

RITA DE CÁSSIA ALBERTINAZI MIZUNO

**ESCREVIVÊNCIAS COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO
HUMANIZADORA DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS**

DOURADOS - MS

2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
FACULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA

RITA DE CÁSSIA ALBERTINAZI MIZUNO

ESCREVIVÊNCIAS COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO HUMANIZADORA DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof.^a Dra. Adriana Marques de Oliveira.

Dedico este trabalho a minha inspiradora, maior inspiração e incentivadora nestes últimos anos: minha orientadora. Só Vamos! Graças a ela, consegui chegar aonde estou. Minha aprovação será apenas mais uma etapa desta caminhada de experiências potentes e formativas. Também dedico a finalização de minha pesquisa a toda minha família. Igualmente, dedico este trabalho a meus amigos e amigas por todo o suporte, amizade, conquistas, trocas de experiências, esclarecimento de dúvidas e incentivo em todas as vezes que eu não acreditava que seria possível seguir em frente no caminho

AGRADECIMENTOS

Primeiro, a Deus, a quem recorro em todos os momentos de minha vida, louvo e agradeço pelo dom da vida e por providenciar o que me é necessário, inclusive a minha maravilhosa orientadora.

À minha família, meus pais, irmãs, sobrinho, primas e primos, que sempre me apoiaram e apoiam, dá suporte em tudo que preciso.

Em especial ao meu esposo José Carlos, e filhos: Caio, Gabriela, Julifer e Ariel (novos filhos), presentes do Senhor em minha vida.

Aos meus amigos e amigas, Angélica, Reinaldo e Carla e tantos que me encorajaram, ajudaram-me a lutar pelo meu sonho.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Adriana Marques de Oliveira, humana, humanizadora que com ética, estética, sabedoria, consciência, boniteza e amorosidade me conduziu ao construir conhecimento científico. Com presença constante, a quem considero amiga e mestra providenciada por Deus para esta etapa da minha vida. Deus a abençoe!

A minha segunda “pré-orientadora” Professora Vivian, que acreditou e incentivou-me.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Horizontes Compreensivos na Educação em Ciências e Química (GEPHCECQ), ambiente em que podemos partilhar, compartilhar, constituir-se no movimento pesquisador, lugar de grande aprendizado, estudo, amizade, convivência e apoio mútuo.

Aos professores/as da banca, à Professora Vivian dos Santos Calixto e à Professora Renata Viviane Raffa Rodrigues, Eliane Cerdas e Antonio Rogério Fiorucci pelas contribuições a esta pesquisa nos âmbitos da qualificação e da defesa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECMat) da Universidade Federal da Grande Dourados, meu reconhecimento a todos os professores/as que fizeram-me dialogar/escutar/dirigir-me à liberdade, desenvolver as reflexões críticas em meu percurso acadêmico científico, do qual culmina na produção desta pesquisa, a dissertação.

Obrigada a todos e todas que contribuíram de alguma forma para minha formação.

Que Deus abençoe vocês!

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo formação continuada docente. Inserida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências na linha de pesquisa: Formação de Professores de Ciências, tem como objetivo compreender o processo de tornar-se professora/pesquisadora e as confluências dos cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Estado de Educação na região Centro-Oeste. A fundamentação teórica cunhada em referenciais como: Freire (2014, 2016, 2023, 2025); Rios (2010); Garcia (1995); Giroux (1997); Imbernòn (2009) Maldaner (1999, 2017); Nòvoa (2009, 2022, 2023); Perissé (2010); Rosa (2004) e Tardif, Lessard (2014) permite compreender a formação continuada docente precisa se aproximar do comprometimento pleno, ética, estética, decência, diálogo, pesquisa. O docente e sua profissionalidade no centro do processo formativo e papel importante que o formador tem. Respeito, humildade e inacabamento são conceitos essenciais. A Revisão de Literatura o caminhar para o mais sistemático, a Revisão Sistemática da Literatura, com a estratégia PICO foi o instrumento utilizado como critério de sistematização. Tendo como referencial teórico Mattar e Ramos (2021) e Okoli (2019) para fundamentar a seleção do material empírico para análise dos onze trabalhos, sendo eles: 1 tese, 2 dissertações e 8 artigos. A metodologia de análise utilizada é a Análise Textual Discursiva (ATD), por se tratar de uma pesquisa qualitativa, hermenêutica e fenomenológica, que ancorada em Galiazzi e Moraes (2016); Moraes (2020), Galiazzi, Ramos e Moraes (2021) e Calixto (2019) permitiu investigar os limites, fragilidades, desafios e potencialidades dos cursos de formação continuada ofertados pelas SEDs do Centro-Oeste. Emergiram temáticas como: concepções, políticas públicas, necessidade de mudanças, formato das formações, valorização profissional, dentre outras. Como proposta inovadora, aliamos ao conceito de pedagogia crítica o conceito de escrevivência. Desta forma, a fundamentação teórica do conceito, vida e obra da autora, cunhado por Conceição Evaristo (2016, 2017, 2020, 2021, 2025) e diálogos com Santos (2024); Jesus (1995) e Mizuno e Marques-de-Oliveira (2024). O emergir de confluências por meio da escrita evaristiana potencializa a formação docente em constituição. Ao despertar fragilidades, potencialidades pessoais e profissionais proporciona o autoconhecimento, autorreflexão da própria profissionalidade. Neste sentido, a professora, autora desta dissertação, em processo de formação continuada, em suas escrevivências, emerge em um devir, de pesquisadora escreviente. Assim, se apresenta um ensaio com uma proposta formativa humanizadora, um movimento em que os conceitos freireanos dialogam com a escrita evaristiana, ao vislumbrar a mudança. Neste contexto, considerar a formação

continuada docente humanizadora como possibilidade para professores/as de ciências para exercer sua função social, dialógica e crítica se faz aproximar do papel político pautado nos valores éticos e morais. Pois é no resgate e na ressignificação de sua historicidade, cultura, ancestralidade que a tomada de consciência pessoal e profissional se concretizam proporcionando auto valorização, autoformação e autonomia, agentes humanizadores.

Palavras-chave: Análise Textual Discursiva; Pedagogia Crítica; Profissionalidade Docente.

ABSTRACT

This dissertation focuses on continuing teacher education. Within the Postgraduate Program in Science Education, specifically the research line: Science Teacher Training, its objective is to understand the process of becoming a teacher/researcher and the confluence of continuing education courses offered by the State Department of Education in the Central-West region. The theoretical framework is based on references such as: Freire (2014, 2016, 2023, 2025); Rios (2010); Garcia (1995); Giroux (1997); Imbernòn (2009); Maldaner (1999, 2017); Nòvoa (2009, 2022, 2023); Perissé (2010); Rosa (2004) and Tardif, Lessard (2014) allow us to understand that continuing teacher education needs to approach full commitment, ethics, aesthetics, decency, dialogue, and research. The teacher and their professionalism are at the center of the formative process, and the trainer plays an important role. Respect, humility, and incompleteness are essential concepts. The Literature Review, moving towards a more systematic approach, was the Systematic Literature Review, using the PICO strategy as the instrument used as a systematization criterion. The theoretical framework used was based on Mattar and Ramos (2021) and Okoli (2019) to support the selection of empirical material for the analysis of the eleven works, namely: 1 thesis, 2 dissertations, and 8 articles. The analysis methodology used is Discursive Textual Analysis (DTA), as it is a qualitative, hermeneutic, and phenomenological research, anchored in Galiazzi and Moraes (2016). Moraes (2020), Galiazzi, Ramos and Moraes (2021) and Calixto (2019) allowed us to investigate the limits, weaknesses, challenges and potential of continuing education courses offered by the SEDs of the Midwest. Themes emerged such as: conceptions, public policies, the need for changes, the format of the training, professional valorization, among others. As an innovative proposal, we combined the concept of critical pedagogy with the concept of "escrivência" (a term coined by Conceição Evaristo, 2016, 2017, 2020, 2021, 2025) and dialogues with Santos (2024); Jesus (1995) and Mizuno and Marques-de-Oliveira (2024). The emergence of confluences through Evaristo's writing enhances teacher training in its constitution. By awakening personal and professional fragilities and potentialities, it fosters self-knowledge and self-reflection on one's own professionalism. In this sense, the teacher, author of this dissertation, in a process of continuing education, emerges in a becoming, as a researcher-writer, through her lived experiences. Thus, an essay is presented with a humanizing formative proposal, a movement in which Freirean concepts dialogue with Evaristo's writing, envisioning change. In this context, considering humanizing continuing teacher education as a possibility for science teachers to exercise their social, dialogical, and

critical function brings them closer to a political role based on ethical and moral values. For it is in the recovery and re-signification of their historicity, culture, and ancestry that personal and professional awareness is realized, providing self-worth, self-formation, and autonomy—humanizing agents.

Keywords: Textual and Discursive Analysis; Critical Pedagogy; Teaching Professionalism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro sintético dos 11 trabalhos analisados antes do início da análise, com as principais características	43
Quadro 2: Resumo criado pela pesquisadora para contextualizar o trabalho científico analisado	44
Quadro 3: Categorias iniciais emergentes	48
Quadro 4: Resumo quantitativo da análise	50

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxograma Prisma.....	42
Figura 2: Representação do ciclo hermenêutico.....	47
Figura 3: Potencialidade da Escrita Evaristiana.....	86
Figura 4: Um ano de idade da presente autora.....	88
Figura 5: Árvore Genealógica da família da autora/pesquisadora.....	91
Figura 6: Trabalho inicial do curso de Pedagogia-UFMT/Tokay-Tóquio.....	94
Figura 7: Registro de evento Literário em Fukude- Shizuoka-Japão.....	98
Figura 8: Imagens do registro do trabalho: Linguagem e Pensamento: Autobiografia (2011)	99
Figura 9: A escrita evaristiana na formação docente.....	108
Figura 10: Fortalecimento da profissionalidade.....	109
Figura 11: Formação Continuada Docente-Pedagogia Crítica.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD - Análise Textual Discursiva

US – Unidade de Significado

MS - Mato Grosso do Sul

SED - Secretaria de Estado de Educação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

Sumário

INTRODUÇÃO.....	15
1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS - UM NOVO DE VIR.....	20
1.1 As Concepções de Formação Continuada: os modelos na visão de Garcia (1995)	21
1.2 O "Tornar-Se" Professor: reflexões críticas - inacabamento, autonomia e profissionalidade	24
1.3 A Crítica à Formação Tecnicista e a Defesa de uma Perspectiva Crítica.....	29
2 ABORDAGEM METODOLÓGICA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA REGIÃO CENTRO-OESTE SOB LENTES DA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	35
2.1 Contextualização da Revisão Sistemática da Literatura.....	36
2.2 Por que fizemos a Revisão Sistemática da Literatura?.....	37
2.3 Procedimentos da Revisão Sistemática da Literatura.....	38
2.4 O que se mostra na/da Revisão Sistemática da Literatura.....	46
2.5 O que se mostra? O metatexto.....	52
2.5.1 Políticas públicas, documentos oficiais, respaldo legal na/para a formação continuada docente e suas contribuições.....	54
2.5.2 Mudanças necessárias na/da formação continuada: contextualização social, cultural e econômico e a emergência de alinhamentos nas políticas públicas.....	58

2.5.3 Concepções quanto a formação continuada ofertadas pelas Secretarias de Estado de Educação.....	60
2.5.4 Práxis: teoria e prática emergem como proposta de formação continuada.....	62
2.5.5 Diálogo coletivo e crítico: identidade e autonomia em um processo de constituição e fortalecimento na profissionalização docente.....	65
2.5.6 As dificuldades encontradas para que a formação continuada ocorra e atinja objetivos planejados.....	68
2.5.7 Contribuição para o desenvolvimento profissional e pessoal.....	70
2.5.8 Encaminhamentos para estudos futuros a partir do estudo de Revisão Sistemática da Literatura.....	73
3 VIDA E OBRA - ESCRITA EVARISTIANA: PONTES PARA RESSIGNIFICAÇÕES NO ENSINO DE CIÊNCIAS.....	75
3.1 Escrevivências de uma professora, pesquisadora, autora desta Dissertação.....	87
3.2 A escrita evaristiana na formação docente.....	107
4 ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA HUMANÍSTICA DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS, A REVISÃO DA LITERATURA E A EXPERIVIVÊNCIA: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DOCENTE	111
4.1 Reflexões sobre o Ensaio Formativo.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS DEVIRES DA/NA DOCENTE HUMANIZADADA PROFESSORA/PESQUISADORA ESCRIVIVENTE DESSA PESQUISA.....	117
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE.....	124

INTRODUÇÃO

A presente dissertação se faz do/no processo transformador em meio à construção do conhecimento científico acadêmico desta professora, pesquisadora e autora da pesquisa em tela.

Assim, teço minha escrevivência ao longo destas escritas. Primeiramente, destaco a graduação em Ciências Biológicas com habilitação curta (1990), numa faculdade da cidade de Adamantina-SP. Fui moradora de uma cidade próxima (cerca de 40 km), trabalhando como balconista em uma farmácia neste período, vi na educação a possibilidade de contribuir para que outros/as educandos/as pudessem ter a oportunidade de um ensino problematizador, acolhedor e humanizador. Diferentemente da educação bancária que recebi.

Na época de minha escolarização, desde a educação infantil até mesmo na faculdade, o/a estudante não podia questionar as aulas. Nesse aspecto, o/a professor/a exercia uma autoridade hierárquica, sem diálogo e o que ensinava era a lei, verdade única. Ou seja, era o detentor do saber, uma educação, portanto, verticalizada, opressora, desrespeitosa e desumanizada.

Acredito que por estas razões durante meu labor como docente, buscava fazer diferente, não compreendia minha busca. Não conseguia ter argumentos com relação a uma angústia em fazer igual com meus estudantes. Era meu dever fazer diferente, buscar o diferente.

Nesta época, não estudava os referenciais dialógicos, dentre outros, não conhecia Paulo Freire, mas o sonho utópico já era presente. Anos mais tarde, cursando Pedagogia (inicieei em 2009), pude compreender e estudar o fazer pedagógico e assim ressignificá-lo e transformá-lo. Minha busca começou a fazer sentido.

Os trabalhos no curso de Pedagogia sempre eram voltados a pesquisar e comparar a minha primeira formação e o constituir-se professora com os novos conhecimentos científicos neste processo. E hoje penso, por que estudar a formação continuada é importante no contexto atual do Ensino de Ciências?

A contemporaneidade se apresenta com desafios antigos e atuais. Quando pensamos no processo de ensino e aprendizagem em contextos muitos diferentes dentro de um mesmo bairro de uma determinada cidade. Formações continuadas que ainda são pensadas de forma

verticalizada, em que um/a palestrante – denominado de formador - apresenta tudo de forma generalizada, fragmentada, sem clareza de sua intencionalidade.

Atualmente, com meu processo do caminhar dialógico, humanizador, problematizador e escreviente, busco contribuir com esta pesquisa apontando possíveis caminhos para uma formação continuada aliada a este processo descrito. Nesse sentido, articulo preceitos de Paulo Freire e Conceição Evaristo.

No dicionário de Paulo Freire Forster (2010) conceitua que a constituição docente na visão de Paulo Freire se caracteriza da seguinte maneira:

[a] (re)educação do educador constitui um dos eixos fundantes do discurso freireano. Sua preocupação central é com a formação profissional e com o compromisso sociopolítico desse educador, ser inacabado. Freire entende que essa (re)educação é processual, lenta e construída na cotidianidade docente que, por sua vez, está inserida em um contexto sociocultural particular, que é condicionador, mas não determinante dela (Forster, 2010, p. 143).

Assim, é no processo experienciado que o docente se forma e se transforma. O diálogo reflexivo teórico e crítico sobre a própria prática cotidiana, como Freire defende: “Foi sempre como prática de gente que entendi o quefazer docente” (Freire, 2023, p. 142). Quanto a mim, professora/pesquisadora, ao estudar algumas obras de Paulo Freire, fui movida à refletir problematicamente sobre a formação docente. O que levou-me a questionar e estudar o campo intelectual, ético, estético, sociopolítico. Entendi que sem diálogo não há como mudar, é preciso de abertura para uma possível mudança. O ponto de partida é o compromisso e engajamento pessoal que contribui com o coletivo.

E como se deu o processo de formação fundamentado nas escritas de Conceição Evaristo? Esta professora, romancista, poeta, escritora, também se constituiu docente em seu viver gentificado. Com voz de denúncia, luta não apenas contra o racismo, mas por todos/as desfavorecidos/as, silenciados/as, desesperançados/as. Anuncia que é possível ter esperança por meio de seu ativismo literário em que “apontam para um continuum criativo de pessoas que se organizam em defesa do acesso à educação para pessoas negras [...]” (Santos, 2024, p. 208).

Pessoa engajada no movimento negro, Santos (2024, p. 221) apresenta como a Conceição Evaristo defende a educação brasileira. A formação de hoje dos/as discentes é o que vai mudar a educação de nosso país, pois serão docentes do futuro. Esta formação é direito de todos nós, negros, brancos, pardos, indígenas, neuro divergentes, sobretudo, de todos/as.

Neste viés, sublinho a necessidade cada vez mais urgente da formação continuada ser humanizadora, reflexiva, crítica, problematizadora, acolhedora, ética e estética.

No que tange a formação docente observa-se que é muito complexa, como assinala a autora Edileuza Silva (2020):

A docência é tecida na e pelas relações humanas, o que a caracteriza como ação de natureza essencialmente humana.[...] A docência é uma atividade complexa, tendo em vista as dificuldades envolvidas no ‘ser professor’ para além de estar professor. ‘Estar professor’ pressupõe o domínio de conhecimentos e habilidades que possibilitem realizar um trabalho[...] A docência precisa ser compreendida nas múltiplas dimensões que a influenciam: pessoal, profissional e de trabalho (Silva, 2020, p. 21).

Com base nisso, destacamos que esta dissertação tem como objeto de estudo o processo de desenvolvimento humanizado na formação de professores/as de Ciências do Ensino Médio. Para tanto, investigamos, inicialmente, as contribuições dos cursos de formação continuada ofertada pela Secretaria de Estado de Educação (SED) na região Centro-Oeste e, posteriormente, lançamos a escrevivência como possibilidade no desenvolvimento da humanidade docente no processo de e para a formação continuada.

Neste sentido, a escrevivência evoca, no ato da escrita, vivências experienciadas que perpassam as dimensões pessoal e profissional. Neste movimento, a história é ressignificada à medida que situações emergentes são problematizadas. Como um convite à reflexão sobre a autovalorização e a historicidade, o conceito pulsa transformação, permitindo conferir novos sentidos às mudanças individuais e coletivas. Assim, ao conscientizar-se quanto ser humano e suas limitações ocorre uma aproximação de uma formação contínua do humaniza-se constante.

A escrevivência é embrenhada em sua intencionalidade a representatividade do coletivo e esta denuncia, mas anuncia uma possibilidade por vir. Desta forma, ao articular o conceito de escrevivência de Conceição Evaristo ao conceito de pedagogia crítica de Paulo Freire como possibilidade humanizadora na formação continuada, é um movimento que favorece o constituir-se. Freire (2025) diz que: “lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras por uma educação que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço” (Freire, 2025, p. 52).

Neste sentido, a escrita evaristiana é defendida como potente ferramenta, pois permite ao sujeito/professor/a o emergir consciente e o vislumbrar um horizonte libertador em que o profissional gente se permite distanciar-se daquele que talvez, antes, oprimia.

Neste ínterim, a escrevivência é defendida como papel fundante da/na formação continuada. É uma ferramenta que no processo de formação continuada contribui com a valorização de cada docente envolvido com sua escrita das vivências experienciadas em sua profissionalidade. A escrevivência valoriza as questões éticas, estéticas, sociais, as experiências de vida.

A relevância do estudo e da pesquisa se faz devido à escassez de trabalhos acadêmicos que voltem suas lentes para as formações continuadas num movimento de uma perspectiva que valorize a autoformação e a formação permanente. Esta constatação se ancora ante o estudo de Revisão Sistemática da Literatura que realizamos e apresentamos no Capítulo 2. Tal revisão foi ancorada em Mattar e Ramos (2021) e Chifu Okoli (2019) com a utilização do protocolo de revisão da literatura.

Neste contexto, o objetivo geral desta pesquisa em tela é compreender o processo de tornar-se professora/pesquisadora e as confluências dos cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Estado de Educação na região Centro-Oeste. A partir disso, elencamos os objetivos específicos, a saber: a) fundamentar-se teoricamente em referenciais do escopo da e para a formação de professores/as; b) investigar como os cursos de formação continuada são oferecidos pela Secretaria do Estado de Educação (SED) na região centro-oeste; c) investigar limites, fragilidades, desafios e potencialidades dos cursos de formação continuada; d) fundamentar-se teoricamente do conceito escrevivência, vida e obra de Conceição Evaristo; e) relacionar o conceito de escrevivência no processo de tornar-se professora/pesquisadora; f) propor um ensaio de uma formação continuada humanizadora com base na escrita evaristiana.

Assim sendo, consideramos a seguinte questão de pesquisa: Como ocorrem os processos de formação continuada institucional ofertados pela SED na região Centro-Oeste e de que maneira a escrevivência pode confluir com o processo de tornar-se professora/pesquisadora?

Sublinhamos que a escrevivência, conceito criado por Conceição Evaristo, emerge como possibilidade humanizadora. Pois, por meio da escrita de si, também permite-se a escrita representativa da coletividade. Esta, por sua vez, se mostra promissora em suas contribuições no processo de formação continuada humanística. Para tanto, a própria autora e professora dessa pesquisa, que está neste constante e crescente movimento formativo, ao se tornar pesquisadora, participa com a escrita inspirada nesse conceito escreviente mencionado.

Ou seja, a escrita da escrevivência nesse processo de tornar-se, pode propiciar o desenvolvimento docente nos cursos de formação continuada humanística, para além, evidenciar momentos de limites, fragilidades, desafios, potencialidades pessoais e profissionais. O que é defendido neste sentido, é que o processo de desenvolvimento do profissional, é uma amálgama de devires, saberes, fazeres, compreensões de possibilidades que ao (auto) formar-se caminha-se em direção de conhecer-se por meio de escrevivências.

Para apresentação da pesquisa há quatro partes, denominada de Capítulos. No Capítulo 1, A Formação Continuada de Professores: Fundamentos Teóricos - Um Novo Devir, configura-se como escritas de pressupostos teóricos, em que as reflexões são sustentadas por autores/as. Por exemplo, Garcia (1995) em que contextualiza os elementos da formação continuada, e o que se espera como retorno quando esta contribui para o profissional docente. Freire e Nóvoa sustentam o conceito de inacabamento, autonomia e profissionalidade. Nessa vertente, Paulo Freire (2023) oportuniza as reflexões se aproximando da formação humanizadora, o/a professor/a como sujeito inacabado. Também destacamos a Escrevivência como Estratégia para uma Formação Humanizadora. E assim, dentre outros autores como Rosa, Perissè, Maldaner, Rios, algo prevalece: a boniteza está em que a formação continuada seja reflexiva, crítica, humanizadora. Neste último, a centralidade do auto conhecimento e a aproximação da autoformação como estratégia metodológica.

No Capítulo 2 descrevemos sobre a Abordagem Metodológica: Desenvolvimento Profissional Docente na Região Centro-Oeste sob Lentes da Revisão Sistemática da Literatura, por meio de artigos, teses, dissertações e trabalhos em eventos que investigaram cursos de formação continuada ofertados pelo Governo Estadual do Mato Grosso do Sul (Ms) e na Região Centro-Oeste. Utilizamos a pesquisa qualitativa, na qual busca a compreensão e o diálogo com elementos que se mostram ora como potentes, ora como limitantes.

Na Revisão Sistemática da Literatura realizamos o recorte temporal para as análises e diálogos de 2014 a 2024. Foram selecionados onze trabalhos pesquisados nas plataformas: Portal de Periódicos da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Google acadêmico e Scielo. Utilizamos a estratégia PICO para melhor organizar os elementos da pesquisa e com o suporte teórico de Mattar e Ramos(2021) e Chifu Okoli (2019) o material empírico foi selecionado para análise. Dessa forma, constituiu o Corpus em que foi analisado por meio da metodologia da Análise Textual Discursiva ancorados nos teóricos Galiuzzi, Moraes (2003, 2020). Tecemos o metatexto articulando referenciais teóricos, empíricos e argumentos da professora/pesquisadora.

No Capítulo 3, Vida e obra - escrita evaristiana: pontes para ressignificações no ensino de Ciências, delineamos a vida e a obra de Conceição Evaristo a partir do estudo de Santos (2024). A escrita evaristiana permite a pessoa que a escreve um constante movimento de autoconhecimento, auto formação, que proporciona momentos reflexivos em que ressignificações e aprofundamentos conceituais, teóricos levam ao humanizar-se. É conscientizar-se de sua historicidade, sociedade e cultural. A ancestralidade se apresenta na escrita de si e com isso a representatividade de todo um coletivo emerge. Neste sentido, a escrevivência é defendida como possibilidade de potencializar o desenvolvimento do profissional docente, o que lhe fortalece em sua profissionalidade. Nessa terceira parte da dissertação no tópico denominado "Escrevivências de uma Professora, Pesquisadora, Autora desta Dissertação" tecemos o meu constituir. A pessoa, professora, pesquisadora, mulher, com sua história de vida pessoal, profissional em construção, inacabada, insubmissa às adversidades, resiliente para sobreviver e viver. Destaco a escrevivência como uma busca constante de mim, de minha profissionalidade, para além defendendo uma formação continuada de Ciências humanizada para formar estudantes e professores/as autônomos, históricos e sociais.

No capítulo 4, Entre a formação continuada humanística de professores/as de Ciências, a revisão da literatura e a experivência: caminhos para o desenvolvimento docente, é apresentado a escrita de um ensaio como proposta de ações e intenções formativas nesta perspectiva assumida e explanada no trabalho.

Pois como diz Freire (2016) “sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico - social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se” (Freire, 2016, p. 127).

Diante do exposto, iniciamos a primeira parte dessa dissertação, em que versa sobre as possibilidades teóricas que fundamentam o escopo dessa pesquisa. Assim, entrelaça-se autores/as, reflexões, convergências, distanciamentos que discutem acerca do formar professores/as.

1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS - UM NOVO DEVIR

Segundo o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2000, p.470) a formação [...] “em filosofia e em pedagogia [...], indica o processo de educação ou de civilização, que se

expressa nas duas significações de cultura, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos”.

Neste sentido, a formação representa um processo que busca o desenvolvimento integral do ser humano, tanto individual quanto como parte de uma sociedade. A Cultura e a educação caracterizam-se pelos elementos que englobam o ensino, desenvolvem as habilidades e competências cognitivas da pessoa, bem como, o desenvolvimento intelectual.

A cultura como sistema de valores simbólicos está relacionado à assimilação de valores éticos, morais e estéticos que são transmitidos de geração em geração. É o processo de "civilização" ou "humanização" do sujeito (Freire, 2023).

Refletir sobre o processo de formação continuada de professores/as da área de Ensino de Ciências é uma tarefa desafiadora e instigante. Nesse contexto, elencamos alguns questionamentos, a saber: como se mostra a profissionalidade do/a professor/a de Ciências da etapa do ensino médio? Como o/a professor/a se observa e se percebe nesse processo de formar o/a outro/a cidadão/ã? Quais concepções relacionadas à formação continuada e quais se aproximam para a construção e fortalecimento teórico desse profissional? Para além, como tornar-se professora/pesquisadora nesse processo de imersão e estudos advindos dessa investigação em tela?

Estas e muitas questões permitem um refletir sobre o desenvolvimento docente enquanto profissional e uma busca por análises e reflexões que possam emergir em um emaranhado de concepções e definições.

1.1 As Concepções de Formação Continuada: os modelos na visão de Garcia (1995)

Com o olhar no horizonte e a busca por valorização profissional docente, autonomia para planejar seu fazer laboral, incentivo à pesquisa, escrita científica, seja individual ou coletiva com seus pares, tais profissionais podem vir a constituir sua profissionalidade de forma humanizada.

Para tanto, precisa ter clareza sobre sua contribuição enquanto professor/a em sua realidade local. Portanto, defendemos que a formação continuada é uma oportunidade de contribuir e promover o desenvolvimento humanizado do profissional docente.

Nesse contexto, destacamos o autor Marcelo Garcia (1995), que em sua obra intitulada *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*, descreve sobre a concepção de autores que discutem o desenvolvimento do/a professor/a por meio da formação continuada.

Em sua obra existem autores que defendem uma formação tecnicista, outros defendem que até por estar desenvolvendo sua prática, já se considera estar em formação, ou ainda o termo de reciclagem, este visto como um aperfeiçoamento para superar “lacuna crítica” para o contexto.

Também discorre sobre o assunto referente ao ensinar e a ação profissional que ensina algo, pois ensinar qualquer coisa, em todo e em qualquer momento uma pessoa pode fazê-lo, mas isso não caracteriza este que ensina, como professor/a. “**Ensinar**, algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que **ser professor**” (Garcia, 1995, p. 23, grifos do autor).

Nesse sentido, para compreender, analisar e construir de forma conceitual o movimento que orienta a formação continuada na visão de Garcia (1995), é necessário refletir sobre os tipos, os modelos de orientação. Mas também pensar a individualidade pessoal e profissional do docente. Além do período do processo de desenvolvimento em que se encontra na sua vida. A docência é um aprendizado contínuo, no qual o ato de ensinar está intrinsecamente ligado à transformação do ser professor/a.

Neste sentido, o modelo de “orientação acadêmica” (Garcia, 1995, p. 33). é o processo em que o domínio de conteúdo, de conceitos é fundamentalmente construído na formação inicial, o docente se especializa no conhecimento científico. No entanto, é importante este processo de formação ser contínuo, pois novos conceitos são construídos e/ou atualizados com as novas descobertas da ciência.

Na “orientação tecnológica” (Garcia, 1995, p. 34), apresenta a formação docente como mais voltada à racionalidade, são as competências para aplicar teorias e a tomada de decisão baseadas em conceitos científicos.

A formação de “orientação personalista” (Garcia, 1995, p. 37), é pensada para a plenitude humana, é a busca por “autoformação” (o docente que busca por ampliação, novos conhecimentos, aperfeiçoamento). A busca a partir do que está externo, é caracterizada como

“heteroformação”. A que ocorre “entre”, ou seja, período em que o docente está atuando e as formações continuadas que ele participa, é denominado como: “interformação”. Tem a visão social e cultural, com metas e os valores humanos são importantes.

O modelo formador “orientação prática” (Garcia, 1995, p. 39), é pautado na orientação acadêmica, desvincula a teoria da prática que é desenvolvida, esta é vista como ofício, técnica.

Por último, o autor apresenta a formação “social-reconstrucionista”(Garcia, 1995, p. 44), é voltada à resolução de problemas, em que docente e discente são considerados como sujeitos políticos e comprometidos com a ética e a democracia. Neste conceito a teoria integra a prática para análise em um determinado contexto histórico, social e cultural (Garcia, 1995).

Ao observar estes cinco modelos de formação continuada, pensamos que, se realizados separadamente podem ser limitantes no espaço-tempo contemporâneo. Todavia, se articulados e planejados os modelos de formação continuada podem potencializar o processo formativo do vir a ser professor/a. Mas como poderia se dar tal processo? Como sair de algo limitante e migrar para a potencialidade?

Portanto, com esse refletir trilhamos a pesquisa iniciando os diálogos teóricos com relação à formação continuada e a escrevivência. Defendemos a humanização formativa por meio de estudo teórico, autoconhecimento, auto valorização e reflexão crítica de seu fazer laboral.

Garcia (1995) argumenta que “a formação de professores procura desenvolver nos docentes um estilo de ensino próprio e assumido reflexivamente, de modo a produzir nos alunos uma aprendizagem significativa” (Garcia, 1995, p. 23). Neste íterim, os/as professores/as inseridos em um determinado contexto, podem desenvolver um trabalho que interfira positivamente na realidade vivenciada.

Ao refletir esses aspectos formativos, Garcia (1995) argumenta que a formação continuada, independente do nome ou do formato, precisa contribuir para o desenvolvimento do profissional docente, ele precisa superar o seu fazer tradicional, transformar em um refletir, criticizar e mudar, ou seja:

[...] entendemos que se adapta à concepção que temos vindo a adoptar do professor como profissional do ensino. Assim, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade[...] que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança (Garcia,1995, p.137).

A partir do momento que a experiência de uma formação fizer sentido para o/a professor/a, este se conscientiza da necessidade e da oportunidade de diálogos e é impulsionado ao início de um processo libertador.

Dentre os modelos apresentados, destacamos a orientação personalista e a social-reconstrucionista como aquelas que mais se aproximam da formação humanizadora que defendemos, pois valorizam a autoformação, o contexto social e a participação do professor como sujeito político.

1.2 O "Tornar-Se" Professor: reflexões críticas - inacabamento, autonomia e profissionalidade

Tornar-se...
 Constituir-se...
 Vir-a-ser...
 Caminho tortuoso,
 Ora íngreme,
 Ora ladeira
 Tem que cuidar, a ribanceira.
 Com Freire, Nóvoa e tantos outros
 fortalecimento, reflexão.
 A transformação.
 Mas com Conceição Evaristo,
 reencontro, resignificação, humanização.
 Autonomia no inacabado
 Dialogicidade com acolhimento
 Escutar a si e ao outro
 Respeito à leitura do seu mundo
 e do outro.
 Rita de Cássia Albertinazi Mizuno 15/10/2025, às 22h:24min.

O “tornar-se” professor/a, é uma escolha, um posicionamento, uma tomada de decisão. Ou seja, é um processo que demanda ética, pesquisa, dedicação e diálogo. Pode ser uma escolha que liberta, mas também que aprisiona. Este último, no sentido de se tornar um fardo, uma obrigação sem sentido, um serviço extra. Ter consciência desta importante atividade profissional em que participa do/no desenvolvimento de outro ser humano. Se dar conta de ser um sujeito humanizado que defende uma maior igualdade social, por exemplo.

Neste ínterim, se faz necessário apresentar algumas palavras que em sua vivacidade são utilizadas por Paulo Freire em seus escritos. Estas estão apenas em um fragmento das reflexões dialógicas apresentadas por diversos autores no “*Dicionário Paulo Freire*”. A intenção é sair do senso comum e ir ao encontro das ideias deste, que se mostra como alicerce conceitual em nossa pesquisa.

Então, ancoradas na explicitação de homem/ser humano citado por Kimieciki (2010, p. 208) “[o] homem e a sua humanização são o princípio fundante da arqueologia de reconstrução social, estruturada ao longo de todo o legado deixado por Paulo Freire, tanto através da sua vida como da sua obra”. Logo, quando Freire nos traz o homem como sujeito ele está se referindo a este como aquele ser humano que tem especificidades que se diferenciam dos outros animais. Ele possui consciência de si, de sua evolução e construção de uma sociedade. Ou seja, ele percebe sua historicidade, sua relação com o mundo.

Neste sentido, de dialogar sobre as palavras de Freire apoiadas na explicação de Zitkoski (2010) sobre humanização e desumanização, observamos o seguinte excerto:

Freire classifica a si mesmo como um educador humanista e direcionou seu trabalho e toda uma obra pedagógica em prol de um mundo mais humanizado. Nessa perspectiva, entendemos que a pedagogia freiriana assume posição radicalmente comprometida com as lutas por humanização e resistência contra toda e qualquer forma de desumanização em relação à vida concreta das pessoas. Além disso, Freire expressa em seus principais escritos uma preocupação em fundamentar uma antropologia que seja anúncio de sua forma de ver a humanidade, a história e o mundo socioculturalmente construído por nós.[...] A vocação para a humanização, segundo a pedagogia freiriana, é uma marca da natureza humana que se expressa na própria busca do ser mais, através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar para ir além de suas próprias conquistas.(Zitkoski, 2010, p. 210) .

