

As práticas de escrita na formação continuada de professores que atuam na educação infantil

Writing practices in continuing training of teachers that work in childhood education

Prácticas de escritura en la formación continua de profesores que trabajan en la educación infantil

Recebido: 21/04/2020 | Revisado: 04/05/2020 | Aceito: 06/05/2020 | Publicado: 12/05/2020

Alexandre Freitas Marchiori

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5919-5696>

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

E-mail: alexandremarchiori@hotmail.com

Laura Helmer Trindade

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0802-9353>

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

E-mail: laurahelmer@hotmail.com

André da Silva Mello

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3093-4149>

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

E-mail: andremellovix@gmail.com

Resumo

Analisa o papel das práticas de escrita na formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil do município de Vitória/ES. Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa, que utiliza como fonte 30 produções textuais, elaboradas por professores/as de Educação Física, Artes e Regentes de sala (Pedagogia) participantes de um curso de formação continuada. A Análise de Conteúdo, empregada para interpretar os dados, permite agrupar as produções textuais em três categorias: a escrita como exercício da docência (40,6%); formas de escrita (burocrática e reflexiva) (33,4%); e a escrita como caminho formativo (26%). Conclui-se que a formação continuada, promovida na articulação entre universidade e escola, contribuiu para o desenvolvimento de uma escrita qualificada, capaz de potencializar a

reflexão/ressignificação da prática pedagógica e a produção de conhecimentos por partes dos professores.

Palavras-chave: Educação infantil; Educação continuada; Redação; Formação de professores.

Abstract

It analyzes the role of writing practices in the continuing education of teachers working in early childhood education in the city of Vitória/ES. It is a collaborative research-action, which uses as a source 30 textual productions, elaborated by Physical Education, Arts and Classroom Teachers (Pedagogy) participating in a continuing education course. The thematic analysis, used to interpret the data, allows to group textual productions into three categories: writing as a teaching exercise (40.6%); forms of writing (bureaucratic and reflective) (33.4%); and writing as a formative option (26%). It is concluded that the continuing education, promoted in the articulation between university and school, contributed to the development of a qualified writing, able of enhancing the reflection / reframing of the pedagogical practice and the production of knowledge by the teachers.

Keywords: Child education; Continuing education; Writing; Teacher training.

Resumen

Analiza el papel de las prácticas de escritura en la educación continua de los docentes que trabajan en educación infantil en la ciudad de Vitória / ES. Es una investigación de acción colaborativa, que utiliza como fuente 30 producciones textuales, preparadas por maestros de educación física, artes y aula (pedagogía) que participan en un curso de educación continua. El análisis de contenido, utilizado para interpretar los datos, permite agrupar las producciones textuales en tres categorías: la escritura como ejercicio de enseñanza (40,6%); formas de escritura (burocráticas y reflexivas) (33,4%); y la escritura como camino formativo (26%). Se concluye que la formación continua, promovida en la articulación entre la universidad y la escuela, contribuyó al desarrollo de una escritura calificada, capaz de mejorar la reflexión / reformulación de la práctica pedagógica y la producción de conocimiento por parte de los docentes.

Palabras clave: Educación de la primera infância; Educación contínua; La escritura; Formación de los Maestros.

1. Introdução

A perspectiva de formação docente está prevista na legislação educacional brasileira, sobretudo, no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2015), que estabelece 20 metas para a educação nacional alcançar no interstício de 10 anos (2014 a 2024). No que tange à formação de professores, o PNE apresenta importantes metas para qualificar a atuação docente em todo o país, quer seja direcionada para a formação inicial, quer seja para a formação continuada.

A Meta 16, do Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2015), apresenta dois grandes objetivos: o primeiro é formar, em nível de Pós-Graduação, 50% dos professores da Educação Básica até o último ano de vigência do PNE (2024); o segundo, é garantir a todos (as) os(as) profissionais da Educação Básica a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, contextos e demandas dos diferentes sistemas de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica¹ (Brasil, 2015b), quando se refere à formação continuada, recomenda que os programas ofertados pelas redes de ensino estejam articulados a expectativas claras do que o professor precisa saber e ser capaz de fazer em cada nível de sua carreira, adequando-se à área de conhecimento em que é formado. Como estratégia de ação, as Diretrizes recomendam adotar a escola como principal espaço de formação; incentivar o trabalho colaborativo entre os professores de uma mesma escola; e reconhecer a prática docente como elemento central desse processo.

