

Que papel desempenha a educação para o desenvolvimento sustentável na formação docente

¿Qué papel ocupa la educación para el desarrollo sostenible en la formación docente?

What role does education for sustainable development play in teacher training?

CAMILA RODRIGUES DOS SANTOS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

camila@nei.ufrn.br

ORCID ID: 0000-0001-5160-8081

ELDA SILVA DO NASCIMENTO MELO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

eldasnmelo@hotmail.br

ORCID ID:0000-0001-5146-4479

Resumo: O artigo em questão apresenta um recorte da tese de doutorado que se propôs a analisar a representação social de um grupo de professores sobre o “ser docente”, a partir da interface entre a Teoria das Representações Sociais (TRS) e a própria representação social do grupo e suas implicações no “fazer docente”, a partir da formação continuada. A pesquisa desenvolvida teve como lócus três distintos campos, sendo duas instituições de ensino no Brasil e uma na Espanha. Neste artigo, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa que investiga a perspectiva dos docentes em relação à Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). O suporte teórico-metodológico abrange a nova Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, uma iniciativa da UNESCO, e os Encontros Reflexivos Dialogais (ERDs), conforme proposto por Moraes (2019). A partir dos ERDs apresentamos a análise das reflexões e diálogos com professores de um Centro de Ensino Primário (CEIP) em Valência, Espanha. Assim, objetivou-se compreender a relação do fazer docente com a Educação para o desenvolvimento sustentável. Destaca-se como achados da pesquisa que os docentes espanhóis assumem o compromisso em oferecer uma educação integral, alinhada às necessidades prementes de nosso planeta, apontando os diálogos relacionados diretamente com os desafios contemporâneos, visando uma educação mais sustentável e integral.

Palavras-chaves: formação docente; educação integral; educação para o desenvolvimento sustentável.

Resumen: El artículo en cuestión presenta una parte de una tesis doctoral que tuvo como objetivo analizar la representación social de un grupo de profesores sobre “ser docente”, a partir de la interfaz entre la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) y la propia representación social del grupo y sus implicaciones para “hacer docencia”, basada en la formación continua. La investigación se llevó a cabo en tres ámbitos diferentes: dos instituciones educativas en Brasil y una en España. En este artículo, hemos desarrollado un estudio cualitativo que investiga las perspectivas de los profesores sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). El soporte teórico-metodológico incluye la nueva Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, iniciativa de la UNESCO, y los Encuentros Dialógicos Reflexivos (EDR), propuestos por Morais (2019). A partir de los EDR, presentamos el análisis de reflexiones y diálogos con docentes de un Centro de Educación Primaria (CEIP) de Valencia, España. El objetivo era comprender la relación entre la enseñanza y la educación para el desarrollo sostenible. Los resultados de la investigación muestran que los docentes españoles apuestan por ofrecer una educación integral, acorde con las necesidades acuciantes de nuestro planeta, apuntando a diálogos directamente relacionados con los retos contemporáneos, con vistas a una educación más sostenible e integral.

Palabras claves: formación del profesorado; educación integral; educación para el desarrollo sostenible.

Abstract: This article presents an excerpt from the doctoral thesis which intended to analyze the social representation of a group of teachers about “being a teacher”, from the interface between the Theory of Social Representations (SRT) and the social representation of the group itself and its implications in the “teaching doing”, from continuing education. The research developed had three distinct fields as locus: two educational institutions in Brazil and one in Spain. For this paper, it was developed a qualitative research which investigated the perspective of the teachers in relation to the Education for Sustainable Development (ESD). The theoretical-methodological support covers the new 2030 Agenda for Sustainable Development –a UNESCO initiative– and the Reflective Dialogue Meetings (RDMs), as proposed by Morais (2019). From the RDMs, we present the analysis of reflections and dialogues with teachers of a Primary Education Center (CEIP) in Valencia, Spain. Thus, the objective of this study was to understand the relationship between teaching and education for sustainable development. The findings of the research highlight that the Spanish teachers are committed to offer an integral education, aligned with the pressing needs of our planet, pointing out the dialogues directly related to contemporary challenges, aiming at a more sustainable and integral education.

Keywords: teacher training, integral education, education for sustainable development.

