práticas pautadas no bem comum e no

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

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica – PPGEB da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6121-0152>. Endereço Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8690375852438541>. E-mail: vivianmvl@gmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica – PPGEB da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2727-8953>. Endereço Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1203046638687369>. E-mail: simoninhasilva29@gmail.com

³ Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Básica – PPGEB da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5840-1136>. Endereço Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2338653915538065>. E-mail: marlene@uniarp.edu.br

⁴ Professora da Universidade de Barcelona – UB, Espanha. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2464-6845>. E-mail: vviolant@ub.edu

⁵ Professor pesquisador da Universidade Mayor de San Andrés – UMSA, Bolívia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3502-2539>. E-mail: jmgonzale@umsa.bo

fortalecimento de vínculos afetivos. Desta pesquisa, conclui-se que um planejamento pertinente tem relação com estratégias que envolvam desde a concepção da educação à ênfase da prática pedagógica, às instituições e à sua comunidade interna e externa, bem como ao entorno de sua inserção.

Palavras-chave: Planejamento de ensino. Práticas pedagógicas. Conhecimento pertinente.

Abstract: Pedagogical practices committed to appropriate knowledge foster the connection between curricular contents and the planet's context and conditions. This study includes a systematic review whose purpose is to map, among researches on the professional graduate level, the strategies utilized to plan the teaching intended for the development of pedagogical practices committed to appropriate knowledge. Drawing from bibliographical review and using a qualitative approach, the study included the analysis of dissertations accessible in the Catalogue of Theses and Dissertations kept by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). Among the results obtained, alternate strategies were found that were associated with a problematizing education: the appreciation of inter and trans-disciplinary initiatives which benefit attitudes committed to reaching a balance between the people's needs and the environmental requirements, to expand the bond between the school and social demands as well as its commitment to improve the surrounding area, and the emphasis on practices based on the common good and on strengthening emotional bonds. It is allowed to conclude, based on this study, that appropriate planning is related to strategies involving since the concept of education to the emphasis on pedagogical practice, to the institutions and their internal and external communities, as well as the surrounding area where it is located.

Keywords: Educational planning. Pedagogical practices. Appropriate knowledge.

1 Notas Introdutórias

Especialmente a partir do final do ano de 2019, quando o planeta foi assolado pela pandemia da covid-19, capilarizou-se uma sensação de que os problemas contextualizados são cada vez mais planetários e de que os problemas planetários são cada vez mais sentidos localmente. Nesse ínterim, vive-se momentos de muitas incertezas, não somente em relação ao momento presente, mas também em relação ao futuro da humanidade.

Como exemplos dessas inseguranças, temos enchentes no sul e secas no norte do Brasil, guerras iniciadas com outras em andamento, famílias de estudantes e profissionais da educação temerosos diante dos episódios de violência cada vez mais comuns em escolas de diferentes países e a proliferação de um extremismo que atinge os diferentes continentes. Portanto, vê-se um panorama preocupante, cujos reflexos atingem necessariamente a prática pedagógica.

Ainda que alguns desses problemas tivessem acometido a sociedade antes do início do século XXI, o momento vivenciado atualmente reúne um conjunto de fatores sem precedentes. Mesmo assim, observa-se uma distância “[...] cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados,

fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais [...] transversais, multidimensionais e transnacionais, globais, planetários” (MORIN, 2018, p. 13).

Apesar deste distanciamento entre o currículo e a realidade, Morin (2015a, p. 5) defende que “[...] proposições inéditas surgem nos quatro cantos do planeta, com frequência em pequena escala, mas sempre com o objetivo de iniciar um verdadeiro movimento de transformação da sociedade”. Tal constatação justifica o interesse em investigar pesquisas de mestrados profissionais para compreender se o movimento de aproximação das práticas pedagógicas a demandas contextuais e globais tem ocorrido no lócus dos estudos, assim como que condições são adotadas para promover essa proximidade.

Com o objetivo de mapear estratégias em pesquisas de mestrados profissionais utilizadas no planejamento de ensino para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com o conhecimento pertinente, recorreu-se ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, visando a uma revisão sistemática de pesquisas que compõem esse acervo. Para tanto, considerou-se como conceito fulcral o conhecimento pertinente em sua interface com o planejamento de ensino e a prática pedagógica, por isso a revisão teve como referência principal as reflexões de Morin (2011, 2015a, 2015b, 2018). Além disso, as contribuições desse autor foram enriquecidas por reflexões de autores que se dedicam ao estudo do planejamento de ensino e da prática pedagógica.