Esse documento postula a adoção de metodologias ativas, dentre elas, a pesquisa-ação no reconhecimento dos professores como atores sociais e não meros receptores de conceitos e conteúdos. Nesse sentido, os processos formativos devem ocorrer *entre* e *com* os próprios participantes, valorizando a prática docente e o professor como conhecedor e pesquisador da sua própria prática pedagógica. Esse postulado encontra respaldo na Resolução 02/2015, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2015b), ao reconhecer que a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do trabalho pedagógico, dos saberes e valores éticos, no respeito ao protagonismo do professor e na valorização de um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar a sua prática.

¹ Há críticas contundentes sobre esse documento, especialmente quando vincula a formação de professores à BNCC. Ver “Uma formação formatada” (ANPED, 2019). (Fonte: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 09/04/2020.)

De acordo com os referidos documentos, a formação continuada traz consigo a ideia de que a constituição dos professores não se restringe a cursos de Pós-Graduação (*lato sensu e stricto sensu*) e não se encerra com a conclusão de um curso preparatório inicial, mas diz respeito à necessidade de qualificação profissional permanente. Essa formação, conforme consta no PNE, deve contemplar cursos com carga horária mínima de 80 horas relacionados a áreas específicas. Nesse contexto, compreende-se que as Universidades desempenham um compromisso social em fomentar ações que fortaleçam a formação de profissionais qualificados para diferentes áreas e campos de atuação, dentre eles, a Educação Básica.

Entretanto, historicamente, os modelos de formação continuada foram pensados de forma fragmentada, a partir de uma lógica de atualização e de reciclagem, produzido por especialistas externos, de maneira hierárquica. Nessa perspectiva, as formações estão distantes dos cotidianos das escolas e os professores não participam desse processo, ou seja, não são ouvidos. Alves (2017) ratifica a necessidade de que a agenda dos docentes e pesquisadores tenham movimentos e produzam acontecimentos que vão além da simples resistência aos equívocos e imposições de eventuais políticas oficiais, promovendo, dessa forma, formações *com* os professores e não *para* eles.

De acordo com Nóvoa (2009, p. 23), “[...] muitos programas de formação continuada têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente”. O autor é enfático ao recomendar a recusa do consumismo de “pacotes de formação”, produzidos a partir de uma perspectiva mercadológica e alimentado por um sentimento de desatualização docente.

O processo de formação continuada agrega valor quando se vincula à pesquisa e, conseqüentemente, à produção de conhecimento. De acordo com Ventorim (2005, p. 52), “[...] a pesquisa com o professor e seu saber pretende, dentre outras questões, recolocá-lo no lugar de sujeito que possui, mobiliza e produz saberes específicos”. Dessa forma assume-se o caráter emancipatório dessa ação. Tal afirmação é ratificada por Nóvoa (2009), todavia, ele alerta que a pesquisa sobre o trabalho pedagógico corresponde a um processo de escuta, de análise e de observação, mediante trabalho colaborativo, exigindo tempo e condições que nem sempre estão presentes nos cotidianos dos professores.

Buscando romper com um modelo de formação continuada no qual os professores são colocados em posição de passividade, em que seus *saberesfazeres* (Alves, 2010) não são reconhecidos e valorizados, a Secretaria de Educação de Vitória (SEME), vem construindo

diferentes estratégias formativas. Desde 2007² tem intensificado esse movimento de superação, convidando o professor a participar e construir as formações continuadas em que estão inseridos. Pesquisas sobre formação realizadas na rede da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) (Cuevas, 2015; Oliveira, 2014; Silva, 2008) indicam uma gradual transformação das práticas formativas, no reconhecimento desse espaço de aprendizagens, na existência de múltiplas estratégias formativas, na valorização da identidade docente e a necessidade de se dialogar com os cotidianos, investigando-se a própria prática.

Nesse contexto, foi realizada a Formação Continuada com Professores que atuam na Educação Infantil de Vitória (PROEX/UFES n. 626). Essa formação foi desenvolvida por meio da parceria entre o Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (Naif)³, da Universidade Federal do Espírito Santos (UFES), e a Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Vitória, e vem adotando a prática da escrita como meio de valorizar os professores, como protagonista da formação. Articulou-se uma parceria com a PMV para oferecer um curso de extensão denominado “Formação Continuada com Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil de Vitória”, ofertado em 2018 e que, em 2019, teve uma segunda edição, que foi incorporada ao calendário de Formação Continuada do município.