Ao se declarar educador humanista, Freire provavelmente procura evidenciar sua característica de ser humano, um homem que tem consciência de que está em constante transformação. Há sempre um devir, portanto ele utiliza a palavra/conceito “inacabamento”. A própria humanidade em seu movimento contínuo se forma e transforma. Para tanto, elementos culturais, sociais, econômicos, geográficos, temporais, dentre outros, contribuem para que isso ocorra. Ao anunciar esta maneira de ver o homem/mulher como ser social e histórico evoca uma nova perspectiva para toda a humanidade, um ser humano, humanizado.

Logo, essa primeira parte da escrita busca o diálogo com teóricos por meio de suas lentes direcionadas à formação continuada docente. As escrevivências emergem nesse trabalho em tela como possibilidade no desenvolvimento do docente na formação continuada humanística de professores/as de Ciências do/no ensino médio. Haja vista que este profissional abarca dimensões que molduram aspectos correlatos a intelectualidade, eticidade, moralidade, esteticidade, entre outras.

Compreender as singularidades de cada docente é fundamental. Neste ínterim, defendemos a escrevivência como uma possibilidade de valorizar a história de vida de cada docente, uma vez que sua escrevivência traz consigo a representação de coletividade. A escrita autobiográfica permite o emergir de como este ser docente se constituiu, como se dá a relação com a profissionalidade e a comunidade educativa em que está inserido.

A escrevivência é uma escrita de si mas que, ambiciona a coletividade. Ou seja, a partir dela, permite replanejar a formação continuada pautada realmente nas necessidades daquele ambiente contextualizado. Possibilita a tomada de consciência de si e de seu fazer quanto docente, suas limitações, fragilidades e potencialidades. E podem vir a ser desenvolvidas na formação continuada para estimular a busca, devido ao compromisso consigo e com o outro. Freire (2023) destaca os âmbitos no desenvolvimento docente que ancoram a reflexão realizada sobre os modelos que orientam a formação continuada docente.

[...] não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (Freire, 2023, p. 101).

Os elementos basilares neste excerto de Freire revelam a coerência nas atitudes, na fala, na escrita, no trato com o/a outro/a. A humildade respeitosa aos saberes dos/as discentes. A valorização do momento laboral e dedicação pedagógica, o capricho. Compreender-se como sujeito inconcluso e inacabado é a “mola mestre” para a busca por novos conhecimentos.

Nóvoa (2022) expressa a necessidade de pensar acerca deste assunto da formação continuada do/a professor/a e seu desenvolvimento profissional. Visto que ao estar na sala de aula o/a professor/a pensa em seu currículo a ser cumprido (o tecnicismo) e em outras preocupações como formar para a cidadania também permeiam a profissão (o humano), em outras palavras “[p]ermitam-me uma afirmação evidente, mas para alguns inaceitável: a missão de um professor de Matemática não é ensinar Matemática, é formar um aluno através da Matemática”(Nóvoa, 2022, p.18).

Neste ínterim, a formação docente precisa ir além da formação inicial. Garcia (1995, p.19) conceitua a formação como sendo uma “função social”, pois “se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante”, ou seja, é um processo de desenvolvimento em que a pessoa passa, é individual.

Ao participar de um processo de formação continuada, espera-se que não apenas o aprofundamento técnico seja o “foco”, mas a formação integral de um profissional que contribui na formação de crianças, jovens e adultos, que com muita responsabilidade participa da vida destes sujeitos em pleno período de construção intelectual, social, afetiva, relacional, etc.

Não obstante, Freire (2023, p. 42) reflete sobre o “assumir-se como ser social e histórico”, como sujeito. O profissional docente em sua profissionalidade se mostra em vários aspectos que o constitui: cultura, contexto socioeconômico e histórico, tolerância, empatia, esperança do verbo esperar, ética, comprometimento, envolvimento, alegria, resiliência, estética, bom senso, humildade, ou seja, humanismo.

De acordo com Redin (2010, p. 212) para ampliar a compreensão da palavra humildade: “Para Paulo Freire, humildade é uma exigência de todo educador e educandos, que consiste na luta em favor do respeito e dever irrecusável de defesa de seus direitos e de sua dignidade enquanto prática ética”. Sinalizamos que estamos caminhando no sentido inverso do senso comum desta palavra - humildade - que pode ressoar sentidos inerentes ao simplório, modesto, fraqueza, entre outros.

Para Freire, ela nos denota garra e dedicação, é a intenção do docente e do discente de desenvolver um olhar crítico capaz de refletir as situações do cotidiano e encontrar soluções que possam contribuir para o bem comum. Então o termo humildade não é carregado do pejorativo em ser algo desvalorizado, mas algo que é conduzido pelo campo da ética.

Ser professor/a é algo complexo que exige, estudo, pesquisa, preparo, dentre outros qualificativos que permitam compreender que ser professor é “uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2023, p. 96).

Neste ínterim, a ação do profissional docente ao ser exercida com consciência humanizada, oportuniza ao seu educando construir mais que conhecimento acadêmico científico, principalmente ao explorar o contexto em que está inserido.

Assim, pode tornar possível o desenvolvimento da localidade, possibilitando o que vem a ser um “ato político” como nos apresenta Freire (2023). O surgimento de projetos que visam melhorias locais e chegam a ser possibilidade para emergir novas políticas públicas. A educação problematizadora, crítica e consciente reflete na sociedade, no coletivo. É a “visão sociológica de Freire” (Giroux, 1997, p. 149). O ato educativo tem reflexo coletivo e vice-versa.

“A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (Freire, 2023, p. 56), é um processo possível a ser construído rumo à emancipação laboral. “O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando coragem” (Freire, 2023, p. 45).

Ancoradas na explicitação de “incabamento” citado por Trombetta e Trombetta (2010) nos permite compreender o sentido mais profundo desta palavra:

[a] concepção antropológica de Freire é marcada pela ideia de que o ser humano é um ser inacabado; não é uma realidade pronta, estática, fechada. Somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com os outros envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral, afetivo. Somos seres insatisfeitos com o que já conquistamos. Estamos sempre nos fazendo, refazendo, começando, recomeçando. O humano não é, ele se conquista, faz-se por meio de suas ações no mundo, na história. Em cada ponto de nossa vida, não somos ainda tudo o que poderíamos ser e o que ainda poderemos vir a ser. Para nós, seres humanos, o processo de conquista de nossa humanidade nunca está pronto (Trombetta; Trombetta, 2010, p. 221).

Ao compreendermos o sentido do inacabamento humano, pode-se refletir quanto à necessidade de estar em constante transformação. No entanto, esta é resultante de uma busca pessoal do sujeito, que é um vir a ser constante.

A questão da autonomia do professor, para Freire (2023) é um processo de construir-se. Conscientizar-se do mundo e de si, se torna libertador ao docente que exerce o

refletir crítico como exercício de seu trabalho. É despertar em seus estudantes o mesmo, pois o mundo está em constante movimento e por isso está sujeito a mudança, que seja para o bem comum. Com este olhar, jamais de neutralidade, é possível discernir, escolher e interferir na realidade.

O docente ao estar em um movimento de formação continuada necessita de clareza da intenção deste e dialogar e oportunizar o construir/aprimorar o conhecimento científico, estético, político, ético, crítico. Como diz Freire (2023, p. 93), o professor é um ser curioso, incansável em sua busca de pesquisar e superar o que é “conhecimento ingênuo”. É estar aberto a aprender.

Deixar-se em sua inconcretude consciente, criar possibilidades para que as suas relações no contexto/fenômeno educativo transformem suas “práxis social”. Silva e Gomes (2025, p. 18) dizem que “a profissão docente não pode ser exercida em um vazio alheio às questões sociais”. Então, sou professor a favor de quê? Quais questões sociais me motivam em minha profissionalidade? O que realmente espero mudar na localidade em que leciono?

Ao ir para cursos de formação continuada, o profissional docente, também precisa ter clareza do que busca. Questionar-se enquanto professor/a estimula o movimento reflexivo para aproximar-se do processo que instiga. Perguntas como: Em que contribuo para uma educação que se aproxime rumo a liberdade? Tenho consciência ou não que minha prática é uma ação política?

O processo de ensino e aprendizagem ocorre em uma relação de afeto e respeito, respeito ao que se mostra, ao que emerge em cada contexto em que educador e educando estão inseridos. “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (Freire, 2023, p. 92). A Educação precisa ter como premissa que são seres humanos formando seres humanos, com suas individualidades e perspectivas.

“Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola” (Freire 2023, p. 95).

Esta é a beleza da profissionalidade docente, e a construção de uma relação autêntica para ser exercida. E “exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (Freire, 2023, p. 26).

A formação continuada pensada por esse docente e sua integralidade a ser transformada, demanda de um olhar que respeite cada desafio peculiar de cada contexto em que se está inserido.

Portanto, para ampliarmos o diálogo sobre a formação humanizadora e nos aprofundarmos em bases críticas, nos dedicaremos a deslindar as contribuições de autores como: Giroux (1997), Rios (2010), Rosa (2004), Perissé (2008), entre outros. Neste sentido, o torna-se professora/professor será um processo de tomada de decisão consciente, quiçá, humanizadora.

1.3 A Crítica à Formação Tecnista e a Defesa de uma Perspectiva Crítica

Segundo Rosa (2004, p. 29) “[a] formação docente concebida na racionalidade técnica pressupõe que os especialistas estão a “nutrir” as mentes dos professores práticos com seus saberes teóricos validados pela ciência”. A formação continuada se mantém em uma concepção de educação bancária, tecnicista e verticalizada, o que empobrece e se distancia de um processo contextualizado que contribua para o crescimento intelectual e integral do humano/profissional docente.

Como pedir ao docente que mude sua concepção de educação tradicional, bancária, tecnicista, se os cursos de formações que eles recebem priorizam o mesmo formato?

Rosa (2004, p. 33) apresenta sua concepção: “que a escola possa ser concebida como lugar de produção do conhecimento pedagógico e que a prática do professor [...] seja encarada como um conjunto de ações que se baseiam em saberes válidos que precisam ser considerados nos programas de formação continuada”.

Logo, permitir ao docente que durante a formação continuada ele tenha acesso, tempo e cronograma sistematizado para desenvolver sua pesquisa com relação ao trabalho que desenvolve, se aproxima de seu contexto histórico, social, econômico, enfim, faz sentido, sendo a sua realidade que será oportunizada à transformação, bem como a realidade de todos ao seu entorno.

Pautada em sua pesquisa, tese de doutorado, Rosa (2004), vai ao encontro de professoras de ciências da educação básica e com atitude humilde e reflexiva, leva professoras a criticizar seus planos de aula e seu desenvolvimento, bem como, o conhecimento científico e significativo de seus educandos. Encontrou resistência e resiliência. Mas sua contribuição permite a aproximação da universidade e a educação básica.

Giroux (1997, p. 146) apresenta uma análise, acerca da linguagem crítica unida à linguagem da possibilidade na visão da educação pela óptica freireana.

A educação torna-se uma forma de ação que une as linguagens da crítica e da possibilidade. Finalmente, por parte dos educadores em tornar o político mais pedagógico, isto é, tornar a reflexão e ação crítica partes fundamentais de um projeto social que não apenas inclua formas de opressão mas também desenvolva uma fé profunda e permanente na luta para humanizar a própria vida (Giroux, 1997, p. 147).

Segundo ele, Freire ao trazer o “poder” do opressor na educação, com a lógica que domina, combinado à prática e à ideologia em uma dimensão “educacional radical”, espera-se que os oprimidos tenham confiança e lutem pela sua liberdade. Mas para que isso ocorra deve haver esperança de que a mudança é possível e provável, tanto pessoal, individual, como social, a sociedade.

A ideia de que a educação é promotora da atuação crítica, reflexiva e política contra formas de dominação (Freire apresenta diferentes formas como: social, econômica, racial, dentre outras), mas a favor da emancipação e “auto-emancipação”.

Neste sentido, a formação continuada, neste mesmo raciocínio, esperar com foco em estudos aprofundados em teorizar a prática docente, é acreditar em um potencial fortalecimento laboral, gerando maior autonomia ao planejar suas aulas, favorecendo a criticidade. O professor como intelectual transformador.

A profissionalidade docente está alicerçada na relação humana. O fato de estar à frente em uma sala de aula com crianças, jovens ou adultos está diretamente relacionada às relações sociais, emocionais e afetivas.

Freire (2023), Rios (2010), Rosa (2004) e Perissé (2008), consideram a importância de dimensões como ética, estética, política, técnica, diálogo, como competências do fazer docente. Em sua obra *Introdução à Filosofia da Educação*, Perissé (2008, p. 76) discorre sobre “a educação como convite a desenvolvermos nossa consciência estético-existencial”. Ao estabelecer uma conexão relacional com o outro, docente e discente, se positiva, o processo ensino e aprendizagem ocorre com maior tranquilidade, devido à empatia.

Desta forma, a formação continuada segue o mesmo aspecto promovendo o desenvolvimento do profissional docente, principalmente se esta formação corresponde às suas necessidades cotidianas, ou seja, contextualizada, in locu. Se mostrando como uma oportunidade ao docente para tomar consciência de si como humano/profissional.

Ao educar-se, com o processo, aprimora o diálogo entre seus pares, com os educandos, com as regras sociais, produzindo a capacidade de transformação de “materiais

da vida (o corpo, o temperamento, o espaço, o tempo, a palavra, o entorno, etc.)” (Perissé, 2008, p. 76).

Neste sentido, o docente ao atuar em sala de aula precisa ter consciência de seu “valor social” é importante para a sociedade seu trabalho formador de cidadãos. No processo de construção de saberes, sua cidadania faz parte deste e, portanto, muitos fazem parte.

Maldaner (1999) nos leva a refletir quando diz: “[a]o não vermos o ensino como algo complexo e problemático admitimos que qualquer um possa “dar aulas”. Contrata-se, na verdade, professores/as para darem aulas nas escolas, sem pensar que esse profissional deverá produzir o conhecimento [...] na mente dos alunos” (Maldaner, 1999, s.p.).

Este fato, desvaloriza o profissional que estuda, se dedica para se profissionalizar. A banalização profissional docente precisa acabar. Somos profissionais que atuam pedagogicamente, participantes ativos na constituição de outros seres humanos que, em processo de formação, contribuimos para seu desenvolvimento cognitivo, emocional, relacional, ético, dentre outros. A profissão docente exige do profissional uma gama de elementos essenciais e complexos diariamente.

Giroux (1997, p. 27) apresenta a “definição dos professores como intelectuais transformadores”. Este defende que o fazer pedagógico vai além muros escolares, trata-se de uma “pedagogia crítica” que “envolve luta política e social [...] uma das intervenções importantes na luta para reestruturar as condições materiais e ideológicas [...]” (Giroux, 1997, p. 29).

O/a professor/a que por meio de suas práxis vislumbra e busca mudanças transformadoras em seu ambiente escolar - sala de aula - uma pedagogia problematizadora que analisa criticamente os âmbitos sociais, econômicos e culturais. É a politização na escolarização, sendo o professor/pesquisador/intelectual, exerce sua ação/função política e social.

Neste contexto, a formação continuada aliada ao estudo aprofundado de teóricos, fortalece os docentes intelectualmente em suas práticas e “possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham” (Giroux, 1997, p. 29).

A formação continuada precisa ter e deixar evidente a sua intencionalidade para que possa gerar mudanças ou criar questionamentos que possibilitem um *start* para tal.

Garcia (1995) defende que “[p]ara que uma acção de formação ocorra, é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e formador de atingir os objetivos explícitos” (Garcia, 1995, p.21).

Um caminho possível para refletir novos percursos para a autovalorização profissional que transforma seu conteúdo programático em algo que contribui criativa, crítica e eticamente para a formação integral de um ser humano. É na horizontalidade dialógica.

Mas como proporcionar ao profissional docente uma formação continuada com estas características? Como superar a dicotomia entre a prática pedagógica e a teoria em seu fazer laboral? Como superar uma prática docente de séculos passados (transmissão de conhecimentos) para atender à formação de tempos contemporâneos (construção de conhecimento)?

Uma das propostas para a superação deste quadro é a formação de professores que esteja inserida no contexto da prática - parte-se da construção da prática para, a partir de sua análise conjunta formador/formando, a ela retornar num processo que pode ser chamado de “ação/reflexão/ação”. O professor em formação deve ser instigado a refletir num processo de investigação da prática [...] (Zuliani, Bombonato, Souza, Gazola, 2013, p. 75).

Ao proporcionar cursos de formação continuada ao docente, durante seu planejamento, o/a formador/a precisa se aproximar das necessidades do professor em sua profissionalidade. Ao pensar a pedagogia freireana que se mostra mais próxima para tal, pois respeitaria a realidade singular e os desafios locais enfrentados pelo docente, que está inserido em um determinado contexto.

Bem como, desenvolver um trabalho sistematizado de estudo epistemológico e teórico para dar o suporte aos planejamentos dos trabalhos desenvolvidos pelo/a professor/a, além de estimular a escrita de conteúdos científicos e a participação em eventos. O educador precisa estar preparado para este “novo papel”. Nesse aspecto, sinalizamos que a escrevivência é uma estratégia que oportuniza a confluência para esta perspectiva.

Desta forma, a formação continuada permeada pela escrevivência se aproximada do cotidiano do/a professor/a, de seu trabalho desenvolvido e do contexto, ou seja, tendo este olhar com sua lente focada nos desafios, em que o estudo passa a ser um debruçar-se no individual e coletivo, respeitando suas peculiaridades. Nesse sentido, Maldaner (1999) aponta caminhos para uma formação de professores/as humanizada, dialógica e de escuta – contrária ao que é ofertado pelas Secretarias de Estado.

Os encontros de professores passariam a ter caráter bem diferente do que costuma acontecer hoje, para se tornarem espaços em que os professores/pesquisadores discutiriam os novos conhecimentos ou saberes produzidos em suas salas de aula, em interação com seus alunos e seus pares na escola (Maldaner, 1999, s.p.).

Como diz Freire (2023, p. 27) é preciso que “o educador mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se [...]” sair da mesmice da passividade e se transforme a se tornar “um educador problematizador”. Ao estudar as próprias práticas, o profissional terá o estímulo e a curiosidade por inovar, por criar e por meio da crítica e autocrítica, poderá iniciar seu processo de autodesenvolvimento.

Neste ínterim, a dialogicidade se faz necessária para que se torne favorável o movimento transformador em direção a transformações atitudinais e cognitivas em sua emancipação profissional.

Assim, aos poucos emerge a autonomia do/a professor/a que “penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência” (Freire, 2023, p. 91). Por mais difícil que seja o caminho trilhado rumo à autonomia, é um caminho que nos leva à liberdade de escolhas mais assertivas devido à responsabilidade que passa a ser assumida e demonstrada pelo comprometimento com relação aos estudos, pesquisas, práticas, relação com estudantes e seus pares, com sua vida pessoal.

Ao refletir a profissionalidade docente, a formação continuada ofertada para seu desenvolvimento, precisa-se ampliar o olhar e unir profissional e pessoal, é uma pessoa que desenvolve a profissionalidade, é ela que muda, transforma, sonha. As vivências experienciadas a cada dia a constitui e constrói, é a esperança de um mundo melhor.

Imbernón (2009) justifica a necessidade da formação continuada ser reformulada, ele diz que:

a pouca autonomia, a dependência orgânica, a desconfiança endêmica, o predomínio de cursos, a necessidade de créditos para o desenvolvimento, a submissão hierárquica, o conceito de semiprofissional, os *experts* que ditam as normas e os saberes ou conhecimentos profissionais, a profissão sem reconhecimento de identidade, etc (Imbernón, 2009, p. 72).

Estas são algumas carências, desafios elencados quanto à necessidade e importância quanto ao papel que desempenha o docente. As justificativas para a existência e com desenvolvimento com excelência das formações continuadas docentes emergem na realidade nua e crua de um contexto contemporâneo e as fragilidades que ganharam força e forma.

Ao falar da profissionalidade docente, há de se refletir não apenas na individualidade do profissional, mas a complexidade do coletivo também é relevante. Já observou que cada unidade institucional escolar tem uma característica? Por que um docente se “adapta”, “se encaixa” em uma instituição e em outra não? O que faz com que pais também possam mudar seus filhos de instituição procurando algo que se aproxime de seu ideal?

Para Imbernón (2009, p. 73) “a experiência educativa não é neutra”, tanto pessoas, quanto instituições trazem consigo princípios e valores éticos, morais, regras, crenças, senso de justiça, responsabilidades, respeito, dentre outros. Estes são refletidos em ações e atitudes.

Neste íterim, podemos refletir: a qualidade educativa é algo almejado, mas princípios e valores tanto pessoais (acredito ser mais intenso), quanto institucionais, precisam dialogar na profissionalidade docente e sua relação com a sua práxis. Pois o conhecimento científico pedagógico do docente e do estudante estão em constante movimento de amplitude e, a questão burocrática vem como agente controlador, normatizador no/do processo, em específico na formação continuadas.

[...] a consequência desse tipo de atuação fez com que o professorado fosse condenado a ser objeto de formação, muitas vezes, com uma formação que dificilmente poderia ser aplicada a outros coletivos profissionais (que não sejam também educativos), ou seja, uma formação que se dirige a professores e professoras sem identidade profissional, embora essa identidade sempre exista, menos sem ser reconhecida, com algumas características, valores e peculiaridades [...](Imbernón, 2009, p.73)

Desta forma, o profissional docente em relação à sua profissionalidade e formação continuada precisa ser/estar na posição de sujeito. Nestes termos, sublinhamos acerca da importância da consciência de si, porque é no autoconhecimento que se respeita o outro e permite uma aproximação. Logo o indivíduo que trabalha no coletivo, compartilhando experiências, planejando trabalhos, o desenvolvimento profissional e pessoal se dá nas experiências vivenciadas no coletivo, não somente em momentos de isolamento (Imbernón, 2009, p. 74).

Diante do exposto, defendemos uma formação continuada que transcenda a lógica técnica e vislumbre para uma perspectiva humanizadora. É nesse contexto que o conceito de escrevivência emerge como uma potente estratégia formativa, conforme discutido no Capítulo 3.

No intento de ampliar a compreensão sobre o processo de tornar-se professora/pesquisadora, bem como as confluências dos cursos de formação continuada oferecidos pela rede estadual de ensino na Região Centro-Oeste para professores/as do ensino médio, será apresentada no capítulo a seguir a Revisão Sistemática da Literatura.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA REGIÃO CENTRO-OESTE SOB LENTES DA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

A presente pesquisa de Revisão Sistemática de Literatura foi de cunho qualitativo e buscou por ampliação de compreensão do fenômeno investigado. Galiazzi, Ramos e Moraes (2021) apresenta a pesquisa qualitativa como movimento de diálogos espiralados reflexivos e integrados na compreensão de elementos emergentes contextualizados:

A pesquisa qualitativa pode ser compreendida como conjuntos de ciclos dialéticos e hermenêuticos. Nestes ciclos trabalha-se no sentido de superação gradativa de teses e teorias existentes e de sua substituição por novas teses e teorias. Estes movimentos de reconstrução e mudança podem ter amplitudes variadas. Podem representar pequenas mudanças teóricas ou práticas, ou serem grandes saltos paradigmáticos. Podem ir desde reconstruções até construções ou criações originais. Também podem ser entendidas como modos de intervenção num discurso em que o pesquisador está inserido. (Galiazzi; Ramos; Moraes, 2021, p.102).

Neste ínterim, a pesquisa qualitativa se caracteriza numa busca por entendimentos, por meio de diálogos reflexivos relacionados aos fenômenos que estão inseridos em contextos sociais, históricos e se expressam mediante a linguagem. Logo, esta pesquisa tenciona compreender o processo de tornar-se professora, pesquisadora e as confluências dos cursos de formação continuada ofertados pelas Secretarias Estaduais de Educação na região Centro-Oeste. Para tanto, o trabalho de Revisão Sistemática da Literatura existente se faz pertinente.

Okoli (2019) explica que todo trabalho científico precisa fazer uma revisão da literatura do tema de estudo, mas para ter maior credibilidade deveria ser feita uma revisão sistematizada, como na área da saúde, ele faz a explanação se referindo como Sistema de Informação, um critério de sistematização que deveria estar presente nas ações de pesquisa. Nas palavras de Okoli (2019):

Uma revisão de literatura autônoma rigorosa deve ser sistemática ao seguir uma abordagem metodológica; explícita na explicação dos procedimentos pelos quais foi conduzida; abrangente em seu escopo ao incluir todo o material relevante; e, portanto, reproduzível por outros que desejem seguir a mesma abordagem na revisão do tema (Okoli, 2019, p. 4).

A revisão de literatura pode contribuir para melhorar a qualidade da pesquisa, daí sua importância, partindo da menos para a mais sistemática, busca-se com intencionalidade, rigorosidade e transparência ao processo dedicado a buscar trabalhos científicos sobre o tema de interesse do pesquisador em que “ a revisão de literatura como uma fase inicial e essencial de toda pesquisa” (Mattar e Ramos, 2021, p.40).

Nesta revisão de literatura, investigamos contribuições de cursos de formação continuada no desenvolvimento profissional docente na perspectiva humanizadora. Tais cursos ofertados pelas Secretarias Estaduais de Educação do Mato Grosso do Sul e da Região

Centro Oeste, as quais são órgãos formadores ligados à rede pública de ensino. Vale destacar que utilizamos a Revisão Sistemática de Literatura por meio do protocolo em que proporcionou planejamento da pesquisa criteriosa na seleção de trabalhos científicos. Também utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) como metodologia de análise.

2.1 Contextualização da Revisão Sistemática da Literatura

Esta revisão de literatura refere-se a análise de trabalhos científicos no intento de buscar novas compreensões sobre a formação continuada docente ofertada aos professores da etapa do ensino médio da rede pública pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e da Rede Estadual de Educação de Goiás, Mato Grosso e Distrito Federal, ou seja, a região Centro Oeste.

Neste contexto, a revisão de literatura buscou trabalhos relativos ao tema: formação continuada de professores/as e sua contribuição e desenvolvimento docente humanizador. Neste sentido, verificamos a exaustividade ou não de trabalhos sobre ele e possíveis lacunas a serem investigadas (Mattar e Ramos, 2021).

A relevância deste estudo se encontra na contribuição de cursos ofertados pelas Secretarias Estaduais que potencializem a formação do profissional docente no que tange aos aspectos correlatos a sua função social, sobretudo humanizadora.

Portanto, investigar a formação continuada e sua contribuição humanizadora, sendo o docente, o centro na/para a profissionalidade, pode contribuir com políticas públicas para implementações na qualidade do processo de educação. Para além, desempenhar um papel fundante no desenvolvimento do conhecimento científico.

O primeiro desafio encontrado para realizar a revisão de literatura foi a carência de trabalhos científicos sobre formação continuada a docentes do ensino médio no Estado do Mato Grosso do Sul. Haja vista que durante a fase inicial da pesquisa de revisão de literatura, a busca especificava somente na área do conhecimento de Ciências, ou seja, formação continuada ofertada a professores/as da etapa do ensino médio atuantes na área de conhecimento de ciências e somente do estado do Mato Grosso do Sul. Devido a dificuldade já citada, expandiu-se para todas as áreas do ensino médio e para a região Centro-Oeste.

O que facilitou a busca, foram os critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos na utilização do protocolo de revisão, pois o tipo de revisão de literatura utilizada foi a Revisão Sistemática de Literatura que ancorada nos teóricos Mattar e Ramos (2021) e Chifu Okoli (2019). Este trata a Revisão Sistemática de Literatura como ferramenta em que aborda transparência no processo, uma vez que descreve o passo a passo durante todas as etapas.

O protocolo de revisão que utilizamos foi a estratégia PICO. Ela planeja o processo de Revisão Sistemática de Literatura de forma inteligível e objetiva. Nestes termos, favorece um trabalho sistematizado, conforme discutiremos no item 2.3.

Para a análise do material selecionado da Revisão Sistemática de Literatura utilizamos a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD) que ancora em Moraes e Galiuzzi (2016), Moraes (2020) e Calixto (2019) em que caracterizam esta abordagem como natureza qualitativa, fenomenológica e hermenêutica.

Selecionamos onze trabalhos, os quais permitiram o emergir de conceitos que versavam os seguintes aspectos: valorização da profissionalidade docente, sobrecarga de trabalho, ausência de equilíbrio entre a vida profissional e social, políticas públicas e as contribuições da formação continuada humanizadora. Neste íterim, apresentamos, a seguir a justificativa para se realizar a Revisão Sistemática de Literatura.

2.2 Por que fizemos a Revisão Sistemática de Literatura?

Ao realizar a Revisão Sistemática da Literatura, é basilar a delimitação do cenário e a contextualização em que se encontra inserido o fenômeno a ser investigado. Neste processo, a pesquisa ganha forma, por ser possível verificar se a pesquisa a ser desenvolvida faz sentido, se tem uma possível relevância e assim averiguar as suas inconsistências.

Um exemplo é o que foi possível verificar neste percurso trilhado. A falta de trabalhos específicos sobre a formação continuada ofertada pelas secretarias estaduais de educação aos professores da rede pública, para a etapa do ensino médio, da área de conhecimento de Ciências no Mato Grosso do Sul e na região Centro-Oeste. Com algo tão delimitado em seu contexto, se tornaria também a pesquisa um pouco mais complexa, podendo se tornar inviável no momento, visto que, não foram encontrados trabalhos científicos com os descritores utilizados e *strings* de busca nas plataformas que hospedam trabalhos científicos revisados por pares.

Além do contexto que apresenta o cenário, para que fosse possível a realização da presente pesquisa, ampliamos para todas as áreas do conhecimento da etapa do ensino médio para a região Centro-Oeste.

Além disso, assuntos tratados nos trabalhos científicos em teses, dissertações e artigos passam a ser alinhados e os conceitos utilizados pelos seus autores-pesquisadores para observar possíveis lacunas, que favoreçam uma nova pesquisa sobre o tema.

Então, a Revisão Sistemática de Literatura contribui para que o trabalho investigativo siga um raciocínio que se aproxime e não se distancie da questão da pesquisa. Manter o foco,

no ponto de origem, esta é uma das contribuições da metodologia da Revisão Sistemática da Literatura.

2.3 Procedimentos da Revisão Sistemática da Literatura

A Revisão Sistemática da Literatura apresenta um movimento do menos sistemático rumo ao mais sistemático. Nesse ínterim, o presente trabalho caminhou até a Revisão Sistemática de Literatura na busca de explicitar o fenômeno a ser pesquisado. Inicialmente o levantamento bibliográfico, Estado da Arte ou Revisão de Escopo, revisão sistemática. Para tanto, trabalhos completos como tese, dissertação, artigo e publicação de trabalhos apresentados em eventos, foram elencados por *strings* de busca em plataformas digitais como: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Google Acadêmico e a SciELO.

Para ser considerada como Revisão Sistemática de Literatura, Mattar e Ramos (2021), apresentam os critérios a serem seguidos com a finalidade de validar a pesquisa e credibilizar o trabalho, pois segue o protocolo de revisão que é analisado por pares, possui critérios de elegibilidade de inclusão e exclusão, dentre outros.

Assim, o objetivo da Revisão Sistemática de Literatura no trabalho em tela foi compreender as contribuições da/na formação continuada ofertada pela Secretaria Estadual de Educação da região Centro-Oeste aos professores/as do Ensino Médio da rede pública de ensino médio.

Para tanto, elencamos a seguinte pergunta: de que forma os cursos de formação continuada ofertados pelas secretarias estaduais de educação contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade humanizada de professores/as do ensino médio na região Centro-Oeste?

Neste sentido, utilizamos o Protocolo para Revisão de Literatura e a estratégia utilizada foi a PICO. A Estratégia PICO foi utilizada como ferramenta de apoio, pois permite construir perguntas de pesquisas, facilita a organização das questões que orientam a pesquisa e evita buscas desnecessárias no percurso, como apresentamos a seguir:

P – População: os/as professores/as do ensino médio das escolas públicas da região Centro-Oeste.

I – Intervenção: formação Continuada ofertada pela SEDs aos/as professores/as que ministram aulas no ensino médio nas escolas da rede públicas do Centro-Oeste e sua contribuição ou não no desenvolvimento humanizado do docente.

C - Comparação (ou controle): por meio das escritas dos/as professores/as poderemos comparar com os documentos oficiais dos cursos ofertados pela Secretaria do Estado de

Educação do Mato Grosso do Sul (SED – MS) e Secretaria do Estado de Educação do Centro Oeste.

O - Outcome (Resultados): desenvolvimento/fortalecimento da humanidade docente em sua profissionalidade: se os cursos de formação continuada contribuem com uma perspectiva humanizadora.

Nestes termos, a presente Revisão está ancorada em sete questões secundárias:

1. Quais são as estratégias utilizadas nos cursos de formação continuada para promover a reflexão sobre a profissionalidade dos professores do Ensino Médio?
2. Os cursos de formação continuada oferecem espaços para a troca de experiências e construção coletiva de conhecimento entre os docentes?
3. Como a formação continuada contribui para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais do docente?
4. As formações ocorrem no formato presencial, online ou híbrida?
5. Como os conteúdos abordados nos cursos de formação continuada estão alinhados com as demandas e desafios enfrentados pelos professores em sala de aula?
6. Há suporte institucional para que os professores apliquem os conhecimentos adquiridos na formação continuada em suas práticas, fortalecendo o profissional?
7. Quais são as considerações gerais do trabalho?

Até este ponto foram elencados “o que” pesquisar, e “o que” investigar na Revisão Sistemática da Literatura. Definindo “o que” pesquisar, direcionamos para o próximo passo, qual seja, “como” pesquisar. Nesta etapa é necessário o uso dos descritores/palavras-chave/*string* de busca. Os descritores serão a base para a formação das strings de busca. Nesse sentido, utilizamos combinações dos seguintes termos: formação continuada, professores do Ensino Médio, curso, rede estadual, secretaria estadual, programa, SED-MS, Mato Grosso do Sul.

A estratégia de pesquisa desenvolvida foi com o apoio das plataformas digitais utilizadas para o levantamento bibliográficos são: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Google Acadêmico e a SciELO.

Destacamos os critérios de elegibilidade de inclusão e de exclusão. Como critérios de **inclusão**:

- a. Tipo de documento: Serão incluídos apenas artigos científicos publicados em periódicos revisados por pares, teses de doutorado e dissertações de mestrado;

- b. Temática: Os trabalhos devem tratar de formação continuada de professores da etapa do Ensino Médio;
- b.1 Trabalhos que investiguem a humanização docente e escrevivências;
- b.2 Trabalhos com foco no Ensino Médio;
- c. Idioma: Somente documentos escritos em português;
- d. Contexto geográfico: Incluir estudos que abordem a realidade educacional da região Centro-Oeste;
- e. Metodologia: Serão considerados estudos que utilizem metodologias empíricas qualitativas;
- f. Período: Trabalhos publicados entre os anos de 2014 e 2024;
- g. Acesso completo: Apenas artigos, teses e dissertações com texto completo disponível (seja de acesso aberto ou por meio de bases de dados institucionais) serão incluídos;
- h. Área do Conhecimento: Trabalhos que contemplem a área de ensino e a área de educação;
- i. Trabalhos publicados em revistas Qualis A e B;
- j. Trabalhos publicados com abordagem humanista;
- k. Trabalhos publicados em que as investigações se referem à região Centro-Oeste.