Ao ser analisado com dissertações de mestrado, esse conjunto de reflexões contribuiu para a construção de um mapeamento de estratégias utilizadas no planejamento de ensino comprometidas com o conhecimento pertinente e, portanto, com um dos saberes considerados por Morin (2011) imprescindível à educação. Nesse processo, foi fundamental a utilização do software MaxQDA, pois ele possibilitou que, na análise das dissertações, fossem identificadas as categorias que compuseram o conceito central de cada estratégia, além da localização de fragmentos que contextualizassem condições implicadas na utilização das respectivas estratégias.

2 A prática pedagógica e o planejamento de ensino e sua interface com o conhecimento pertinente

A prática pedagógica pode ser interpretada como um repertório de ações que visam atender expectativas docentes e discentes e que são organizadas com intencionalidade. Ela envolve circunstâncias da formação, espaços-tempos escolares, condições do contexto e condições globais, alternativas de organização do trabalho pedagógico e opções epistemológicas, metodológicas e avaliativas priorizadas pelas escolas e por seus profissionais. Sua capilaridade é reiterada na definição de Franco (2016, p. 536) da prática pedagógica 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).

Essa perspectiva conceitual denota a interface da prática pedagógica com a realidade escolar e seus entornos local e global, o que significa que ela tem reflexos que ultrapassam a apropriação do conteúdo curricular, especialmente quando se prioriza um planejamento pertinente, ou seja, um planejamento comprometido com demandas do contexto e demandas planetárias. Nesse sentido, destaca-se que “A prática pedagógica desenvolvida pela escola está associada a práticas sociais [...]”. Por isso, a importância de os docentes compreenderem o significado social de suas decisões, “[...] pois estas definem as relações entre os elementos que a integram [...]” (FARIAS, 2019, p. 31).

Com as constantes transformações ocorridas na sociedade, especialmente da década de 1990 até hoje – motivadas pelos avanços tecnológicos, mas também por decisões que repercutem em problemas para a humanidade, tais como o aumento da fome no mundo (FAO et al., 2022), a ampliação da crise hídrica (UNESCO, 2021) e o aquecimento global (IPCC, 2022) –, tem se justificado a defesa da superação de práticas pedagógicas pautadas na transmissão do conhecimento e no distanciamento da realidade. Isso acontece porque esse tipo de ênfase não religa os conteúdos curriculares a problemas que afetam a realidade global e que se capilarizam localmente, atingindo diretamente a vida dos estudantes, tampouco religa a prática pedagógica aos problemas específicos de cada contexto, os quais no conjunto afetam a realidade planetária.

Diante dessa série de emergências, um ensino centrado no docente como transmissor de conhecimentos historicamente acumulados e na sala de aula como lugar exclusivo para a aprendizagem perde o sentido. Da mesma forma, perde o sentido a prática pedagógica tradicional baseada em verdades impostas, sem preocupações com a importância de sua conexão com as reais situações de vida dos estudantes.

Para que a prática pedagógica faça sentido, defende-se uma perspectiva educacional vinculada às demandas atuais e atenta às incertezas em relação ao futuro. Isso se justifica porque uma prática pedagógica comprometida com esses elementos tem o potencial de contribuir com a superação de paradigmas centrados na competição, na exclusão e na fragmentação, os quais pouco colaboram para melhorar as condições de vida no e do planeta (ZWIEREWICZ et al., 2016).

Essa perspectiva converge com reflexões expressadas na Carta de Fortaleza sobre a transição do “[...] conhecimento especializado e isolado de contextos mais amplos, baseado em certezas e verdades [...] para o desenvolvimento da aprendizagem, da compreensão humana e da participação democrática”. Esse documento defende uma “[...] uma educação que privilegie a construção de um conhecimento pertinente de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações indivíduo-sociedade-natureza [...]” (ARARIPE et al., 2010, s. p.), corroborando, portanto, com os propósitos desta pesquisa.