Nesse curso, oportunizaram-se experiências formadoras pelas quais os professores refletiram sobre os desafios encontrados no cotidiano, em permanente diálogo com as orientações legais e curriculares para a Educação Infantil, com a profissionalidade⁴ docente, com as concepções de infância, com a dinâmica curricular e com seus *saberesfazeres* acumulados nessa etapa da Educação Básica.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as práticas de escrita de professores da Educação Infantil, que foram mediadas por um projeto de formação continuada. Partimos do pressuposto de que a prática da escrita na formação continuada de

² Conforme Decreto Municipal 12666/2006, alterado pelos Decretos 15540/2012 e 17015/2017, foi instituído uma “Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação”, responsável pela elaboração e acompanhamento dessa política de formação continuada. Não se nega a existência dessa prática anteriormente, contudo, a sistematização desse trabalho ganha visibilidade a partir de 2007, quando se começa a atuar na rede municipal (Fonte: <https://www.vitoria.es.gov.br/legislacao.php>).

³ O Núcleo de Aprendizagem com as Infâncias e seus Fazeres, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, tem desenvolvido trabalhos e pesquisas em Educação Física, com especial atenção às práticas e seus praticantes no cotidiano da Educação Infantil (Assis et al., 2015; Barbosa, Martins & Mello, 2017; Guimarães, 2018; Jesus, 2014; Martins et al., 2016; Mello et al., 2012; Mello et al., 2015; Mello et al., 2018).

⁴ Profissionalidade docente entendida como a habilidade do professor de relacionar suas experiências em sala de aula à política e às metas educacionais, bem como comparar métodos empregados por outros educadores aos seus próprios (Gorzoni & Davis, 2017, p. 1412).

professores potencializa a interlocução entre Universidade e Educação Básica, por meio de um processo integrado que suscita o envolvimento dos praticantes, fortalecendo a formação docente e a produção colaborativa de conhecimentos (Ibiapina, 2008).

2. Pressupostos Teórico-Methodológicos

Trata-se de uma Pesquisa-Ação Colaborativa que, conforme Ibiapina (2008, p. 23), permite “indagar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalhem conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas”. Essa parceria viabiliza uma corresponsabilidade na tomada de decisões e no cumprimento das ações de investigação e produção de conhecimento. Conforme Ibiapina (2008), na pesquisa colaborativa o professor deixa de ser mero objeto e passa a ser colaborador, atua no processo investigativo em coautoria, ou seja, compõe e participa ativamente na pesquisa.

Adotamos a escrita como caminho formativo, ampliando o envolvimento dos participantes no processo de formação. Côco (2014), ao tratar sobre a dimensão formadora das práticas de escrita de professores, referenda e ratifica que o docente ao exercer suas funções, a partir dos registros do seu trabalho pedagógico, exercita a prática sistemática das ações e, conseqüentemente, constitui-se como agente intelectual e protagonista da práxis docente.

Participaram dessa formação 31 professoras e 7 professores que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) do Município de Vitória⁵. A primeira demanda consistiu na produção de um texto sobre as práticas de escrita que atravessam as experiências pessoais, tanto no cotidiano da Educação Infantil, quanto para além desse espaço educacional. Essa tarefa foi realizada por 31 participantes, sendo que duas professoras desenvolveram essa atividade em regime de coautoria. Nas análises, os professores serão identificados pela letra “P”, seguida de número.

A dinâmica curricular da Educação Infantil de Vitória contempla a presença de diferentes especialistas, formados em Pedagogia, Educação Física, Artes e profissionais assistentes. Inicialmente, a formação foi organizada para os professores de Educação Física, público alvo, contudo, houve a demanda de outros profissionais, que foram incluídos no

⁵ O modelo de formação continuada permitiu que os participantes frequentassem de acordo com o interesse e disponibilidade de tempo. Nesse caso, iniciamos com 46 inscritos e compareceram ao primeiro encontro (4 horas) 38 professores. A segunda etapa da formação contou com 31 professores.

processo. Nesse caso, foi ampliado para professores de Artes, e também, para os regentes (com formação em Pedagogia).

Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP sob o número: 3.703.635, que utilizou como fonte trinta (30) narrativas produzidas pelos participantes da “Formação Continuada com Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil de Vitória” (SIEX/UFES nº 401832), realizada, em sua segunda edição⁶, no período de 20 de agosto a 20 de dezembro de 2019.

Os professores foram estimulados a falar sobre o papel da escrita em suas práticas cotidianas. A Figura 1, extraída da Plataforma VixEduca⁷, demonstra os recursos visuais e textuais que serviram de "gatilho" para os professores refletirem sobre as suas práticas de escrita:

Figura 1 - Print da página da plataforma VixEduca, utilizada na formação (Editada pelos autores).

Unidade I: A escrita como eixo da formação docente

O objetivo central dessa unidade é discutir o papel da escrita na formação docente.