No que tange aos critérios de **exclusão**, elencamos os seguinte aspectos:

- a. Trabalhos de conclusão de curso TCC;
- b. Trabalhos que não abordem formação docente, formação continuada docente;
- c. Trabalhos publicados anterior ao ano 2014;
- d. Trabalhos publicados que não contemplem as áreas de ensino e/ou educação;
- e. Trabalhos publicados em revistas com Qualis diferentes de A ou B;
- f. Trabalhos em que a investigação está fora da região Centro-Oeste.

Os trabalhos selecionados para análise de Revisão Sistemática de Literatura foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva. A seleção dos estudos trata do processo de seleção e da gestão das referências.

Com relação ao processo de Seleção, foram realizadas as buscas nas bases de dados utilizando as *strings* de elaboradas. Em seguida, cada trabalho incluído foi inserido em uma planilha em que foi feita a leitura dos títulos. A partir da elaboração dos critérios de inclusão e exclusão, foram formuladas com o uso de descritores/palavras-chave/*string* de busca.

Sublinhamos as *strings* de busca utilizadas nas plataformas, a citar: Portal de Periódicos da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Google acadêmico; Scielo. Em um primeiro momento foram analisados os títulos, sendo estes já

separados em planilhas do Excel de acordo com sua referida plataforma com os seguintes itens: Numeração, Título, Autores/ano de publicação, Tese/Dissertação/Plataforma/Acesso, Universidade e programa, Área: Educação/Ensino, Link de acesso, Link de repositório, String de busca.

A partir deste momento a leitura dos resumos e recorte temporal passam a nortear uma análise mais significativa. Desta forma, emergem os trabalhos selecionados. O Software de gestão de referências trata dos trabalhos incluídos gerenciados por meio de planilha de Excel.

O processo investigativo do material empírico foi por meio de artigos, teses, dissertações e trabalhos em eventos. Em um primeiro momento foram extraídas informações por meio das perguntas secundárias da revisão. Com a intenção de mapear as produções, também foram extraídos dos artigos, das teses, das dissertações, dos trabalhos publicados em eventos: o título, o ano de publicação, programa de pós-graduação que produziu o trabalho.

No apêndice desta pesquisa encontram-se os quadros de todo o processo inicial da Revisão Sistemática da Literatura de construção dos descritores na Plataforma BDTD, Google Acadêmico e o Portal de periódicos da CAPES e Scielo.

Por ser um período de familiarização com as definidas plataformas e as *strings* elaboradas, bem como sua eficácia. No entanto, para fazer valer os critérios estabelecidos no protocolo foi utilizado planilhas do Excel. Por exemplo, na BDTD com a *string* de busca "programa de formação continuada" AND "secretaria de educação" foram encontrados 69 resultados.

Ao dar continuidade na Revisão foi utilizado no intento de não perder os dados e ao mesmo tempo ter uma visão do todo. Este procedimento ajudou a visualizar trabalhos que se repetiam de uma base de acesso para outra. Então, na busca de ter acesso rápido ao que foi analisado e poder revisitar com maior agilidade. O número indica quantos trabalhos científicos foram selecionados pela leitura do título na base de dados pesquisada.

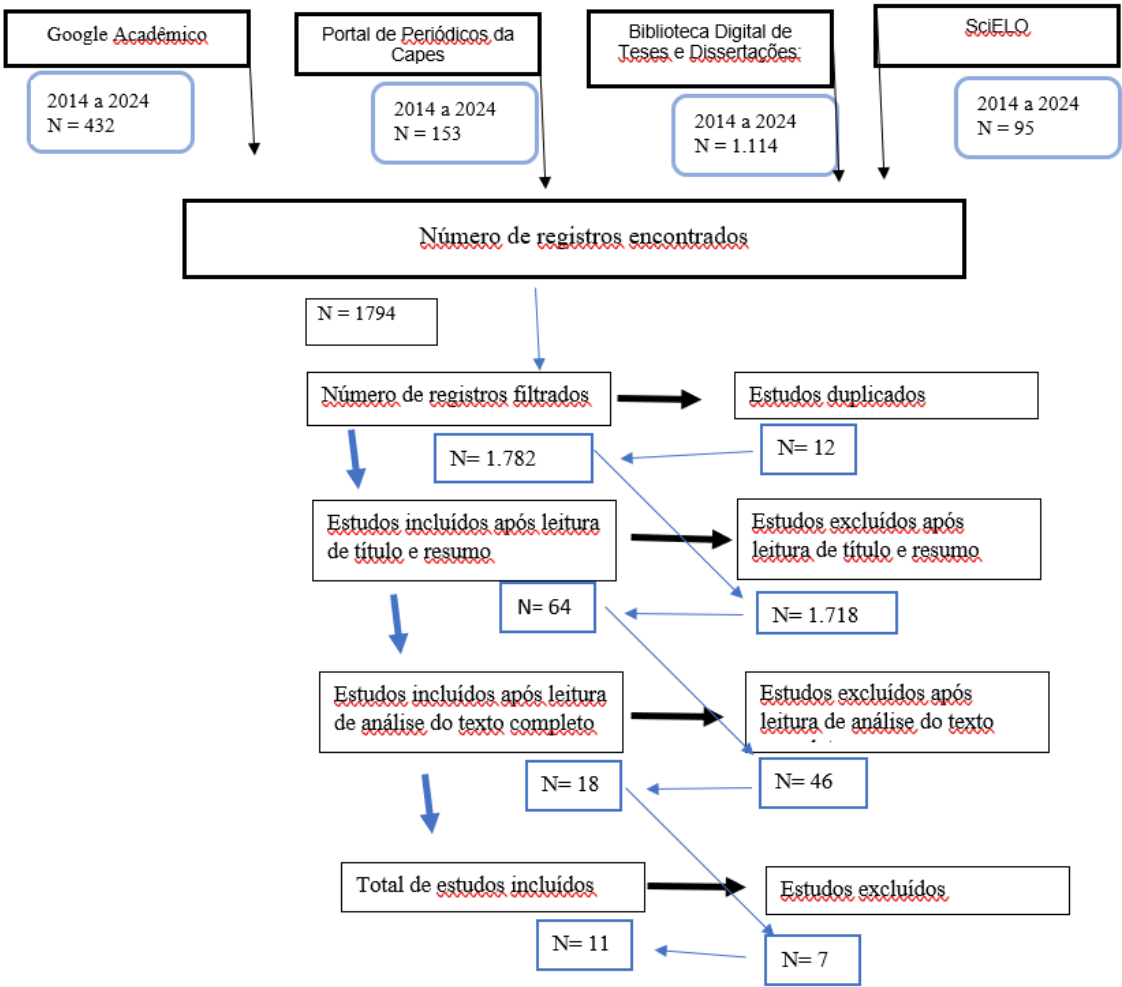
Na sequência vem o título; autor (es) e ano de publicação do trabalho; a denominação do trabalho se é Tese (doutorado)/Dissertação (mestrado) ou artigo publicado em evento; a plataforma ou base de dados em que o trabalho está hospedado e a data do acesso; à Universidade e o Programa de pós-graduação; a área se da Educação ou do Ensino; o *link* de acesso ao trabalho; ou/e o *link* de repositório e qual *string* de busca foi utilizado no caso específico.

Como mencionado anteriormente, a planilha do Excel foi utilizada neste processo de pesquisa. Cada planilha foi renomeada, cada *string* utilizada proporcionou um total de trabalhos e utilizando os critérios de elegibilidade, eram pré-selecionados e ao ser lido o

resumo e a introdução, foram sinalizados por cores: verde para posicionamento positivo, amarelo, para um talvez ou para dar amplitude nas análises para maiores possibilidades e o vermelho sinalizando o total não enquadramento.

Segundo Pereira (2025, p. 39) “[o] processo de seleção dos estudos pode ser conduzido de acordo com o protocolo PRISMA”. Este procedimento proporciona transparência ao fluxo de acordo com os critérios de elegibilidade na Revisão Sistemática de Literatura.

Na Figura 1 apresentamos o panorama dos trabalhos por meio do fluxograma prisma.
Figura 1: Fluxograma Prisma



Fonte:elaborado pelas autoras

O quadro a seguir apresenta os principais achados dos trabalhos selecionados por meio da Revisão Sistemática de Literatura.

Quadro 1: Quadro sintético dos 11 trabalhos analisados antes do início da análise, com as principais características

Título	Ano	Autor	Tipo	Principais Achados
--------	-----	-------	------	--------------------

Paulo Freire e desenvolvimento profissional docente: movimento das pesquisas em 20 anos	2023	Cruz, L.M., Ferreira, L. G.	Artigo	Analisa teses e dissertações sobre o desenvolvimento profissional docente.
Formação Contínua e o Trabalho Docente em Escolas Públicas de Ensino Médio em Jataí - GO.	2014	Feitosa, C. A.	Dissertação	Formação continuada de Jataí-GO, condições de trabalho docente e formação continuada generalizada, descontextualizada
Formação continuada de professores de Matemática e a pesquisa colaborativa	2014	Jorge, N.M.; Pereira, P. S.	Artigo	A apresenta a formação docente como prática colaborativa em formato espiralado.
O Delineamento das políticas de formação continuada de professores para o ensino médio na REE-MS no período de 2020 a 2021	2023	Monteiro, S. C. G. de A.; Viegas, E. R. dos S.	Artigo	Formação continuada com foco nos itinerários formativos.
Sentidos da formação continuada para o docente: o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM.	2017	Oliveira, A. B.de	Dissertação	Estudo realizado em Brasília - DF em escolas públicas da rede estadual e municipal.
Tecnologia na Educação de Mato Grosso e as Formações Continuadas Ofertadas para seu uso nas Práticas Pedagógicas de Sala de Aula.	2023	Ruis, L. L. P.; Morandi. M. Bisol L. V.	Artigo	O foco é o uso de tecnologias e metodologias ativas na sala de aula no Mato Grosso.
Formação continuada: o estudo das formações ofertadas na rede Estadual de Ensino em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.	2023	Silva, R. R. da, Pereira, A. P. C.	Artigo	Complexidade da profissão docente
Concepções e discursos sobre a docência: tensões, embates e perspectivas	2020	Silva, E. F.; Bento, A. L.	Artigo	Discute políticas governamentais e legislação vigente quanto à formação docente.
Interfaces Entre o Ensino de Biologia e a Formação de Professores/as.	2018	Vigario, A. F.; Cicillini, G. A.	Artigo	Compartilhar experiência como fortalecimento para ampliar a autonomia profissional.
Formação Continuada de Professores: uma análise a partir das bases teórico- metodológicas das propostas formativas	2021	Vital.S. C. C.	Tese	Entrevistas e análise de cenário
Pesquisa-Formação com Professoras de Ciências e Biologia desde uma Abordagem (Auto)Biográfica	2021	Ferreira, G.L. Gastal, M. L. de A.	Artigo	A autobiografia como proposta de formação.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Em uma nova planilha do Excell renomeada como Trabalhos selecionados, importamos os dados e foi acrescido um resumo criado pela pesquisadora para contextualizar o trabalho científico analisado e tornar acessível o assunto tratado, ver quadro 2.

Quadro 2: Resumo criado pela pesquisadora para contextualizar o trabalho científico analisado

--

Resumo criado pela pesquisadora para contextualizar o trabalho científico analisado

O trabalho de Feitosa (2014): Esta dissertação analisa Jataí - GO com a abrangência da região centro oeste. A formação continuada da escola pública com professores de ensino médio (foco em geografia), mas constata que não é comum a formação continuada por área. Esta sendo sempre de forma geral. Houve entrevista com participantes, no total, 17. Sendo cinco da subsecretaria e 12 professores. Muito é falado sobre as condições de trabalho docente, convívio social, formação e o equilíbrio de se dar conta para fazer tudo que é necessário. A dissertação foi publicada em 2014. Traz a formação tecnicista, a proletarização e formação docente.
--

Monteiro e Viegas (2023): Publicação em evento, análise das políticas públicas quanto à formação continuada de professores no MS da etapa do ensino médio. O foco aqui é a formação quanto aos itinerários formativos para o novo ensino médio nos anos de 2020 e 2021.

Oliveira (2017): Dissertação que tem como objetivo compreender os sentidos da formação continuada do Plano Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM. Estudo realizado em Brasília - DF em escolas públicas da rede estadual e municipal. Objetivou identificar a centralidade da proposta de formação. A pesquisa utilizou a construção do estado do conhecimento no processo metodológico, contou com entrevistas semiestruturadas de professores que participaram das formações. As reflexões quanto ao processo investigativo, demonstra vários elementos como: "perda de sentido do trabalho docente, ausência de formação específica, descontinuidade de políticas de formação, dentre outros".

Vital (2021): Tese sobre formação continuada, objetiva compreender como ocorre a formação continuada em Campo Grande - MS nos cursos ofertados aos professores do município e do estado (ensino médio), sua análise é sob a ótica da Psicologia histórica – cultural. Utiliza o teórico Vigotski. Coletou dados em trabalhos de teses e dissertações, mapeou as políticas educacionais, fez entrevistas semiestruturadas com técnicos da SED e SEMED e com professores das redes de ensino municipais e estaduais. Fazendo a análise do cenário. Foram abordadas três questões com os sujeitos: Concepção de formação continuada, experiências formativas e fundamentos teóricos - metodológicos das propostas formativas. O recorte temporal de 2015 a 2020 perpassa pelo período pandêmico da COVID-19. três questões com os sujeitos: Concepção de formação continuada, experiências formativas e fundamentos teóricos - metodológicos das propostas formativas.

Silva e Pereira (2023): trata-se de um artigo científico que reflete sobre a formação continuada ofertada a professores de geografia do ensino médio ofertada pela secretaria estadual de Mato Grosso do Sul à Rede estadual de Educação do Mato Grosso do Sul, e as transformações que causaram nas práticas pedagógicas dos docentes. A metodologia utilizada foi a análise bibliográfica, documental, entrevista com a superintendente do Centro de Formação Continuada e questionário aos professores. Neste processo, os autores investigam na complexidade da profissão docente as contribuições das formações permanentes para que o docente em suas aulas, geografia no caso, “movimento de reflexão na aprendizagem” (Silva; Pereira, 2023, p. 420). Claro que o ensino na contemporaneidade tem desafios diversos. Se amparando em teóricos como Gati (2013), Oliveira (1998), Melo (2015), dentre outros discutem o Plano Estadual de Educação, cidades como Ponta Porã e Três Lagoas receberam formação continuada na área de geografia, mas Campo Grande, não. As áreas de conhecimento que foram contempladas com formação específica e a parceria com o Instituto Ayrton Senna com formações “voltadas às Competências Socioemocionais”. Consideraram que as formações continuadas contribuem para com o trabalho docente, mas poderiam melhorar a qualidade e a periodicidade. No entanto, nos questionários observou-se que devido ao trabalho com carga horária excessiva, estudar é difícil devido a falta de tempo. Assim pensar uma possível reorganização para melhor contribuir para com a transformação na práxis docente.

Ferreira e Gastal (2021) no “Pesquisa-formação com professoras de ciências e biologia desde uma abordagem (auto)biográfica”, artigo que discute a formação do professor. As narrativas (auto)biográficas sendo utilizada como proposta de formação. A pesquisa-formação foi a metodologia utilizada, esta tem como objetivo verificar como é vivenciada a formação inicial no fazer laboral do docente.

Cruz e Ferreira (2023), por meio de um estudo da arte, com abordagem qualitativa objetivam analisar teses e dissertações sobre o desenvolvimento profissional docente a partir de uma abordagem freiriana e constatarem uma escassez de trabalhos principalmente em três regiões no Brasil, Norte, Centro Oeste e Nordeste.

Jorge e Pereira (2017), nos apresenta em seu artigo intitulado “Formação continuada de professores de Matemática e a pesquisa colaborativa” é um recorte da dissertação do mestrado. Neste trabalho colaborativo entre três instituições reflete sobre a formação continuada docente por meio da pesquisa colaborativa. Trata-se de uma pesquisa reflexiva sobre a prática do docente com o formato em espiral com etapas a serem seguidas: “planejamento, aplicação da aula, entrevista e sessão reflexiva”. Durante o processo de autoavaliação o docente participante da pesquisa pôde se desenvolver profissionalmente, compartilhar experiências e refletir sobre suas vivências, o que contribuiu no processo de formação continuada.

A pesquisa de Vigário e Cicillini (2018) direciona suas lentes a formação de professores/as de biologia, com duas frentes formativas: Goiás e Minas Gerais. Neste sentido, elas nos trazem a importância de utilizar a formação continuada como uma forma de estruturas redes para compartilhar experiências e com isso ampliar a autonomia do docente. Visa “compreender a habilidade de organização do trabalho pedagógico”, ou seja reflexões a cerca do planejamento docente da educação básica. A pesquisa considera que houve transformação, ressignificação por parte dos docentes.

Edileuza Fernandes Silva e André Lúcio Bento (2020) em “Concepções e discursos sobre a docência: tensões e perspectivas”, em que três professores de cursos de graduação em Licenciatura (Pedagogia, Educação Física e História) de uma instituição de ensino superior pública (IES), corroboram por meio de entrevistas sobre a formação didático-pedagógica para atuação na educação básica. Discutindo as políticas governamentais e a legislação vigente. Os desafios como: necessidade de mudanças curriculares, de política de formação e de condições de trabalho docente, carreira e salário, estão nas reflexões.

Luciana Ledo Peres Ruis; Marcos Morandi e Laísa Veroneze Bisol (2023), apresentam neste artigo uma análise sobre o uso de tecnologias e metodologias ativas nas escolas. O olhar mais aprimorado sobre o estado do Mato Grosso. Com esta pesquisa constata a necessidade de formações continuadas docentes direcionadas sobre o uso destas ferramentas como suporte ao seu fazer laboral em sala de aula. Para tanto buscaram respaldo legal nas PCNs e BNCC. Além das ferramentas tecnológicas, abordam a questão das mídias educacionais como reflexão.

Fonte: elaborado pelas autoras.

A partir dessa última etapa de trabalhos selecionados tivemos duas dissertações, uma tese e oito artigos, os quais foram analisados via ATD, conforme delineamos no próximo item.

2.4 O que se mostra na/da Revisão Sistemática da Literatura via Análise Textual Discursiva

A metodologia de análise utilizada no presente trabalho foi a ATD. Por meio desta, foram realizadas análises no material advindo da pesquisa da Revisão Sistemática da Literatura.

Para os autores Roque Moraes e Maria do Carmo Galliazi a metodologia de análise discursiva é o movimento de olhar o fenômeno que ao ser observado pelo pesquisador, permite o emergir de uma nova compreensão, um ressignificar que ocorre ao tomar consciência do fenômeno (2016, p. 22).

A ATD permite compreender o/a pesquisador/a no processo analítico. Nesse contexto, ao buscar compreensões pelo que se mostra nos trabalhos científicos, podemos teorizar sobre o quanto o/a docente compreende a contribuição, ou não, dos cursos de formação continuada ofertados aos professores da etapa do ensino médio nas escolas públicas da região Centro-Oeste.

Uma característica da fenomenologia é que ela “procura as essências dos fenômenos a partir das vivências das pessoas e se estas estão limitadas e ordenadas pela linguagem” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p.20).

Neste ínterim, a compreensão do/a pesquisador/a de que seu trabalho é um contínuo inacabado é necessário, pois o movimento é cíclico e estar aberto ao novo que emerge, é uma

característica inerente ao utilizar a ATD como metodologia de análise, pois é fenomenológica e hermenêutica.

Neste sentido, se pensarmos em um movimento circular em espiral, o centro é o fenômeno e os círculos espiralados ao redor do centro é o “círculo hermenêutico”, segundo Moraes e Galiazzi (2016).

Figura 2: Representação do ciclo hermenêutico



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras pela Inteligência Artificial¹.

Com a metodologia de análise ATD após este movimento de seleção, leitura, análise e critérios inteligíveis e objetivos, onze trabalhos científicos se enquadraram ao responder às sete questões secundárias elaboradas no protocolo de revisão de literatura, sendo duas dissertações, uma tese e oito artigos.

Os materiais empíricos foram impressos e encadernados para o manuseio das pesquisadoras.

Neste ínterim, a questão principal da Revisão Sistemática da Literatura é: De que forma os cursos de formação continuada ofertados pelas secretarias estaduais de educação contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade humanizada de professores/as do ensino médio na região Centro-Oeste?

Para tanto, os textos selecionados constituíram o corpus da pesquisa. E passaram pela primeira fase da ATD, qual seja, a desmontagem ou fragmentação. Com base nesse processo de unitarização, a autora Calixto (2019) salienta:

[...] no primeiro momento da análise, ou seja, no processo de unitarização, o pesquisador tem como desafio tomar algumas decisões importantes. A partir do material empírico precisa selecionar os trechos que parecem pertinentes ao contexto e foco do fenômeno investigado, esses trechos configuram-se

¹ Essa imagem foi gerada pela Inteligência Artificial (IA) a partir dos seguintes comandos: crie uma imagem de uma escada, agora crie uma escada circular, agora, esta escada em formato de caracol vista de cima, agora no centro está um professor.

como as unidades de significado. Após essa seleção deve desenvolver um código para que possa retornar com certa facilidade ao material original, caso esse movimento se configure como necessário (Calixto, 2019, p.133).

Nesta fase, os textos advindos da Revisão Sistemática de Literatura foram fragmentados em unidades de significados (US), a desmontagem, também denominada de unitarização. É um momento em que o/a pesquisador/a se aprofunda nos detalhes e sentidos, e podem emergir novas compreensões que contribuem para construção de novos conhecimentos (Moraes e Galiuzzi, 2016).

Nesse contexto, foram separadas 132 unidades de significados e para cada uma delas foram extraídas palavras-chave, que contribuíram na construção de títulos, que ao serem analisados foram reorganizados por semelhanças, constituindo a primeira etapa da categorização inicial.

A categorização é o momento em que emergem temáticas partindo da unitarização (dos títulos formados na etapa anterior). Neste sentido, 13 categorias iniciais emergiram, sendo elas:

Quadro 3: Categorias iniciais emergentes

A- Concepções dos professores quanto à formação continuada ofertadas a eles pelas SEDs.
B- Políticas públicas e documentos oficiais, respaldo legal na/para a formação continuada docente
C - Considerações finais apontam caminhos com sugestões para o que emerge quanto proposta de formação continuada
D- Práxis: Teoria e prática no cotidiano
E- Diálogo coletivo e crítico: sua contribuição na formação continuada
F-Autonomia em um processo de construção e fortalecimento na profissão
G- As dificuldades encontradas para que a formação continuada ocorra e atinja objetivos planejados
H- Na hierarquia e fragmentação da formação continuada descentraliza o Professor
I- Necessidade de mudanças na concepção do profissional
J- Pandemia: impactos na educação e a busca por alternativas para a formação continuada docente e possíveis soluções para diminuir os prejuízos no aprendizado escolar
K- Consciência de si, sujeito sócio-histórico
L- A escrita de si
M- Centralização no docente

Fonte: elaborado pelas autoras.

Estas chamadas de categorias iniciais favorecem a construção de argumentos, reflexões em que o/a pesquisador/a permite atribuir sentidos organizando suas ideias, sendo 10 (dez) argumentos resultantes das reflexões das categorias emergentes nesta fase de categoria inicial.

No processo de unitarização os códigos utilizados para a identificação dos trabalhos foi a letra inicial do sobrenome seguido de um número. Este indicava a sequência dos

fragmentos, por exemplo, Feitosa - F. 1, F. 2; Vital - V. 1, V. 2 e assim sucessivamente, sempre iniciando pelo primeiro fragmento do/s autor/es.

No entanto, cada US foi agrupada em categorias iniciais, tendo uma letra maiúscula como demonstrado no quadro acima. Com a utilização da planilha do Excel foi possível unir as USs por assunto utilizando a opção classificar e filtrar. A partir deste momento foram elaborados argumentos. Segue um exemplo do argumento inicial: O caminho para a conscientização de si, de seu trabalho e sua vida pessoal pode vir a fortalecer a identidade e autonomia do profissional docente. O docente tem direito à formação continuada, mas esta acaba que por assim dizer, impondo uma responsabilidade que o leva à culpa de não conseguir participar de momentos formativos na coletividade devido a fatores como: falta de tempo para estudos e "carga horária" extensa de trabalho. Assim a busca por conhecimentos passa a ser pessoal para alguns profissionais. Logo, a formação continuada quanto favorecer momentos de reflexão crítica e analítica ao docente quanto às suas práticas, ajuda na concepção de sua identidade profissional, o que melhoraria a "qualidade da educação".

O movimento de categorização avança para a intermediária, partindo do argumento inicial. Por exemplo: C-Superar os desafios e as dificuldades para alinhar as demandas e desafios cotidianos por meio. D- As parcerias com terceiros na formação continuada e a generalização formativa de formação continuada sistemática, centrada no docente. Feito isso, utilizando a opção classificar e filtrar, podemos retomar as categorias e elaborar o argumento intermediário que resulta na categoria final (B- Estratégias e políticas públicas na construção e fortalecimento da profissionalidade). Desta forma, avançamos na mesma linha para as categorias finais e posteriormente partimos para a elaboração do argumento aglutinador.

Neste movimento de avançar, expandir, mas não perder o início e poder retornar a ele com facilidade é importante. Para este retorno são criados códigos que identificam de onde foi extraído o fragmento “[...] os “códigos indicadores” são os marcadores que configuram o início da fragmentação, que dá origem às unidades de significado” (Mizuno; Oliveira; Calixto, 2025,p. 184).

Neste caso as letras representam os autores dos trabalhos analisados e o número se refere à sequência crescente do fragmento do texto. Por exemplo: Claudinéia Feitosa (F); Rodrigo Rocha da Silva e Ana Paula Camilo Pereira (S); Soraya Cunha Couto Vital (V); Alessandra Batista Oliveira (O); Lilian Moreira Cruz e Lúcia Gracia Ferreira (C F); Nickson Moretti Jorge e Patrícia Sandalo Pereira (J P); Luciana Ledo Peres Ruis, Marcos Morandi e Laísa Veroneze Bisol (R M B); Ana Flávia Vigário e Graça Aparecida Cicillini (V C);

Edileuza Fernandes Silva e André Lúcio Bento (S B); Gustavo Lopes Ferreira e Maria Luiza de Araújo Gastal (F G).

O movimento cíclico em espiral olhando para o fenômeno, Moraes e Galiuzzi (2016.p. 93) apresenta a ATD como “ não é um movimento linear e continuado”. Assim, novamente aos argumentos busca “atingir níveis mais aprofundados de compreensão, explicação e interpretação” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 123), que são analisados e nesta fase de categorização intermediária que emergem temáticas que já se mostravam na categoria inicial. Emergiram 04 (quatro) categorias.

Assim, chega-se à categoria final que ao partir dos quatros argumentos intermediários que são analisados e categorizados, eis que emergem duas categorias finais e é elaborado o argumento final. Assim nos explica Moraes e Galiuzzi (2016):

O processo emergente de construção de categorias tende a ser mais trabalhoso, exigindo conviver com a insegurança de um caminho que precisa ser construído no próprio processo. Geralmente vai de categorias específicas, restritas e em grande número, a categoria cada vez mais amplas e em menor número (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 140).

Quadro 4: Resumo quantitativo da análise

Unidade de significado	Categoria Inicial	Categoria. Intermediária	Categoria Final	Argumento aglutinador
132	13	04	02	01

Fonte: elaborado pelas autoras.

A metodologia ATD permite ao pesquisador olhar para o fenômeno como que se estivesse em um satélite e visse um tufão se formando, se permite não apenas olhar de cima para o “olho do furacão tocando o solo”, mas pular bem no meio para observar mais de perto e em meio a tempestade, aproveitando os clarões do relâmpago, ver o que emerge, e se perguntar: como reelaborar o que se mostra e contribuir com e para um novo, em meio à tempestade?

A tempestade que para muitos pode ser vista como destruição, perda, medo... Esta pesquisadora a vê como oportunidade, reconstrução, enfrentamento, certeza de que com essas águas há um prelúdio de bonança. Segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p. 65) [e]ventualmente a própria compreensão já emerge em forma de metáfora.

Nos doze anos que vivi no Japão contemplava o céu sempre e nos dias de tufão (*taifu*), marcava o horário previsto em que seu centro atingiria minha cidade, buscava segurança, é claro, mas saía para vê-lo. A sua força, seu movimento circular imenso, me fascinava. E após

sua passagem, aquele céu quase negro, de muita chuva, iluminado por raios e o estrondo do trovão, se tornava claro, límpido, e o amanhecer ou entardecer, era o mais lindo que já vi.

Neste momento ia ver o mar (morava, em linha reta a menos de um quilômetro da praia), passar ao estágio de calmaria e que havia trazido para a costa todas as impurezas que ele havia levado, o lixo e também água viva, fragmentos de corais. E nós ali, com a mesma calma íamos recolhendo, limpando para o novo. Esta é a metáfora do olho do furacão que emerge em minhas análises.

Esta é uma das possibilidades permitida ao utilizar a ATD, uma metodologia que olha para o fenômeno e que busca por novas compreensões nos textos analisados (hermenêutica) na pesquisa de natureza qualitativa, como é o caso presente.

A ATD é uma metodologia em que não apenas intenciona “produzir resultados de pesquisas, mas implica simultaneamente transformações do pesquisador” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 240).

Ao utilizá-la como metodologia de análise no material advindo da revisão sistemática de literatura a maior contribuição está na possibilidade de estar olhando o fenômeno, a metodologia permite analisar, compreender, refletir durante seu exercício.

Neste sentido, ao elaborar argumentos sobre os fragmentos que emergiram do trabalho de Revisão Sistemática de Literatura com trabalhos extensos, é um processo em que o caos caminha em direção à ordem. É o movimento em que o pesquisador precisa transcender a linearidade, pode se expressar com liberdade, é convidado a desconstruir e a reconstruir, “explodem novas compreensões, sempre com intensa participação e autoria” (Moraes, 2020, p. 604).

No processo de categorização ao chegar no argumento final, este procura demonstrar que está iniciando a fase da construção do metatexto e as reflexões sobre o tema pesquisado. “Uma vez que as categorias estejam definidas e expressas descritivamente a partir dos elementos que as constituem, inicia-se um processo de explicitação de relações entre elas no sentido da construção da estrutura de um metatexto” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 51).

As duas categorias finais que emergiram foram: a) planejar com a intencionalidade de realizar a formação continuada para obter êxito quanto à contribuição no fortalecimento da profissionalidade docente e b) estratégias e políticas públicas na construção e fortalecimento da profissional, ambas corroboraram na argumentação final. E nesta busca por compreender o desenvolvimento profissional: da revisão de literatura por meio de artigos, teses, dissertações e trabalhos em eventos que investigaram cursos de formação continuada ofertados pelo

governo estadual do Mato Grosso do Sul (MS) e na região Centro-Oeste que o metatexto foi constituído.

No subcapítulo aqui desenvolvido, trouxe a elucidação de como foi realizado o processo de utilização da metodologia ATD do material advindo da Revisão Sistemática de Literatura. Mas para facilitar o entendimento do/a leitor/a, os subtítulos a seguir fazem menção às categorias iniciais e foram aglutinadas por proximidade de emergentes.

Ao partir do argumento aglutinador advindo das categorias finais, o movimento inverso rumo às categorias iniciais com a validação dialógica de teóricos e vozes do corpus, material empírico. Como diz Moraes e Galiuzzi (2016, p.112), as [...] inferências, aparecerá em forma de metatextos descritivos e interpretativos, expressando as compreensões atigidas”.

Apresentamos, a seguir, a sistematização, a teorização em um processo investigativo, inacabado e espiralado.

2.5 O que se mostra? Em cena, o metatexto

Segundo estudo Silva e Pereira (2023) a formação continuada para o docente visa a melhoria da qualidade da educação, em seus documentos oficiais, desde a Constituição Federal de 1988 passando pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Plano Nacional de Educação, Plano Nacional do Novo Ensino Médio, Plano Estadual de Educação e suas Secretarias Estaduais de Educação e Tutores ou supervisores de ensino que levam a formação continuada à sua realização.

Neste processo, os autores investigam na complexidade da profissão docente as contribuições das formações permanentes para que o docente em suas aulas, geografia no caso, e o “movimento de reflexão na aprendizagem” (Silva; Pereira, 2023, p. 420). Claro que o ensino na contemporaneidade tem desafios diversos. Então, a intencionalidade das/nas políticas públicas ao planejar a formação continuada poderia refletir sobre esta questão: qual a contribuição no fortalecimento e desenvolvimento da profissionalidade humanizada de professores/as?

Por este trilhar de caminhos diversos, com várias direções em suas interpretações, o foco deveria ser o profissional docente e seu trabalho desenvolvido em sala de aula, Garcia (1995, p.141) diz que a escola precisa ser compreendida como “unidade básica de mudança e formação”.

No entanto, o docente é minimamente ouvido quanto ao que seria a possível demanda para seu crescimento/desenvolvimento profissional/pessoal. Em sua concepção quanto à formação continuada, o docente acredita que esta impacta em seu viver e fazer laboral e

contribui com ricas sugestões para que a formação continuada seja mais proveitosa nos momentos formativos.

Feitosa (2014) apresenta as contribuições de professores/as em sua pesquisa, a US F18, um excerto extraído, evidencia a falta de formação que reflita a práxis docente.

A ausência de formação teórico-prática, ou que possibilite a reflexão na e sobre a prática, de grupos de estudos, a dicotomia entre teoria e prática vivenciadas pelo professorado, tem dificultado e distanciado ainda mais a aquisição de novos conhecimentos, inviabilizando o repensar da prática e a superação dos problemas frente as demandas educacionais (Feitosa, 2014, p. 89, US 18).

Por concentrar um volume maior de profissionais, na ocasião da formação, são repassados recados, tarefas e atualizações legais, tratando o profissional docente como “fazedor de tarefas”, se tornando muito em encontros técnicos. A profissionalidade docente precisa ser compreendida como aquela que forma o cognitivo, desperta a criatividade, a criticidade e tudo ocorre em fases diferentes do desenvolvimento com o trabalho docente específico para aquele contexto.

Além deste respeito à cada etapa de desenvolvimento humano em que o aluno se encontra e o profissional docente que é o habilitado para realizar sua profissionalidade, o contexto em que se está inserido os sujeitos precisa ser considerado. Garcia (1995) apresenta esta realidade:

[...] a prática habitual mostra-nos que as actividades de desenvolvimento profissional são geralmente planificadas e desenvolvidas fora do contexto escolar, e que as escassas medidas de desenvolvimento organizacional a nível escolar que conhecemos no nosso país são aplicadas sem se atender à necessária formação dos professores (Garcia, 1995, p.141).

Logo, o planejar uma formação continuada, considerar a regularidade em calendário disponível para que o professor e a escola se organizem para o momento sem prejuízo ao aluno é o início.

Além do calendário, a formação direcionada por etapa da educação básica como à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental anos iniciais, ao Ensino Fundamental anos finais e ao Ensino Médio é bem pertinente.