O conhecimento pertinente constitui um dos sete saberes considerados por Morin (2011) imprescindíveis à educação. Ele é assim entendido por formar condições visam encarar as cegueiras do conhecimento, o que abrange ensinar

sobre a condição humana, a identidade terrena, a compreensão e a ética do gênero, além de enfrentar as incertezas relativas ao futuro. Desse modo, ele também evidencia a inadequação de planejamentos que favoreçam práticas pedagógicas reprodutoras da ênfase na transmissão dos conhecimentos.

A importância do conhecimento pertinente pode ser entendida na reflexão de Morin (2011, p. 34) de que o “[...] conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente [...]”, por isso a necessidade de situá-los “[...] em seu contexto para que adquiram sentido [...]”. Na prática pedagógica, isso significa vincular o estudo dos conteúdos curriculares a demandas locais mediante atividades motivadas por problematizações que favoreçam a criação de iniciativas transformadoras, conforme defendido por Berg et al. (2020). Afinal, para que serve a educação se não para colaborar “[...] com a criação de possibilidades para [...] melhorar as condições de vida dos estudantes [...]” (ESPINOSA, 2019, p. 66).

Contudo, somente a proximidade local não é suficiente para que o conhecimento seja pertinente. Por isso, Morin (2011, p. 35) faz referência ao global, que, para ele, é mais do que o contexto, tendo “[...] qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas uma das outras [...]”. Como exemplo, destaca-se a insuficiência de um projeto de ensino e de aprendizagem que aborde a sustentabilidade local sem estabelecer relação com demandas planetárias, tais como a ampliação da fome no mundo, que, somente na América do Sul, praticamente dobrou desde 2015 (FAO et al., 2022). Isso se dá pois, para Morin (2018, p. 88), “[...] o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, como o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes [...]”. Por esse motivo, o autor defende a “[...] necessidade de substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une [...]” (p. 89), revelando o que define como reforma do pensamento.

Essa reforma do pensamento valoriza o conhecimento pertinente como aquele “[...] capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita [...]” (MORIN, 2018, p. 15). Portanto, ela se potencializa mediante um pensamento complexo que rompe com as práticas pedagógicas motivadas pela hiperespecialização, que impede de “[...] ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui)” (MORIN, 2018, p. 13).

Tal reforma traz implícita a necessidade de revisão das formas de elaboração e efetivação do planejamento de ensino, por considerar que ele se constitui como um “[...] processo de decisão sobre a atuação concreta por parte dos professores, na sua ação pedagógica, envolvendo ações e situações do cotidiano [...]” (KLOSOWSKI; REALI, 2008, p. 4). Logo, justifica-se a relevância de um planejamento que colabore para “[...] situar qualquer informação [...] no conjunto em que está inscrita” (MORIN, 2018, p. 15).

3 Metodologia da pesquisa

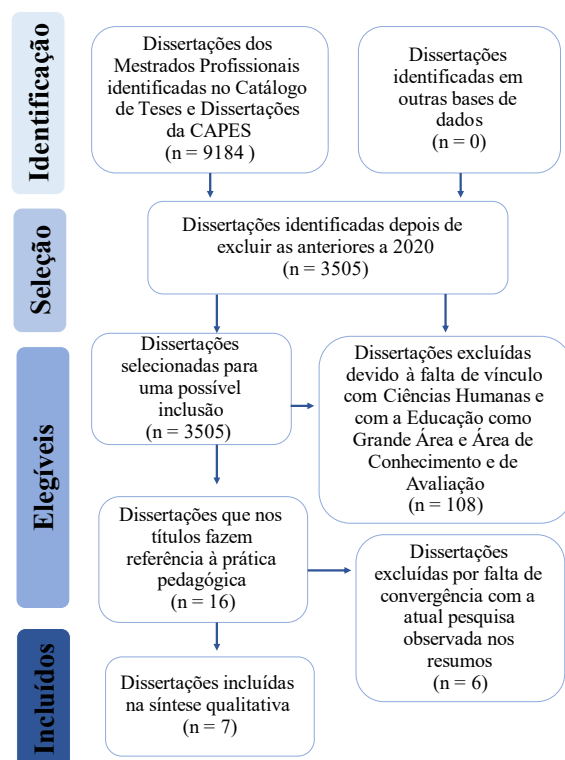
Considerando que este estudo objetiva discutir a importância do planejamento de ensino para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com o conhecimento pertinente, optou-se pela revisão sistemática, considerada “[...] abrangente e não tendenciosa na sua preparação [...]”. As revisões sistemáticas “[...] de boa qualidade são consideradas o melhor nível de evidência para tomadas de decisão [...]”, especialmente por seguirem “[...] um método científico explícito” e apresentarem um “resultado novo [...]” (GALVÃO; PEREIRA, 2014, p. 183).