Ressaltamos as dimensões política e emancipatória do ato de escrever, pois ele possibilita “[...] a inclusão e a participação dos sujeitos no tecido social por meio da apropriação de diferentes textualidades de linguagem escrita” (GOULART, 2005).



Fonte: <https://fismarmandinho.tumblr.com/post/159508391374-12-de-mar%C3%A7o-da-do-bibliotecaC39%>

Nesta unidade apresentamos um texto de Valdete Côco (2014), que discute a importância das práticas de escrita na formação de professores. Nessa mesma direção, como leitura complementar, também apresentamos um texto de Francisco Eduardo Caparróz (2009). Com base nesses textos de apoio, dialogaremos com vocês sobre o papel da escrita em suas atividades docentes. Como ela tem se constituído no seu cotidiano? Que tipo de escrita você tem produzido? Quais são os maiores obstáculos para que ela se efetive? Esses são alguns pontos que gostaríamos de conversar com vocês.



Fonte: <http://miltonribeiro.su21.com.br/tag/escrever-a-mao/>

“A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. [...] escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permite liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo” (LARROSA; KOHAN, 2002)

 Texto base da unidade

 Texto complementar sobre a escrita (p. 32-47)

 Tarefa da Unidade I: produção de um texto sobre as suas práticas de escrita

Fonte: Autores.

⁶ A primeira edição dessa formação ocorreu em 2018 e foi organizada pelo Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres, em parceria com a SEME/Vitória, com carga horária de até 100 horas, exclusivamente para professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil.

⁷ Essa plataforma Moodle foi elaborada pela equipe de Tecnologia da Informação da Prefeitura Municipal de Vitória e os participantes são cadastrados nos cursos, recebem um Login e uma senha para acessar o ambiente virtual e interagir com os tutores e coordenadores da formação. Disponível em: <http://vixeduca.vitoria.es.gov.br/moodle/>.

Considerando que toda pesquisa-ação busca mudar uma dada realidade, as ações formativas buscaram transformar a perspectiva de formação continuada passiva, pensada para o professor. A mudança consiste em fazer com os professores, na qual assumem uma postura ativa no processo e são valorizados. No caso da produção de conhecimento, na experiência de 2018 os professores colaboraram e foram autores na construção de um e-book (Mello & Camargo, 2018). Nessa nova edição, está em elaboração um caderno denominado “Material Didático Pedagógico”, um espaço de autoria e exercício da escrita. Para isso, adotou-se a tutoria mediante a articulação e envolvimento dos membros do Naif e professores da rede de Vitória.

Para analisar o material produzido pelos participantes da formação continuada, utilizou-se a Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin (2011). Esta, pode incidir sobre a mensagem escrita, oral, gestual, silenciosa, figurativa e documental. Nesta pesquisa, focalizam-se as mensagens escritas, que foram produzidas ao longo do processo de formação continuada e, nesse processo, percorre-se os três polos cronológicos propostos pela autora (pré-análise; exploração do material; inferência e interpretação) a fim de compreendermos as mensagens trabalhadas.

Desta forma, as categorias que emergiram neste estudo mantiveram relação direta com o núcleo temático, proporcionando análises que indicaram três categorias: Categoria 1: A importância da escrita como exercício docente: práticas cotidianas de registro, o papel da escrita (40,6%); Categoria 2: “perspectiva da escrita burocrática” e a “escrita reflexiva”. Essa categoria, com 33,4% de ocorrências, correspondente ao agrupamento de cinco unidades de registro (planejamento, registro, caderno, portfólio e prática pedagógica); Categoria 3: a escrita como caminho formativo, representada por 26% dos núcleos temáticos, encontramos a escrita como caminho formativo, as relações com o fator tempo *chronos* e as interfaces entre leitura e escrita.

O referencial teórico mobilizado nas análises dos dados e discussão dos resultados se fundamentou em Bakhtin (1997, 2006) e Certeau (1985, 2012). No caso da escrita no processo de formação continuada de professores, recorreu-se ao trabalho de Côco (2014), uma vez que seus estudos evidenciaram a dimensão formadora das práticas de escrita de professores. Nas análises dos dados, identificaram-se os processos individuais de apropriação dos códigos da escrita, mas também compreender o conjunto das narrativas produzido. A tarefa comum solicitada na formação foi o mecanismo disparador para as enunciações dos praticantes e, conseqüentemente, desvelaram elementos para nossa categorização e interpretação dos dados.