Claro que além de planejar o conteúdo, pensar no custo é o que pode ser um grande desafio também. Mas o professor da etapa do Ensino Médio sugere que o estudo de teóricos seria aprofundado oportunamente nos momentos de formação continuada.

Buscar o amparo e suporte teórico no labor docente o fortaleceria, e construiria novos conhecimentos científicos. O suporte para este estudo poderia vir de pesquisadores, aproximar a Universidade da Educação Básica. Neste ínterim, as participações de eventos científicos

seriam incentivadas como estímulo ao professor, Feitosa (2014) dentre tantas sugestões apresentadas em seu trabalho, evidencia a aproximação da universidade como parceira no processo de formação continuada.

É no contínuo movimento em falar, refletir, escutar, buscar fundamentação teórica, a profissionalidade é construída, pois as habilidades, os preconceitos, os valores, serão ressignificados, o que impacta nas atitudes laborais humanizadas.

Neste sentido, no planejar a formação continuada é fundamental ter clareza quanto à intencionalidade almejada. Assim, as estratégias que serão utilizadas para alcançar os objetivos (melhoria na qualidade da educação) trazidos em toda legislação, precisam estar pensadas inicialmente nas políticas públicas. Ou seja, planejar segundo as necessidades da sociedade assistida.

No presente caso, o labor docente, tais políticas públicas precisam ter ações que resgatem a valorização deste profissional, ao pensar em salário, resgatar o respeito pelo trabalho desenvolvido, resgate a auto valorização, resgate social, cultural, histórico, não é uma questão apenas econômica. Tardif e Lessard (2014) apresenta fatores a serem considerados quando se fala da valorização docente, fatores materiais, sociais “fenômeno resultante da organização do trabalho, exigências formais ou burocráticas” precisam considerar o que é invisível no labor docente:

[...]constata-se que vários desses fatores remetem a tarefas invisíveis que demandam igualmente afetividade e o pensamento do professor. Por exemplo, o fato de trabalhar com crianças pequenas, com alunos com dificuldades de aprendizagem, adolescentes delinquentes ou violentos provoca exigências específicas que afetam a carga de trabalho. Diante dessas realidades com que os professores se defrontam, pode-se falar ainda de “carga mental” de trabalho [...] (Tardif, Lessard, 2014, p. 114).

Logo, as estratégias utilizadas nas ações quanto a políticas públicas carecem de um novo olhar para esta área da Educação - a formação continuada docente - que forma futuros profissionais, mas antes de tudo, contribui na formação de seres humanos.

Neste sentido, abordamos a seguir a questão de políticas pública, elas que em documentos oficiais direcionam a formação continuada.

2.5.1 Políticas públicas, documentos oficiais, respaldo legal na/para a formação continuada docente e suas contribuições

Os professores do ensino médio da rede pública de ensino acreditam nas contribuições para seu desenvolvimento profissional e pessoal diante das formações continuadas ofertadas a eles pelos órgãos oficiais de ensino, as SEDs. Mas sugerem que se façam valer desses

momentos, o aprofundamento teórico metodológico. Seria propício, refletir suas práticas favorecendo em desenvolver suas habilidades e competências profissionais.

No entanto, a legislação como, PNE 13.005/2014, PEE - MS surgiram com o intuito de melhorar a qualidade de ensino. Mas não basta elaborar planos para garantir o cumprimento legal para que seja ofertada a formação continuada aos docentes. Para que realmente esta tenha êxito, elementos como planejamento de calendário de formações continuadas a serem realizados e a garantir sua sistematização com começo, meio e fim.

Os temas a serem estudados deveriam ser de interesse dos professores, de acordo com o contexto em que trabalha, respeitando as etapas da educação básica. Políticas públicas que venham ao encontro da valorização docente, remuneração que não exija dele a sobrecarga de trabalho da qual impossibilita participar plenamente do processo de formação continuada e do convívio familiar.

O grande potencial do labor docente e sua profissionalidade evidenciou-se no período pandêmico (2020-2021) em que a busca por soluções que diminuíssem o prejuízo no/do processo ensino/aprendizagem de seus alunos foi o "combustível" para a busca de possíveis soluções. Vídeo aulas, cópias de materiais, atendimento por aplicativo "Whatsapp" aos alunos e seus responsáveis para orientação no/do processo a ser desenvolvido, dentre outras ações.

As formações continuadas se deram à distância da mesma forma para as orientações de como proceder, sugestões e partilha de ações que foram positivas e negativas para repensar este novo desafio. Ao sair deste período, o profissional docente pôde se ver mais fortalecido quanto sua profissionalidade e sua capacidade de contribuir com o desenvolvimento cognitivo de seus alunos, podendo identificar que a formação continuada e o estudo, a busca e a abertura foram caminhos para seu desenvolvimento.

Neste sentido, o trabalho de Ferreira e Gastal (2021) refleti sobre a conscientização da responsabilidade em buscar a autoformação.

[...], fazendo-as assumirem, para além da autonomização, a responsabilidade em dar sequência aos seus desenvolvimentos profissionais. A tomada de consciência de que a formação pertence às próprias professoras, por isso, depende de suas disposições em estarem abertas ao que lhes vai acontecendo, as têm tornado autoras de seus processos formativos. Aceitar essa responsabilidade as tem impulsionado a ir em busca de novas formações [...] (Ferreira; Gastal, 2021, p.14)

Então, propor que o remodelar das formações continuadas elencam alguns passos a serem dados: primeiro em direção à literatura e às vozes dos docentes, depois ouvir, ver,

pensar e planejar com a opinião e necessidade do docente, para depois executar as mudanças, e assim, contribuir com o trabalho docente e sua profissionalidade de fato.

Neste íterim, encontros para discussão e reflexão das práticas, pautadas em análises teóricas viriam ao encontro do que tem se mostrado importante ao professor, respeitando o contexto em que estão professor e alunos contemporâneos e romper com o modelo tecnicista e ressignificar o seu trabalho docente. Ferreira e Gastal (2021) nos apresenta a abordagem auto biográfica como estratégia:

Ao longo da investigação desenvolvemos o dispositivo de pesquisa-formação estabelecendo elos de confiança com as professoras, os quais foram imprescindíveis para reforçar as contribuições da abordagem (auto)biográfica realizada. Os apontamentos das participantes podem desembocar em propostas de formação inicial e continuada de professores de Ciências e Biologia. Uma delas é a reivindicação de uma prática formativa biográfico narrativa, valorizando a subjetividade, valores, sentimentos, representações e saberes experienciais docentes, trazidos à tona por exercícios constantes de reflexão sobre as experiências vividas (Ferreira e Gastal, 2021, p.14)

A escrita reflexiva sobre si, se mostrou como potencialidade ao docente no processo de formação continuada. Esta permite emergir reivindicações, identificar desafios superados e a superar. É um processo de autoconhecimento e fortalecimento pessoal e coletivo, o professor conscientiza-se e é o centro da formação humanizadora. Assim, para superar as dificuldades, não basta equipar a escola com materiais tecnológicos, mas além de, capacitar o docente para seu uso no processo de ensino e aprendizagem com ética e valores.

As formações continuadas para os docentes são amparadas por meio de políticas públicas, estas trazem em seus textos as imbricações quanto às formas que irão ocorrer tais formações. Assim, parte desde a Constituição Federal de 1988, em âmbito mais abrangente e afunilando até chegar à legislação estadual, municipal e ainda a escolar com Plano Pedagógico.

As políticas públicas são a resultante de lutas de uma sociedade, em relação ao setor educacional, tendo seus direitos garantidos. Por meio de decretos, emendas e documentos oficiais. Silva e Pereira (2023, p. 427), ao analisar as políticas públicas, as relaciona como “resultado de um esforço da sociedade [...] em um processo de luta constante”.

O Plano Nacional de Educação (PNE) e o no Mato Grosso do Sul o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS), são exemplos. Tais documentos buscam "melhorias na qualidade da educação pública". Este último, vem para monitorar contínua e periodicamente para verificar se as metas elencadas são atingidas pelo trabalho desenvolvido

pela Secretaria de Estado de Educação. Para a realização deste processo, uma comissão é formada e quem determina os membros integrantes é o Poder Executivo do Estado,

Neste ínterim, a Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (REE/MS) por meio da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (SED/MS) são os órgãos oficiais como formadores e idealizadores das formações continuadas. Lembrando que aqui citado o Estado do Mato Grosso do Sul, mas o presente trabalho também analisa trabalhos investigativos quanto a Secretaria Estadual de Educação de Goiás e Brasília-DF.

Na Secretaria Estadual de Educação de Goiás, “o PEE pretende promover a elevação global da escolaridade da população, reduzir as desigualdades sociais e regionais, permanência e sucesso na educação pública, são algumas das metas” (Feitosa, 2014, p. 52).

Os profissionais destas secretarias mostram alguns elementos que observaram como relevantes e necessários para o planejamento de mudanças: a formação continuada por área de conhecimento, a presença de pesquisadores e participação das universidades no processo formativo e discussão/reflexão quanto às escolas realizarem a formação continuada com suas especificidades sendo “olhadas e discutidas de perto” in loco. Portanto, é através das políticas públicas e dos órgãos públicos que a concepção de formação continuada é construída.

Neste sentido, a formação continuada seria sistematizada, contínua e centrada no profissional docente e seus interesses, mas quais seriam os interesses? Este professor é visto como? O que se mostra neste professor aos elaboradores, planejadores das formações continuadas? Um professor que repassa conhecimento ou não?

A formação continuada concebe o/a professor/a como alguém que precisa ser autodidata, que precisa além dos momentos que lhe é ofertado como “formação continuada”, buscar para ser um construtor de conhecimento?

Ao centrar na prática fortalecendo-a ao priorizar competência e habilidades profissionais, distancia-se a prática da teoria, sendo a práxis não priorizada na/docência. Emerge assim, um desalinhamento entre as formações continuadas ofertadas pela SED e documentos oficiais, causando prejuízos na/docência dos professores.

Oliveira (2017, p. 51) reflete sobre a formação continuada ofertada aos professores do ensino médio, esta é ofertada “por ações pontuais e fragmentadas”, além de ser tecnicista e procurando organizar o trabalho docente. Além disso, a autora Oliveira expõe a mesma dificuldade encontrada por esta autora, na fase inicial de construção da revisão de literatura, o estado da arte, houve uma certa dificuldade em encontrar trabalhos científicos que estudam a formação continuada para professores do ensino médio.

A busca pela melhoria na qualidade do processo de ensino/aprendizagem surge o Plano Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), este idealiza modelos com novas práticas pedagógicas. Oliveira (2017) busca compreender os sentidos e sentimentos do professor em relação às formações continuadas referentes ao PNEM. Neste sentido, o professor se sente avaliado continuamente. Com isso o professor passa a ser responsabilizado e muitas vezes se responsabiliza pelos resultados obtidos dos alunos e claro, da escola.

Esta prática contribui negativamente em relação ao protagonismo do docente, sendo analisado e culpabilizado e muitas vezes sem considerar o contexto. Embora seja uma concepção enraizada no contexto educacional, necessita de uma ressignificação social e cultural.

O docente é protagonista em seu fazer laboral, mas não pode ser culpabilizado por resultados, sejam positivos ou negativos. Por trás do processo ensino e aprendizagem há muitos elementos envolvidos, o poder socioeconômico, a cultura, dentre outros.

Desta forma, as políticas públicas educacionais e o Estado precisam contribuir de forma efetiva, planejada, sistematizada, cirurgicamente em cada formação continuada ofertada, sendo o objetivo principal sanar ou diminuir os desafios encontrados pelo professor, pela escola e na localidade em que esta está inserida, ou seja, superar desafios da realidade vivenciada.

Assim, o processo de imergir, mergulhar no contexto histórico, social, político e econômico na/da educação para que as condições de trabalho do profissional docente sejam também amparadas, modificadas é importante, pois vivemos em um sistema capitalista (Oliveira, 2017, p. 92).

2.5.2 Mudanças necessárias na/da formação continuada: contextualização social, cultural e econômico e a emergência de alinhamentos nas políticas públicas

A formação continuada docente pode utilizar várias estratégias para que as metas , seus objetivos sejam alcançados e resultando em melhorias na/da qualidade da educação. Durante o período de isolamento social por medidas sanitárias por contaminação da COVID-19, os meios de comunicação coletiva ganharam espaço com grupos de aplicativos (whatsapp) e vídeo chamadas, as reuniões por meet e a plataforma do youtube.

A contribuição para com o momento foi um ganho positivo e não mais abandonou nossas vidas. Os encontros presenciais ainda ocorrem, mas os encontros à distância são uma excelente estratégia para que formações possam ocorrer sem prejuízo em sua qualidade. Então, as formações continuadas podem ocorrer, atualmente, em três formatos: presencial, à distância e híbrido.

Neste sentido, com planejamento são possíveis debates, oficinas, troca de experiências, dentre outras. O importante é se valer das ferramentas disponíveis e aproximar educação básica e pesquisadores e universidade, para que juntos, busquem caminhos que favoreçam o aprendizado de nossos alunos e que a melhoria na qualidade da educação se concretize.

Haja vista, que ao partilhar sucessos e dificuldades enfrentados na sala de aula, ocorre a construção coletiva de conhecimento. Com esta estratégia, se reflete a construção do conhecimento cientificamente e epistemologicamente.

Garcia (1995, p.153) nos apresenta a estratégia do espelho e da análise da biografia (1995, p.155) dos docentes para proporcionar a reflexão quanto à prática docente na formação continuada. Esta permite ao docente olhar para sua profissionalidade e quanto ser e analisar, se questionar, se compreender. Com este movimento que a metáfora do espelho faz, permite ao docente se conhecer quanto pessoa e profissional, o que colabora para melhorar a autoconsciência.

Mas, algumas práticas para que ocorra a formação continuada que emergiram nos trabalhos de revisão de literatura foram o repasse da formação. Por exemplo: a SED se reúne com os gestores e faz a formação continuada para os docentes, a eles. Estes ao chegarem em suas unidades escolares atendem os professores coletivamente ou individualmente e repassam o que foi trabalhado com eles.

Ao ter a estratégia de aproximação em que os pares se reúnem, diminui-se os "atravessadores" da formação continuada sem o repasse pelos gestores e coordenadores, ou seja, sair da informação e ir para a formação de fato. No entanto, a formação continuada do docente ao ser realizada no ambiente escolar, o respeito ao contexto local, social, histórico, cultural, econômico, se aproxima da realidade do docente que ali atua e pode vir a maior contribuição no seu fazer laboral.

De acordo com Ferreira e Gastal (2021), se referindo ao dispositivo utilizado na pesquisa-formação e a estratégia de autobiografia como forma de criar laços de confiança e verificar a autovalorização, expectativas, desafios e necessidades do/no contexto escolar.

Nós, sujeitos sociais, agimos ativamente na construção do meio, reapropriando-nos dele das mais variadas formas e expressando-o em nossas subjetividades. Assim, nesta parte do texto, voltamos o olhar a tais reapropriações singulares do contexto social por parte das docentes, buscando demarcar aspectos sócio-históricos nas histórias individuais (Ferreira; Gastal, 2021, p.8).

As políticas públicas precisam passar por um processo de análise do contexto contemporâneo em que estamos historicamente vivendo.

Com este olhar, intencional de alinhamento para que as formações continuadas contemplem temas atuais que abordam desafios mostrados pelos professores e o estudo de teóricos metodológicos e epistemológicos que deem suporte ao trabalho desenvolvido pelo professor emerge como necessidade apontada por eles.

Desta forma, a formação continuada caminhará rumo à humanização, com um despertar para o reflexivo e crítico, indo ao encontro de ressignificações e construções de novos conhecimentos, este de cunho científico?

Parafraseando Freire (2023, p. 77) formadores e formandos têm a mesma intencionalidade para a realidade (qualidade do ensino), então são sujeitos com o mesmo propósito, então refletir criticamente o trabalho desenvolvido pelo docente contribui para a construção e aprofundamento científico. E ainda, “educador-educando” (2023, p.95) e formador-formando.

Pensar um novo formato com novos temas para a formação docente para atender às necessidades deste contexto de contemporaneidade vai além e de planejar encontros com utilização de plataformas, ferramentas digitais e formato dos encontros, é quebrar paradigmas. Do docente se espera e cobra aulas dinâmicas, criativas e que levem à construção de conhecimento científico, mas as formações continuadas também precisam atender esta mudança.

Seria algo como querer que o professor trabalhe com a “educação problematizadora”, mas os cursos ofertados são referentes à “educação bancária” (Freire, 2023)?

É neste sentido que as políticas públicas precisam “olhar”, se o docente precisa trabalhar de uma forma para atender as demandas da contemporaneidade, a atualização inicia-se por elas. Como a profissionalidade docente pode se construir e se fortalecer neste processo, pois cada profissional se sentiria parte do processo e num caminhar coletivo, o sujeito cresce e floresce inserido em seu contexto social, cultural, econômico e histórico.

Neste ínterim, o professor passa a ser o sujeito central ao planejar e executar a formação continuada contextualizada.

Para tanto, compreender e refletir sobre as concepções dos docentes em relação às formações continuadas, seu trabalho docente e seu desenvolvimento profissional poderia ser o princípio para a sistematização das formações.

2.5.3 Concepções quanto a formação continuada ofertadas pelas Secretarias de Estado de Educação

As concepções dos/as professores/as do ensino médio da rede pública de ensino em relação às formações continuadas ofertadas a eles pelas SEDs (Secretarias Estaduais de Educação do MS e Centro -Oeste), trazem uma variável de opiniões a serem consideradas. Tais formações são consideradas como um aprimoramento que irá fortalecer o desenvolvimento pessoal e profissional.

Desta forma, as formações impactam direta ou indiretamente no contexto social, econômico, cultural e político em que este profissional está inserido. O que influencia nas condições do/de trabalho e na/da vida do profissional docente. O professor se mostra consciente que a formação inicial na instituição que estudou precisa ser contínua e com constância. Mas, não deve ser visto como um "amontoado" de cursos técnicos de cunho informativo.

Garcia (1995, p. 21) reflete acerca da finalidade da formação continuada ofertada ao professor “[p]ara que uma ação de formação ocorra, é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e formador de atingir os objetivos explícitos”.

Os docentes trazem em sua concepção que para um melhor aproveitamento tais formações continuadas deveriam ser coletivos, por área de conhecimento e discussões reflexivas quanto às práticas. Freire (2023, p. 125) apresenta a “palavra crítica” como sendo o início da humanização, o termo “mundo genteficado”, reforça que a reflexão crítica e o diálogo podem proporcionar autonomia aos professores que guiados pela ética e compromisso.

Neste sentido Cruz e Ferreira (2023) aponta que:

A formação docente precisa apostar nas interações entre colegas de trabalho, professores e alunos; sobremaneira, aprendemos no processo de trocas de experiências, a exemplo do compartilhamento de aprendizagens e dificuldades. [...] o diálogo se torna um forte aliado nas interações, configurando-se como uma excelente ferramenta para romper com os padrões de uma educação tradicional bancária, que reverbera há séculos nas práticas escolares e não colabora para o desenvolvimento dos docentes, tampouco para a aprendizagem dos estudantes. Isso implica olhar na história para problematizar a situação de abandono em que vivem os professores na atividade profissional e defender a importância do trabalho coletivo para vencer os desafios educacionais. (Cruz; Ferreira, 2023, p. 10, US 5).

O compartilhamento de suas ações no cotidiano, suas experiências, dúvidas na visão deles, trariam muitas contribuições, partindo da premissa de que a formação continuada

emergiria do que tem significado ao professor, trabalhando elementos partindo de sua emergência. O que na maioria das vezes acontece (apresentado nos trabalhos de revisão de literatura) é o repasse de informações burocráticas.

A formação continuada carece de ser revista, o professor precisa de momentos planejados que realmente possam "somar" em seu desenvolvimento, este momento é importante, mas se for utilizado apenas com a visão "neotecnicista", sem conteúdo pertinente e apenas para "treinamento", qual a contribuição para o desenvolvimento profissional docente?

Rios (2010, p. 100) ao articular os conceitos de competência e da qualidade indaga a questão da qualidade (se é de boa ou de má) e as dimensões da competência (estética, ética, política, técnica) docente. Dentre estas, a dimensão ética que origina do *ethos* - "mundo transformado pelos seres humanos", está diretamente ligada à moralidade (bem ou mal) e a liberdade de escolha, e se almeja a escolha da "*boa qualidade*", pois a educação de boa qualidade é pensar em um bem comum, em uma sociedade mais humana e a formação continuada carece de mudanças nesta direção.

Freire (2023, p. 34) diz que "decência e boniteza de mãos dadas", ou seja, para o docente caminhar rumo à criticidade a ética está ligada à estética. Logo a formação continuada que conduz à competência ética, estética, histórica, social, cultural, respeitando cada um como ser humano em trans/formação.

Neste sentido, o que se mostra é o emergir quanto à concepção dos professores em relação a formação continuada ofertada pelas SEDs do MS e do Centro-Oeste que são necessárias mudanças para que ocorra sua contribuição no desenvolvimento do profissional docente para que sua atuação no cotidiano na sala de aula seja aprimorado, com maior autonomia na tomada de decisões.

Fala-se muito que é tarefa da educação a formação da cidadania. É tarefa dos professores contribuir com seu trabalho para essa formação. Eles o farão, se sua ação se realizar continuamente na direção da competência, na articulação dialética das dimensões dessa competência. [...] trabalho docente competente é um trabalho que faz bem (Rios, 2010, p.107).

Assim o Pensar, o Teorizar e o Executar que é trazido para a formação continuada pensando em um professor que seja o centro do/no planejamento e execução da formação continuada que favorece a ressignificação. Teorizar o trabalho docente desenvolvido em sala de aula. O que se mostra em vários momentos nos trabalhos de revisão de literatura permite ter a impressão que se separa o pensar do executar, no formato em que se encontram as formações.

A teorização do trabalho docente precisa vir de encontro às suas práticas e o momento de formação continuada é propício. É uma das necessidades emergentes dos trabalhos advindos da revisão de literatura.

2.5.4 Práxis: teoria e prática emergem como proposta de formação continuada

Os novos caminhos vão emergindo neste vasto universo de formação contínua ofertada pelos órgãos públicos aos seus professores e gestores, em especial os que trabalham na etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio. Com relação ao PNEM, Oliveira (2017) analisa o seu impacto no trabalho docente:

Apesar de o Pnem ser apontado pela maioria dos professores como uma formação que promoveu o debate e a aproximação entre os pares, permitindo momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, também é apontado pelos entrevistados como mais uma formação continuada que não alterou a dinâmica do trabalho, e que nós percebemos não fazer rupturas e ressignificações na relação entre forma e conteúdo (Oliveira, 2017, p. 93).

Os profissionais se mostram preocupados, por não terem formações específicas, direcionadas a esta etapa da educação básica. Neste período, que passa por mudanças significativas em sua documentação regulamentar, a implementação ocorram as formações continuadas em um período muito próximo à sua efetivação prática, não sendo clara e sistematizada, pode ser uma das causas de não ter refletido positivamente nas ações dos professores em sala de aula.

Garcia (1995, p. 27) apresenta como segundo princípio na formação de docentes a “necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular”. A mudança para o novo ensino médio seria uma oportunidade de integração dos elementos expostos acima para uma melhoria na qualidade do ensino, mas como faltou um planejamento com estratégias para que ocorresse de uma forma diferente ou mesmo devido ao período da pandemia da COVID -19, tempo de isolamento social em 2020 e 2021 que pode ter contribuído para “falhas” na integração dos professores no processo. Mas é certo, houve falta de planejamento nas estratégias de implantação das formações dos professores.

Mas diante do exposto nos trabalhos analisados, percebe-se que o profissional docente é visto pelos órgãos formadores como um profissional executor de tarefas, isso dificulta o trabalho docente, pois ele que vai realizar na prática as mudanças idealizadas e planejadas, há “ausência de políticas que contribuam com o trabalho pedagógico dos professores atuantes na etapa do Ensino Médio” (Oliveira, 2017, p. 94, US 14)

Nesta abordagem, o sistema formador/a tem se mostrado fragmentado e descontextualizado. Assim, tem considerado apenas uma prática vazia, sem fundamentação teórica em que o/a professor/a e seu trabalho seriam vistos com uma certa padronização em seu labor.

No entanto, se ao invés de o foco ser o fazer tarefas, deveria mudar para: o como fazer e a sua análise, grandes contribuições poderiam vir ao encontro da melhoria na/da qualidade de ensino. Então, partindo da análise metodológica na/da prática docente, com a participação e troca de experiências com professores pesquisadores do ensino superior para que haja uma continuidade na formação e construção do conhecimento dos alunos assistidos na Educação Básica e posteriormente espera-se que estarão na Educação superior.

Com a análise metodológica seria possível a oferta de formação continuada por área de conhecimento e seus teóricos que validam suas metodologias e conceitos. Partindo deste princípio, outros elementos podem ser "analisados" como a jornada de trabalho, a participação em eventos e publicações de escritos resultantes da formação continuada que pode e deve propiciar este construir e produzir conhecimento.

Para tanto, seu planejamento é de fundamental importância, pois o que tem se apresentado é uma sobrecarga no/do trabalho docente, acarretando em faltas ao trabalho, nas atividades de formação e o prejuízo em sua vida familiar e social. Tal planejamento até mesmo do calendário das formações continuadas, precisam buscar o equilíbrio, pensar em uma formação estruturada que faça sentido ao docente e que permita o crescimento conceitual, crítico e analítico em sua profissionalidade.

Vislumbrar os desafios da contemporaneidade e o perfil dos alunos assistidos no Ensino Médio é outro dado a ser explorado, visto que as políticas públicas não contribuem para a formações específicas que abordem a diversidade e a inclusão, bem como a utilização de novas tecnologias e o contexto da unidade escolar.

Ao analisar a formação continuada, professores atribuem que a "inter-relação entre teoria e prática" no cotidiano escolar levar-se-ia à reflexão no seu fazer pedagógico.

Desta forma, algumas sugestões ativas emergem para que nos momentos formativos possam participar de oficinas práticas com metodologias e habilidades que tornem o trabalho docente mais participativo, inclusive em eventos, debates, momentos para a troca de experiências para que se torne mais proveitosa. Inclusive criar estratégias para que a formação continuada colabore para que o professor consiga com mais facilidade traçar o perfil de cada turma, o que contribuiria para melhorar seu planejamento das aulas. Teoria e prática no

cotidiano escolar contribui não apenas para a sala de aula, mas na construção de documentos coletivos da escola.

Quando existe um distanciamento das teorias às práticas, o docente também se distancia da reflexão em relação às suas ações, no seu planejamento, o que dificulta a aquisição e construção de novos conhecimentos. Neste caminhar, com o distanciar-se teoria e prática, pode ser que gere um esforço muito maior para superar os desafios do dia a dia. Assim, um aspecto que aproxima a formação continuada com relação à práxis é o professor pesquisador, tanto seu trabalho no cotidiano, quanto a escola podem ser o objeto, o fenômeno a ser analisado por meio do trabalho investigativo, ao apoiar-se em referenciais teóricos. Buscar possíveis soluções para seus desafios profissionais ao mesmo tempo em que se forma, constrói conhecimento.

Neste ínterim, o contexto social, cultural, histórico, da escola e de todos os envolvidos são elementos inseparáveis e de contribuição na constituição de uma formação humanizadora.

Ao refletir sobre teoria e prática, ou seja a reflexão do docente com relação à base teórica que robustece e sustenta suas práticas, surge a pergunta: até que ponto ele está disposto a mudar sua prática pedagógica tecnicista? Mas se a pergunta não for feita, novas reflexões nem podem iniciar. Se faz necessário a auto avaliação, pois para fortalecer/ construir o processo identitário exige uma certa abertura ao novo, um "querer" mudar.

Giroux (1997, p. 161) defende o docente como intelectual transformador, a formação continuada precisa superar a “abordagem tecnocrática” e se aproximar de questionamentos de “como ensinar”, quais são os propósitos e ideologias que influenciam o laboratório docente, o que, por que e pelo que se luta. Quais transformações, mudanças são almejadas, tanto locais, como em âmbito maior? Os docentes têm “potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos”.

Neste ínterim, assim como Freire, Giroux evoca a “função social” do docente e “as escolas como locais econômicos, culturais e sociais” (Giroux, 1997, p. 162). Logo, a neutralidade ao ensinar, ao se relacionar se torna elemento que dificulta, quanto à postura docente. O que justifica a formação continuada prevalecer o suporte teórico para contribuir no fortalecimento e profissional docente, pois durante o exercício em sala de aula e com seus pares, os “valores que legitimam em sua atividade de ensino” manifesta “interesses políticos e ideológicos”. Sendo assim, fortalecido, é capaz de identificar as necessidades para/por que lutar e alcançar as mudanças.

2.5.5 Diálogo coletivo e crítico: autonomia em um processo de construção e fortalecimento na profissão

O diálogo coletivo e reflexivo das práticas pedagógicas docentes capaz de produzir uma discussão coletiva que olhe de forma crítica e contextualizada para o trabalho docente apenas, não leva à superação de desafios. Neste sentido, está sendo desprezada uma oportunidade de trocas de experiências entre pares.

A formação continuada pode ser repensada para que em encontros coletivos vá além de conteúdos informativos, mas que, encontros formativos realmente possam ocorrer. Nesse sentido, a intencionalidade para promover o pensar, o compreender e o transformar a realidade para superar suas práticas, precisa estar clara na formação continuada e ocorrer de forma sistematizada. O professor precisa ser o centro ao se planejar as formações aos docentes.

O professor precisa ter a consciência de si e da sua profissionalidade, tendo o despertar da conscientização e sensibilização no processo inicial da formação continuada seria um momento em que levaria o profissional professor a dialogar com si mesmo e com seus pares, tanto por área de conhecimento, como as distintas e nesta pluralidade se apropriar de novos conhecimentos. Freire (2023) nos traz o apropriar-se, de assumir quem somos, nos reconhecer, nos identificarmos como:

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, como comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (Freire, 2023, p. 42).

Neste sentido, Giroux (1997, p. 154) reflete a obra de freireana e diz que ela “redefine a categoria de intelectual e argumenta que todos os homens e mulheres são intelectuais “. Neste ínterim, ao pensar que o ser humano tem a capacidade de dar sentido, significado, por meio da interpretação das situações que o circundam, ele pode transformar, inovar, provocar mudanças no mundo em que está. O docente consciente de si, “pode”. Logo, tendo este refletir e agir, segundo Freire, ele, o docente , é um sujeito intelectual. Atrevo-me a refletir que, quem vive e sobrevive em um ambiente oprimido, seja econômico, social, cultural e que conhece a realidade, se trouxer a aplicação da teoria, esta dialética pode vir a construir uma melhor compreensão e emergir possíveis soluções. Pois o fenômeno e a hermenêutica quando considerados, a práxis se torna significativa. E esta é a favor da autonomia, em todos os “contextos pedagógicos”.

Sob as lentes de Giroux (1997), para Freire a história tem a “ função política”, somos “seres históricos e sociais”, desta forma, a cultura de um povo e sua natureza, atos e atitudes precisam ser respeitados. Mas é uma pedagogia que escolhe a vida humana.

Pensando nesta lente freireana, como o docente do Ensino Médio se assume como profissional da educação? Em quais momentos ele pode parar para se olhar? Anteriormente foi falado sobre a estratégia do espelho, momento de auto avaliação da profissionalidade, com clareza do ser humano individual, cultural, pro-fis-si-o-nal é fundamental em um progredir.

O PNEM (Plano Nacional do Novo Ensino Médio) em suas formações continuadas oportunizou momentos como: debates e reflexões entre pares. Mas aqui temos um novo pensar, por quê não houve a ruptura com as práticas docentes tecnicistas? Além da reflexão de suas práticas, do diálogo coletivo e contextualizado, o que levaria o docente a ressignificar seu fazer laboral, romper com a forma repassadora de conteúdos e mudar de fato suas concepções quanto ao seu trabalho?

Monteiro e Viegas (2020-2021) consideram que as formações continuadas realizadas aos professores do ensino médio objetivando a implantação do novo ensino médio e seus itinerários formativos (obrigatório, optativo e eletivo) foram confusos e frágeis. Um fator, dentre outros, que pode ter contribuído para que o docente do ensino médio rompesse com as concepções de sua prática, seria nas formações do PNEM já se utilizassem como estratégia as metodologias inovadoras constituintes na própria proposta pedagógica do PNEM e não sendo apenas um treinamento. E pode não ser. O novo, a inovação gera insegurança, desconforto, medo. Se não houver um caminhar junto, de mãos dadas, formações continuadas e sistematizadas, motivação, o profissional docente pode ter dificuldade de romper com o antigo, pois lhe falta coragem, e essa coragem pode ser de lidar com os sentimentos, emoções e práticas inovadoras, pois demanda estudo, pesquisa, parafraseando Freire (2023, p. 45).

No caminho para a conscientização de si, de seu trabalho e sua vida pessoal, pode vir a fortalecer a autonomia do profissional docente. O docente tem direito à formação continuada, mas esta acaba por assim dizer, impondo uma responsabilidade que o leva à culpa de não conseguir participar de momentos formativos na coletividade devido a fatores como: falta de tempo para estudos e "carga horária" extensa de trabalho e esta realidade é apresentada por Feitosa (2014), Oliveira (2017) e Vital (2021), emergindo a relevância em receber a devida atenção. Assim a busca por conhecimentos passa a ser pessoal para alguns profissionais.

Logo, a formação continuada poderia aglutinar e promover momentos de reflexão crítica e analítica ao docente em relação às suas práticas pedagógicas, contribuindo na concepção de sua profissionalidade.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2023) apresenta a exigência da reflexão crítica sobre a prática do docente:

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que é indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (Freire, 2023, p. 39)

Note que a reflexão crítica sobre a prática docente, se dá ancorada no formador, este conduz à análise crítica com a intencionalidade de que se fortaleça as aprendizagens na construção cognitiva do formando. Para que isso aconteça, a pesquisa é o meio para sair da ingenuidade e caminhar para a “curiosidade epistemológica” (Freire, 2023, p. 31).

Com este intuito (“qualidade da educação”), a formação tecnicista precisa ser rompida, superada, pois se prego que as aulas na educação básica precisam ser planejadas com inovação, a formação continuada para docentes precisam ir nesta mesma linha metodológica.

O que parte desde as políticas públicas, trabalhistas, como a valorização do trabalho docente e que permita a ele tempo necessário para estudo, pesquisa e melhores condições de/no trabalho.

Mas ver a formação continuada de professores por este ângulo é ir na contramão do que é imposto pelo mundo capitalista em que vivemos. Formar professores para que pensem e formem seus alunos na educação básica para que pensem “dentro da caixa”, meros reprodutores de conteúdos.

É importante destacar que a melhoria da qualidade da educação básica não pode ser entendida apenas com uma formação de professor pautada no caráter técnico- metodológico, mas sim, vislumbrando dimensões sociais, econômicas e políticas de cada realidade (Feitosa, 2014, p. 100, US 30).

Logo, a formação continuada precisa ser pensada e planejada, para a “construção do conhecimento científico”. Ao interligar a relação entre a teoria e a prática, o docente se apropria de sua qualificação, não mais desvincula as duas, ao contrário, une-as e realiza a práxis. Quando a apropriação emerge, o contexto social, político, cultural e econômico da localidade em que a população escolar está inserida, é considerado. Ou seja, no trilhar deste caminho, cíclico e espiralizado, rupturas e inovações ocorrem, ocasionando mudanças pessoais e profissionais ao docente e em consequência, ecoando a toda a sociedade local.