Em consonância com a revisão sistemática, optou-se pela pesquisa bibliográfica apoiada pela abordagem qualitativa. Enquanto a pesquisa bibliográfica realiza “[...] levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico [...]”, demandando “[...] dedicação, estudo e análise pelo pesquisador [...]” (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021, p. 76), a abordagem qualitativa é “[...] especialmente eficaz no estudo de nuances sutis da vida humana e na análise dos processos sociais ao longo do tempo [...]”, o que evidencia sua contribuição para a compreensão do mundo social (SILVA et al., 2018, p. 23).

Ao focar em pesquisas desenvolvidas em mestrados profissionais, os estudos foram selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com base nos seguintes descritores: polinização, cenários ecoformadores, conhecimento pertinente e prática pedagógica. Na busca, localizou-se um total de 9.184 dissertações vinculadas a mestrados profissionais.

Para a seleção específica, utilizou-se o Diagrama de Fluxo – Prisma 2009 de Moher et al. (2009) (Figura 1), adotando-se os seguintes filtros: i) identificação de todas as dissertações, resultando em 9.184 estudos; ii) seleção das dissertações publicadas entre 2020 e 2023, identificando-se 3.505 estudos; iii) desses, seleção das dissertações vinculadas às Ciências Humanas como “Grande Área Conhecimento” e à Educação como “Área de Conhecimento”, “Área Avaliação” e “Área de Concentração”, identificando-se 108 estudos; iv) desses, seleção das dissertações cujos títulos fizessem referência à prática pedagógica, identificando-se 16 estudos; v) desses, eliminação das dissertações que no resumo não evidenciassem possibilidades de mapeamento de estratégias utilizadas no planejamento de ensino para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com o conhecimento pertinente, identificando-se 10 dissertações; vi) dessas, eliminação das dissertações cujo texto não estivesse disponível na plataforma consultada, identificando-se o total de 7 dissertações para análise, de autoria de Atanzio (2023), Barbosa (2020), Belarmino (2021), Chiquim (2020), Fernandes (2021), Santos (2023) e Souza (2020).

Figura 1. Etapas de seleção das dissertações



Fonte: Elaborada pelos autores com base em Moher *et al.* (2009).

Para a análise das dissertações selecionadas, foi utilizado o software MaxQDA, que possibilita a definição de categorias de análise e outros recursos relevantes para as pesquisas qualitativas. Essa organização se dá por meio de nuvens de palavras, cujas categorias serviram para a análise das convergências das pesquisas, propiciando, ainda, a identificação de aspectos que as diferenciam. Por conseguinte, nesse processo, os fragmentos recortados dos estudos colaboraram para mapear iniciativas utilizadas no planejamento de ensino para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com o conhecimento pertinente.

5 Resultados e discussão

Para a análise das 7 dissertações selecionadas, seus capítulos teóricos, seus capítulos dos resultados e das discussões e suas considerações finais foram submetidos ao MaxQDA. Como resultados, foram obtidas três nuvens de palavras com os termos mais frequentes em cada uma das partes analisadas (Figura 2).

Figura 2. Termos mais frequentes nos capítulos teóricos, nos resultados e nas discussões e nas considerações finais



Fonte: Dados da pesquisa.

Observando-se os conceitos mais frequentes, obteve-se um repertório de opções convergentes, o qual inclui: educação, prática, formação, escola, contexto, aprendizagem, ensino, estudantes e crianças. Esses conceitos comuns foram organizados em três dimensões: i) a concepção da educação e a ênfase da prática pedagógica: englobando os termos educação, prática e ensino; ii) a instituição de ensino e seu entorno: abrangendo os termos escola e contexto; e iii) as pessoas: compreendendo os termos estudantes e crianças, formação e aprendizagem.