1. INTRODUÇÃO

(...) na exata proporção em que percebemos o meio ambiente como algo que começa dentro de cada um de nós, alcançando tudo o que nos cerca e a relações que estabelecemos com o universo. (Trigueiro, 2003, p. 17).

Pensar a formação docente demanda um olhar analítico que reconheça as diversas transformações e influências ao longo da história, no contexto legislativo, marcadas por reformas, avanços e retrocessos. Decerto, diversos são os programas de formação continuada que surgem e se findam a partir de governos e de novas legislações.

Nesse contexto, reconhecemos a existência de um vasto terreno a ser construído no campo educacional, no qual a qualidade da Educação não se restringe exclusivamente à figura do professorado. Contudo, percebemos que a formação continuada assume relevância estratégica na consolidação de uma relação mais sólida entre teoria e prática docente, alinhando-se ao pensamento de Imbernón (2009, p. 9), que enfatiza “Para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar”.

A compreensão das representações sociais em sua relação com as práticas sociais e a dimensão da mudança é abordada sob a perspectiva da prática social como um estilo de comportamento. Na presente pesquisa, esse comportamento está centrado no “ser docente”. Exploramos como pressupostos a influência das práticas na reconstrução da representação social, destacando a centralidade dos elementos que compõem a representação social do “ser docente” como fonte principal para revelar a representação social ancorada e seu papel orientador na ação docente, partindo da análise das representações para entender o “fazer docente”.

Assumindo essa compreensão como base, conduzimos uma pesquisa em Valência, envolvendo a participação de 17 maestros/as de um Centro de Educação Pública. Através das reflexões e diálogos, buscamos compreender um fazer docente que impulsiona a Inovação e a Educação, permeadas pelos princípios da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), visando uma educação integral alinhada às necessidades latentes do nosso planeta.

Este artigo apresenta como objetivo compreender a relação entre o fazer docente e a Inovação Educacional, bem como a Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Reconhecemos que a formação integral do ser humano está intrinsecamente ligada à compreensão do desenvolvimento pleno de suas potencialidades, em consonância com os objetivos de desenvolvimento sustentável em escala mundial e nacional, conforme determinado pelo Brasil sobre essa formação dentro da meta 4.2 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), em que objetivamente garanta o desenvolvimento integral na primeira infância, com acesso a cuidados e à educação de qualidade. Já a meta 4,7 das Nações Unidas, mantida no Brasil, visa garantir que todos os estudantes construam conhecimentos e habilidades possíveis para promover o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis (Brasil, 2014).

No âmbito desta pesquisa, derivada da tese doutoral sob a orientação da professora Dra. Elda Melo, em que destacamos a nossa compreensão sobre “formação integral do ser humano como pessoa em sua totalidade estar diretamente relacionada à sua compreensão quanto ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, em sua relação com os objetivos de desenvolvimento sustentável em âmbito mundial e nacional” (Santos, 2013) e como a compreensão do desenvolvimento integral do ser humano, por docentes, pode contribuir para a promoção de práticas mais sustentáveis e alinhadas aos desafios contemporâneos do desenvolvimento.

No âmbito desta investigação, decorrente da tese doutoral orientada pela professora Dra. Elda Melo, destacamos Santos:

Compreendo que a formação integral do ser humano como pessoa em sua totalidade estar diretamente relacionada à sua compreensão quanto ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, em sua relação com os objetivos de desenvolvimento sustentável em âmbito mundial e nacional (2023, p. 29).

Considerando que a compreensão do desenvolvimento integral do ser humano por parte de docentes pode contribuir para a promoção de práticas mais sustentáveis e alinhadas aos desafios contemporâneos do desenvolvimento.

A pesquisa doutoral ocorreu em quatro etapas, sendo a última composta pelos Encontros Reflexivos Dialogais (ERD) propostos por Morais (2019). Esta etapa é apresentada neste artigo corroborando com o objetivo proposto na investigação desenvolvida no campo de pesquisa em Valência e contou com a participação de 3 maestros/as do Centro de Educação Pública. Antes de adentrarmos na descrição da estrutura do artigo, salientamos a adoção de uma escrita não sexista, que descobrimos a partir de nossa estadia na UV, esta escrita visa comunicar sem excluir ou inviabilizar grupo algum.