Assim, o aspecto motivacional também precisa estar sendo mantido sob vigilância. A carreira docente é árdua, marcada por contínuos desafios e superações. Profissionais de maior

experiência na carreira tanto podem contribuir na formação de novatos, como desestimulá-los, por vários motivos.

Para tanto o professor, para melhor se dedicar às formações continuadas, precisa se ver, ser visto como professor profissional e profissional professor e da etapa em que seu trabalho é desenvolvido. Ou seja, a formação continuada precisa ser específica, temos professores da educação básica nas etapas de educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e ensino médio, são demandas, desafios diferentes, com objetivos a serem alcançados específicos para cada fase de desenvolvimento vivenciado. Logo, a formação continuada não pode ser genérica, exige delimitações às realidades.

2.5.6 As dificuldades encontradas para que a formação continuada ocorra e atinja objetivos planejados

As dificuldades e desafios elencados na formação continuada nos mostram caminhos possíveis para que se aproxime cada vez mais do êxito almejado. Com relação a encontros coletivos, são tratados: assuntos como recados gerais, aborda-se indisciplinas de alunos, dentre outros. Os docentes estão comprometidos com tais questões, mas possíveis soluções para o que é exposto são difíceis de serem apresentadas. Oliveira (2017) apresenta ainda a falta de elementos para que os professores se percebam como pertencentes ao ensino médio.

Apontam e criticam o Ensino Médio como uma etapa de ensino que não possui uma identidade, e que não há um projeto de educação que orienta para a construção de tal. Essa dualidade entre oferecer ao aluno uma formação profissional ou oferecer ao aluno uma formação humana integral, é expressa nas respostas de todos os entrevistados, como uma grande dúvida. Porém, aparece também como uma resposta imediata à prática de uma formação que prepare os alunos para realização das provas seletivas para o ensino superior, como Enem, PAS e diversos tipos de vestibulares (Oliveira, 2017, p. 88, US 9).

É neste instante que a reflexão toma conta das indagações, das dúvidas apresentadas. A formação profissional e a formação humana integral pertencem a formações contrária ou concorrentes? A formação humana difere, em que da formação profissional? Somos seres humanos ou seres profissionais?

O ser humano é ser um humano e a sua formação cognitiva, social, cultural, histórica, todas se integram para que o ser se torne Humano e exercer sua profissionalidade, quando adulto, de forma humanizada. Para que alunos sejam felizes em suas escolhas para um vestibular e adentrem no ensino superior com a conquista da aprovação dos processos seletivos, se a sua formação é de cunho humanizador, terá melhor empatia, resiliência, leveza

quando os desafios se aproximarem. É preocupante tais dúvidas, acredito que realmente seja um indicador de fragilidade profissional.

Será que a direção está ao encontro do entendimento do ensino como “transferência do saber” que Freire (2023, p. 44) apenas se preocupa com conteúdos?

Claro que aspectos sociais que levam o descompromisso e a falta de motivação dos estudantes são preocupantes, bem como, questões relacionados à problemas de infraestrutura, materiais didáticos, apoio aos docentes, instabilidade de emprego, o que leva o professor a trabalhar em várias escolas e com carga horária elevada, dificulta a relação entre trabalho e formação. Mas se o professor não resgatar sua auto valorização, o respeito pela profissão, como lutar por políticas públicas voltadas para a profissão do docente?

Diante deste cenário que ainda pode piorar, pois com estes elementos apresentados, o profissional docente se distancia do convívio familiar e social culminando em situações de estresse. A evidência da necessidade de políticas que protejam o profissional docente da desvalorização e sobrecarga de trabalho e que permitam uma gestão laboral com equilíbrio para minimizar as dificuldades que se fazem urgentes. Bem como, o planejar a formação para que tenha a sistematização e a não fragmentação.

Garcia (1995, p. 47) apresenta “teorias sobre a mudança dos professores”, sendo no campo educacional múltiplas as mudanças necessárias e percebidas, a “dimensão pessoal” merece maior atenção. Esta mudança em maior grau depende do docente, a questão é, realmente quer que a mudança ocorra? O autor ainda reflete que as decisões pessoais na vida do docente, influencia a/na vida profissional. Neste sentido, são mudanças que levam à superação de “crenças e atitudes”.

A fragmentação em um processo hierárquico foi uma questão abordada nos trabalhos analisados na revisão de literatura com o repasse das formações continuadas. Explicamos, em Goiás-GO, a SED realiza a formação continuada destinada ao professor para os gestores das escolas e eles ao chegarem na localidade escolar, repassam a formação, ora individual, ora coletivamente.

A hierarquia no repasse da formação continuada trata o professor como receptor de informações algumas vezes, distanciando o professor como elemento central na /da formação continuada, sendo estes o destino final em uma hierarquia no cumprimento de tarefas. Apesar de o trabalho citado acima demonstrar que tem-se apresentado com elementos positivos esta estratégia na formação, outros elementos já fizeram replanejar as estratégias para a aproximação do docente das formações. O cuidado e o planejamento com as estratégias para as formações continuadas poderia atentar aos ensinamentos de Freire (2023, p. 81). “Só existe

saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros, Busca esperançosa também.” Ou seja, sair do repasse, da informação e ir ao encontro da pesquisa e construção do conhecimento científico.

Mas voltando ao assunto do primeiro parágrafo, iniciada pela Subsecretarias de Educação, as "tutoras" ou "supervisoras" formam as coordenações escolares, estas por sua vez, levam as orientações "formações" aos professores de forma individual ou coletiva no ambiente escolar. Este modelo de formação continuada é realizado em Goiás-GO, algo que por hora tem surtido resultado (não foi explicitado qual), mas para melhor eficiência um modelo de formação continuada tem sido elaborado para ter como centro o sujeito, professor.

Já no Mato Grosso do Sul o setor privado (Instituto Ayrton Senna) é parceiro para trabalhar nas formações continuadas os aspectos relativos às "competências socioemocionais e Educação Integral" (desde 2019), no entanto deixa uma lacuna quanto à contextualização local.

A modalidade em que o gestor, o coordenador e/ou professores ficam livres quanto a responsabilidade de fazerem as formações de forma individual é uma maneira que a secretaria do estado de educação do Mato Grosso do Sul adota também, mas a transferência da responsabilidade pode ser prejudicial quanto ao processo de formação continuada docente.”Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2023, p. 95). O educar-se, o formar-se, o construir-se, se dá na relação entre os pares e o contexto em que se está inserido.

2.5.7 Contribuição para o desenvolvimento profissional e pessoal

A adequação para melhor atender à realidade das formações continuadas está sendo pensada. Visto que a formação dos formadores também carecem de atualizações e reestruturação. Tanto o formato/modelo, quanto pensar se realmente é a quantidade de formações continuadas que sobrepõe a qualidade das mesmas precisam ser analisadas. Neste íterim, Silva e Pereira (2023, p. 434) nos traz reflexões sobre o modelo de formação continuada adotado pela Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul “[...] repensar a estrutura de formação, preparando melhor seus formadores, a fim de adequar o modelo de formação para que os docentes de fato possam receber formações adequadas à nossa realidade de ensino, enquanto rede”.

A reavaliação para planejar as mudanças necessárias, o olhar e o refletir nestes sentidos apontam caminhos possíveis como: buscar tanto na literatura como nos professores o que se mostra necessário na atualidade, com a desenfreada evolução tecnológica, após um

longo período pandêmico, o ouvir primeiro e depois o planejar e executar. É no pensar junto com quem vive a realidade de uma localidade, que vem a ser diferente da outra.

As exigências de cada contexto social, cultural, econômico e político de uma sociedade contemporânea em constante movimento, deve conduzir o agir, mas com intencionalidade clara e objetiva. Avançar é preciso, mas o como, de que maneira, em qual velocidade e por qual caminho? Depende do local em que este grupo de docente está inserido, com demandas singulares, muitas vezes pontuais.

O profissional docente contemporâneo precisa estar atento para situações de conflito que surgem durante a aula, estar atento aos “saberes científicos” que com a tecnologia são acessíveis, mas a averiguação de sua veracidade exige dedicação e empenho na pesquisa.

O ensino médio, assiste a jovens e seu processo de desenvolvimento de ensino e aprendizagem se torna um desafio perante aos argumentos para o uso de celulares, inteligência artificial (IA) e a falta de pensamento crítico, reflexivo, já que pode-se pedir para a AI resolver muitas situações. Estes são os alunos que estão nas salas de aula hoje. Dar suporte ao profissional docente é papel da formação continuada.

Apropriar-se do como agir com este perfil de aluno contemporâneo, se torna um excelente tema para a formação continuada atual. Tais questões podem até serem consideradas como imediatistas, mas o jovem que está em sala de aula hoje e nos próximos anos tem uma forma de ver o mundo muito diferente de professores que foram formados a quinze anos, então vamos pensar que temos professores no mercado de trabalho, a mais de vinte anos.

Concepções de leituras de mundo muito distantes e o adulto precisa compreender o mundo do jovem para que torne suas aulas atrativas e com embasamento científico e epistemológico bem consolidado. Assim, no processo de formação continuada o profissional docente, precisa desenvolver a sensibilização, o “lado” humano, perceptível para melhor poder lidar com questões de inclusão, bullying, preconceitos, pois a formação integral humana não é apenas para o aluno sentado na sala de aula da educação básica, deve partir da formação dos formadores de professores para que ecoe como as ondas da água ao ser atingida por uma pedra.

A formação continuada humanizada, pensa o ser humano que vive, sobrevive, em um dado contexto, é pensar em meios que os leve à emancipação, autonomia e capacidade de escolha e isto é a/na educação que se constrói.

Vimos a garra e determinação docente durante o período pandêmico de 2020 e 2021, o distanciamento imposto por medidas sanitárias também impactou as formações continuadas ofertadas aos professores. Em caráter de urgência e emergência, os professores precisavam de

formação que os orientasse sobre como trabalhar à distância com seus alunos. Parcerias foram criadas para que plataformas de interação fossem utilizadas.

As atividades não presenciais também em seu processo formativo passou pela hierarquização do sistema. A secretaria da educação fez um ciclo de formação com gestores ("FORMASED"7).

Plataformas como Youtube, google classroom, google meet, AvaMec, contribuíram muito. Este último para as formações referentes ao novo ensino médio que seria implementado em 2022.

O que antes do período pandêmico era impensável praticamente, como encontros à distância, a partir de então, se tornou não apenas possível, mas uma prática. Neste sentido, o período pandêmico exigiu do docente criatividade, auto aprendizado, responsabilização exaustiva. O professor no período pandêmico, realmente foi o profissional que se tornou praticamente onipresente para diminuir ao máximo os prejuízos do/no processo ensino aprendizagem no período de isolamento social, mas este esforço e compromisso em foi capaz de promover mudanças nas políticas públicas. Vital (2021) em seu trabalho investigativo realizado no final do período pandêmico diz:

Por isso, ao considerar a realidade docente em contexto de pandemia, faz-se importante perceber como a perspectiva neoliberal tem usado esse momento para romantizar a atividade professoral, descaracterizá-la e manter (ou ampliar) sua desvalorização. [...] considera-se o reforço do discurso da polivalência e dos superpoderes, peculiares aos super-heróis, que indicam traços de uma identidade docente a serviço da exploração mercadológica: “Professora é Agro, Professora é Tec, Professora é Top, Professora é TUDO!” (Vital, 2021, p. 232).

Mas sua valorização enquanto profissional da educação ficou apenas em elogios romantizados, a ausência de políticas públicas para o plano de carreira, sobrecarga de trabalho, foram mais uma vez sufocados.

A profissionalidade docente permaneceu, permanece à margem, o conformismo também é algo que pode ser mudado perante uma formação continuada humanizadora, que trazendo o docente para a consciência de si, de seu importante trabalho para a humanidade que está em formação e que ao passar por suas mãos, a criticidade, a reflexão, passariam a ser a motivação para o autoconhecimento, autocuidado e autoformação, seja individual ou coletiva.

2.5.8 Encaminhamentos para estudos futuros a partir do estudo Revisão Sistemática da Literatura

A presente revisão de literatura traz contribuições significativas ao tema investigado. Por meio da metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD) o emergir de situações em relação ao fenômeno investigado, ou seja, o desenvolvimento profissional: da revisão de literatura por meio de artigos, teses, dissertações e trabalhos em eventos que investigaram cursos de formação continuada ofertados pelo governo estadual do Mato Grosso do Sul (MS) e na região Centro Oeste aos docentes do ensino médio da rede pública de ensino.

Neste íterim, a questão principal da revisão sistemática de literatura é: De que forma os cursos de formação continuada ofertados pelas secretarias estaduais de educação contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade humanizada de professores/as do ensino médio na região Centro-Oeste?

O emergir da necessidade de algumas mudanças referentes ao fenômeno se apresenta inicialmente pelas políticas públicas, estas que direcionam as ações que serão planejadas, estruturadas e executadas nas/das formações continuadas.

Neste íterim, utilizar os momentos de formação continuada para informações e treinamentos são elencados como não produtivos quanto ao desenvolvimento humanizado do profissional docente, por não contribuir e não trazer respostas para demandas e desafios do cotidiano em sala de aula. Por tanto, superar o modelo tecnicista.

Nas vozes dos trabalhos analisados caminhos se mostraram como promissores no fortalecimento da profissionalidade humanizada docente como: estudo de teóricos para suporte na profissionalidade docente; a aproximação do universo da universidade, trazendo a pesquisa, a produção científica para a construção do conhecimento científico; clareza, objetividade e intencionalidade na formação continuada por etapa de ensino e por área. A pesquisa encontrada com abordagem auto biográfica, embora traga a escrita de si, não se trata de escrevivência. Mas se mostrou uma ferramenta também efetiva.

Neste sentido, a Revisão Sistemática de Literatura sendo analisada pela metodologia da ATD, evidenciou um buscar caminhos para que por meio da formação continuada a qualidade de ensino da educação melhore, mas para tal, a valorização do profissional docente emergiu com urgência/emergência de ser vista, refletida e motive ações para tal. Assim, aproximar estratégias que motivem a busca, o estudo que leve à transformação humana, pessoal e profissional, restaurando o respeito e a dignidade da profissionalidade docente seria o movimento para o fortalecimento humanizado docente.

Por ser um trabalho investigativo e sistemático, o protocolo de revisão organiza a pesquisa e evita buscas desnecessárias, a estratégia PICO, propicia o planejamento sistemático do trabalho investigativo na seleção dos trabalhos científicos para análise. Este é de grande valia no processo investigativo.

O presente trabalho de revisão sistemática de literatura ainda considera lacunas para continuar a investigação nesta linha, das quais destacamos: a) escassez de estudos sobre formações continuadas específicas para a área de Ciências na região Centro-Oeste; b) ausência de pesquisas que articulem formação continuada e escrevivência; c) necessidade de investigações que avaliem o impacto de formações humanizadoras na prática docente e no desenvolvimento profissional.

Neste tema, que é complexo, pois sendo de natureza qualitativa, fenomenológica e hermenêutica, o pesquisador precisa se lançar na direção do olho do furacão, se lançar no espiral da tempestade e alcançar o centro e assim neste movimentar junto, buscar possíveis respostas para poder contribuir para a construção de um mundo que em meio ao furacão, olha pra cima e vê a saída, este é para esta autora, pesquisadora, o esperar, que ousar tomar como referência, Paulo Freire. Portanto, consideramos inacabada esta revisão que inconclusa, terá continuidade em análises futuras.

Sendo assim, no próximo capítulo o conceito de “escrevivência” criado por Conceição Evaristo será apresentado. Bem como, seu potencial em promover reflexões quanto a autovalorização, a historicidade singular e coletiva que propicia a transformação, a ressignificação e prováveis mudanças, além de buscar as contribuições da escrevivência na formação continuada dos professores da etapa do ensino médio que atuam na área do ensino de Ciências.

Ancoradas em Mizuno e Marques-de-Oliveira (2024) fundamentamos sua potencialidade no processo formativo docente. Com base nos pressupostos da escrevivência, buscamos contemplar aspectos que nos tornam professoras, que nos formaram e que nos formam. Para isso, ancoramos em referenciais que teorizam acerca destas escrevivências e da formação de professores/as (Mizuno; Marques-de-Oliveira, 2024, p. 42).

A escrevivência aproxima o apropriar-se da própria história. Que este universo da estética, da ética, do humano possa vir ao encontro do constituir-se individuais - profissionais, pessoais e coletivas - de docentes em constituição que somos. Mas, para melhor compreensão do contemporâneo conceito literário, passamos a apresentar sua autora e suas vivências em uma luta que denuncia e anuncia com a sua vivência e escrita.

Esses fundamentos, centrados na valorização do/a professor/a como sujeito histórico e na defesa de uma formação reflexiva e crítica, serão articulados no Capítulo 3 com o conceito de escrevivência de Conceição Evaristo, que emerge como potente estratégia para a concretização dessa perspectiva humanizadora.

3 VIDA E OBRA ESCRITA EVARISTIANA: PONTES PARA RESSIGNIFICAÇÕES NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Ao escrever...

Ao escrever a fome
com as palmas das mãos vazias
quando o buraco-estômago
expele famélicos desejos
há neste demente movimento
o sonho-esperança
de alguma migalha alimento.

Ao escrever o frio
com a ponta de meus ossos
e tendo no corpo o tremor
da dor e do desabrigo,
há neste tenso movimento
o calor-esperança
de alguma mísera veste.

Ao escrever a dor,
sozinha,
buscando a ressonância
do outro em mim
há neste constante movimento
a ilusão-esperança
da dupla sonância nossa.

Ao escrever a vida
no tubo de ensaio da partida
esmaecida nadando,
há neste inútil movimento
a enganosa-esperança
de laçar o tempo
e afagar o eterno (Evaristo, 2021, p. 90).

A autora Conceição Evaristo foi apresentada a mim no início do primeiro semestre do ano de 2024. A presente autora/professora/pesquisadora se identifica com a história de vida de Evaristo em vários aspectos. Tive um despertar em admiração e busca por conhecê-la melhor

e compreender o conceito de escrevivência que foi a cada leitura inspirando a próxima leitura e assistir a entrevistas disponibilizadas em plataformas digitais que se intensificaram.

Maria da Conceição Evaristo veio ao mundo em 29 de novembro de 1946, na Santa Casa de Misericórdia de Belo Horizonte. Dona Joana entrou em trabalho de parto enquanto passava a ferro em brasa a roupa de suas patroas, era lavadeira. (Santos, 2024, p. 30). Evaristo tinha 8 irmãos e seu pai de nome José “registro mantido na memória que não consta na certidão de nascimento” (Santos, 2024, p. 33).

Mestre em Literatura Brasileira pela PUC-RJ e doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense-RJ, escreve textos literários que confundem a realidade com a ficção, mas poderá se dizer que é uma forma de “luta”. A luta social de negros, afrodescentes que até hoje vislumbram uma “liberdade”. A esta liberdade a presente pesquisadora a colocou utilizando aspas por ser uma liberdade não alcançada e sim almejada. A discriminação racial ainda hoje é muito presente.

É uma escrita que leva à reflexão e aqui a reflexão da escrevivência como processo formador na educação científica acadêmica, pois “[...] não se separa o/a profissional professor/a, do/a cidadão/cidadã, do pai, da mãe, ou seja, toda sua “persona” está em um mesmo indivíduo. Ter consciência/entendimento dessa inseparabilidade é fundamental para o processo de tornar-se professor/a” (Mizuno; Marques-de-Oliveira, 2024. p. 43).

Evaristo retrata a mulher negra na sociedade brasileira, a mulher “escrava”, mãe, trabalhadora, sonhadora, invisível aos olhos de quem finge não existir tamanha força e garra. A mulher, negra, que emerge em sua voz e toda sua ancestralidade, esta que sonha um dia ver políticas públicas, não apenas, mas realmente uma mudança no “trato” de forma consistente e ética a favor dos menos favorecidos, marginalizados e estereotipados. O termo “trato” é utilizado por Evaristo, pois como na época de sua dissertação era um estereótipo que ela queria romper, hoje seria todas as demais situações que envolve os desfavorecidos.

Assim como Carolina Maria de Jesus que escreve em seu diário a vida difícil vivida na favela com seus três filhos e por opção, sem marido. Ela aborda assuntos referentes à política, ética, fome, pobreza, violência... Ela diz: “...O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora” (Jesus, 1995, p. 26). E com sua escrita simples, mas potente, denuncia e dá pistas para que o “quarto de despejo” possa ser menos apertado, sujo, pobre aos políticos, os que moram na sala.

A curiosidade nos leva a buscar o que despertou em dona Joana o entusiasmo para iniciar seus escritos diários e o incentivo dado à filha Conceição para que fizesse uso da palavra como “arte” e “ofício”. Então, já que o ponto de partida é *Quarto de Despejo: diário*

de uma favelada de Carolina Maria de Jesus, também fui me abastecer da mesma fonte. Fonte em que a água que jorra do dia a dia é o registro da vida sofrida, corrida, dedicada aos filhos e a um viver esperançoso de que pode e vai sair do quarto de despejo e ir para a sala de visita, um dia.

Dona Joana, mãe de Evaristo, leva para casa o livro *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, a família se reunia no final da tarde para leitura compartilhada e inspirada na obra, dona Joana escreve seu manuscrito (em posse até hoje de Evaristo) e incentiva a filha a escrever como “arte” e “ofício”.

No registro de sua rotina na favela em que sobrevive da venda de papelão, latas, ferros e o que consegue catar na rua e depósitos e vender para a reciclagem para comprar o alimento daquele dia. Causa um entristecer que provoca um pensar sobre a precariedade e miserabilidade em que se encontram tantos seres humanos em nosso país. Registros da década de 50 e tão atuais.

No entanto, tanto Jesus, como Evaristo escrevem a vida na favela compartilhando suas vivências pessoais e coletivas com seus leitores. Evaristo conta sua infância, adolescência e na vida adulta retrata como houve o desfavelamento em *Becos da Memória*. Jesus, apresenta sua vivência como adulta, mãe solo de três filhos, muita fome, amor e escrita desafiadora. A favela de Jesus é vista como mazelas expostas e que quem ali está quer sair e quem precisa entrar luta por não fazer e se o faz, luta pela vida/sobrevida.

Evaristo, apresenta a mesma realidade, mas retrata as ações adultas vistas pelas lentes da infância (como em *Becos da Memória*), a própria infância vista pelas lentes do amadurecimento

Tempo triste era o tempo de chuva na favela. A chuva dentro e fora dos barracos, as goteiras que deixavam uma mancha amarelada nas roupas. Era o sujo da telha. Todos tinham de ficar dentro de casa. Sol, pelo menos os meninos iam lá para fora. Chuva, ficava todo mundo amontoado que nem bicho varejeiro. As crianças cansavam de inventar brincadeiras. Fazia frio, muito frio! Um cutuca pra lá, outro cutuca para cá. E grita e berra. Não havia paciência que não explodisse, mesmo em peito de muito amor (Evaristo, 2017, p. 138).

Em *Becos da Memória*, Evaristo contextualiza vários episódios e acontecimentos na vivência cotidiana da favela Pinduraria em Belo Horizonte, Minas Gerais. O dia chuvoso ou o período de chuva na favela é relatado pelas duas autoras e ambas observam o frio, a umidade e a Jesus ainda enfatiza na fome, pois “não tem como catar papel, ferro e vender”. Mas a unidade familiar e o amor fortalecem o viver.

Nesse contexto, destacamos a aula 1 intitulada Escrivência: Imagens e Espelhos

que foi disponibilizada na plataforma digital you²tube e presencialmente, Evaristo relata em 21 de julho de 2025:

E por que Carolina me marcou tanto? Eu tenho dito e falo isso com muita satisfação, com muito orgulho, é, quando eu li Carolina eu tava bem jovem, eu estava com 17, 18 anos e eu participava de um movimento de base católica que era o Juventude Operária Católica, que era um movimento de base a partir do catolicismo e que tinha uma inserção, uma discussão muito grande sobre o social. Tanto é que esses movimentos foram perseguidos pela ditadura. E aí, quando eu li Carolina Maria de Jesus e esse livro chegou justamente através deste núcleo da igreja católica que eu participava. E toda a minha família leu Carolina Maria de Jesus. Eu tinha um tio que deveria ter sido talvez neto de escravizados e eu não sabia o porquê este meu tio sabia ler e escrever. Então ele lia, minha mãe também lia e foi ganhando mais a competência da leitura, minha tia, e no final da tarde fazia-se um cerão no terrerinho da nossa casa e eu lia Carolina Maria de Jesus. E porquê que foi um livro que nos pegou? Porque tudo que Carolina contava no diário dela, era o que a minha família vivia, então a gente leu Carolina Maria de Jesus como se a gente fosse personagem do livro de Carolina, entendia da fome, entendia do lixo que nos servia, entendia da vida na favela [...] Nos anos 70, mais ou menos, uns 12 anos depois que a minha mãe leu este livro, a minha mãe começou fazer um diário, e ela tem um diário [...] (Evaristo, 2025, 1h 48 min 56 seg)

Ante o narrado por Conceição Evaristo, observamos que a leitura do livro de Carolina Maria de Jesus se fez a voz da família de Evaristo. A identificação das mazelas escritas com as vividas no dia a dia era de tamanha proximidade que se sentir, se ver parte, foi o que proporcionou o significado da leitura e sua influência na escrita evaristiana. Nesse sentido, concordamos com Santos (2024, p. 66) em que descreve a obra de Carolina Maria de Jesus: *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (em que a mãe - Joana de Evaristo - leu, se inspirou e iniciou a escrita de seu dia-a-dia) e “os escritos da mãe e as vozes-mulheres de suas tias ajudariam a fundar um conceito incontornável da literatura negro-brasileira contemporânea: *escrevivência*”.

A escrita evaristiana é potente para ser inspiração e âncora, pois permite a compreensão da realidade social, política, econômica e cultural do contexto em que, no nosso caso, do ensino de Ciências e a formação continuada, em que o docente está inserido.

No texto *Escrevivência: a escrita de nós* (2020) Evaristo descreve a vivência do fazer laboral de sua mãe, a função lavadeira. As mãos que lavam, passam e conferem a quantidade de roupas a serem entregues às mulheres-patroas-brancas e a ajuda da mãe e suas mãos em seu processo de alfabetização-letramento (leitura de mundo).

Foram elas que guiaram os meus dedos no exercício de copiar meu nome, as letras do alfabeto, as sílabas, os números, difíceis deveres de escola, para

crianças oriundas de famílias semianalfabetas. Foram essas mãos também que, folheando comigo revistas velhas, jornais e poucos livros que nos chegavam recolhidos dos lixos ou recebidos das casas dos ricos, aguçaram a minha curiosidade para a leitura e para a escrita (Evaristo, 2020, p. 51).

Em um espaço-ambiente que em muitas situações seria um problema, é um desafio a ser vencido. Mas a mãe estimula, incentiva e dificuldades são superadas e a história é construída. Assim, no período em que se “constituía” a concepção de escrevivência, Evaristo relata:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. Por isso, afirmo: “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (Evaristo, 2020, p.11).

A escrevivência é a escrita da vida de vivências de mulheres, homens, crianças e jovens, dos marginalizados, discriminados e injustiçados. Está entrelaçada com as origens, valoriza os sentimentos e o que foi contado e passado de geração em geração aos seus, algo que era individual e passa a ser coletivo. As autoras Mizuno e Marques-de-Oliveira (2024), enfatizam a intencionalidade marcante em que a escritora Evaristo tenciona em seus textos, isso mesmo, a tensão é muito forte, chega a ser uma leitura visceral.

Trata-se de uma escrita a partir de sua vivência, de suas experiências, com intencionalidade política em seus escritos. A presença marcante de suas memórias se materializa na escrita, bem como suas origens: mulher, negra, escritora, batalhadora, mãe, viúva... assim, seus escritos são impregnados de lembranças pessoais e coletivas. (Mizuno; Marques-de-Oliveira, 2024, p. 42).

Neste ínterim, ao criar, Evaristo se faz valer de suas memórias.”Ao tecer memórias o/a escritor/a rememora suas lembranças de situações vivenciadas, ou não, como pode trazer suas sensações de histórias contadas por familiares, ou grupos, etnias em que se está inserido” (Mizuno; Marques de Oliveira, 2024, p. 42). Desta forma, os sentimentos, as experiências vivenciadas, as experiências vividas, reverberam em seus escritos aos leitores sensações emocionais, afetivas, dentre outras.

A presente pesquisadora, por exemplo, desenvolveu a empatia ao ver que a avó de Evaristo era uma indígena e foi laçada pelo seu “má-rido”, pois a bisavó da pesquisadora, que também passou por esta experiência de desamor, violência, ruptura e diáspora dos seus. Assim como, a influência afro descendente do avô materno e lado do poder de meu avô paterno, europeu. Assim, esta proximidade, é defendida para a constituição e fortalecimento identitário da profissionalidade docente por meio da escrita da escrevivência correlacionado à formação continuada.

Mas de que lugar Evaristo tem este poder de fala, de escrita, de criação em que realidade e ficção se misturam?

Ela fala de um lugar em que ela viu sua “mãe costurar a vida com fios de ferro” e que a cor dos olhos dessa mãe eram “a cor dos olhos d’água”. Fala de suas origens e sua criação em uma favela, de Minas Gerais em Belo Horizonte, favela Pindura Saia, que desde de a década de 1970 não existe mais. A escrita evaristiana retrata episódios do cotidiano vivenciado, a mãe, dona Joana Josefina, a incentivou a utilizar a palavra e a utilizar seu poder. O poema “De mãe” apresenta o cuidado da mãe e a presença marcante na vida de Conceição Evaristo:

O cuidado de minha poesia
aprendi foi de mãe,
mulher de pôr reparo nas coisas,
e de assuntar a vida.

A brandura de minha fala
na violência de meus ditos
ganhei de mãe, mulher prenhe de dizeres,
fecundos na boca do mundo.

Foi de mãe todo meu tesouro,
veio dela todo meu ganho
mulher sapiência, yabá,
do fogo tirava água
do pranto criava consolo.
Foi de mãe esse meio riso
dado para esconder
alegria inteira
e essa fé desconfiada,
pois, quando se anda descalço, cada dedo olha a estrada.

Foi de mãe que me desceguiu
para os cantos milagreiros da vida
apontando-me o fogo disfarçado
em cinzas e a agulha do
tempo movendo no palheiro.

Foi mãe que me fez sentir as flores
amassadas debaixo das pedras;

os corpos vazios rente às calçadas
e me ensinou, insisto, foi ela,
a fazer da palavra artifício
arte e ofício do meu canto,
da minha fala. (Evaristo, 2021, p. 79)

Em sua infância por ser provocadora de confusões era chamada de “brigadeira” e quando a mãe ia aplicar um corretivo corria para a casa de sua tia Lia. Quando sua mãe se casou com o sr Aníbal Vitório, passou a ter mais cinco irmãos e Evaristo diz que “[i]sso para mim foi muito doloroso na infância” (Santos, 2024, p.34). Tia Lia acolheu Conceição em sua casa, a intenção da menina era sobrar um prato de comida para melhor poderem se alimentar dos irmãos. À tia Lia também fez a homenagem por meio do poema “Da velha à menina”, este em memória.

Outro familiar importante nas construções de suas concepções políticas em seu ativismo foi Osvaldo Catarino que morava no quartinho dos fundos da casa de dona Joana, “A ele, Conceição teve suas primeiras lições de negritude.” (Santos, 2024, p.134).

A poesia, a prosa de Evaristo é carregada de simbolismos e sentimentos, propiciando o diálogo reflexivo sobre assuntos sociais, políticos, culturais e econômicos contemporâneos, propicia o diálogo reflexivo nos mais variados assuntos e para o ensino de Ciências e a formação continuada, Nascimento (2022) contribui:

No Ensino de Ciências, o diálogo com a prosa e poesia da autora promove reflexões que abrangem diferentes lutas políticas. Dessa maneira, passamos a considerar nos processos educativos em Ciências, por exemplo, a crítica ao sexismo, ao racismo e às desigualdades frutos dos sistemas de dominação. [...] tem possibilitado a abordagem de diferentes temáticas científicas e sociais (Nascimento, 2022, p. 42).

Neste sentido, a escrita evaristiana é um facilitador para trazer a problematização ao abordar conceitos científicos contextualizados e despertar a criticidade consciente durante o processo ensino aprendizagem e construir conhecimento científico. Consideramos facilitador por serem textos que têm além da ficção, faz emergir a realidade vivenciada pela autora.

Na obra *Becos da Memória* (2006), ficção e realidade se fundem ao trazer a experiência do período de desfavelamento do Pindura Saia na década de 1970, este trabalho ficou por 20 anos guardado e somente foi publicado depois da obra *Ponciá Vicêncio* (2003).

Escrita que iniciou de sua grande perda, a morte de seu marido Oswaldo dos Santos Brito. Por oito anos o romance permaneceu engavetado, mas foi o refúgio para sua dor, a própria autora estabelece a relação de suas dores e as perdas da personagem Ponciá Vicêncio (Santos, 2024, p. 135). Em sua dedicatória traz a referência de sua irmã mais velha, Maria

Inês, diagnosticada como esquizofrênica, e Ainá (sua filha que nasceu com rara deficiência genética) (Santos, 2024, p. 138).

Em 1990 iniciou suas publicações no Quilimbhoje (editora) com alguns poemas e contos, posteriormente às obras já citadas acima vieram: *Poemas da recordação e outros movimentos* (2008), *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), *Olhos d'água* (2014), *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016), *Canções para ninar menino grande* (2018) e *Macaé: Flor de Mulungu* (2023). A partir de 2010, “passou a ser considerada como uma das mais influentes literatas do movimento pós-modernista no Brasil [...] eleita imortal pela Academia Mineira de Letras em 2024, e em 2023 pela recente Academia Brasileira de Cultura, criada em 2021” (Santos, 2024, p.19).

No Rio de Janeiro, com próprios meios financeiros, inaugurou a Casa Escrevivência, com a intenção de ser referência ao conceito literário, local de pesquisa “de literatura negro-brasileira” e “de um método de criação marcante afrodiaspórico”. Seus livros estão traduzidos em diversas línguas: árabe, eslovaco, sueco, espanhol, inglês, francês e italiano.

Assim, ainda tem sonhos e metas, além de desfrutar de todo reconhecimento por direito, conquistado:

Mas ela quer abrir perspectivas, apoiar e incentivar jovens escritores, pesquisadores, artistas negros. Ela quer a fruta inteira, quer comer até o caroço. Em uma sociedade que privilegia a produtividade em detrimento do ócio, Conceição roda o Brasil com o cuidado de não cair em armadilhas neoliberais. Ela quer ter tempo para escrever, não necessariamente para produzir. Ela quer ter, antes de tudo, tempo para pensar (Santos, 2024, p.170).

O que emerge é o ideal de coletividade, “uma literatura centrada no *nós*”, a potencialidade em seus escritos evoca a intencionalidade, uma característica marcante é a presença e/ou proximidade da água que “sempre arranja um jeito de assumir papel central em seus contos, romances e poemas” (Santos, 2024, p. 181). Ela gosta de morar perto da água, reside em Maricá-RJ, com Ainá. De hábitos simples, gosta de ir ao mercado, preparar a refeição para a filha.

Neste ínterim, a escrevivência utilizada como estratégia na formação continuada docente, traz a individualidade em cada ato de escrever suas vivências, experiências que constitui o indivíduo, o sujeito, mas a centralidade está voltada ao “*nós*”, na coletividade do docente, não apenas no pessoal mas com intencionalidade na profissionalidade. É uma escrita de denúncia, mas anuncia o por vir.