Essas três dimensões e a compilação de fragmentos dos estudos analisados vinculados aos conceitos agregados a cada uma das respectivas dimensões formaram a base para o mapeamento de estratégias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com o conhecimento pertinente, apresentadas na sequência.

Em relação às **estratégias sustentadas pela concepção de educação e pela ênfase das práticas pedagógicas**, Chiquim (2020) discute, em sua pesquisa, sobre a importância de uma perspectiva comprometida com a aprendizagem calcada em vivências sociais, enquanto Souza (2020, p. 37) destaca uma perspectiva refletida no contexto histórico-cultural e comprometida com “[...] saberes e práticas que auxiliem os estudantes a participarem ativa e autonomamente do desenvolvimento de uma sociedade mais justa, democrática e consciente de seu papel no cuidado com todas as formas de vida”.

Ao agregar o contexto sociocultural, a concepção de educação de Chiquim (2020) aproxima-se do conceito de paradigma educacional sociocrítico, definido por Moraes (2028), enquanto a de Souza (2020) tende a se aproximar de uma perspectiva paradigmática ecossistêmica ao unir educação e vida. Já a pesquisa de Santos (2023) converge com a ênfase sociocrítica ao discutir o uso contextualizado da língua falada para a valorização da prática social. Para o pesquisador, essa é uma concepção interacionista de educação, “[...] pois enfatiza as relações dialógicas no uso da língua ao destacar um uso social dela [...]” (SANTOS, 2023, p. 71).

A pesquisa de Fernandes (2021), cuja foco reside na educação ambiental, defende uma perspectiva educacional problematizadora e vinculada às práticas sociais. Enquanto o paradigma sociocrítico pode ser observado nessa relação, o ecossistêmico está presente em outras reflexões da pesquisadora. Como exemplo, destaca-se o trecho em que Fernandes (2021, p. 27) defende o compromisso da educação com a melhoria das “[...] condições de existências nas comunidades, provocando mudanças sociais e culturais, visando sempre uma sensibilização na busca pelo equilíbrio entre as necessidades dos indivíduos e o meio ambiente”.

Essa visão de educação coincide com a de Espinosa (2019, p. 66) por sua defesa de que cabe à educação colaborar “[...] com a criação de possibilidades para [...] melhorar as condições de vida dos estudantes [...]”. Ela também representa uma oportunidade para superar o distanciamento entre os saberes e os problemas da realidade, conforme indicado por Morin (2018).

Nesse sentido é que se vincula concepção e prática, o que pode ser confirmado pela defesa de Fernandes (2021, p. 30) da necessidade de os docentes planejarem suas práticas com base na análise do “[...] contexto social em que seu espaço educativo está inserido”. Além disso, destaca-se a defesa de Barbosa (2022) sobre a relevância do contexto para as práticas pedagógicas, a de Souza (2020, p. 37) relativa à

necessidade de as práticas pedagógicas considerarem “[...] o momento histórico vivido, evitando fragmentações, leituras equivocadas e práticas reducionistas”, bem como a de Atanázio (2023) quanto à relevância de envolver a afetividade quando se atua com crianças na Educação Infantil.

Práticas como essas são fundamentais para um ensino que, segundo Barbosa (2022), “[...] corresponda às demandas sociais e às necessidades individuais dos discentes”. Para tanto, o autor advoga um ensino interdisciplinar e a necessidade de considerar a voz do estudante, “[...] a sua subjetividade, a sua identidade e o contexto sociocultural do qual faz parte. Favorecendo, assim, a formação de sujeitos críticos, capazes de participar ativamente da dinamicidade social e das demandas apresentadas por ela” (BARBOSA, 2022, p. 39). A argumentação de Barbosa coincide com a definição de prática pedagógica de Franco (2016), que a concebe com uma ação consciente e participativa, alicerçada na multidimensionalidade que cerca o ato educativo.