Na sequência, delineamos as bases que norteiam a compreensão da EDS, seguidas pela exposição da metodologia empregada e, por último, a análise de conteúdo de Bardin (2011), fundamentada nos diálogos entre os docentes acerca da relação entre o fazer docente e a Inovação Educacional, bem como a Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Esta pesquisa destaca a necessidade da formação docente estar alinhada à Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), visando uma educação integral que reflita sobre as necessidades latentes de nosso planeta, além de considerar as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, documento brasileiro, e do Marco Inovador, documento espanhol, que aborda Inovação Pedagógica ou Inovações Educativas.

Nesse contexto, é relevante apresentar o conceito de desenvolvimento historicamente relacionado ao crescimento econômico, conforme Braudel (1998), que destaca o surgimento do termo a partir do mecanismo das trocas, favorecendo o desenvolvimento de feiras e

mercados relacionados ao capital de valor econômico. A partir da Revolução Industrial, a história da humanidade passou a ser majoritariamente determinada pelo crescimento econômico relacionado ao desenvolvimento (Veiga, 2006), ignorando processos qualitativos históricos, culturais, sociais e ambientais.

Na década de 1980, a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, chefiada pela primeira-ministra Gro Harlem Brundtland, construiu o “Relatório Brundtland”, propondo o desenvolvimento sustentável como aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer as gerações futuras (CMMAD, 1991). Tal fato, marcou a criação de um novo paradigma de desenvolvimento, alertando para a necessidade de equilíbrio entre o homem e a natureza (Morin, 1979).

Na ECO-92, a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, foi proposto um modelo de desenvolvimento sustentável. Desde então, a UNESCO tem liderado a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), destacando a urgência de mudanças nos estilos de vida para enfrentar questões globais como a mudança climática (UNESCO, 2017).

O conceito de desenvolvimento sustentável, surgido na década de 1970 como ecodesenvolvimento, propõe um equilíbrio entre as dimensões econômica, social e ambiental. Relevantes teóricos, como Ignacy Sachs e Maurice Strong, contribuíram para a concepção desse novo paradigma (Romeiro, 2012). As empresas também desempenham um papel crucial, sendo necessário adotar práticas sustentáveis para minimizar impactos negativos e maximizar positivos (Desa, 2011 *apud* Romero, 2012).

Os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) número quatro, destaca a importância de uma educação de qualidade para promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. A pesquisa propõe analisar como esses princípios são abordados por educadores no Brasil e na Espanha, considerando políticas públicas educacionais e sua relevância no ambiente escolar.

É importante ressaltar que o modelo de professorado delineado por documentos oficiais e teorias pedagógicas pode diferir do exercido nas salas de aula. Também não é possível dizer que somente as formações inicial e continuada quanto as teorias e práticas pedagógicas dão conta de trabalhar com tal fenômeno.

Nesta pesquisa, por meio da estratégia metodológica dos Encontros Reflexivos Dialogais (ERD), escolhida para pensar a formação continuada, buscamos refletir e discutir questões derivadas das representações sociais. A opção por essa metodologia foi fundamentada no referencial teórico adotado, em conformidade com Moscovici (2015), que destaca o papel das pessoas e dos grupos na criação de representações ao longo da comunicação e cooperação.

Considerando que as representações sociais são frequentemente construídas no âmbito consensual, os conhecimentos científicos não são os únicos responsáveis por orientar a prática docente. Nesse contexto, destacamos Minayo (1993, p.174), que caracteriza as representações sociais como “ilusórias, contraditórias e verdadeiras”, podendo ser consideradas matéria-prima para a análise do contexto social e para a ação pedagógico-política de transformação, pois refletem a realidade.

Após o estudo das representações sociais nos ERDs, iniciamos, junto aos docentes, reflexões sobre a formação que receberam e suas possíveis interferências na prática. Este artigo aborda especificamente aquelas relacionadas à Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Os ERDs, são baseados em grupos focais, proporcionam um espaço formativo para reflexões e diálogos, permitindo a compreensão dos participantes sobre seus sentidos e significados.

De acordo com Minayo (2013, p. 68), os grupos focais “[...] consistem em reuniões com um pequeno número de interlocutores”. Nesse sentido, o ERD consiste em um movimento com um caminho flexível e que deve ser constituído pelo pesquisador(a) em um processo criativo, permitindo duas possibilidades distintas, mas que sejam relacionais. Ambas devem ter a finalidade de permitir a apreensão dos participantes sobre os seus sentidos, significados, sentimentos, ideias, concepções e pontos de vista.