A utilização da escrevivência como estratégia formativa permite a constituição de uma reflexão com relação ao processo de formação com que cada um de nós, professores e professoras, nos constituímos quanto profissionais ao exercitar nossa profissionalidade. Como diz Freire (2016, p. 112) “O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado.” Docente e discente se formam juntos a cada dia. O exercício da escrevivência é uma “pausa” para o auto conhecimento e fortalecimento de sua pertença política, sociocultural, isso devido ao fato de trazer significado, sentido ao que se faz quanto profissionalidade.

O conceito Escrevivência foi criado em 1995, durante a pesquisa de mestrado, foi a tentativa de romper o estereótipo de “Mãe Preta”. “Criar uma história que está profundamente ligada à memória negra, à memória afrodiaspórica, dar corpo a esses pedaços é fazer escrevivência.” (Santos, 2024, p. 188).

Santos (2024) argumenta que fazer escrevivência é “criar uma história que está profundamente ligada à memória negra, à memória afrodiaspórica, dar corpo a esses pedaços é fazer escrevivência” (Santos, 2024, p. 188).

Neste sentido, ao escrever o autor-personagem e personagem-autor se entrelaçam, as memórias passadas de geração em geração são recriadas e reconstruídas, mas sua essência permanece viva. Neste movimento, de escrita, as vozes negras, em especial de mulheres, que eram caladas, ou não ouvidas, hoje emergem em suas potencialidades e denunciam a Casa-Grande. Mas não apenas ela e sim, as injustiças de hoje, a indiferença, a desigualdade e a busca incansável de um fazer ativista do “movimento social negro”. E hoje, quais vozes são silenciadas, abafadas no contexto educacional, docente e discente, social, histórico, desigual?

Pensar estas questões no contexto escolar, no Ensino de Ciências e a contribuição da escrevivência tanto para discentes, quanto para docentes, é um propiciar uma escrita de si, o resgate de sua história, que além disso pode ajudar a encontrar fatores sociais, ambientais, dominadores, discriminadores, violentos, de saúde. Tais fatores dificultam não apenas a construção do conhecimento no processo de aprendizado, como também o trabalho a ser desenvolvido pelo docente.

As vozes silenciadas podem ser de assédio em suas várias nuances, *bullying*, desnutrição, dentre tantas outras. No Ensino de Ciências a escrevivência se aproxima da concepção humanista, com reflexões dialógicas por meio da problematização, desperta o olhar crítico e direciona caminhos possíveis para a luta futura, luta política, “releitura do mundo”. Neste sentido, “a luta é categoria histórica e social. Tem, portanto, historicidade. Muda de

tempo-espaço a tempo-espaço” (Freire, 2016, p. 59). A formação continuada é o caminho para esta “pedagogia crítica”.

A contribuição epistemológica da literatura evaristiana está presente na relação de leituras exigidas em vestibulares e expressivamente em dissertações e teses.

Santos (2024, p. 234) realizou um levantamento nos repositórios de dez melhores universidades do país e encontrou “1082 teses de doutorado e dissertações de mestrado relacionadas a Conceição Evaristo” e com a “palavra-chave escrevivência, foram 303 resultados até julho de 2024”.

Assim, a literatura evaristiana de Ponciá Vicêncio se tornou leitura obrigatória dos vestibulares da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG - 2007), e do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG - 2007), a Escola de Cadetes de Barbacena em 2009 e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS - 2010), bem como a Universidade de Passo Fundo (UPF), levantamento segundo Santos (2024, p.216).

Neste ínterim, em um movimento de dialogar a presente pesquisa como trabalho dissertativo, o conceito evaristiano de escrevivência e suas contribuições para um novo compreender ou/e um ampliar compreensivo no Ensino de Ciências, na formação docente continuada, permite aprofundar o olhar para a construção e/ou fortalecimento da sua humanidade profissional.

Ao usar a lente voltada ao desenvolvimento da humanizado da profissionalidade docente e relacionar o conceito de escrevivência no processo de tornar-se professor/a/ e pesquisador/a potencializa a tomada de consciência. Defendemos a escrevivência como possibilidade no desenvolvimento da humanizador docente na formação continuada humanística de professores/as de Ciências.

Pensar a profissionalidade, envolve as várias camadas que constitui todo um ser em sua complexidade. Neste sentido as experivivências³ do profissional docente e toda a sua ancestralidade está em sua constituição quanto ser. O que contribui em maior ou menor grau para um fazer laboral identitário referente ao seu ser como um todo é o que tentaremos buscar refletir nesta dissertação.

Neste sentido, o profissional docente ao escrever suas vivências experienciadas, desde sua infância, não apenas no período de desempenho de sua profissionalidade, proporciona momento de resgate, reflexão crítica, retorna às origens e permite trilhar novos caminhos, se projetando em um labor humanizado e afetivo. “A autoanálise que a formação continuada oportuniza ao docente o faz refletir sobre si, seu trabalho desenvolvido em sala de aula, a sua

³ Aqui escrevemos experivivência no intento de valorizar a experiência nesse processo.

relação com os alunos e colegas pode ajudar no processo de mudança desde que o docente esteja aberto a elas” (Mizuno; Marques-de-Oliveira, 2024, p. 44).

A escrevivência e a obras da autora Conceição Evaristo contribui neste tomar consciência de si, se ressignificar em futuras ações e pensar em seu trabalho docente, sua profissionalidade com maior propriedade no processo de desenvolvimento do outro - discente - companheiros de trabalho - comunidade educativa, em sua coletividade e engajamento.

Ainda que as escrevivências não tenham seu nascimento no contexto do Ensino de Ciências, a Literatura de Conceição tem contribuído para se pensar a educação científica na Educação Básica, no Ensino Superior e contextos comunitários de formação. Além disso, o conceito de escrevivência tem inspirado o desenvolvimento de novas metodologias de escritas e perspectivas de educação científica, amparadas em epistemologias contra hegemônicas. (Nascimento, 2022, p.19)

Logo, pensar no diálogo reflexivo das escrevivências evaristianas e o ensino de Ciências é promover novas oportunidades metodológicas de práxis, favorecendo a construção/fortalecimento da profissionalidade docente, em um processo humanizador, ético, estético e afetivo, favorecendo as relações sociais, culturais, políticas.

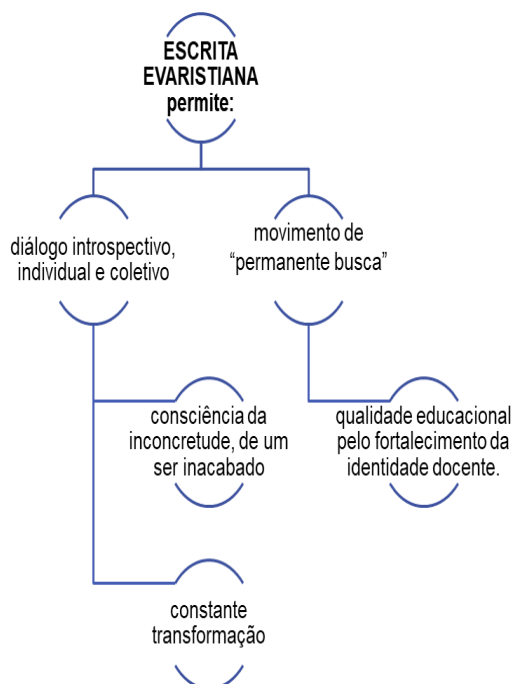
Assim, Freire (2023) diz que a palavra é essencialmente diálogo, e ainda:

A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo, portanto. [...] E o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum - só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo. A palavra, porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo. (Freire, 2023, p. 26).

A palavra para o autor é um “ato” é um anunciar, um denunciar, um renunciar,... A palavra nos permite expressar o que sentimos, pensamos, almejamos, discordamos, é oportunidade de diálogo, reflexão e ativismo, político-educador. É através da palavra, dita e escrita que tomamos consciência de quem somos de nosso vir-a-ser.

Ao trazer o significado de ensinar e aprender Freitas (2010) elucida o que a leitura freireana provoca: “a escrita de Paulo Freire instiga a autoria de seus leitores e leitoras que, ao aprenderem a escrever a sua vida, percebem-se igualmente fazedores de história” (Freitas, 2010, p. 151). Neste sentido que a escrevivência caminha ao encontro, encontro este humanizatório em que Freire e Evaristo se encontram.

Figura 3: Potencialidade da Escrita Evaristianana



Fonte: Elaborado pelas autoras

Nesta perspectiva, ao trabalhar a escrita evaristiana na formação continuada docente é um permitir a si, tomar consciência de sua história pessoal, acadêmica e as relações construídas em seu percurso de vida.

Refletir acerca da formação de professores/as nos remete analisar, também, o cenário atual em que o processo de ensino e aprendizagem sinaliza imbricações nas relações humanas. Desta forma, consideramos que é necessário a responsabilidade e rigor para olhar/estudar/investigar/compreender o que se mostra neste universo formador (Mizuno; Marques-de-Oliveira, 2024, p. 43).

A formação continuada docente como movimento de desenvolvimento que permite uma situação de mudança de postura, atitudes por meio das reflexões críticas e o emergir de memórias, sentimentos e prováveis verificações de possibilidades de mudanças. “A autoanálise que a formação continuada oportuniza ao docente o faz refletir sobre si, seu trabalho desenvolvido em sala de aula, a sua relação com os alunos e colegas pode ajudar no processo de mudança desde que o docente esteja aberto a elas” (Mizuno; Marques-de-Oliveira, 2024, p. 44). Nessa ótica, o poema abaixo delinea devires acerca da mudança.

A correlação com a escrevivência de professor/a e o seu construir-se profissional e sua autotransformação no processo desta professora/pesquisadora ao constituir-se, melhor humana/profissional virá adiante. Este é o anúncio de um novo capítulo, o devir desta pessoa inacabada.

Neste sentido, retomo a Revisão Sistemática da Literatura e a compreensão aprofundada sobre a escrevivência. O processo de revisão da literatura permitiu a análise de

vozes de trabalhos acadêmicos que refletiram a formação continuada, sua contribuição no desenvolvimento e fortalecimento da profissionalidade docente. O emergir de assuntos vários, como já exposto, demonstra a importância do autoconhecimento pessoal e profissional. Neste ínterim que se mostra a escrevivência como possibilidade para o desenvolvimento humanizado docente.

Desta forma, ao defender esta forma reflexiva, auto formativa, com criticidade, a imersão no interior da historicidade pela escrevivência desta autora/pesquisadora é o que vem a seguir. Um processo de resgate de memória, ressignificação e transformação, pois a construção do conhecimento científico, a aprendizagem só ocorre quanto resulta em mudança (Garcia, 1995). É com esse intento que avançamos no próximo item.

3.1 Escrevivências de uma professora, pesquisadora, autora desta dissertação

A vida
 Vida vivida, experienciada,
 Vida surpreendida conexão
 Vida corrida, sonhada
 Vida sentida.
 Vida de luta, de choro contida.
 Vida amada, amiga, construída
 Vida inconclusa, turbulenta, finita
 Ah... a vida...
 Apenas vivida de forma insubmissa.

Rita de Cássia Albertinazi Mizuno
 15/03/2025 às 01h 14 min

Como estou aqui? Como cheguei até aqui?

Minhas experivivências⁴...um buscar humano, pela humanização, pela humanidade!

A busca em realizar um sonho, o sonho de ser pesquisadora, escritora, contribuir com toda vida que recebo dela. Ah sim, a vida me dá muito, muitas oportunidades: de ser uma mãe, esposa, profissional, docente, irmã, filha, enfim uma pessoa melhor a cada nascer do sol e levantar para novas vivências, aprendizados.

Hoje estou aprendendo a ser pesquisadora com a orientação da Dr^a prof^a Adriana Marques de Oliveira, que me conduz a reflexões civilizatórias, humanizadora, libertadora e como não dizer, transformadora. O conhecimento científico construído neste processo reflete nas ações, atitudes e pensamentos, mas relações pessoais, interpessoais no contexto em que

⁴ Tenho chamado de experivivência, inspirada no conceito da Conceição Evaristo de escrevivência, porém ao adotar tal termo como constituinte da minha narrativa da história de vida, caminho mais para a conceituação das experiências do que vivências.

se está inserido e toda a sua historicidade. Mas quem sou teve seu ponto de partida, as origens, a ancestralidade. Sou muitas/muitos e ao mesmo tempo, única, simples e complexa, mas com certeza insubmissa às ditaduras de uma vida em construção.

Osvaldo Cruz-SP, não é onde nasci, mas onde o umbigo foi enterrado, o dente de leite jogado no telhado e o buquê para novos sonhos lançados. No quinto mês, na segunda quinzena nasce uma mulata pequenina, no interior paulista, em uma época em que o chão era batido, a cerca de balaustre ou arame farpado. O carro de boi passava com a boiada na rua de casa. Década de 70, meus pais moravam em casa própria, com minha avó paterna. Nesta época, meu pai caminhoneiro e minha mãe vinda do Osasco-SP, era dona de casa.

Mulatinha de cabelos ondulados muito preto e olhos de jabuticaba, laço de fita no cabelo, vestido rodado e sapato de verniz, fazia sucesso na praça da igreja matriz depois da missa. Contam que me levavam no parquinho, o mesmo que meu pai brincou sua infância e levou minha mãe para brincar quando ela veio visitar os parentes com os pais aos 8 anos. Como isso é possível?

Figura 4: Um ano de idade da presente autora



Fonte: Acervo particular da autora

Mas vamos aqui abrir um parentese sobre o termo utilizado acima – mulatinha. O termo utilizado tem como objetivo de evidenciar a miscigenação em que me encontro, bisneta de negros, indígenas e europeus. Me considero uma pessoa advinda de um processo fenomenológico, assim como toda diversidade existente em nosso país. Compreendo que nos dias atuais o termo é criticado devido à origem etimológica da palavra, por grupos ligados ao Movimento Negro por considerá-lo, ofensivo. Mas, opto por deixá-lo, pois aqui em minhas escritas devo manter por ética a denúncia e o anúncio de tempos melhores, como já

temos várias conquistas advindos dos grupos de Movimentos Negros e a não utilização de termos pejorativos.

Vontando... Minhas avós eram irmãs, ou seja, meus pais são primos de primeiro grau. Depois deste encontro, os primos se viram quando minha mãe tinha 15 anos e meu pai 23, se apaixonaram e dois anos depois se casaram. Um ano e poucos dias depois, eis-me aqui, vim ao mundo, uma criança amada e muito querida.

Meu pai conta que sempre que chegava de viagem, hoje ele é aposentado e ama contar suas aventuras, me vestia bem bonita e me levava para passear na praça da matriz. Como sempre fui miúda e chamava a atenção pela esperteza. Andei aos dez meses e com um ano já falava, e falo, pelos cotovelos. Minha mãe chegava a se irritar às vezes.

Ficamos em Osvaldo Cruz até meados de 1972, quando meus pais resolveram tentar a sorte em São Paulo. Mudamos para Santo André, divisa com Santo Amaro e meu pai foi trabalhar na White Martins, abastecia os hospitais com oxigênio. Bons tempos... Muitas lembranças... Embora vivia doente com problemas respiratórios devido à poluição, o que contribuiu para retornarmos para o interior, poucos anos depois. Mas com a família ampliada, minhas irmãs já estavam conosco.

Em Santo André o clima era muito diferente, sempre úmido, chovia sempre, realmente era a “terra da garoa”. Nesses dias, não podia sair de casa, a não ser para ir tomar injeção de benzetacil para a infecção da garganta. Eu achava muito triste não poder sair de casa, então minha mãe fazia pipoca, chá quente, assistimos a filmes na TV em preto e branco e brincava de casinha enquanto ela fazia crochê, inclusive peças para boutique com peças exclusivas e belíssimas. Minha vizinha Elaine do Espírito Santo, filha da dona Rosinha e do seu Mané e seus onze filhos, era a minha melhor amiga, quase morremos de tristeza com a separação. Hoje podemos nos falar às vezes graças às redes sociais, antes era por carta. Fui muito feliz morando ali.

Neste período minhas irmãs nasceram e aí tinha que sempre me explicar. Minha mãe (lembrando que meus pais são primos), mas minha mãe é morena como eu. Meu avô materno de origem negra, veio com 18 anos no navio e nunca mais viu os pais dele, pele escura, cabelos bem cacheados e olhos claros. Minhas avós maternas tinham a mãe indígena (minha bisavó, que faleceu quando minha avó Ana – mãe de minha mãe- tinha 12 anos), que conta a história, ter sido pega a laço para casar com o homem branco, recebeu o nome branco de Jacinta.

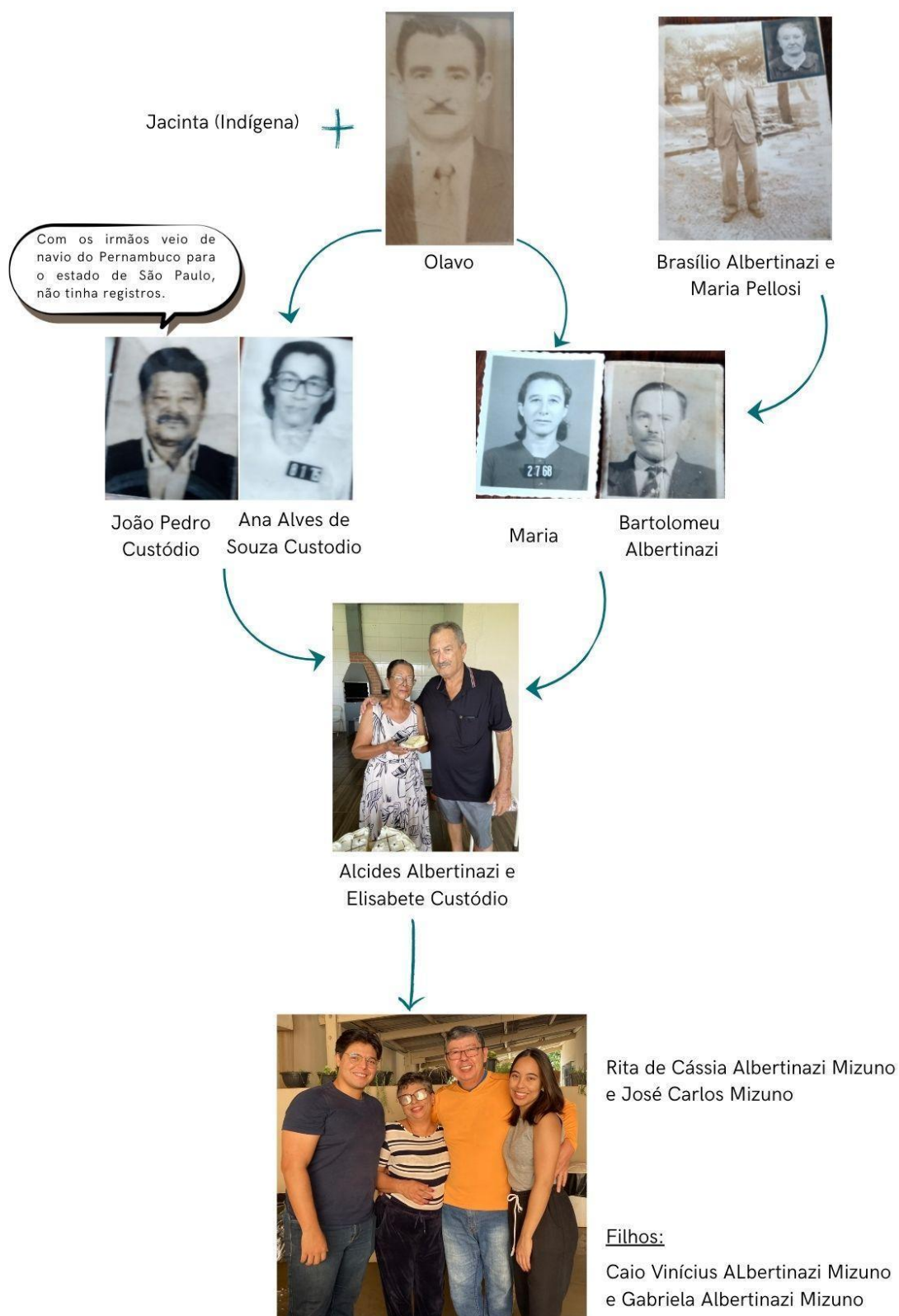
Então, uma avó branquinha (a Maria) e a outra morena (a Ana). Minha avó paterna (Maria) se casou muito menina para cuidar de uma casa e de um marido viúvo com quatro

filhos. Este veio da Itália ainda criança e do casamento com a minha avó, nasceu meu pai. Descobrimos a pouco tempo a reservista dele e o nome estava escrito errado, diferente de outros documento.

De uma árvore genealógica dessa com origens indígena, africana, europeia, cada uma das três filhas era de uma cor. Eu, de pele morena, a do meio, branquíssima e a caçula ruiva e de queixo quadrado, a loucura da italianada.

A seguir apresento a árvore genealógica que foi resgatada com a presente pesquisa, houve colaboração de familiares com a elucidação de memórias de nossa historicidade.

Figura 5: Árvore Genealógica da família da autora/pesquisadora



Fonte: Acervo particular da autora

Também foi no seio familiar que aprendi que a amizade verdadeira dura pra sempre, por gerações, independente da distância, das dificuldades sejam elas das origens que forem. Os vizinhos da casa dos fundos era o Sr. Antonio Furlan e dona Maria, a nora deles Maria e o filho Júlio fizeram amizade com meus pais e somos uma grande família, o que nos une? Amor, respeito, carinho e sinceridade. Hoje nossos filhos também são amigos e se reúnem sempre que possível. Já somos quase 50 (cinquenta) quando conseguimos nos juntar. A festa de Ano Novo é o momento em que a maioria se reúne em uma cidade na região de Pirassununga, interior de São Paulo.

Outra boa lição sobre família, eu e minhas irmãs brigávamos e não era pouco, nunca precisávamos apanhar, tudo era resolvido com uma boa conversa e um castigo em que sentávamos ou uma do lado da outra ou de frente uma para a outra e logo em risadas nos abraçávamos e tudo era passado. Estamos muito unidas até hoje. Em um dos momentos mais difíceis da minha vida, ficaram ao meu lado e de minha família.

Houve um período muito difícil, foi decisivo para retornarmos para o interior. Meu pai tinha comprado seu caminhão, uma Scania linda, bico de jacaré, um laranja avermelhado e estava indo ao Tucuruí levar as turbinas para construção da usina Itaipú e trazer tórax do desmatamento, acredito que da região que seria inundada. Em uma das viagens a Transamazônica desbarrancou e ele caiu com a carreta quase dentro de um rio de piranhas, arraias e jacarés. Ele e o ajudante ficaram quase uma semana sem que ninguém os visse, quando meu pai no desespero, saiu por um lugar de vidro e conseguiu chamar ajuda.

Neste período de minha infância fiquei longe da minha avó materna Ana, dos primos, tios, tias e amigos, mas fiquei perto da tia avó Alvina e tio avô João, são minhas referências de avós de coração. Avó com um cabelo imenso em coque e o avô com seu barrigão e chapéu de feltro marrom.

Casa de madeira, no alto, muito acima do nível da rua, tinha uma escada enorme da calçada até a casa. Uma varanda na largura do terreno, fogão de pó de serra, sinto o cheiro do leite com achocolatado até hoje e fechando os olhos, o cheiro dela, e do vô, minha caneca e prato de alumínio e a colher, eu e minhas irmãs tínhamos cada uma, o seu jogo de refeição. Sempre tinha histórias para contar sobre o início da cidade, as famílias que chegaram ali para desbravar a mata, os animais selvagens.

Aos domingos, ela gostava de ir ao cemitério depois do almoço para visitar os mortos em seus túmulos e falar da vida de cada um, dos parentes de todos eles e em que contribuíram ou atrapalharam na construção da cidade que se chamava inicialmente chamada de Califórnia e fundada pelo suíço Max Wirth, a esta família a fazenda de mesmo nome era e

é a referência dos feitos. Depois tomávamos banho e íamos à missa, por fim, pipoca e parquinho. Fazíamos coxinha de mandioca, pão cilindrado e assado no forno a lenha da vizinha. Ah, o macarrão furado com frango ao molho.

As tarefas domésticas eram definidas no início do dia: quem iria pegar o pó de serra para o fogão ser aceso, quem iria lavar a louça na primeira bacia de alumínio, quem iria enxaguar na segunda bacia e quem iria levar a louça para dentro para por no guarda-louça. Cilindrar o pão, tomar banho no chuveiro suspenso pela corrente, banheiro de buraco (morria de medo de cair), experiências que me formaram no seio familiar de unidade, responsabilidade e respeito. Ao escrever estas vivências experienciadas, se fechar os olhos, sinto o cheiro de cada coisa feita na cozinha e servida na mesa da varanda, o cheiro do abraço da vó e do vô, da tubaina funada. Sinto o toque, o abraço, o amor infinito por nós.

A simplicidade da vida no interior e a felicidade com banho de bacia debaixo da pitangueira. Essa vida maravilhosa durou toda a minha infância. Em 1977, ao adentrar uma escola tinha que pensar em fazer a tarefa, não estragar o material, estudar, lavar a louça do almoço, varrer as folhas da laranjeira do quintal. Preocupações importantes para alguém com sete anos e ao sair da escola, no final da tarde, correr para casa, assistir “Sítio do Pica Pau Amarelo”. Nossa, como se tornar uma professora e pesquisadora (por devir), uma pessoa, só se torna em... com tantas outras pessoas. Como é bom ser resgatada com a/na escrevivência.

As escrevivências de uma professora é um fazer memória de muitas vivências experienciadas em que não é uma história, mas muitas, muitas mesmo, que se entrelaçam. Para chegar até aqui como pesquisadora e autora desta dissertação, são mais de trinta e quatro anos de profissão e mais de 55 anos de vida. Ao trilhar este itinerário, vitórias foram alcançadas, mas os desafios, lutas travadas foram muitas vezes intensas. Resgatar as memórias me fez ir em busca de um manuscrito de 2009 intitulado “Memórias de uma estudante aprendiz”, em que o resgate da minha história foi de encontro às minhas raízes e fatos históricos correlacionados. Trabalho inicial do curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT - Cuiabá-MT e Tokai University -Tóquio - Japão, além disso a escrita precisava ter um formato escolhido na literatura brasileira, o meu “Memórias Póstumas de Brás Cubas” de Machado de Assis. E relacionar fatos da história brasileira ou mundial à minha história, somos “seres históricos” (Freire, 2023).

Figura 6: Trabalho inicial do curso de Pedagogia-UFMT/Tokay-Tóquio



Fonte: Foto das autoras

Vale ressaltar que na capa a foto foi tirada pela autora durante um mergulho na caverna da Luz Azul em Okynawa no Japão na oportunidade de acompanhar os alunos da 8ª série em sua viagem de formatura. A experiência foi ímpar em minha vida.

Ao falar de si, remeto-me sempre ao outro que me foi referência. Minha primeiras professoras, Silvia e Maria Dassi, com quem ainda tive contato a bem pouco tempo, foram pessoas que em uma época em que o autoritarismo se impunha, buscavam com muito afeto nos ensinar o BEABÁ da cartilha “Caminho Suave”. No ginásio a professora Júlia de História e o professor Moacyr de Matemática e no 2º grau a professora de Física, Sônia. Um pouco de cada um, cada um(a) deles(as) está comigo hoje. E hoje a ampliação com os professores e amigos do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências.

Ser professora era meu segundo sonho como profissão desde minha infância. O primeiro, ser médica pediatra, era muito romantizado, com brincadeiras de criança. A docência surgiu em minha vida no momento de prestar o vestibular, ser bióloga e contribuir com a formação de outro ser humano foi o foco, principalmente a questão ambiental que já me preocupava na época e preocupa muito atualmente.

No entanto, por um trauma de infância, não consegui cuidar da missão de alimentar as rãs e higienizar o ranário. Devido a intransigência e falta de acolhimento do professor de zoologia na época, tranquei minha matrícula e não pude ter o diploma em licenciatura plena e fiquei apenas com a curta habilitação para docência somente no ensino fundamental anos finais de Ciências e matemática, salvo às vezes que não tinha professor habilitado, eu

poderia pegar as aulas no ensino médio. Em 1990, coleí grau e iniciei minha jornada profissional como substituta de química no ensino médio no início do segundo semestre do mesmo ano. O “colar grau” na época era ir à secretaria da faculdade e assinar o livro de registro do certificado.

Neste mesmo ano, me casei com festa, igreja, véu, grinalda, buquê, tudo como planejado. Muito diferente das pompas de hoje. Mas estamos casados há mais de 35 anos e construímos nossa família. Parceria, confiança, amor, respeito, dedicação e renúncia, mas as conquistas, vitórias e união nos mantém firmes, de mãos dadas.

Voltando ao início da carreira...

Neste período, o aprendizado se voltava a como ensinar no curso noturno, como me relacionar com os alunos e colegas. A diretora e os colegas foram parceiros e me ajudaram muito. Fiz cursos de formação continuada na UNESP de Presidente Prudente-SP nos finais de semana com foco em Ciências da Natureza, e os que eram ofertados pela Delegacia de Ensino, hoje Secretaria Estadual de Educação. Lembro-me que tais cursos abordaram a forma de como reproduzir experimentos nos laboratórios e já com uma ancoragem na preservação ambiental quando da área de Ciências, mas na área de matemática era mais técnico que nunca. Mas tanto uma quanto a outra eram como “dar” o conteúdo, como registrar nos planos, como registrar relatórios. Não era problematizado e pensado na forma que o meio ambiente estava em processo de degradação, muito menos as questões se que levou a tal situação. Era apenas economizar no consumo de água, jogar lixo no lixo, e assim seguia.

Uma coisa sempre me incomodava, meu processo de escolarização foi permeado por um sistema demasiado autoritário, os professores tinham o direito de bater em você, te expor ao ridículo e eu queria ser diferente, se era incômodo para mim, por que reproduzir algo tão nocivo? Assim, à procura por uma profissionalidade que fosse em outra direção se tornou meta de vida, eu precisava me encontrar.

No período de 1999 a 2002, me afastei da docência e assumi um concurso público municipal, neste mesmo ano (2002) me mudei para o Japão e lá, voltei para a sala de aula. Minha alegria voltou, agora com outros olhos em um país tão rígido, encontrei o equilíbrio e pude ressignificar ao aculturar-me com a cultura japonesa, tão rica e que a valorização do professor é extremamente alta. Consegui compreender que o que eu procurava não era dar aula e sim proporcionar a construção de conhecimento por meio de um conteúdo programático que contribuísse na formação de um cidadão, uma cidadã crítica em que o

questionamento fizesse parte de seu cotidiano nas pequenas coisas. Que pelo menos um “por quê” fosse perguntado.

Refiro-me ao profissional por identificar-me com o referencial teórico Célestin Freinet, por buscar trabalhar com meus alunos e colegas com a cooperação, buscando sempre a reflexão individual e coletiva do meu fazer laboral, privilegiar as relações sociais e maior autonomia ao preparar as aulas, também estimulava a comunicação e experimentação. Vigotski, também, principalmente a zona de desenvolvimento proximal e, Paulo Freire, por iniciar sempre com alguma problematização apresentada aos alunos. Aos poucos, a profissionalidade humanista se aproxima e a educação bancária é deixada para trás. Mas a uma distância em que posso olhá-la e lembrar de que não devo e não quero oprimir meus alunos e muito menos a mim mesma. Mas somente tive consciência deste cenário ao cursar pedagogia, pois tudo começou a ter “nome” e “rumo”, comecei a me encontrar.

Ciências, matemática e até algumas aulas de arte ministrei para turmas do 1º ao nono ano do ensino fundamental pelos próximos oito anos e mais quatro anos como professora de Ciências, matemática do ensino fundamental anos finais e biologia no ensino médio.

Esse desabrochar, o início da grande metamorfose se deu em 2009, quando passei no vestibular da Universidade Federal do Mato Grosso de Cuiabá e da Tokai University de Tóquio no curso de Pedagogia. Neste momento, minha vida profissional sofreu um giro de 380 graus, isso mesmo, passou dos normais 360 graus.

A minha primeira graduação me dizia que deveria transmitir conhecimento, professor ensina, aluno aprende, a prova mede a aprendizagem e assim por diante, uma aprendizagem bancária, repetidora, sem significado. Quando nas aulas de Ciências levava os alunos desde o 1º ano para observar com uma lupa o pátio, contar vidraças e pneus para construir o conceito de multiplicação na matemática com os alunos um pouco maiores, levar peixes para abrir e ver os órgãos, criar lagosta no aquário na sala de aula, dentre outras “maluquices” eu era a professora maluquinha, a fora do normal. Seguiu a minha formação educativa acadêmica e a minha vida toda, opressora e oprimida eu era, triste nunca, mas inconformada na busca pelo diferente, devia existir uma possibilidade de fazer diferente e ser compreendida.

No entanto, ao iniciar o curso de Pedagogia com uma proposta que provocava o pensar em ensinar a partir de questionamentos: para quê?, por quê?, como?, quem teoriza este modo? como melhorar?, enfim, era um constante refletir, analisar, questionar, buscar novas formas, pro-ble-ma-ti-zar. Ao comparar as duas formações, a que havia recebido e a que estava recebendo, me fez amar ler e aprender sobre a formação docente. No período de 12 anos de docência no Japão, na região de Hamamatsu, formamos grupos de estudo

quinzenal (professoras preocupadas), para discutir a educação de crianças brasileiras no Japão.

A maior preocupação era o conflito de existente nos adolescentes filhos de brasileiros que moravam no Japão e estudavam em escolas japonesas, na época. Tais escolas tradicionais e com algumas pessoas com preconceito em relação aos estrangeiros, mesmo falando e escrevendo bem o idioma e seus ideogramas, um estrangeiro não é japonês, mesmo nascendo no Japão, é estrangeiro.

O interesse era verificar como preservar a cultura materna, pois as crianças brasileiras que iam para as escolas japonesas “perdiam” gradativamente a cultura de suas origens e problemas de identidade estavam levando as crianças a desenvolver problemas como: nasci no Japão, mas não sou japonês pois meus pais são estrangeiros, mas também não sou brasileiro, para ser considerado brasileiro, tenho que ir ao Brasil e ser repatriado. Problemas psicológicos e crises identitárias começaram a se instaurar e a comunidade brasileira começou a se preocupar com suas crianças e jovens.

Então o filho de brasileiro, alfabetizado, letrado em japonês, mesmo nascido no Japão não é japonês, é *Gaijin*. Não é brasileiro, pois nasceu em território estrangeiro, precisa vir ao Brasil e passar pelo processo de repatriamento. A língua materna aos poucos só é falada pelos pais em casa e o diálogo entre os familiares se rompe. Os jovens não sabem como se identificar, então sou filho de estrangeiro. Aliado a isso a cultura se perde, suas origens, sua ancestralidade. Com o grupo decidimos trabalhar contra a maré e inicialmente íamos aos bairros em espaços da prefeitura trabalhar em forma de teatro e desenhos as obras de Monteiro Lobato e quando retornei ao Brasil em 2014 deixei o esboço do projeto de atender no contra turno filhos de brasileiro para comer comida brasileira e estudar a língua materna e a cultura brasileira, não sei como está atualmente o projeto, já tínhamos até o prédio com a autorização da prefeitura para funcionar.