Quanto às **estratégias que envolvem a instituição de ensino e seu entorno**, destaca-se a pesquisa de Belarmino (2021), que concebe a escola como um lugar para que adentrem demandas sociais. Esse entendimento implica considerar no currículo escolar a realidade do entorno, coincidindo com uma visão transdisciplinar que, para Nicolescu (2018), considera o que está entre as disciplinas, através e além delas. Reitera-se, dessa forma, o conteúdo da Carta de Fortaleza sobre o resguardo de uma educação que privilegie a construção de um conhecimento pertinente de natureza transdisciplinar ao envolver as relações entre indivíduo, sociedade e natureza (ARARIPE *et al.*, 2010).

Já na pesquisa de Souza (2020), a escola é compreendida como um espaço para reflexões, críticas, autocríticas e problematizações. Para a pesquisadora, reconhecer a escola “[...] como espaço de interações e relações humanas [...]” representa uma quebra paradigmática, especialmente quando nela se criam condições para que os estudantes explorem sua capacidade de se comunicarem criticamente e de tomarem decisões (SOUZA, 2020, p. 135).

Além das respectivas pesquisas contribuírem para o entendimento da escola com um lugar que transcende sua atribuição de contribuir para a transmissão de conteúdos historicamente acumulados, constata-se, na pesquisa de Chiquim (2020), a ideia de que a educação não acontece somente no espaço escolar, mas no contexto das próprias cidades. Dessa maneira, esse trabalho vincula a educação, a cidadania e a vida em comunidade, além de aliar o “[...] desenvolvimento integral” à “[...] participação de educandos em espaços além dos muros da escola” (CHIQUEM, 2020, p. 35).

Para redimensionar o significado dessa abrangência além dos muros da escola, destaca-se a observação de Morin (2011) de que a proximidade local não é suficiente para que o conhecimento seja pertinente, por isso o autor se refere ao global ao mencionar a inclusão de condições que extrapolam as comunidades e as cidades. Um exemplo disso é a aproximação dos conteúdos curriculares aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e às respectivas metas (ONU, 2015). Dessa maneira, o conhecimento pertinente ganha sentido por meio de uma abrangência planetária.

Finalmente, entre as **estratégias que envolvem pessoas**, na pesquisa de Santos (2023, p. 74) defende-se a necessidade de uma formação que colabore para que os estudantes desenvolvam “[...] boas práticas a partir das próprias experiências [...]” mediante o estímulo de “[...] habilidades e competências necessárias para sua atuação na sociedade”. Em convergência com esse posicionamento, na pesquisa de Fernandes (2021, p. 52), advoga-se a realização de “[...] atividades que possam potencializar o diálogo e a interação entre os estudantes”.

Na pesquisa de Souza (2020), enfatiza-se a necessidade de processos formativos que instiguem o estudante a pensar. Para tanto, o autor lembra da relevância de os estudantes perceberem no professor “[...] não um profissional que repassa conteúdos, mas aquele que organiza a aprendizagem, ampliando os horizontes à procura do novo” (SOUZA, 2020, p. 119). Essa constatação é potencializada quando se

consideram os princípios do pensamento complexo, especialmente o dialógico, por possibilitar a religação de ideias, mesmo as que se rejeitam mutuamente, e o recursivo, por possibilitar o retorno sobre o que se produz, potencializando um processo de auto-organização, como defende Morin (2015b).

Outra condição que pode se constituir em uma estratégia para a valorização do conhecimento pertinente é o fortalecimento dos vínculos afetivos na relação entre docentes e estudantes, conforme destacado na pesquisa de Atanazio (2023). Para a pesquisadora, esses vínculos podem contribuir para que os estudantes superem desafios, especialmente quando o ambiente escolar é agradável e, ao mesmo tempo, afetivo.

De maneira abrangente, a análise das dissertações selecionadas possibilita a identificação de múltiplas estratégias a serem utilizadas em planejamentos que potencializam práticas pedagógicas comprometidas com o conhecimento pertinente. Neste artigo, foram compilados nove exemplos pela análise realizada. Sistematizados no Quadro 1, eles constituem um repertório de opções que podem ser consideradas nos planejamentos que orientam a prática pedagógica em diferentes instituições de ensino.