3. Resultados e Discussão

Elaboramos um quadro por incidência de repetição, com o objetivo de identificar as unidades de registros que, conforme Bardin (2011), permitem a categorização e a contagem frequencial, mediante a identificação da unidade de significação codificada, ou seja, corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade base. Neste caso:

Quadro 1 – Categorização por contagem frequencial

| Unidade de Registro | Incidência de repetição | % |
|----------------------------|--------------------------------|------------|
| Escrita | 244 | 40,6 |
| Planejamento | 73 | 33,4 |
| Registro | 71 | |
| Caderno | 28 | |
| Prática pedagógica | 22 | |
| Portfólio | 6 | |
| Formação | 31 | 8,2 |
| Pesquisa | 18 | |
| Tempo | 43 | 7,2 |
| Dificuldade | 25 | 6,5 |
| Difícil | 7 | |
| Barreira | 5 | |
| Obstáculo | 2 | |
| Ler/Leitura | 25 | 4,1 |
| | 600 | 100 |

Fonte: Autores.

Os resultados apontam uma incidência de 40,6% do núcleo temático “escrita” e o radical do verbo “escrever” identificados nas análises das narrativas, caracterizando-se a primeira categoria a partir dos usos e a importância dessa ação nos CMEI. A segunda categoria compreende 33,4% dos núcleos temáticos referente às práticas de registro, especialmente a elaboração de projetos e os registros de aula. Há uma tensão entre a escrita burocrática e a escrita reflexiva. O Portfólio foi incluído nessa categoria por considerarmos o caráter instrumental, concomitante à utilização do caderno e planejamento. A terceira categoria, com 26% das inferências, aborda aspectos da formação e a interrelação entre a

escrita e a dinâmica da rotina, na administração do tempo para conseguir executar diferentes ações no cotidiano: ler, escrever, planejar, pesquisar, refletir e avaliar as práticas pedagógicas na educação infantil.

Categoria 1: A escrita como exercício docente

A primeira categoria possui uma incidência de 40,6% dos núcleos temáticos relacionados à escrita. Tal ocorrência se justifica pelo reconhecimento da importância dessa ação na prática docente. A proposta formativa adotou a escrita como eixo central da formação e revelou algumas particularidades presentes nas produções. Os professores falam da sua importância, como que ela se materializa no cotidiano e o papel exercido nas instituições de Educação Infantil. **A importância da escrita** está ancorada nos cotidianos e seus praticantes, conforme as narrativas abaixo:

A escrita é muito importante na Educação Infantil, há muitos profissionais que acham que professores de Educação Física não utilizam a escrita em suas aulas, mas é um engano achar que não se deve utilizar a escrita nas aulas de Educação Física. (P10 e P11)

Sabemos da importância que a escrita tem no cotidiano escolar e os benefícios que ela pode trazer para nosso trabalho, porém ela não é, pelo menos para mim, tão simples e corriqueira como deveria ser. (P30)

Compreendo que a escrita é imprescindível na docência, para que possamos alcançar melhores resultados e com qualidade, além de apropriar-se das diversas possibilidades na Educação Infantil. (P19)

O registro sistemático permite que o professor comunique sua experiência a outros, mediante participação e autoria nos diferentes momentos da ação escolar. De acordo com a Côco (2014), há uma centralidade da escrita no jogo social e se constitui na circulação de palavras, promovendo o diálogo entre interlocutores, e entre discursos. De acordo com Certeau (2012), a escritura e a oralidade são ações que não postulam termos opostos. Para o autor, essas “unidades” são o efeito de distinções recíprocas dentro de configurações históricas sucessivas e imbricadas.

Nesse caso, a escrita pode ser entendida como uma efetivação da língua que se materializa e pode ser compartilhada com outros, consolidando uma realidade. Trata-se da apropriação da língua e de todo um processo de subjetivação presente e valorizado culturalmente, pois se estabelece uma relação social, ou seja, um contrato relacional. Instaura-

se o presente, uma vez que a autoria é reconhecida mediante a enunciação, a partir do momento em que alguém fala, escreve ou registra.

Para Certeau (2012), a escrita é uma atividade concreta que consiste, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado, materializado a partir de três elementos decisivos: a página em branco, um espaço do “próprio” que circunscreve um lugar de produção para o sujeito; a ação de se construir um texto, “uma caminhada”; e que essa arte de fazer não se trata apenas de um jogo. Na concepção do autor,

[...] A ilha da página é um local de passagem onde se opera uma inversão industrial: o que entra nela é um “recebido”, e o que sai dela é um “produto”. As coisas que entram na página são sinais de uma “passividade” do sujeito em face de uma tradição; aquelas que saem dela são as marcas de seu poder de fabricar objetos. No final das contas, a empresa escriturística transforma ou conserva dentro de si aquilo que recebe do seu meio circunstancial e cria dentro de si os instrumentos de uma apropriação do espaço exterior (Certeau, 2012, p. 205).