As análises dessas informações, por sua vez, devem acontecer durante encontros, que, nesse sentido, assumem caráter formativo, ao permitir que sejam autorizadas, criadas, desenvolvidas e ressignificadas reflexões e diálogos. Nas palavras de Moraes:

Os ERD surgem não como algo que recusa, ou que nega o outro, mas como uma possibilidade de permitir aos pesquisadores que se impliquem e que ressignifiquem o movimento que desejam conduzir nos seus processos formativos em grupo, que coloquem seu tom, ou que se autorizem a criar (2019, pp. 200-201).

Nessa pesquisa utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011) para categorizar, descrever e interpretar os dados gerados pelos ERDs. A metodologia busca estratégias que alcancem os objetivos propostos, incorporando conhecimentos diversos e permitindo a criação e ressignificação dos encontros reflexivos. Este movimento, baseado em estudos sobre Grupo Focal e Grupo Reflexivo, visa autorizar os participantes a perceberem seus sentidos, significados e pontos de vista.

3. CAMPO DE PESQUISA: COLÉGIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMÁRIA (CEIP)

Os centros de educação são também denominados “Col·legi D’Educació Infantil I Primària” em valenciano, Colégio de Educação Infantil e Primária (CEIP). Para a elaboração da caracterização do colégio, realizou-se uma pesquisa no site da própria instituição, no website da Generalitat Valenciana, além de uma entrevista com a Diretora e observações registradas no Diário de Campo da pesquisa. É relevante ressaltar a riqueza de informações e documentação disponíveis nos sites das instituições de ensino em Valência.

O Colégio conta com 345 estudantes matriculados, abrangendo os níveis de Educação Infantil do segundo ciclo e da Educação Primária, com a maioria concentrada neste último nível. Os estudantes frequentam a instituição nos turnos matutino e vespertino, devido à carga horária integral.

Em síntese, a organização dos espaços físicos do Centro se divide em três áreas. Na plan-

ta baixa, encontram-se seis salas destinadas ao atendimento das crianças da Educação Infantil, sala dos professores, sala de aula de multiuso para Educação Infantil, sala de dormir para as crianças de três anos, recepção do centro, refeitório e cozinha, biblioteca, sala destinada ao atendimento de professores, despacho da secretaria e da chefe de estudos, despacho da direção, depósito de material escolar e depósito de material de limpeza, e sala da coordenação da AMPA¹.

No primeiro andar, estão localizadas doze salas de aula, duas salas de aula destinadas ao ensino de língua inglesa, sala de aula de música, anfiteatro, sala de aula de informática, sala de aula de religião, sala de orientação (psicóloga), sala de pedagogia terapêutica, sala de audição e linguagem, sala para atendimento ao aluno, sala para atendimento ao professor e um armazém.

No exterior do prédio, encontram-se um pátio para Educação Infantil, com brinquedos ao ar livre, a horta infantil e a horta da Educação Primária, um grande parque da Educação Primária com pista para prática de esportes, pavimentada e com uma zona arborizada, e um centro esportivo coberto com modernas instalações.

Um aspecto relevante para a pesquisa é a formação continuada (Tabela 1), evidenciando os dados que, dos 17 participantes da pesquisa, 16 confirmaram participar de formações continuadas. A maioria deles, totalizando dez, afirmou participar de formações continuadas mensalmente. A segunda parcela, cinco, alegou participar de formações continuadas anualmente. Já os demais dois maestros/as destacaram a participação em cursos de formação continuada semanalmente e a cada dois meses.

Tabela 1 – Cursos de formação continuada realizados por maestros/as

Cursos	Docentes
Innovación educativa	07
Tecnología y comunicación	07
Herramientas para la inclusión	03
Aprendizaje Cooperativo	03
Didáctica general	03
Igualdad y convivencia	03
Demás/etc/...	04

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

¹ Associação de mães e pais de alunos, de acordo com as disposições da lei orgânica 1/2002 (ESPAÑA, 2002).

É importante destacar que apenas uma maestra alegou não participar de formações. Essa participante está na faixa etária entre 20 e 30 anos e atua como maestra no período compreendido entre 1 e 5 anos, tendo contrato de professora interina. Dessa forma, ela está começando a carreira docente. A maioria do corpo docente da instituição, um total de 12, são funcionários públicos, e apenas cinco desses maestros(as) são interinos.