Quadro 1. Exemplos de estratégias para planejamentos potencializadores de práticas pedagógicas comprometidas com o conhecimento pertinente

Dimensão	Estratégia
Concepção de educação e ênfase das práticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobilizar uma concepção de educação problematizadora, articulada a vivências sociais e comprometida com a participação proativa e autônoma dos estudantes. ▪ Valorizar a inter e a transdisciplinaridade na interface entre concepção de educação e prática pedagógica. ▪ Priorizar práticas que fortaleçam atitudes comprometidas com o equilíbrio entre as necessidades das pessoas e as do meio ambiente.
A instituição de ensino e seu entorno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Considerar a escola um cenário de vinculação com as demandas sociais. ▪ Valorizar a tomada de decisões comprometidas com a melhoria do entorno. ▪ Estimular o sentido de pertença mediante atividades que potencializem a melhoria das condições de vida.
As pessoas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimular a interação entre as pessoas e entre o currículo e a realidade. ▪ Comprometer-se com uma formação com ênfase em práticas pautadas no bem comum. ▪ Fortalecer vínculos afetivos entre os estudantes e os demais membros da comunidade escolar interna e externa.

Fonte: Dados da pesquisa.

A indicação das nove estratégias não representa um fechamento de possibilidades. Elas são exemplos para que, em estudos futuros, possam ser identificadas novas alternativas para a valorização do conhecimento pertinente.

6 Considerações provisórias

Superar práticas pedagógicas centradas na transmissão de conhecimentos historicamente acumulados traz, entre suas possibilidades efetivadas, a valorização do conhecimento pertinente. Ou seja, um conhecimento que favorece o vínculo dos conteúdos curriculares com as realidades de cada contexto e também com a dimensão planetária.

Essa transição representa uma ruptura paradigmática que reflete no planejamento de ensino e, este, por sua vez, na própria prática pedagógica. Nessa via recursiva, navega-se da fragmentação do conhecimento à religação entre os conhecimentos, bem como da religação dos conhecimentos às condições de vida no e do planeta.

A análise de estudos correlatos, mesmo que eles não tenham tido como foco o estudo de estratégias, possibilitou a definição de dimensões para o tangenciamento de alternativas que, especificamente, neste estudo, foram consideradas estratégias para planejamentos potencializadoras de práticas pedagógicas comprometidas com o conhecimento pertinente. Apesar de se observar muitas alternativas na análise realizada, optou-se pela indicação de nove estratégias, pela consideração de que elas podem servir de referência para profissionais e instituições comprometidos em ressignificar seus planejamentos.

Em relação à concepção de educação e à ênfase da prática pedagógica, observou-se que os estudos contêm relevantes reflexões sobre ambos os conceitos, assim como a respeito do ensino. Desde essas concepções, foi possível a proposição de estratégias que envolvem a defesa de uma educação problematizadora e a valorização de iniciativas inter e transdisciplinares que favoreçam atitudes comprometidas com o equilíbrio entre as necessidades das pessoas e as do meio ambiente.

Em relação à instituição de ensino e ao seu entorno, os estudos apresentam reflexões que englobam tanto a escola, como o seu contexto de

inserção. Essas contribuições possibilitaram a sugestão de estratégias de vínculo entre a escola e as demandas sociais, além do compromisso com a melhoria do entorno.

Finalmente, em relação às pessoas, as reflexões englobam as crianças e os estudantes, junto com sua aprendizagem e sua formação. Assim sendo, foi possível situar estratégias voltadas ao fortalecimento da interação entre as pessoas e entre o currículo e a realidade, bem como dirigidas à ênfase em práticas pautadas no bem comum e no fortalecimento de vínculos afetivos.

As estratégias ora sistematizadas constituem possibilidades que podem ser ampliadas mediante o desenvolvimento de novos estudos que se comprometam em identificá-las tanto em pesquisas de mestrados, como em outros estudos nacionais e internacionais. Portanto, a construção de um repertório de estratégias não se encerra com este estudo.

Por fim, destaca-se a relevância de vincular este tipo de estudo à aproximação dos conteúdos curriculares aos ODS. Isso se justifica porque nos ODS são situadas demandas nem sempre identificadas nos contextos, ainda que a consolidação da realidade planetária seja efetivada localmente.

Referências

ARARIPE, Francisco de Assis Moura *et al.* **Carta de Fortaleza**. Fortaleza: UECE, 2010. Disponível em: https://www.uece.br/eventos/spcp/anais/carta_de_fortaleza_i.html. Acesso em: 13 jun. 2023.