Para explicitar melhor o problema que era comum, pense em uma criança, na escola em que a cultura japonesa é muito forte. Acrescente a isso, pais que ficam 12 horas ou mais no trabalho e elas na escola, ou em casa sem um adulto, resultado: marginalidade, álcool, prostituição. Um problema social pensado por nós, professoras, mães, estudantes e pesquisadoras em busca de amenizar tais situações em nossa comunidade brasileira. Devido a isso, mesas redondas com as lideranças japonesas (prefeito, secretário da educação) e nós brasileiros/as, com nossos líderes (cônsul e embaixador) para encontrar possíveis soluções.

Hamamatsu, Nagoya, Tóquio, e em cidades como Fukuroi, Fukude, Iwata, eram pontos estratégicos para tais eventos. Uma das conquistas foi a regularização com o MEC

das escolas brasileiras, escolas de atendimento no turno inverso para atividades e prática do idioma brasileiro, eventos literários como os inspirados no Sítio do Pica Pau Amarelo de Monteiro Lobato como pano de fundo para encantar com nosso folclore.

Pensando em Lobato, ele por ser um autor que é um ícone da literatura brasileira e como nós, as adultas, que estavam em ação, tivemos em nossa infância a presença da literatura, lembrando que são obras de 1977 apresentadas na televisão. Hoje, é claro, já olhamos para ela com outro foco, no sentido “racista”, pois ele em seus originais sofreram modificações quanto este aspecto que é muito forte. Mas estas obras do referido autor retratam o que se vivia em “seu tempo”. Hoje, como seriam seus escritos? Somente este autor precisam ter suas obras revistas? Como as editoras estão vendo hoje e futuramente obras que podem influenciar a postura ética quanto ao racismo para as crianças? Nós tomávamos o cuidado de adaptar as falas de respeito mútuo e carinho com as crianças, e nosso folclore.

Figura 7: Registro de evento Literário em Fukude- Shizuoka-Japão



Fonte: Foto do acervo particular da autora

No entanto, minha vontade em compreender o processo de aprendizagem de como se dava de maneira mais aprofundada, veio ao encontro da psicopedagogia. Isso porque tínhamos alunos que hoje seriam laudados, mas no Japão o processo de inclusão era muito lento, pois lá tem as escolas para os típicos e escolas específicas para os atípicos. Logo na escola brasileira, os professores buscavam suporte por si só. Eu por exemplo tinha um contato com o projeto genoma no Brasil, via email e messenger para que eles me ajudassem em alguns casos.

A professora de japanologia - Shigueyo me ajudou muito com uso de uma didática, para mim, inovadora em suas práxis. É sempre referência para mim. Um trabalho realizado como estudante de Pedagogia foi a disciplina de estágio I, o projeto desenvolvido em grupo envolvendo a leitura do livro A Bolsa Amarela e o resgate da história de cada aluno do 5 ano do ensino fundamental e puderam contar suas histórias de forma estética, construíram livros de vários materiais para a representação. Tenho os livros produzidos até hoje como

lembrança e testemunho da busca e luta por uma “pedagogia crítica/progressista/problematizadora” (Freire, 2016).

Figura 8: Imagens do registro do trabalho: Linguagem e Pensamento - Autobiografia (2011)



Fonte: Foto do acervo particular da autora

Em 2014 retorno ao Brasil, meu filho passou em vários vestibulares, mas a barreira cultural não permitia que fosse adiante. Então retornei e ele decidiu vir para Dourados-MS. Assumi uma vaga na escola que trabalho até hoje como psicopedagoga, no ano seguinte passei a ser coordenadora pedagógica de um setor, em 2016 passei para o corpo diretivo da mesma, onde estou até o momento.

Então, meu interesse em estudar a formação docente advém de anos de exercício na profissão como docente por 22 anos e nos últimos quase 8 anos, como colaboradora na gestão de uma unidade escolar de educação básica de uma rede de escolas privadas que também possui uma universidade.

Ao desenvolver meu trabalho ao longo dos anos, como professora e no momento como gestora, atendo a professores de todas as áreas de conhecimento, profissionais que estão iniciando na profissão e outros, já a bastante tempo de atuação. Observo que cada um

traz em seu falar de si, muitas formas de se ver, mas ao abordar a profissionalidade, existe uma grande dificuldade de dizer/compreender.

Como educadora, tenho minhas convicções, acredito que sem afetividade, não se constrói uma boa relação com seus alunos e estes apresentarão maior resistência para as propostas que lhes serão apresentadas. A relação humana deve ser dialógica, pautada em pesquisa, planejamento, aplicação, reflexão, autoavaliação.

[...]para o(a) educador(a) progressista não há outro caminho senão assumir o “momento” do educando, partir do seu “aqui” e de seu “agora”, somente como ultrapassa, em termos críticos, com ele, sua “ingenuidade”. Não faz mal repetir que respeitar sua ingenuidade, sem sorrisos irônicos ou perguntas maldosas, não significa dever o educador se acomodar a seu nível de leitura do mundo (Freire, 2016, p. 64).

Defendo ainda que conhecimento científico se constrói respeitando o conhecimento prévio que o estudante traz do seu contexto sócio cultural. E principalmente, não podemos ter formação docente, inicial ou continuada da mesma forma que se faz(ia) a anos, pois ao mesmo tempo que continuamos sendo seres humanos, sociais e profissionais, evoluímos rumo à contemporaneidade.

Com tantas indagações, incômodos com a questão relacional docente - aluno - aprendizagem - ensino, decidi que precisava primeiro realizar o sonho de ser pesquisadora com o título de mestre, mas dar o primeiro passo seria pesquisar, ser aluna, aprender a construir conhecimento científico sob o olhar atencioso de doutores pesquisadores, e investigar meus por quês.

Hoje, mestranda no programa de pós graduação em ensino de Ciências e Matemática, olho para a formação continuada procurando compreender a sua contribuição na formação profissional que forma profissionais/pessoas de todas as outras profissões, mais que antes de mais nada, precisa compreender que são vidas em desenvolvimento que passam por nós (educadores, formadores em constante formação).

Neste sentido uma reflexão que já fiz a algum tempo: somos semeadores hoje e já fomos semeados um dia, os frutos vão depender do adubo que é colocado ao semear. Das podas necessárias realizadas e o fluir da água entre os grãos para dissolver os nutrientes que ao serem absorvidos pelas raízes fortalecem, possibilitando transformações químicas, fisiológicas e contribuições significativas para novas sementes serem formadas.

Aprender... é o que nos faz estudantes. Estudantes do mundo, da vida, do amor, das perdas, das conquistas, enquanto há um sopro de vida, aprendemos. Que eu seja humilde para reconhecer a necessidade de aprender, forte para encarar os desafios com seriedade,

responsabilidade e sabedoria para construir esta dissertação. Afinal, todo aprendizado precisa ser construído e que este possa contribuir com uma sociedade que está fazendo história.

No mês de maio de 2025 pude realizar um feito, uma daquelas experiências em que não se espera, mas aceitei o desafio: gravar um depoimento em forma de vídeo sobre a *experivivência* de ser mãe. Isto mesmo, a experiência de ser mãe vivida, em suas emoções, sentimentos e transformações que me proporcionaram ser quem sou, hoje.

Relembrar é viver a emoção novamente, mas poder falar, testemunhar minha evolução enquanto ser humano, mulher, mãe, trabalhadora, esposa, paciente oncológica e hoje pesquisadora foi surpreendente. Uma *experivivência* ímpar que me fez refletir a minha origem e sonhos e a realização de muitos.

Ser mulher-mãe é a experiência de amor mais puro que já vivi e vivo, das seis gestações apenas duas chegaram a termo e hoje são adultos. Fica a difícil tarefa de compreender e aceitar que possuem suas vidas e mamãe precisa retomar sua vida e sonhos, principalmente quando se esquece de quem se é, a sua *persona*, e seus sonhos pessoais devem ser retomados.

A mulher que compreende e acolhe sua *persona* e está aberta a mudanças, passa por este período olhando para a vida, a vida em sua totalidade, inclusive se permite sentir o que realmente está sentindo no momento, com os estudos, leituras durante este processo formador, consegui tomar consciência do quanto eu procurava não me posicionar para agradar a alguém, realmente eu acreditava que a neutralidade, o silêncio era a melhor opção.

Hoje uma das grandes conquistas do mestrado com as contribuições freireanas e os diálogos com minha orientadora, professores e colegas é que o docente é, eu sou política.

Durante os estudos, a leitura e a disciplina “Ciência e Arte na pós-verdade: Um Diálogo Crítico na/para a Formação de Professores/as” ministrada pela minha orientadora foi um virar de chave. As discussões e reflexões críticas e analíticas de situações de nosso tempo contemporâneo de pós verdade proporcionou um autoconhecimento incrível no sentido de perceber o quanto a neutralidade deixa aberta uma “brecha” em que favorece espaço para *fake news* e inverdades que pode prejudicar uma civilização (exemplo: campanhas que geram dúvidas quanto ao uso de vacinas e seus benefícios). É a desinformação.

A questão estética e a sua leveza para levantar questões como a bomba de Hiroshima e Nagasaki tendo como pano de fundo o poema *Rosas de Hiroshima* de Vinícius de Moraes (1946), a contaminação radioativa e sua destruição, bem como, as atrocidades geradas por ela. Ei-lo para recordar...

A Rosa de Hiroshima

Pensem nas crianças
 Mudadas telepáticas
 Pensem nas meninas
 Cegas inexatas
 Pensem nas mulheres
 Rotas alteradas
 Pensem nas feridas
 Como rosas cálidas
 Mas oh não se esqueçam
 Da rosa da rosa
 Da rosa de Hiroshima
 A rosa hereditária
 A rosa radioativa
 Estúpida e inválida
 A rosa com cirrose
 A antirrosa atômica
 Sem cor sem perfume
 Sem rosa sem nada.

(MORAES, 1946)

Neste instante compreendi melhor o que Paulo Freire traz como educar é um “ato político” e que um docente jamais em seu fazer profissional, em sua profissionalidade pode ser apolítico. Isso porque quando ele está desenvolvendo sua metodologia, não tem como ser neutro, sua historicidade vem à tona e ênfases em uma linha ou outra se sobressaem.

No meu caso, busco muito a ética, o que é melhor, é o correto. Digo que não existe meio certo, ou meio errado, mas sim, certo e errado. Quem rouba um centavo não é diferente de quem rouba um milhão, ambos são ladrões. Neste sentido, estar à frente em uma sala de aula com atitudes éticas, ponderadas, sem dois pesos e duas medidas contribui para uma relação de respeito e confiança entre professor-aluno. É o exemplo que educa e permite um construir conhecimento com maior leveza e compromisso, o bem senso e o diálogo, Paulo Freire reflete muito sobre estes assuntos e posturas em suas obras.

O respeito ao que cada um de nós alunos do programa de pós-graduação por parte dos docentes é algo que me marca muito. A forma de condução dos diálogos e as analogias realizadas me fez e faz querer estudar, ler, buscar, não para ser melhor que, mas para ser melhor enquanto pessoa, enquanto ser humano e poder um dia contribuir com alguém, alguma melhora na qualidade com relação ao ensino. Nas disciplinas que cursei, os oito professores com a mesma postura humana, no sentido de por maior que seja a exigência para que o conhecimento científico acadêmico se efetive, o aluno quer fazer por onde, é um estar motivado pelo querer aprender. E os desafios que vão surgindo, vão sendo vencidos um a um junto, nunca só.

No período que fui professora no Japão entendi que a visão do profissional docente brasileira é muito distante da cultura japonesa. Trabalhei em duas escolas brasileiras, que

foram reconhecidas pelo MEC (participei do processo de legalização). No que se difere? Aqui um professor, por exemplo, jamais iria limpar salas, corredores, banheiros, servir refeição - quando não tinha que preparar, lavar a louça, limpar refeitório e dar aulas significativas aos seus alunos, pois a mensalidade poderia ser comparada à uma mensalidade bem alta de uma universidade no Brasil. Aqui seria desvio de função. No Japão, exemplo de conduta, de unidade e envolvimento, responsabilidade de educar pelo exemplo. A educação é processo e todos de uma sociedade devem co-responsabilizar-se por ela e termos cidadãos mais comprometidos. Posso chocar colegas com este exemplo, inclusive os que estavam comigo lá ao ler este relato, mas é uma realidade que acredito que o exemplo educa mais que as palavras.

Sempre os alunos se ofereciam para ajudar, não tinha bagunça, sujeira excessiva nos banheiros, depredações, tudo bem conservado, cuidado por todos.

A educação e a valorização do profissional docente é cultural. O educador da Educação infantil tinha um salário, nas escolas japonesas, comparado ao do professor universitário, devido à importância de um desenvolvimento ímpar que se deve ter estímulos adequados na primeira infância. Os alunos são acolhidos pelo professor com música, que dependendo da escola, é ao piano.

Em uma ocasião, em uma tarde chuvosa de domingo, estava a dirigir por uma rodovia expressa e ao me distrair com pensamentos ultrapassei o limite de velocidade da pista. Observei que um carro à paisana de polícia veio atrás, mesmo diminuindo a velocidade, no momento em que me alcançou e travou o velocímetro, a velocidade não era a permitida. pediu para que eu o seguisse e assim o fiz. Ao chegarmos em um ponto onde podíamos parar, pediu para que eu lhe entregasse o documento e o acompanhasse até o interior do carro deles. Quando viu no documento onde eu trabalhava e que era professora, pedia muitas vezes “*Gomen'nasai sensei*” -desculpe-nos professora. E dizia que infelizmente teria que me aplicar a multa, mas que eu o perdoasse, era a obrigação dele para que eu pudesse evitar errar novamente e me colocar em perigo e os outros e ainda se ofereceram para me escoltar até onde eu iria, pois eu expliquei que estava com muita saudade do filho que havia a poucos dias embarcado ao Brasil para estudar.

Neste relato, intenciono demonstrar a diferença do/no trato de um policial que já é muito educado, mas ao verificar que se tratava de uma professora, ao se desculpar fazia reverência em postura de respeito.

A quantidade, a diversidade de museus e a facilidade para visitá-los me fascinavam. Museu de insetos à beira mar, museu de física, museu de biologia, museu de antropologia,

museu da música, castelos-museus, museu de botânica, e exposições específicas, e periódicas em muitos deles. Aquários marinhos, zoológico, templos. Ao passear pelo shopping é comum estar no pátio central uma orquestra filarmônica se apresentando. Peças de teatro, balé clássico e moderno com danças de rua se misturam no centro da cidade, na estação de trem.

Poder ir com seus alunos a todos estes lugares e ainda levar para soltar tartarugas marinhas na praia como ápice de passar primeiro por um processo teórico da necessidade da ação protetiva dos ovos quando as tartarugas veêm às praias para a desova é algo ímpar. Não é apenas o aluno que constrói conhecimento científico acadêmico significativo, mas o docente tem em sua profissionalidade sentido do que está apresentando ao seu discente. É concreto, é transformador, e humanizador de fato⁵.

Posso afirmar com conhecimento de causa que preparar essas aulas, deslocar os alunos, pensar em cada detalhe, o desafio é grande, mas vale a pena. Pensa na responsabilidade em levar dois ônibus cheio de alunos do sétimo ano do ensino fundamental anos finais e algumas crianças da educação infantil para a beira mar e a chance de ter um terremoto, um tsunami, é real. Mas pensar no bem maior, o que ficará para a vida dos estudantes, é pensar em cidadania, é humanizar e favorecer uma boa leitura de mundo.

O constituir-se quem sou, até chegar a fase pesquisadora de hoje me impulsiona a querer ser, a “vir-a-ser”. Quero muito tentar mostrar caminhos para esta autovalorização, evidenciar que não é uma espera pelo outro, pelo o que o outro pode fazer por mim. Mas é um caminho que eu faço por/para mim. Não é solitário, é no nós, mas inicia em um indivíduo que tem esta esperança e fazer diferente e melhor por meio da pesquisa reflexiva/crítica é um excelente começo. Não é estático, é movimento. Não é linear, estanque, é circular, com amplitude. Somos de conhecimento finito, em um universo com infinitas possibilidades.

Ao fazer minhas escrevivências trago o que era particular, individual para o coletivo. Partilho o que professoras e professores vivenciamos no cotidiano, no Japão, no Brasil, em Dourados no MS. Veja, é uma escrita que tem como centro o “nós”.

Ao estar escrevendo intenciono denunciar as dificuldades enfrentadas para se constituir enquanto profissional docente e estar consciente da desvalorização do mesmo, a sobrecarga de trabalho, às necessidades de estudos para formar indivíduos com autonomia pensante. Mas anuncio que é possível encontrar soluções, pequenas, mas possíveis.

⁵ https://www.youtube.com/watch?v=0HZRrJD bKQE&ab_channel=ritamizuno

Esta é a boniteza da escrevivência, quando penso, reflito minhas vivências e as escrevo, neste exercício de reconstruir memórias também me reconstruo como ser humano. E assim me pergunto: o que na minha história, me provoca a mudança?

A escrita evaristiana veio romper com o estereótipo da “mãe preta” inicialmente, e com a escrita evaristiana, com o que quero romper? Acredito que com o estereótipo de um professor desacreditado. Que vê na profissão o que querem que ele veja. Quero que acredite no seu potencial, na capacidade de transformar o mundo em que está inserido, pois é o profissional licenciado para formar uma população de futuros adultos e se ele/a acreditar, muito pode ser mudado. Parafraseando Freire, nada é estático, o mundo em movimento constante e a guinada pode ser dada no momento em que se decide pela mudança.

Durante minha caminhada até aqui inquietações outras foram surgindo e novas reflexões começaram a causar um “barulho” uma tensão incomodadora. Por exemplo, estou muito envolvida com minha pesquisa e em um determinado momento lembrei que já ouvi alguém chamar Paulo Freire de comunista. Mas recorri à minha orientadora para ter com quem dialogar. Outra questão é que ele foi chamado de machista por meio de cartas endereçadas a ele por mulheres que leram Pedagogia do Oprimido nas suas primeiras edições nos Estados Unidos, por exemplo, mulheres que são referenciais teóricos, e que ele passou a se policiar ao escrever para eles e elas. Outra questão é a forma como ele lidou com esta última com humildade, sabedoria e sutileza e em Pedagogia da esperança é evidente o cuidado ao se dirigir ao professor e à professora, ao homem e à mulher.

Então percebi a importância de se ler bem a obra de um autor e criar sua própria definição sobre a obra. E não usar a desculpa de ser uma obra difícil de se ler.

Há muita gente para quem parar a leitura do texto no momento em que há dificuldades para sua compreensão, no sentido de recorrer a usuais instrumentos de trabalho - dicionários, incluindo os de filosofia, os de ciências sociais, os etimológicos, os de sinônimos, enciclopédias, etc.-, é uma perda de tempo. Não. Pelo contrário, o tempo dedicado à consulta de dicionários, de enciclopédias, para a elucidação do que estamos lendo é tempo de estudo e não perda de tempo. [...] Ler um texto é algo mais sério, mais demandante (Freire, 2014, p. 105)

Neste sentido, o docente, pesquisador, reflexivo, estimulado nas formações continuadas, formações permanentes se aprofundando e ampliando conhecimentos para que se torne nesta “tarefa de sujeito crítico, humilde, determinado”. O que nos leva à consciência política, o que causou o chamar a Freire de “comunista”. Como ele defendia elementos como: justiça social, educação problematizadora - “pedagogia crítica”, “a ideologia fatalista, opacizante, contida no discurso neoliberal”

Freire (2014), critica o discurso neoliberal e o apagamento da política na educação que se apresenta apenas como técnica. A educação para o autor como já foi exposto em vários momentos é um “ato político”, e a pedagogia crítica defendida por ele se constitui da utopia, e esta sendo um ato de esperança, ou seja, é a luta pelo sonho.

Pensar a educação como ato político, com o “formar” com amor dentro da perspectiva educacional.

Neste ínterim, a educação é um “caminho”, uma forma de intervir no mundo dentro da justiça social. Se a escola não adota esta postura, todo o conhecimento científico passa a ser meramente técnica e na concepção freireana, a educação tem historicidade, é ato político que se aproxima da justiça social e desta maneira, inacabada, inconclusa.

A partir do momento em que o movimento educador mudar o rumo, ao invés de treinar, repetir. A educação é um movimento de inserção no mundo compreensivo e transformador. A contribuição vem no sentido de melhorias em que todas as pessoas possam viver com dignidade, o que é o justo e para muitos é uma utopia.

No entanto, se nós docentes, conquistarmos esta consciência e de toda a contribuição em uma sociedade em que os sujeitos passaram por processos formativos pedagógicos críticos, estes com capacidade e autonomia reflexiva na tomada de decisão mais assertivas, superariam o tecnicismo.

Mas para tanto, as formações iniciais, continuadas e permanentes precisam evoluir para tal. Ou seja, é um processo libertador, gigante em sua amplitude, mas se não houver unidade entre os pares para que ganhem “força” e política públicas venham ao encontro a estas transformações sociais educacionais. Freire (2014), diz assim:

É neste sentido que o ideal para uma opção político-conservadora é a prática educativa, que “treinando” tanto quanto possível a curiosidade do educando no domínio técnico, ingenuíze ao máximo sua consciência quanto à sua forma de estar sendo na pólis. Eficácia técnica, ineficácia cidadã. Eficácia técnica e ineficácia cidadã a serviço da minoria dominante (Freire, 2014, p. 144).

E você leitor, como se vê nesta situação? Perdeu seus sonhos? Por que se tornou educador? Qual é a sua luta? Ou prefere ser levado pela mesma massa? Já se encontrou quanto à sua profissionalidade docente? Formar é diferente de treinar.

As reflexões estas são os “barulhos” de minha consciência no meu inconsciente na escrita de minha escrevivência e as partilho para que novos trabalhos investigativos surjam, já que em nossa região cento-oeste carece.

Pensar a perspectiva freireana e a escrevivência na perspectiva evaristiana leva a um constituir-se para a construção do saber científico e autoconhecimento rumo a firmar-se como ser político, histórico, social, cultural. Por tanto, é um processo formador que vai na contramão do técnico, despolitizado. Por ser uma escrita de si, a escrevivência, é uma escrita de representatividade coletiva.

O que defendo como formação não mais continuada, mas como permanente, é utopia? Pode ser, mas acredito e defendo até o fim. Pois com base nos pressupostos, nos teóricos que foram estudados até o presente momento, o acreditar passou a ser, defender. Devido ao estudo no campo da pesquisa dos teóricos, reflexões e análises, se fez necessário superar o termo acreditar para defender a formação de professores que tenham dimensão crítica.

Desta forma trago Freire (2016) em consonância à escrevivência quando diz ambos trazem a denúncia e o anúncio: “A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente “ (Freire, 2016, p. 126).

E confesso...

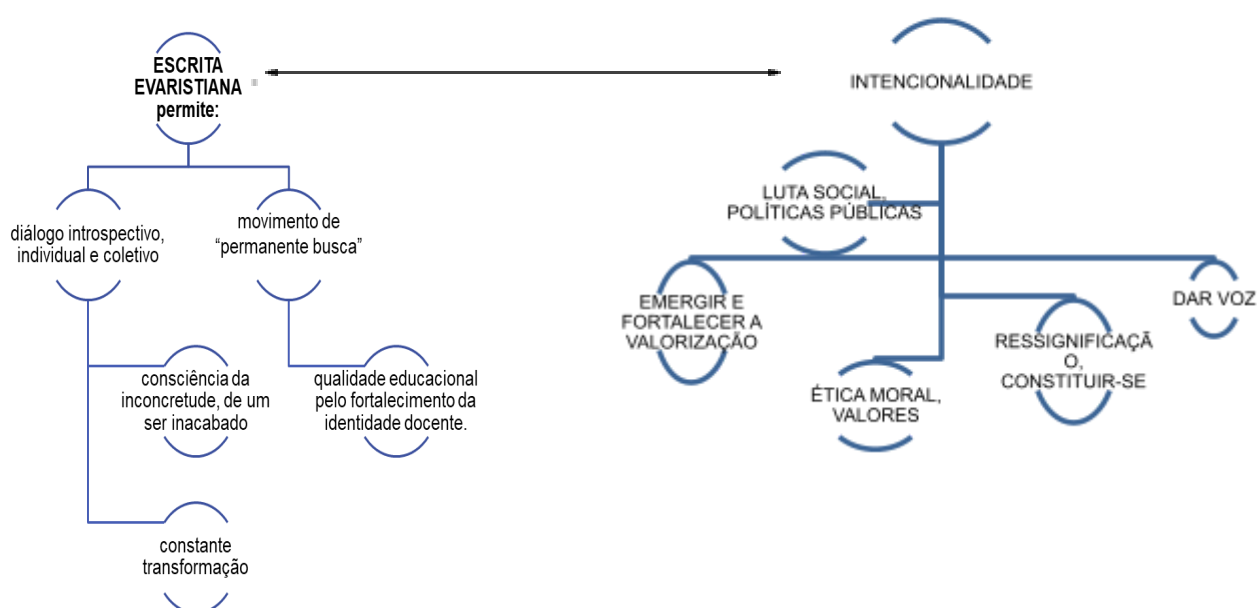
Durante este curto, mas intenso período de estudos, leituras e reflexões, me percebo mais forte, mais confiante, ao mesmo tempo frágil e inconclusa, pois sempre surge um novo questionamento e uma nova forma de ver algo. É a boniteza da humanidade em estar em processo de, desenvolvimento de, crescimento de.

No entanto, trago agora algumas construções que a partir de um fluxograma já apresentado, outros entendimentos foram se construindo e a evolução na construção do conhecimento científico acerca da escrevivência como possibilidade na formação continuada humanística se torna um trilhar humanizador e potencial contribuidor do fortalecimento docente.

3.2 A escrita evaristiana na formação docente

Ao refletir a escrita evaristiana podemos elaborar o tripé: vivência, experiência e intencionalidade. Mas o que pode ser considerado como marcador é: a denúncia e o anúncio. Com estes cinco elementos a criação literária na voz de Evaristo (2020) é expressa neste movimento: “[...]quero criar uma literatura a partir de minhas próprias experiências com a linguagem, nucleada pela oralidade, a partir da dinâmica de linguagem do povo” (Evaristo, 2020, p. 43). Esta oralidade na escrita evaristiana permite um emergir da ancestralidade. Na figura a seguir é um resumo desta escrita, no entanto, já alinhavado ao processo de formação continuada docente.

Figura 9: A escrita evaristiana na formação docente



Fonte: elaborado pelas autoras

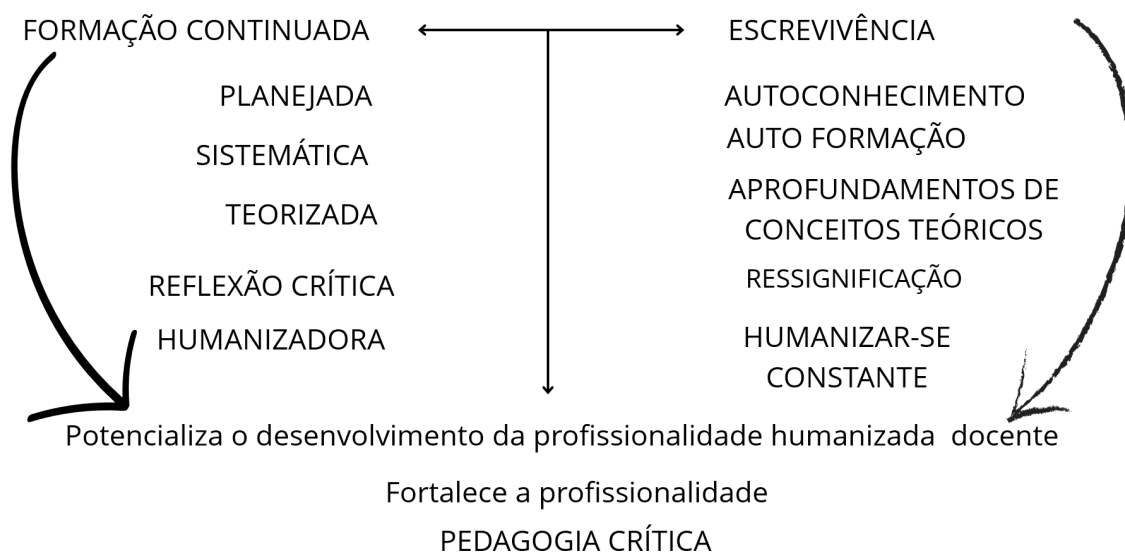
A escrita evaristiana permite o olhar para si em um diálogo introspectivo individual e coletivo. Neste movimento, emerge a autoconsciência de inconcretude e “inacabamento” (Paulo Freire) e é o que estimula a permanente busca. Busca pela construção de novos conhecimentos, busca por se tornar um melhor profissional, busca de um tornar-se. Desta forma, o reflexo destas ações é a qualidade educacional devido ao fortalecimento da profissionalidade humanizada do docente.

Neste interim, quando a escrita evaristiana traz clareza na sua intencionalidade (a denúncia e o anúncio), emerge a luta social por políticas públicas. Permite o emergir e o fortalecer a auto valorização que pautados na ética moral e valores, leva à ressignificação e um constituir-se. Ou seja, é uma escrita que dá voz a alguém, a algo que antes era não visto, não ouvido.

Por tanto, aqui defendemos que a concepção de formação defendida por Paulo Freire com a estratégia formativa da escrita de escrevivência de Conceição Evaristo como forma humanística e sua potencialidade na formação continuada docente. “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (Freire, 2023, p. 26). Ao realizar a escrita evaristiana é um mergulhar nesta autenticidade e toda gama de elementos citados. Na figura a seguir temos a representatividade do fortalecimento da profissionalidade docente utilizando na formação continuada docente a escrevivência.

Neste sentido, ao refletir todo a análise do metatexto da revisão sistemática de literatira, é possível obser o que é fragilidade na formação continuada ofertadas pelas SEDs da região Centro Oeste e que se reorganizada pode se tornar potencialidade. Por exemplo, a falta de planejamento sistematizado da formação continuada ofertada aos docente propicia apenas formações em que o professor não é o centro e que ao invés de se estudar teóricos para refletir a práxis, apenas se concentram em repasse de informações. Mas observe a figugra a seguir:

Figura 10: Fortalecimento da profissionalidade



Fonte: elaboração das autoras

Fonte: elaborado pelas autoras

Quando a formação continuada é planejada e sistematizada ela ocorre com começo, meio e fim. Sendo possível analisar o fazer docente por área do conhecimento e etapas de ensino respectivamente. Isso proporciona o estudo de teórico para fortalecer o labor docente em sua profissionalidade, é favorável a reflexão crítica de suas ações e atitudes, ou seja, é uma formação na perspectiva humanizadora, pois abarca o ser humano pessoal e profissional.

Porém, se esta formação continuada for aliada como estratégia metodológica à escrivência, esta catalisa o desenvolvimento pois favorece a auto formação, o autoconhecimento, ocorre o aprofundamento de conceitos teóricos levando à ressignificações, tendo como resultante o humanizar-se continuamente. É neste sentido que se ambas perspectivas se unem à profissionalidade que se fortalece de foma humanística, pedagogicamente crítica e reflexiva. “ A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (Freire, 2023, p.24). O auto conhecimento pessoal e profissional é o que permite as reflexões iniciais para que a introspecção aos poucos se torne um mergulho mais profundo.

Ao pensar a escrita evaristiana e a “pedagogia crítica” de Paulo Freire, temos um sujeito educador educado para a humanização.

Figura 11: Formação Continuada Docente-Pedagogia Crítica

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE PEDAGOGIA CRÍTICA

Humanizar -se constante

Conscientizar -se:

historicidade,
sociedade,
cultura,
ancestralidade,
construção profissional ,
inacabamento,
insubmissão às adversidades,
resiliência,
profissionalidade .

**Escrevivência
Paulo Freire**

Fonte: elaborado pelas autoras

O movimento formativo, humanizador, crítico, reflexivo, problematizador é o que permite no processo de escrita da escrevivência compreender-se como um sujeito inacabado, histórico, social, cultural que traz consigo sua ancestralidade e com a resiliência que emerge insumissão às adversidades, a luta pela igualdade com muito respeito, humildade e ética enquanto se constitui como profissional e pessoalmente. E assim, sua profissionalidade, fortalece.

Como diz Freire (2023) “[...] a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. [...] esta responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la” (Freire, 2023, p. 17). Todos nós, formadores, formandos, temos a mesma responsabilidade. É a boniteza da profissão.

No próximo capítulo, um breve ensaio de como trabalhar a escrevivência como metodologia estratégica catalizadora para contextualizar e ter o docente como centro, sujeito histórico em uma formação continuada que forma e transforma integralmente um ser humano “gentificado”, como diz Freire (2023).

4. ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA HUMANÍSTICA DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS, A REVISÃO DA LITERATURA E A EXPERIVIVÊNCIA: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DOCENTE

A profissionalidade humanizada docente apresenta-se com necessidade de aprofundamentos em estudos de teóricos para subsidiar práticas pedagógicas dos/as professores/as de ciências do ensino médio; a aproximação do universo da universidade; trazer a pesquisa, a produção científica para a construção do conhecimento científico; inteligibilidade, objetividade e intencionalidade na formação continuada por etapa de ensino e por área.

Tais ações voltadas à qualidade de ensino da/na educação, traz a valorização do profissional docente que se mostra como urgência/emergência. A formação continuada precisa aproximar estratégias que motivem a busca, o estudo que leve à transformação humana, pessoal e profissional, restaurando o respeito e a dignidade da profissionalidade docente, movimento para o fortalecimento humanizado docente dos/as professores/as de ciências do ensino médio.

Neste sentido, o termo *experivivência*, cunhado pela presente autora, se trata da experiência vivida sem a mescla, ou interferência da ficção. É a história vivenciada, experienciada carregada de emoção, sentimentos, sentidos do lugar de fala de quem a compartilha. Este compartilhar oral e/ou escrito relata o fenômeno experienciado e este pode ou não, despertar sensações diversas em quem lê ou escuta gerando uma empatia pela semelhança experienciada pelo outro.

Se comparada à literatura *evaristiana*, diferencia da *escrevivência*, quanto a escrita da história vivida pelo indivíduo e/ou outros indivíduos podendo ou não ter a ficção em seu desenrolar e sim, despertando, desencadeando sentimentos, emoções profundas, no entanto, a ficção se apresenta como um “preencher de lacunas”, como a própria Conceição Evaristo diz (Santos, 2024), existentes na memória de quem escreve ou fala.

Algo que possa contribuir para o desenvolvimento da criticidade e criatividade, para que promova a autonomia, autoavaliação. Em que o/a professor/a passa a ser sujeito ativo, protagonista no processo de formação continuada emoldurados pelos preceitos éticos, estéticos, sobretudo humanístico.

Desta forma, apresentamos uma proposta de Ensaio Formativo para aproximar o/a docente para a centralidade do processo formador de professores/as de Ciências do Ensino Médio. A proposta apresenta o tempo destinado para cada atividade. O intento é ancorar nas perspectivas elucidadas ao longo dessa dissertação.

1 - Texto gerador: Leitura do poema de Conceição Evaristo.

Do fogo que em mim arde

Sim, eu trago o fogo,
o outro,
não aquele que te apraz.
Ele queima sim,
é chama voraz
que derrete o bico de teu pincel
incendiando até às cinzas
O desejo-desenho que fazes de mim.
Sim, eu trago o fogo,
o outro,
aquele que me faz,
e que molda a dura pena
de minha escrita.
é este o fogo,
o meu, o que me arde
e cunha a minha face
na letra desenho
do autorretrato meu.
(Evaristo, 2021, p. 81).