Conforme pode ser averiguado, os 16 maestros/as declararam ter realizado cursos. Alguns afirmaram ter feito múltiplos cursos, e quatro docentes utilizaram termos como “etc”, “outros” e “...” para indicar terem realizado cursos além dos mencionados.

Segundo a análise e a apresentação da tabela, os cursos realizados pelos docentes foram: Inovação Educativa; Tecnologia e Comunicação; Ferramentas para a inclusão; Aprendizagem Cooperativa; Didática Geral e Igualdade de Convivência. É relevante destacar que todos esses cursos citados pelos maestros/os foram realizados por meio dos Centros de Formação, Inovação e Recursos Educativos (CEFIRE).

Podemos constatar nesta pesquisa, que assim como nós as/os maestras/os também corroboram com a percepção de Imbernón (2009) ao afirmar que a formação permanente contribui para a ressignificação dos saberes e da prática docente, privilegiando competências emergentes capazes de orientar essa formação. Destaca-se, assim, a necessidade de políticas públicas e programas que visem à formação de professores articulando os conteúdos teóricos e práticas docentes.

Várias ações sobre a formação docente permanente foram constatadas em Valência, com diversas propostas voltadas para o cumprimento da Lei, que determina a responsabilidade das administrações educativas e dos próprios centros de educação.

Os dados evidenciam que, dos 17 participantes da pesquisa, seis possuem mestrado, e nenhum dos docentes pesquisados possui formação ao nível de doutorado, equivalente ao Doctorado no Brasil. Se compararmos os dados desse Centro aos dados da OCDE, em que a média é de 14,33%, podemos inferir que, a partir da amostragem dessa instituição, a Espanha tem um bom número de docentes em nível de mestrado.

4. ENCONTROS REFLEXIVOS DIALOGAIS E OS CAMINHOS PARA EDS

Na etapa de realização dos ERDs, a participação foi por livre adesão, e os docentes manifestaram seu desejo ao preencher o questionário socioeconômico. Dos 17 maestras/os que participaram da primeira fase da pesquisa, apenas 3 expressaram interesse em participar dos encontros. Para a diretora, esse número não foi surpreendente, pois ela já havia relatado que a indisposição para se envolver em estudos/pesquisas é comum nessa equipe.

Para analisar aspectos da EDS relacionamos a educação integral com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), uma vez que essa relação é intrinsecamente significativa, pois ambas buscam uma abordagem que visa contemplar o desenvolvimento pleno do indivíduo, incorporando dimensões cognitivas, emocionais, sociais e éticas, a EDS direciona seu foco para a construção de sociedades mais sustentáveis, equitativas e conscientes.

Essas abordagens convergem notavelmente para o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, especificamente no ODS 4 - Educação de Qualidade. Este ODS não apenas destaca a importância de assegurar uma educação inclusiva e equitativa, mas também ressalta a necessidade de promover aprendizagem ao longo da vida para todos. Assim, a educação integral, ao abraçar a integralidade do desenvolvimento humano, contribui de maneira intrínseca para a consecução dos objetivos da EDS, criando cidadãos conscientes e engajados na construção de um futuro mais sustentável.

Ao longo dos Encontros Reflexivos Dialogais (ERDs), quando refletimos e dialogamos sobre a representação social do grupo de professorado do CEIP, que têm como elemento do núcleo central (NC) a palavra “vocação”, com maior frequência na ordem média de frequência. Buscamos estabelecer um diálogo sobre a relação entre o “ser” e o “fazer” docente, na ótica da complexidade da função docente. Partindo desse pressuposto, os participantes destacaram as demandas preocupantes relativas ao currículo, cuja configuração é regida pela legislação e sujeita às reformas frequentes decorrentes das mudanças de governo.

Ressaltaram que as reformas e exigências constantes constituem fontes de sobrecarga, levando à preocupante constatação de que, devido a essas demandas burocráticas, se veem desviados da atenção das necessidades fundamentais dos estudantes. Essa dinâmica revela um desequilíbrio, no qual as exigências administrativas são percebidas como prioritárias em detrimento da qualidade da observação e atenção direcionadas às crianças, comprometendo, assim, a promoção da educação de qualidade apontada pela ODS.