Com relação às práticas de escrita, o ato de escrever não é uma tarefa fácil e pressupõe aprendizagem específica. Para Côco (2014, p. 53), “[...] a escrita como uma técnica cultural é inteiramente dependente de processos intencionais e especializados de aprendizagem implicando em relações sociais particulares com essa prática cultural”. A autora propõe que o domínio da escrita pode caracterizar a emancipação dos sujeitos, ou seja, a condição letrada permite que os professores sejam reconhecidos nas suas artes de fazer, tendo seus *saberes-fazer*s valorizados socialmente. De acordo com a autora, o domínio do uso da escrita, relacionado ao exercício reflexivo, evidencia a dimensão formadora da escrita.

As análises indicam que há diferentes sentidos produzidos nas práticas de escrita docente. As narrativas expressam que alguns professores encontram liberdade e alegria nessa ação, demonstram leveza nessa prática:

Para mim, pensar em escrever me traz boas lembranças, doces momentos e inesquecíveis recordações. Lembro-me da alegria que era, quando pequena, de sentar-me com meu diário na mão e nele retratar todos os acontecimentos vividos naquele dia! Hoje o hábito de escrever ainda é intenso em mim... tanto pessoalmente quanto profissionalmente. (P5)

Minhas escritas são assim... soltas, espaçadas, cheias de afetos e avaliações, ideias. Em meio às letras há desenhos, números, setas puxadas de um canto ao outro do caderno que delineiam, sistematizam um pensamento criancês procurando traduzir o conhecimento por meio de outras discursividades. (P9)

[...] a escrita sempre fluiu com mais facilidade e alegria. Redações, criação de textos e registros das aulas sempre fizeram parte de uma cultura que criei como fundamental para a minha vida escolar. Sempre gostei de registrar por escrito os textos lidos, livros e informações importantes. (P23)

O prazer de escrever e a alegria de expressar seus afetos são evidenciados nas práticas dos professores. Avaliamos que existe um imbricamento com a pesquisa-ação, uma vez que a formação potencializa o ato reflexivo e criativo. Durante o processo de tutoria, há um compromisso de convidar o participante a deixar fluir seus sentidos, a colocar no papel suas impressões e saberes, a sistematizar suas práticas e compartilhá-las através da escrita. A pesquisa-ação colaborativa é justamente esse movimento de reconhecimento da autoria docente, a criação de um espaço para se praticar movimentos livres do pensamento, da catarse, do encontro consigo mesmo.

De acordo com Caparróz (2009), a vida não está descolada da dimensão profissional. O processo para formação de professores se faz necessário, mas exige conexões entre o intelecto, os sentidos, a memória e o afeto. Para esse autor, razão e emoção estão interligados e isso permite aproximar o mundo da pesquisa e a reflexão da prática pedagógica, num determinado contexto. Na experiência vivenciada em 2019, a escrita fez parte do compartilhamento entre os professores, nas redes sociais e nos grupos de mensagem. Havia uma alegria e um prazer em comunicar as práticas pedagógicas, um exercício de colaboração vivenciado a partir da formação continuada, na interação com os tutores e colegas da rede.

Se por um lado encontramos aqueles que tem prazer, por outro, encontramos aqueles que apresentam o medo de escrever, foram desafiados a expressar suas ideias, a encontrar sentido nessa ação, como podemos perceber nas narrativas:

Tornar este processo presente em nosso cotidiano é o grande desafio que nos é proposto a cada dia, pois envolve mudança, análise da intencionalidade da prática e da escrita, reflexão de nossa docência para compreensão e transformação de nossa prática. (P2)

Meus planejamentos, seja anual voltado para o plano de ação, seja semanal, é descrito de forma que somente eu entendo, para mero lembrete, meus desafios e motivações são somente meus, não compartilho nada com ninguém. (P12)

Infelizmente esta dificuldade me frustra muito em minha vida profissional, pois me sinto antiprodutiva, pois acabo produzindo uma “colcha de retalhos” que para mim acaba ficando sem sentido, travando o processo de escrita. (P20)

A formação continuada proporcionou justamente esse encontro consigo mesmo e a oportunidade de superação dessas barreiras. Encontramos esse processo de escuta e colaboração na tutoria, nos momentos de orientação individualizados em que pudemos sentir

as angústias e contemplar, em vários professores, a alegria de avançar e esse medo foi vencido, superado na formação. Há indícios que ratificam essa análise conforme se observa a seguir:

Caparróz (2009), no texto de apoio, aponta que é preciso ter claro que o processo de escrita demanda um trabalho que necessita de sistematização, mas também e, principalmente, necessita ser enfrentado. Tenho essa consciência, e nos últimos meses tenho refletido muito sobre isso, em como posso superar essa dificuldade. (P20)

Entretanto, tem despertado em mim nesse momento, o interesse na escrita na prática docente, [...] pra mim, já se configura em mudança e crescimento, a escrita que eu tenho realizado, inclusive essa que estou fazendo agora. (P27)

Ainda encontramos nos dados uma enunciação do **papel da escrita** para os professores. Identificamos uma função didática, no cotidiano das instituições infantis. Nesse momento das análises, compreendemos que a escrita assume uma função que organiza a prática pedagógica. Há uma prevalência nas ações de elaboração de projetos, o planejamento da aula e o uso dos cadernos de registros, o que pode ser observado nas narrativas a seguir:

Meus registros de escrita são feitos em caderno de planejamento, arquivos de atividades exigidos pela escola e projeto escolar. (P3)

Na escola tenho um caderno de planejamento que é feito semanalmente com todas as atividades propostas para cada turma, contendo todos os objetivos e resultados esperados/alcançados para cada faixa etária. E reunimos todos os professores de área (dinamizadores) uma vez por semana com os Pedagogos para apresentar o caderno preenchido e acrescentar as sugestões e os pedidos dos próprios Pedagogos. (P1)

A escrita que utilizamos em nosso cotidiano do CMEI é a construção de um projeto que vai nortear o trabalho durante o ano letivo e os relatórios dos alunos que fazemos por semestre. (P21)

Os dados apontam para uma escrita que remete ao exercício da docência, relacionada à didática e ações que fazem parte da práxis pedagógica. Mais adiante trataremos o caráter burocrático da escrita, revelada nos dados, mas as análises também indicam que o sistema educacional produz demandas que são exigidas dos seus profissionais, como o planejamento docente. A própria formação exigiu dos professores que produzissem um texto e apresentassem suas experiências de escrita e com essa ação. A ideia de produção de conhecimento na pesquisa colaborativa também revela seu caráter provocativo do professor sair de uma zona de conforto e organizar seu pensamento através do ato de escrever.

De acordo com Caparróz (2009), registrar faz parte da ação docente e qualifica a prática pedagógica. Trata-se de um exercício da memória que fortalece nossas decisões,

fundamentam nossas escolhas e reforçam *saberesfazeres* advindos dos cotidianos dos CMEI e da história de vida que construímos. Para esse autor:

O Registro tem tanto uma dimensão organizativa da vida humana como também uma dimensão recordatória (construção da memória). O registro em termos de organização serve para classificar, ordenar cronologicamente entre outras possibilidades. E como recordatório o registro nos auxilia a termos uma ideia mais clara do passado, bem como possibilita que revisitemos este passado para repensá-lo e refletir melhor sobre o mesmo e assim aprofundar nosso conhecimento sobre este e até mesmo ressignificá-lo (Caparróz, 2009, p. 22).

O processo da formação mobilizou diferentes estratégias de escrita. Os professores foram convidados a produzir textos na plataforma, desenvolveram atividades para apresentar no Seminário sobre as experiências pedagógicas, com isso alguns elaboraram pôster, coordenaram oficinas temáticas, outros relatos de experiência e comunicações orais. Para todo esse movimento, a escrita foi mobilizada, sempre em parceria com os membros do Naif e professores participantes da formação. A SEME conseguiu uma carga suplementar (remuneração extra) para quatro professores formadores e a tutoria foi preponderante para o sucesso de todas as etapas do curso. Ao final, ficamos com a incumbência de organizar o material didático pedagógico, a partir das produções de escrita dos professores em diálogo com o currículo da Educação Infantil de Vitória. Esse material está em processo de construção e retornará aos participantes para novo processo colaborativo e reconhecimento da autoria que possuem na produção de conhecimento.

Categoria 2: formas de escrita: “escrita burocrática” e “escrita reflexiva”

Essa categoria, com 33,4% de ocorrências, correspondente ao agrupamento de cinco unidades de registro. Compreendemos, como discutido anteriormente, que o registro sistemático da prática pedagógica é preponderante para funções docentes exigidas no contexto da Educação Infantil. Todavia, adotou-se a relação entre o termo burocrático a algo que se é cobrado dos professores, sem uma problematização dessa ação, desconexas da dinâmica curricular.