ATANAZIO, Elizângela Alves Miranda. **Afetividade e prática docente na educação infantil**. 2023. 71 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares, Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13734202. Acesso em: 20 jul. 2023.

BARBOSA, Priscila Raiane da Silva. **Prática pedagógica interdisciplinar a partir dos contos cedrazianos da “Turma do Xaxado”**. 2022. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares, Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11652006. Acesso em: 20 jul. 2023.

BELARMINO, Auricelia Pires de Vasconcelos. **TDICs nas aulas de língua portuguesa: um estudo sobre concepções e práticas de docentes do Ensino**

Médio. 2021. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares, Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2021. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10963531. Acesso em: 20 jul. 2023.

BERG, Juliana; VESTENA, Carla Luciane Blum; ZWIEREWICZ, Marlene; COSTA-LOBO, Cristina. Pandemia 2020 e Educação. **Revista Brasileira de Educação Ambiental – RevBEA**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 470-487, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.10855>.

CHIQUEIM, Jucelia do Rocio. **Prática docente em multiletramentos na interlocução com a cidade educadora: limites e possibilidades.** 2020. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias Instituição de Ensino) – Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2021. Centro Universitário Internacional – UNINER. Curitiba, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10146118. Acesso em: 20 jul. 2023.

ESPINOSA, Iván de Jesús. El giro educativo epistemológico: descolonizar investigación educativa. In: MELO, Alessandro de *et al.* Perspectivas decolonizles sobre la educación. Guarapuava: Unicentro, 2019. p. 61-94.

FAO et al. **El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2022: adaptación de las políticas alimentarias y agrícolas para hacer las dietas saludables más asequibles.** Roma: FAO, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4060/cc0639es>.

FARIAS, Jhulio Paes. **A didática e a prática escolar:** abordagens e objeto. 2019. 42 f. Graduação (Trabalho de Conclusão de Curso) – Campus Universitário de Abaetetuba, Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará, 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>.

FERNANDES, Ana Claudia dos Passos. **Práticas pedagógicas de educação ambiental nas escolas da Rede Estadual de Casa Nova – BA.** 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares, Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10978578. Acesso em: 20 jul. 2023.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Maurício Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742014000100018>.

IPCC. **Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change.** Cambridge: Cambridge University Press, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009325844>.

KLOSOWSKI, Simone Scorsim; REALI, Klevis Mary. Planejamento de ensino como

ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. **UNICENTRO – Revista Eletrônica**, Guarapuava, n. 5, p. 1-8, 2008.

MOHER, David *et al.* *Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The Prisma Statement.* **Plos Medicine**, [S. l.], n. 6, v. 7, p. 1, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>.

MORAES, Maria Cândida. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. In: MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

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

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria Alice A. de S. Doria e Maria D. Alexandre. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

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

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

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

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

ONU. **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Acelerando as transformações para a Agenda 2030 no Brasil. Brasília: ONU, 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SANTOS, Kleberon Saraiva dos. **Os gêneros orais na escola: concepções e práticas de professores do Vale do São Francisco**. 2023. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares, Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12938563. Acesso em: 20 jul. 2023

SILVA, Raimunda Magalhães da *et al.* **Estudos qualitativos: enfoques teóricos e técnicas de coleta de informações**. Sobral: edições UVA, 2018.

SOUSA, Angélica Silva; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, Campinas, v. 20, n. 43, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 20 set. 2023.

SOUZA, Ivoneide Zaror de. **Metodologias pedagógicas inovadoras, crenças e concepções no trabalho docente dialógico: elementos reveladores na prática-teoria prática da Educação Básica**. 2020. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao>

o/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10068066. Acesso em: 20 jul. 2023

UNESCO. Relatório mundial das Nações Unidas sobre desenvolvimento dos recursos hídricos 2021: O valor da água: dados e fatos. Paris: UNESCO, 2021. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375751_por. Acesso em: 20 maio 2022.

ZWIEREWICZ, Marlene *et al.* Escolas Criativas: experiências transformadoras potencializadas na interação do Ensino Superior com a Educação Básica. **Polyphonía**, Goiânia, v. 27, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/42320>. Acesso em: 20 out. 2023.