Considerando esses relatos, é pertinente abordar o Marco de Inovação Educativa (MIE), um documento produzido pela “Conselleria d’Educació, Cultura i Esport da Generalitat Valenciana”. O MIE é descrito como uma caixa de ferramentas didáticas, contendo sugestões de iniciativas inovadoras contextualizadas em cenários concretos, vivenciadas em instituições de ensino. De acordo com os autores do MIE, este não é um manual de instruções, não é um documento técnico elaborado a partir de conhecimento especializado externo, mas uma proposta que considerou experiências docentes e movimentos pedagógicos.

Nem é um manual de instruções, como aquele que nos é dado para operar um aparelho que adquirimos, porque a inovação não é de forma alguma um aparelho. Não é, definitivamente, um documento técnico, elaborado a partir de um conhecimento supostamente especializado e externo, que contenha regulamentos ou prescrições (Llavador, Morales, Estevan, 2021, p. 8, tradução nossa).

O Marco de Inovação Educativa (MIE) emerge como uma valiosa iniciativa voltada para a valorização das práticas dos maestros/os construídas no contexto da sala de aula. Esse instrumento não apenas reconhece, mas também destaca a relevância das experiências docentes que abraçam os princípios fundamentais da educação integral, inclusiva, igualitária e voltada para a promoção da qualidade. Ao proporcionar um olhar sensível sobre as práticas desenvolvidas pelos maestros/os, o MIE assegura que as abordagens inovadoras e contextualmente relevantes sejam reconhecidas e integradas ao cenário educacional,

consolidando, assim, um ambiente que promove uma educação integral.

Duas participantes desenvolveram reflexões que relacionam o “ser” docente ao “fazer” docente, que podemos conectar essas ideias ao MIE e à necessidade de reconhecer aprendizagens menos valorizadas, considerando experiências locais, nacionais e internacionais como fontes de aprendizado. Foi mencionada a experiência finlandesa, que destaca o papel do docente como assistência aos estudantes para que se tornem a melhor versão de si mesmos, alinhando-se à perspectiva de uma educação integral.

O grupo de mestros/as participantes reconhece sobretudo na representação social do grupo o “amor” e a “paixão”. Esses é que impulsionam e permitem que desenvolvam as suas atividades de forma a satisfazer as necessidades das crianças, numa perspectiva de formação integral. Assim, percebemos uma compreensão dos participantes sobre a amorosidade para o trabalho docente, a profissionalização quanto à compreensão da educação integral e os desafios diante da complexidade da docência.

As reflexões e diálogos permitiram pensar o “ser docente” nos aspectos da profissão, considerando a representação social do grupo de pertencimento do CEIP. Destaca-se a preocupação dos docentes com o desenvolvimento e educação dos estudantes, alinhada à legislação espanhola, como evidenciado na LOE 3/2020 (ESPAÑA, 2020), que enfatiza a educação como o meio mais adequado para o desenvolvimento máximo das capacidades, construção da personalidade e integração das dimensões cognitiva, afetiva e axiológica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão inicial deste estudo encontra respaldo na perspicaz observação de Trigueiro (2003), que nos convida a contemplar o meio ambiente como algo que tem início dentro de cada indivíduo, estendendo-se a tudo que nos envolve e às relações que estabelecemos com o universo. Nessa exata proporção, emergem considerações sobre a intrincada interconexão entre a consciência individual, o ambiente que nos circunda e as interações que moldam nossa relação com o mundo.

Este princípio destacado por Trigueiro (2003), encontra eco na abordagem de Nóvoa (2009) sobre a formação docente. Nessa ótica, onde compreendemos o ambiente como uma extensão de nossa essência, a ideia de ensinar a partir daquilo que somos torna-se mais relevante do que nunca. Ao alinhar a autenticidade na prática docente com a percepção de que o meio ambiente começa dentro de cada indivíduo, emerge uma perspectiva transformadora para a formação dos educadores. Uma formação docente continuada por meio dos ERDs seria uma forma de reconhecer a conexão profunda entre a identidade pessoal e a capacidade de ensinar de maneira significativa para a formação integral das crianças.

Essa pesquisa possibilitou que compreendêssemos a interligação entre o ser docente, fazer docente, a Inovação Educacional e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), sendo o objetivo abordado e evidenciando.