Posteriormente a leitura do poema dialogar sobre as interpretações, a leitura dialógica reflexiva nos proporciona uma análise para tomar consciência do contexto: algumas questões catalisadoras podem sustentar esse primeiro movimento, por exemplo: a) que fogo arde em meu labor docente como professores/as de ciências do ensino médio? b) o que me trouxe até este presente como professores/as de ciências do ensino médio? c) quem é essa autora, Conceição Evaristo?

À medida que o diálogo for dimensionando sugerimos o uso de imagens da autora Conceição Evaristo. Também, defendemos a importância de narrar a sua história, suas dificuldades, suas conquistas e seu processo em tornar-se professora em uma Universidade elitizada. Nesse espaço de diálogo mostrar as obras da Conceição Evaristo e a importância das escrevivências no processo de constituição da formação humana.

A escrevivência como resgate, a ancestralidade pessoal e profissional a partir daqui se mostra como potencial estratégia metodológica para o emergir de situações reflexivas e dialógicas de seu trabalho desenvolvido, bem como, as relações com fundamentação teórica, relação com seus pares e estudantes.

2 e 3- Elabore suas Escrevivências

Ser professor/a na transcendência da escrita. Para esse momento sugerimos a leitura da escrevivência criada nessa dissertação no item 3.1 Escrevivências de uma professora, pesquisadora, autora desta dissertação.

Num primeiro momento realiza o estudo e leitura do item 3.1, destacando os poemas criados, a historicidade, a ancestralidade e a constituição da escrevivência da pesquisadora – autora dessa dissertação. E, a partir desse estudo e diálogo promovido sugerimos que cada professor/a elabore sua escrevivência.

4- Sugestão de partilha e reflexão coletiva: A constituição de conhecimento científico, ético, estético, sobretudo humanizador. Como? A partir das escrevivências dos/as professores/as.

Após este período de diálogos e reflexões acerca das escrevivências com resgate da historicidade de cada participante é o momento, não apenas partilhar seus escritos, vivências e práticas profissionais, mas compreender os processos de formação. Por exemplo, como apropriar-se de teóricos que se aproximem de suas práticas pedagógicas? Ou seja, quais devires encontrei e como subsidiar teoricamente de forma problematizadora e humanizada?

5- Conceitos científicos e apagamento da ancestralidade

Na última etapa dessa formação continuada sugerir que os/as professores/as pesquisem sobre o apagamento das mulheres negras na Ciência e a partir disso estruturarem um plano de aula sobre algum conceito que teve esse apagamento da mulher negra. Essa atividade de pesquisa precisa de um tempo para estudo e realização.

6 – Apresentação e discussão do plano de aula sobre o apagamento das mulheres.

Vale ressaltar que as mulheres negras foram apagadas em todas as áreas. Nesse sentido, esse Ensaio formativo pode ser materializado para os/as professores/as que atuam em qualquer disciplina. O que irá se diferenciar será a etapa do plano de aula, pois quem ministra aulas de Ciências elaborará uma aula voltada para um conceito de sua especificidade. Nessa linha de raciocínio, quem ministra disciplinas da área das ciências humanas versarão sobre mulheres negras dentro da sua especificidade.

Porém, gostaria de sugerir textos de “Insubmissas Lágrimas de Mulheres” da autora Conceição Evaristo, pois são escrevivências de mulheres negras que de várias formas foram silenciadas e nesta obra são mulheres corajosas que nos permite refletir dialógicamente sobre nossa insubmissão às adversidades.

No próximo excerto de “Becos da Memória” (2017) temos uma gama de possibilidades a serem exploradas para que a motivação à escrita evaristiana possa inspirar a escrita das/os docentes:

- Menina, o mundo, a vida, tudo está aí! Nossa gente não tem conseguido quase nada. Todos aqueles que morreram sem se realizar, todos os negros escravizados de ontem, os supostamente livres de hoje, se libertam na vida de cada um de nós, que consegue viver, que consegue se realizar. A sua vida, menina, não pode ser só sua. Muitos vão se libertar, vão se realizar por meio de você. Os gemidos estão sempre presentes. É preciso ter os ouvidos, os olhos e o coração aberto. (Evaristo, 2017, p.111)

Apesar de esta obra retratar a pobreza extrema da favela em vários de seus becos, denuncia a falta de oportunidades, a marginalização de seus moradores e a ausência de acesso a direitos básicos: saúde, saneamento, educação, a violação dos direitos humanos, dentre outros. A denúncia desta miséria que dói. Mas ao dizer “Menina, o mundo, a vida, tudo está aí!” a autora faz um chamado à resistência, insubmissão a tantas dificuldades e incentiva a ir em busca de seus sonhos. Dar voz aos que foram e são silenciados.

Outra sugestão a ser trabalhada é o poema de Manoel de Barros (2003) que fala sobre a formação e a transformação que ocorrem no cotidiano, no silêncio, nas coisas miúdas. Ele dialoga com a ideia freireana de "inacabamento" e com a proposta da escrevivência como um processo contínuo de constituir-se, de si mesmo e do outro.

Dei por mim que estava sendo o amanhecer.

Eu era mesmo o amanhecer.

E as árvores eram só sombras.

Minha função era acordar os passarinhos.

Então eu acordava os passarinhos.

E as árvores iam se enchendo de vida.

E eu ia me esvaziando de vida.

Porque para acordar os passarinhos eu precisava ser só sombra.

Depois eu ouvia os passarinhos contarem segredos para as árvores.

Segredos que eles guardavam desde a véspera.

Segredos que as árvores iam guardando em suas cascas.

Eu me distraía em olhar a germinação dos segredos pelas folhas.

E os dias iam passando.

Até que um dia um passarinho me disse:

Você já não é mais o amanhecer.

Você é a tarde agora.

E as árvores já têm seus segredos.

Você pode ir para o seu exílio.

E eu fui para o meu exílio.

E agora eu escrevo para esquecer que fui amanhecer.

(BARROS, 2003)

4.1 Reflexões sobre o Ensaio Formativo

Este Ensaio Formativo demonstra a escrevivência cunhado por Conceição Evaristo e o poema de Manoel de Barros como potencial ferramenta de fala e escuta, logo é o que defende como ponto de partida para um possível sucesso de formação continuada humanizadora como defende Cruz e Ferreira (2023):

Dessa forma, entendemos que não é possível construir um perfil de profissional docente alinhado com os problemas da educação pública sem ouvir os professores que vivem ou viveram esta experiência. É pouco eficiente ofertar uma boa formação sem a participação de quem conhece os desafios da docência. Posto isso, é preciso que os programas de formação continuada se abram para dialogar com os professores em formação (Cruz; Ferreira, 2023, p. 14)

Partir das necessidades reais e desafios vivenciados pelo grupo específico em formação se aproxima de uma abordagem estratégica que valoriza a prática. Neste íterim, a integração entre o diálogo de teóricos e a escrevivência é fundamental. Pois permite ao docente compreender, analisar seu cotidiano. Logo, a escrevivência permite exteriorizar as experiências vivenciadas em seu fazer laboral e ressignificar. Este processo permite transformação em sua prática por meio da reflexão e estudo.

O autoconhecimento e auto valorização deste processo de desenvolvimento integral humanizador que transcende o tecnicismo. Pois o docente se permite tomar consciência de si como sujeito social, político e de sua historicidade. Cruz e Ferreira (2023) nos apresenta a necessidade de ter consciência de sua natureza pessoal e profissional para se situar quanto à realidade vivenciada, seus desafios e necessidade de superação que gere mudanças em seu ser e fazer de forma humanizada em sua integralidade.

Tendo em vista o contexto já demonstrado, remetemos aos princípios freirianos, dentre os quais destacamos o princípio ontológico como necessário na atuação docente, posto que o professor é um ser que existe no mundo e carece da consciência para nele intervir; para isso, precisa identificar quais as suas atribuições profissionais e saber posicionar requisitando o princípio político, assim buscar caminhos para subverter qualquer situação precária na qual, porventura, esteja imerso. [...] tendem a contribuir no reconhecimento do próprio inacabamento e provocar uma mobilização na busca por “ser mais”; e, assim, colaborar na formação de um profissional alinhado com as demandas do tempo e do espaço em que está

inserido, sendo capaz de resistir e lutar por melhores condições profissionais (Cruz e Ferreira, 2023, p. 9).

Pensar a formação continuada de forma sistemática, sequenciada e contextualizada, ou seja, personalizada/contextualizada/focalizada no profissional docente. Assim, a humanização se apresenta como perspectiva dialógica que valoriza o docente como protagonista do próprio desenvolvimento profissional, pessoal e agente de mudanças.

Por meio da escrevivência, suas práticas podem ter teóricos identificados, estes permitem uma reflexão mais aprofundada das práxis, de forma dialógica e democrática. Defendemos o fazer da formação continuada nesta perspectiva. Este ensaio se apresenta como sugestão, sem pretensão de ser a salvadora, a melhor. Mas apresentamos aqui algo novo como possibilidade formativa humanizadora.

Se faz importante tratar neste momento algo já identificado na Revisão Sistemática de Literatura, a postura, o comprometimento, o envolvimento do/a formador/a para desenvolver este trabalho humanizado. A articulação, aprofundamento teórico com a escrevivência conceitual, estética e ética apresentada por Freire (2023) e Rios (2010). Logo, o papel do/a formador/a (perfil, competências, cuidados éticos) é fundamental para o provável sucesso com esta ferramenta formativa.

Assim, como forma de buscar maior estímulo à formação trazer a universidade como aproximação da academia se faz pertinente. Observe que até o momento foi proposto as/aos professores/as de ciências do ensino médio autoconhecimento e estudo teórico em suas práxis. Com a aproximação reflexiva e dialógica com a universidade, novos focos, novos olhares de aprofundamento passam a serem vistos com lentes que levam a produção de escritas e publicações dos conhecimentos científicos a partir de suas práxis.

Ou seja, é a etapa em que a pesquisa, a produção científica para a construção do conhecimento científico, permite maior clareza, objetividade e intencionalidade e a formação continuada com centralidade do processo formador de professores/as de ciências do ensino médio.

Defendemos que a formação continuada docente em uma perspectiva da pedagogia crítica freireana, busca a/na escrita evaristiana o humanizar-se constante através da conscientização de sua historicidade e pertencimento social e cultural. Neste ínterim, sua ancestralidade pessoal e profissional emerge em seu constituir-se e a percepção de que como

sujeito inconcluso, inacabado precisa ser insubmisso às adversidades que encontra em seu viver pessoal e profissionalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS DEVIRES DA/NA DOCENTE HUMANIZADADA PROFESSORA/PESQUISADORA ESCRIVENTE DESSA PESQUISA

Compreender o processo de tornar-se professora/pesquisadora e as confluências dos cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Estado de Educação na região Centro-Oeste, oportunizou por meio da investigação identificar limites, fragilidades, desafios e potencialidades dos cursos de formação continuada principalmente as possibilidades de novas propostas para a realização das formações.

Logo, esta consideração é um dever, em um movimento espiralado, transformador em constante. Sendo assim, consideramos que ao fundamentar-se teoricamente em referenciais do escopo da e para a formação de professores/as, permitiu a reflexão crítica ao analisar e dialogar os trabalhos elencados para a Revisão Sistemática da Literatura e as experiências desta autora em processo formativo.

Neste ínterim, ao investigar como os cursos de formação continuada são oferecidos pela Secretaria do Estado de Educação (SED) na região Centro-Oeste, a pesquisa volta seu olhar para o mecanismo de como vem ocorrendo as formações continuadas na busca por contribuir para futuras políticas públicas. Sob as vozes dos trabalhos analisados por meio da Revisão Sistemática da Literatura com a metodologia de análise ATD, emergiram pontos significativos e provocativos à reflexões dialógicas com teóricos que aproximam-se de formações mais centradas no docente, o seu labor e as relações humanas éticas e estéticas.

Nas concepções dos/as professores/as quanto à formação continuada ofertadas a eles pelas SEDs é percebida como um momento de repasses de recados, tarefas e atualizações. As políticas públicas neste sentido não trazem para a centralidade a formação do docente, falta a intencionalidade, planejamento de formações continuadas sistematizadas que venham a contribuir para o fortalecimento e construção da profissionalidade docente.

Ao investigar limites, fragilidades, desafios e potencialidades dos cursos de formação continuada, o profissional evoca a teorização de seu trabalho por meio da pesquisa e a troca de experiências com seus pares por área de conhecimento. Anunciam que este movimento se aproximaria do fortalecimento necessário. Ao aprofundar-se no “olhar para dentro” de seu labor, sua profissionalidade, o apropriar-se de, propicia a autovalorização e consequentemente condições para um “lutar” por melhores condições de trabalho e políticas públicas a partir de quem está na profissão.

Neste sentido, que fundamentar-se teoricamente do conceito escrevivência, vida e obra de Conceição Evaristo, levou-me à reflexão catálise sobre o quanto sou um ser inacabado pessoal e profissionalmente, mas em constante construção, pois acredito nos devires em meu processo vivenciando o hoje, “olhando” para as minhas experivivências, vislumbrando a “superação ingênua” para uma humanização que possa melhor exercer de forma crítica a função social. Ao construir minhas escrevivências considero o ápice da tomada de consciência de minha historicidade, cultura, ancestralidade.

Assim, ao relacionar o conceito de escrevivência no processo de tornar-se professora/pesquisadora, compreendi a relação de minhas ações quanto à práxis e a função social desempenhada pela docência, bem como, o papel político pautado nos valores éticos e morais, ancorados em Freire.

Ao propor um ensaio de uma formação continuada humanizadora com base na escrita evaristiana, emerge a escrevivência como estratégia metodológica, apresentada como ferramenta. A contribuição para o desenvolvimento por meio do aprofundamento teórico em que a práxis aproxima a teoria e a prática no cotidiano metodológico crítico.

Considero que ao caminhar na/pela pesquisa a profissionalidade se transforma, assim como todo o ser. O mover-se durante o ato de análise reflexiva não mais me vejo igual. É neste sentido que a presente pesquisa espera contribuir para que através do movimento formador contínuo, o docente se sinta parte central na ação de esperar.

Como Freire (2016, p.43) fez em si uma “arqueologia”, é possível fazermos no processo formador e reestruturar para otimizar o tempo, aprofundar e apropriar-se de teóricos no fazer cotidiano de sala de aula do professor e discussões no sentido de partilha, troca de experiências desafiadoras que com estudo e pesquisa possam ser superadas. Bem como, produzir conhecimento e participar de eventos científicos.

Para tal, precisarmos de políticas públicas que realmente fortaleçam os/as professores/as. Atualmente, a remuneração muitas vezes os força a uma sobrecarga de trabalho, impedindo-os de participar plenamente da formação continuada e de ter um convívio familiar saudável.

Diante do exposto, afloram as necessidade de mudanças e a contribuição para o desenvolvimento profissional e pessoal docente se aproximando do conhecimento científico, epistemológico e hermenêutico. Algo que vislumbre o distanciamento ao tecnicismo e capitalista.

Nas vozes dos trabalhos docentes despontam o desejo por uma formação continuada reflexiva, olhar crítico e teorizado para seu labor, momento de fortalecimento,

autoconsciência, autovalorização. Contextualizada respeitando as singularidades local, social, cultural e econômica.

Tais considerações, que não podem ser vistas como finais, apontam caminhos com sugestões para o que emerge quanto à proposta de formação continuada e reformulação de políticas públicas partindo de quem tem o “pé no chão da sala de aula”.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. Formação. *In*: ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 470.

BARROS, M. de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 jun. 2024

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm Acesso em: 25 abr. 2026

CALIXTO, V. dos S. **Horizontes compreensivos da constituição do ser professor de química no espaço da prática como componente curricular**. Maringá, PR: UEM, 2019. <https://doi.org/10.1590/1983-21172019210127> acessado em: 15 nov. 2023.

CARVALHO FILHO, J. E.C. Educação Científica na Perspectiva Bachelardiana: Ensino Enquanto Formação, **Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v.08, n.01, p.08-31, jan-jun, 2006.

CRUZ, L.M., FERREIRA, L. G. Paulo Freire e desenvolvimento profissional docente: movimento das pesquisas em 20 anos **Revista Profissão Docente** <https://doi.org/10.31496/rpd.v23i48.1548> Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1548> Acesso em: 22 nov. 2025.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2021.

EVARISTO, C. **Olhos d’Água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, C. **Becos da Memória**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, C. **Ponciá Vicêncio**. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, C. Aula 01 – **Escrevivência**: Imagens e Espelhos | Curso Arrebentação das Margens – Conceição Evaristo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=b_GmZvEyeKg&t=9288s&ab_channel=RelaxingMelody. Acessado em: 24 jul. 2025.

FEITOSA, C. A. **Formação Contínua e o Trabalho Docente em Escolas Públicas de Ensino Médio em Jataí - GO**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. Orientador: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves. 2014. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/7d37d04d-e707-4e0f-9089-a420d05708c8/content>. Acesso em: 21 nov. 2024

FERREIRA, G.L. GASTAL, M. L. de A. Pesquisa-Formação com Professoras de Ciências e Biologia desde uma Abordagem (Auto)Biográfica. Tear: **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v.10, n.2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v10.n2.a5431>. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5431>. Acesso em 20 nov. 2025.

FORSTER, M. M.dos S. Educador/Educando. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. 2. ed. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 143-145.

FREITAS, A. L.S. de. Ensinar e Aprender. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. 2. ed. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 149-152.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. 256 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. ed. 77. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

GALIAZZI, M. do C.; RAMOS, M. G.; MORAES, R. (*in memoriam*). **Aprendentes do aprender**: Um exercício de análise textual discursiva. Ijuí: Ed. Unijuí, 2021.- 312p. (Col. Educação em Ciências). ISBN: 978-65-86074-56-7.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. 1995. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa/1

[inks/00b7d52273d4773680000000/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa.pdf](https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/139/284) acesso em 03 abr. 2024.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem; trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997. ISBN 85-7307-301-2

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JESUS, C. M. de. **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Editora Ática, 1995.

JORGE, N.M.; PEREIRA, P. S. Formação continuada de professores de Matemática e a pesquisa colaborativa. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v.3, n.2 -Especial, p. 159-172, jan./jun.2017 ISSN: 2447-4223 Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/139/284> Acesso em 23 nov. 2025.

KIMIECIKI, D. Homem/Ser Humano. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. 2. ed. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 208-210.

MALDANER, O. A. A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de química. **Educação • Quím. Nova** 22 (2) • Abr 1999 • <https://doi.org/10.1590/S0100-40421999000200023>

MALDANER, J. J. **Formação docente para a educação profissional e tecnológica**: breve caracterização do debate. IFTO, Campus Palmas. ISSN - 2447-1801 V.2 N°13 (2017)182^a

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas / 1. ed. --São Paulo: Edições 70, 2021. ISBN 978-65-86618-44-0

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – PME 2015-2025. 2015. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em 03 de junho de 2025.

MIZUNO, R. de C. A.; OLIVEIRA, A. M.. Escrivências de professoras em formação: um ensaio de devires. **Ensino e Tecnologia em Revista**; Londrina, v. 8, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2024. ISSN: 2594-3901. Disponível em: <http://periodicos.utfpr.edu.br/etr>

MONTEIRO, S. C. G. de A.; VIEGAS, E. R. dos S. O Delineamento das políticas de formação continuada de professores para o ensino médio na REE-MS no período de 2020 a 2021. In: ANAIS DO VI SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE – INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA “Escola e Universidade Pública em tempos de reconstrução” Dourados/MS, 07, 08, e 09 de agosto de 2023. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/8863>. Acesso em: 01 out. 2024

MORAES, R. Avalanches Reconstitutivas: Movimentos Dialéticos e Hermenêuticos de Transformação no Envolvimento com A Análise Textual Discursiva. **Revista Pesquisa**

Qualitativa. São Paulo (SP), v.8, n.19, p.595-609,dez.2020 ISSN 2525 - 8222 DOI: <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.372>, acessado em: 30 nov. 2023.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, p. 191-211, 2003.

NASCIMENTO, B. I. S. do; COSTA, F. A. G. da. **As Escrivências de Conceição Evaristo: contribuições para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde), Instituto Nutes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. 148 f.

NÓVOA, A. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**/Antônio Nóvoa, colaboração Yara Alvim. – Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/02/antonio-novoa-livro-em-ver-sao-digital-fevereiro-2022.pdf> Acesso em: 03 mar. 2023

NÓVOA, A. Professores: Imagens do futuro presente, **EDUCA**. Instituto de Educação Universidade de Lisboa Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa, Portugal, Julho, 2009 ISBN: 978-989-8272-02-7. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>

Entrevista: "**Temos que sair da sala de aula**", defende António Nóvoa, referência global em educação. Reitor honorário da Universidade de Lisboa e ex-embaixador da Unesco prega mudança radical envolvendo a estrutura dos espaços de ensino. 01/03/2023 - 09h38min Atualizada em 01/03/2023 - 10h02min disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2023/03/temos-que-sair-da-sala-de-aula-defende-antonio-novoa-referencia-global-em-educacao-cleoi3tht007o017l44igzfon.html#:~:text=%22Temos%20que%C2%A0sair,ISABELLA%20SANDER> . Acesso em: 05 mar. 2023

OKOLI, C. **Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura**. Tradução: David Wesley Amado Duarte; Revisão técnica e introdução de João Mattar. ead em Foco, 2019;9 (1): e748. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.748>, disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/748/359>, acesso em: 10 jan. 2025.

OLIVEIRA, A. B.de, **Sentidos da formação continuada para o docente: o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientação: Prof. Dra.Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva 2017 Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/23647> . Acesso em: 25/09/2024.

PERISSÉ, G. **Introdução à Filosofia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

REDIN, E. Humilde. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. 2. ed. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 212-213.

RIOS, T.A. **Compreender e ensinar**: Por uma docência da melhor qualidade.8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSA, M. I. P. Investigação e ensino: articulações e possibilidades na formação de professores de ciências. Ijuí: Ed. Unijuí. 2004. 184 p. **Coleção educação em química**.

RUIS, L. L. P.; MORANDI, M. BISOL L. V. Tecnologia na Educação de Mato Grosso e as Formações Continuadas Ofertadas para seu uso nas Práticas Pedagógicas de Sala de Aula. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen –RS, v. 24, n. 2, p. 187-203, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4593/pdf> Acesso em: 23 nov. 2025.

PEREIRA, A. de S. O que se Espera Encontrar nos Resultados de uma Revisão Sistemática de Literatura. In: **SANTOS, J. W. dos (org.). Metodologia de Pesquisa em ensino de Ciências e Matemática: Teoria e Prática**. Blumenau, SC: Dom Modesto, 2025. (p.31-48) ISBN 978-65-5235-111-1.

SANTOS, Y. **Conceição Evaristo**: voz insubmissas; organização Josélia Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2024.

SILVA, R. R. da, PEREIRA, A. P. C. Formação continuada: o estudo das formações ofertadas na rede Estadual de Ensino em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Colloquium Humanarum. ISSN on-line 1809-8207, 2023 - **revistas.unoeste.br** v. 20 n. 1 (2023): V. 20 jan/dez 2023 - Publicação Contínua (Continuous Publishing) Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4712>. Acesso em: 01 out. 2024.

SILVA, W. D. A. A. da; GOMES, S. dos S.; PONTES, R. A. F. (org.). **Didática e docência em diferentes textos e contextos**. Fortaleza: EdUECE, 2025. 223 p. ISBN 978-85-7826-995-1. <https://doi.org/10.47149/978-85-7826-995-1/cap1>

SILVA, E. F.; BENTO, A. L. Concepções e discursos sobre a docência: tensões, embates e perspectivas. **Ensino Em Re-Vista** – Uberlândia, ISSN: 1983-1730 15, MG. v.27 . n.1. p. 15-39. | jan./abr./2020 | ISSN: 1983-1730 DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v27n1a2020-1> Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52743> Acesso em: 16 nov. 2025.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. Kreuch, João Batista. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. ISBN 978-85-326-3165-7

TROMBETTA, S.; TROMBETTA, L. C. Inacabamento. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. 2. ed. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 221-222.

VIGARIO, A. F.; CICILLINI, G. A. Interfaces Entre o Ensino de Biologia e a Formação de Professores/as. **Revista Triângulo**-Uberaba, MGv.11n.1p. 265-278 Jan./Abr. 2018 ISSN 2175-1609. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2774/pdf> Acesso em: 26 nov. 2025.

VITAL, S. C. C. **Formação Continuada de Professores: uma análise a partir das bases teórico- metodológicas das propostas formativas**. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus Campo Grande, 2021, Orientador(a): Profa. Dra. Sonia da

Cunha Urt Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4083>. Acesso em: 25 set. 2024.

ZULIANI, S. R. Q. A.; BOMBONATO, M. T. S.; GAZOLA, R. J. C.; SOUZA, D. C.. Um olhar sobre a constituição da identidade docente no processo de participação do programa de iniciação à docência. In: Terezinha Valim Oliver Gonçalves. (Org.). **Formação de professores e ciências e matemáticas: desafios do século XXI**. 1ed. São Paulo: LEditorial, 2013, v., p. 73-98.

ZITKOSKI, J. J. Humanização/Desumanização. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. 2. ed. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 210-211.

APÊNDICE

Quadro demonstrativo: Plataforma BDTD - fase inicial - estudos prévios

BDTD		
String de busca	Resultado	Comentário
"formação continuada" AND "secretaria de educação"	636	Excelente
"formação continuada" AND "secretaria de educação" AND "curso"	329	Os resultados apresentar cursos gerais que professores participaram
"formação continuada" AND "secretaria de educação" AND "ciências da natureza"	42	---
"programa de formação continuada" AND "secretaria de educação"	69	Acho esse bom para leitura dos títulos
programa AND "formação continuada" AND "secretaria de educação" NOT "universidade"	8	---

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro demonstrativo: Plataforma Google Acadêmico – fase inicial - estudos prévios

GOOGLE ACADÊMICO		
String de busca	Resultado	Comentário
"programa" AND "formação continuada" AND "secretaria de educação"	75.700	
"programa" AND "formação continuada" AND "secretaria de educação" AND "política" AND ("professores" OR "professor" OR "docente")	17.800	

"programa" AND "formação continuada" AND "secretaria de educação" AND "secretaria estadual" AND "ensino médio" AND "política" AND ("professores" OR "professor" OR "docente") AND ("REE" OR "SED" OR "SED/MS") AND "ciências" AND ("Mato Grosso do Sul" OR "MS")	229	Boa esta string. Consegui 6 trabalhos para análise
--	-----	---

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro demonstrativo: Portal de periódicos da CAPES – fase inicial - estudos prévios

Portal de periódicos da CAPES		
String de busca	Resultado	Comentários
"programa" AND "formação continuada" AND "secretaria de educação"	29	
("programa" OR "política") AND "formação continuada" AND "secretaria de educação"	53	É uma boa string para falar de conceitos mais gerais do trabalho, selecionei um muito interessante.
("programa" OR "política") AND "formação continuada" AND "secretaria de educação" AND "Mato Grosso do Sul"	2	Coloquei o termo “Mato Grosso do Sul” e restringiu muito a busca. No caso, serão somente dois trabalhos retornados.

Fonte: elaborado pelas autoras

Quadro demonstrativo: Portal de periódicos da SCIELO – fase inicial - estudos prévios

Portal de periódicos da SCIELO		
String de busca	Resultado	Comentários
"programa" AND "formação continuada" AND "secretaria de educação"	01	Comunidades de prática e construção identitária de formadores de professores em um programa de formação continuada – mas é do PR, serve para leitura complementar

SCIELO "formação continuada" AND "secretaria de educação" OR "secretaria de educação do estado",	94 resultados	ARTIGO ORIGINAL • Ciênc. educ. (Bauru) 28 • 2022 • https://doi.org/10.1590/1516-731320220033 Cultivo de comunidades de prática na formação continuada de professores em Educação em Ciências: uma proposta Este trabalho não especifica a região do Brasil analisada. Mas acredito que possa colaborar para leitura. ARTIGO ORIGINAL • Ciênc. educ. (Bauru) 26 • 2020 • https://doi.org/10.1590/1516-731320200067 A Tomada de Consciência sobre o uso de Analogias Espontâneas: Contribuições de uma Formação Continuada Desenvolvida com Professoras de Ciências Este artigo se enquadra nos critérios, mas não especifica a região do Brasil que foi feita a pesquisa.
---	---------------	---

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro demonstrativo: Demonstrativo dos elementos observados nos trabalhos científicos

Numeração	Título	Autores/ano de publicação	Tese/Dissertação/Plataforma/Acesso	Universidade e programa	Área: Educação/Ensino	Link de acesso	Link de repositório	String de busca
1	Leitura na perspectiva do formador-formando: uma experiência com o Programa Ensino Médio em Rede	Albertim, Marcos de Moura, 2009, Orientado por(a): Vieira, Maria Celina Teixeira	Dissertação, BDTD, 24/09/2024	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação	Psicologia da Educação		https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16517	"programa de formação continuada" AND "secretaria de educação"

2	A formação continuada de professores de Ciências : contribuições de um curso de curta duração com tema geológico para uma prática de ensino interdisciplinar	Maria Jose Fontana Gebara, 2009, Orientado por: Yara Kulaif	tese, BDTD, Acesso em 24/09/2024	Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências		DOI: https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP2009.440574	https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/440574	formação continuada AND "secretaria de educação" AND "curso"
---	--	---	----------------------------------	---	--	--	---	--

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro demonstrativo do processo de Unitarização e categorização

Cód.	Unidade de significado (US)	Categoria inicial	Argumento inicial	categoria intermediária	Argumento intermediário	Categoria final
V.10	[...] a formação de professores deve envolver então a apropriação dos conhecimentos científicos elaborados e que contemplem a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Por isso, considera-se que não é possível pensar a formação sem visualizar ou se apropriar de um método de análise da realidade, de uma concepção de mundo que ampare o trabalho pedagógico..	F- Autonomia em um processo de construção e fortalecimento na profissão	O caminho para a conscientização de si, de seu trabalho e sua vida pessoal pode vir a fortalecer a identidade e autonomia do profissional docente. O docente tem direito à formação continuada, mas esta acaba que por assim dizer, impondo uma responsabilidade que o leva à culpa de não conseguir participar de momentos formativos na coletividade devido a fatores como: falta de tempo para estudos e "carga horária" extensa de trabalho. Assim a busca por conhecimentos passa a ser	C-Superar os desafios e as dificuldades para alinhar as demandas e desafios cotidianos por meio D- As parcerias com terceiros na formação continuada e a generalização formativa de formação continuada sistemática, centrada no docente	As políticas públicas precisam passar por um processo de análise do contexto contemporâneo em que estamos historicamente vivendo. Com este olhar, intencional de alinhamento para que as formações continuadas contemplem temas atuais que abordam desafios mostrados pelos professores, o estudo de teóricos metodológicos e epistemológicos que deem suporte ao trabalho desenvolvido pelo professor. Desta forma, a	B- Estratégias e políticas públicas na construção e fortalecimento da profissionalidade

			pessoal para alguns profissionais. Logo, a formação continuada quanto favorecer momentos de reflexão crítica e analítica ao docente quanto às suas prática, ajuda na concepção de sua identidade profissional, o que melhoraria a "qualidade da educação". Com este intuito ("qualidade da educação"), a formação tecnicista precisa ser rompida, superada, pois se prego que as aulas na educação básica precisam ser planejadas com inovação, a formação continuada para docentes precisam ir nesta mesma linha metodológica. O que parte desde as políticas públicas, trabalhistas, como a valorização do trabalho docente e que permita a ele tempo necessário para estudo, pesquisa e melhores condições de/no trabalho. Mas ver a formação continuada de professores por este ângulo é ir na contra mão do que é imposto pelo		formação continuada caminhará rumo à humanização, esta com um despertar para o reflexivo e crítico, indo ao encontro de ressignificações e construções de novos conhecimentos, este de cunho científico. Neste sentido, a profissionalidade de docente se constroi e se fortalece, pois cada profissional se sente parte do processo e num caminhar coletivo, o seu individual cresce e floresce inserido em seu contexto social, cultural, econômico, histórico. Neste ínterim, o professor passa a ser o sujeito central ao planejar e executar a formação continuada.	
--	--	--	--	--	---	--

			mundo capitalismo em que vivemos. Formar professores para que pensem e formem seus alunos na educação básica para que pensem "dentro da caixa", meros reprodutores de conteúdos. Logo, a formação continuada precisa ser pensada e planejada, para a "construção do conhecimento científico". Ao interligar a relação entre a teoria e a prática, o docente se apropria de sua qualificação, não mais desvincula as duas, ao contrário, une-as e realiza a práxis. Quando a apropriação emerge, o contexto social, político, cultural e econômico da localidade em que a população escolar está inserida, é considerada. Neste ínterim, fortalece-se a identidade do docente e proporciona maior autonomia ao realizar seu trabalho. Ou seja, no trilhar deste caminho, cíclico e espiralizado, rupturas e inovações			
--	--	--	---	--	--	--

			ocorrem, ocasionando mudanças pessoais e profissionais ao docente e em consequência, ecoando a toda a sociedade local. Assim o aspecto motivacional também precisa estar sendo mantido sob vigilância. A carreira docente é árdua, marcada por contínuos desafios e superações. Profissionais de maior experiência na carreira tanto podem contribuir na formação de novatos, como desestimulá-los, por vários motivos. Manter o foco e motivação dos profissionais educadores e nas diferentes fases em que estão atuando é uma maneira de preservar, fortalecer e construir a identidade e autonomia destes docentes. Para tanto o professor, para melhor se dedicar às formações continuadas, precisa se ver, ser visto como professor profissional e professor e da etapa em seu trabalho é desenvolvido.			
--	--	--	--	--	--	--

			Ou seja, a formação continuada precisa ser específica, temos professores da educação básica nas etapas de educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e ensino médio, são demandas, desafios diferentes, com objetivos a serem alcançados específicos para cada fase de desenvolvimento vivenciado. Logo, a formação continuada não pode ser genérica, exige delimitações às realidades.			
J P 4	N: Você considera que o trabalho desenvolvido no subgrupo é uma formação continuada? P: Sim, o trabalho desenvolvido pelo subgrupo é uma formação continuada. Muito mais interessante do que as formações que são oferecidas pela rede de ensino. Porque, aqui, nós buscamos uma formação que atenda as nossas necessidades e não a necessidade do estado inteiro, que é uma coisa imposta e que não vive a realidade. Nós vivemos a realidade e tentamos uma transformação tanto	M- Centralização no docente	No Mato Grosso, havia uma estrutura de centro de formação e atualização dos profissionais da Educação, mas este foi fechado. Tais centros atendiam a necessidade real de cada escola. O seu foco era atender as demandas reais. Com seu fechamento, as temáticas das formações continuadas são pensadas por órgão centralizados ou parceiros terceirizados. Neste sentido, a formação	C- O professor como centro C-Superar os desafios e as dificuldades para alinhar as demandas e desafios cotidianos por meio de formação continuada sistemática, centrada no docente		

	nossa como de nossos alunos. [...]		continuada reflexiva, centralizadas nas fragilidades passaram a não serem contempladas, Assim as escolas foram equipadas tecnologicament e, mas os docentes não foram capacitados para o uso no processo ensino e aprendizagem.			
--	---------------------------------------	--	---	--	--	--

Fonte: elaborado pelas autoras.