Como um aspecto propositivo, cientes de que a formação docente deve ser permanente, destacamos que esse tipo de formação tem atravessamentos com a Inovação na perspectiva da EDS, considerando uma educação para a formação do sujeito integral. Enquanto

professoras e pesquisadoras, vemos que as formações precisam legitimar os docentes com intervenções em seus próprios campos profissionais, a partir da compreensão e estudos da dimensão pessoal e profissional, sem reduzi-los a um papel secundário em suas formações continuadas e na investigação educacional, isso seria minimizar o potencial inovador que cada educador pode trazer para a sala de aula e para a sociedade como um todo.

Ao refletirmos de acordo com a abordagem de Nóvoa (2009) e a ideia de ensinar a partir daquilo que somos, ressaltamos a importância da autenticidade na prática docente. A proposta de uma inovação educativa no âmbito de uma formação continuada focada na preparação para um trabalho sobre si próprios destaca a necessidade do professorado se engajar em um processo constante de autorreflexão e autoanálise. O que não apenas contribui para o desenvolvimento profissional, mas também para o pessoal, além de influenciar positivamente a qualidade do ensino oferecido às crianças.

Sendo assim, a conexão entre a formação docente, a Inovação Educacional e a EDS con-substancia-se em uma abordagem necessária, que visa não apenas capacitar os/as professores/as, mas objetiva uma educação integral que leva a refletir sobre as necessidades latentes de nosso planeta e sobre as propostas da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, documento brasileiro de Inovação Pedagógica ou de Inovações Educativas a partir do Marco Inovador, documento espanhol.

Por fim, na compreensão de Trigueiro (2003) sobre o meio ambiente professores/as são convidados a reconhecer a importância vital de integrar sua autenticidade no processo educacional. Ensinar a partir daquilo que somos não se limita apenas à transmissão de conhecimentos; trata-se de cultivar uma consciência ambiental e promover uma abordagem pedagógica enraizada na compreensão de nossa própria relação com o mundo. Isso não só fortalece a prática docente, mas também contribui para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade, alinhando-se à perspectiva transformadora da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto e A. Pinheiro, Tradutores). Edições 70.
- Brasil. Ministério da Educação. (2014). *Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília, DF: Autor. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Braudel, F. (1998). *Civilização Material, Economia e Capitalismo Séculos XV-XVIII: os jogos das trocas*. Martins Fontes.
- Comissão mundial sobre meio ambiente e desenvolvimento (CMMAD). (1991). *Nosso futuro comum* (2ª ed.). Editora da Fundação Getúlio Vargas. (Relatório Brundtland).
- Imbernón, F. (2009). *10 ideias chave: La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Editorial Graó.

-
- Llavador, J. B., Morales, I. M., e Estevan, D. G. (2021). *Marco de Innovación Educativa*. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport da Generalitat Valenciana.
- Madrid, Ministerio de Educación. (2020). Ley Orgánica 3, de 29 de diciembre de 2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE num. 340, de 30 de diciembre de 2020*, p. 122868a 122953. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>.
- Minayo, M. C. de S. (1993). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (2ª ed.). Hucitec-Abrasco.
- Minayo, M. C. de S. (org.). (2013). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (33ª ed.) RJ: Vozes.
- Morais, E. M. (2019). Encontros reflexivos dialogais (ERD): um recurso metodológico possível nas ciências humanas e sociais. *Educação & Linguagem*, 22(2), 193-206. Recuperado de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/9973>.
- Morin, E. (1979). Ano 1 da era ecológica. In: S. Mansholt, M. Bosquet, E. Morin, H. Marcuse e outros. *Ecologia: caso de vida ou de morte* (2ª ed.). Moraes Editores.
- Moscovici, S. (2015). *Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história*. EDUERJ.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Educa.
- Romeiro, A. R. (2012). Desenvolvimento sustentável: uma perspectiva econômica-ecológica. *Estudos Avançados*. 26(74). <https://doi.org/10.1590/S0103-40142012000100006>
- Santos, C. R. dos. (2023). *Representações sociais sobre ser docente: a formação continuada como vetor de mudanças no fazer docente nos contextos do Brasil e da Espanha*. (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte).
- Trigueiro, A. (2003). *Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento*. Editora Contexto.
- UNESCO. (2017). *Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>.
- Veiga, J. E. (2006). *Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI*. Garamond.