A escrita reflexiva é outra forma encontrada nessa categoria. Os professores reconhecem a importância do registro para expressar seus *saberesfazeres*, recorrem à prática da escrita para mobilizar aportes teóricos que sustentem suas ações no CMEI, na interação

com as crianças e demais praticantes desse cotidiano. As análises indicaram uma menor incidência dessa forma de escrita, uma vez que, no geral, na maioria das narrativas se destaca a **escrita obrigatória** no ambiente escolar:

No entanto, a minha grande dificuldade no que concerne à escrita de minhas práticas como professora na Educação Infantil de Vitória se relaciona ao tempo e a obrigatoriedade. (P15)

Desse modo compreendo que a escrita que se configura em minha prática docente é a do planejamento. Uma escrita, por muitas vezes, solitária e destituída de significados. (P22)

[...] precisava documentar minha prática pedagógica em cadernos de planejamento e em projetos de trabalho ou em plano de ensino para a avaliação ou a apreciação de terceiros (pedagogas, diretora, assessoras, etc.), haja vista que essa era também uma exigência do sistema. (P17)

Segundo Côco (2014), existe a **escrita burocrática**, ou seja, mais sistematizada e por vez obrigatória no ambiente escolar em que direciona o profissional para o preenchimento de relatórios, organização dos planos de aula e elaboração de diários de campo. A escrita burocrática foi a que mais teve destaque dentre as narrativas. A maioria dos professores escreveu como ela é praticada no ambiente institucional que trabalha, em cadernos de planejamentos, nos projetos da escola, em portfólios e alguns escreveram também sobre os registros avaliativos, entretanto foram breves na escrita e não deram detalhes de como são feitos esses trabalhos.

Quando os professores exercem suas tarefas nos cotidianos escolares, há uma demanda de escrita que atende as necessidades de registros, planejamentos, relatórios, avaliações e preenchimento de documentos diversos. Conforme Côco (2014, p. 25), “a escrita tem por fundamento a palavra e, conseqüentemente, a ‘escrita burocrática’ (obrigatória) pode ser tomada como potência para se produzir conhecimento”. A autora propõe que há um jogo social e constitui na circulação de palavras, mediante o diálogo entre interlocutores, e entre discursos. Essa relação dialógica pode ser considerada um campo vasto para estudos e pesquisas que concebem a leitura e a escrita como práticas sociais.

Cabe, diante desses aspectos, evidenciar que a importância da escrita no processo de formação docente está diretamente relacionada ao que é aprendido durante os momentos de registros, visto que é possível, a partir deles, conceber reflexões e assim compreender algumas situações corriqueiras. Além disso, é fundamental para a aprendizagem dos professores, pois

as escritas tornam-se importantes dispositivos de formação. Essa ideia é defendida nas seguintes narrativas:

Ao praticar a escrita em nossos planejamentos faz pensar e refletir sobre as decisões que serão tomadas durante a realização das aulas e adequar a cada momento as necessidades dos alunos e aprimorar o trabalho. (P28)

A escrita é um dos nossos principais instrumentos de trabalho com diversidade textual. Praticamos a escrita e ela nos permite que façamos observações e registros diários [...] são essenciais para aprimorarmos a nossa prática e resgatarmos as atividades feitas que são ferramentas reflexivas. (P29)

A primeira prática de escrita que tive foi os planejamentos semanais que faço junto com as pedagogas do CMEI onde trabalho, essa prática foi muito importante, pois me dava um norte do que seguir e aplicar [...]. (P31)

Quando o professor exerce suas funções de planejamento, registro e avaliação está utilizando conceitos, conhecimentos, vozes e saberes produzidos na relação com o outro, sempre em constante diálogo. Nesse sentido, Côco (2014) nos diz que o processo de formação em parceria com a linguagem, reforça a perspectiva dos professores como produtores do seu próprio conhecimento, revelando a dimensão política do trabalho docente. Entretanto, esse protagonismo necessita manter a interface com a situação e com os pressupostos que orientam a ação no cotidiano docente.

No processo de análise, coexistindo com esse modelo de escrita obrigatória, alguns professores evidenciaram o **caráter reflexivo** nas narrativas. De acordo com Pontes (2011, p. 2), o conceito de registro reflexivo corresponde a uma forma de escrever “[...] que incorpora a reflexão e o pensamento do professor que, no esforço de explicar seu ponto de vista sobre o que faz, aprende a elaborar teorias sobre sua prática docente”. A autora argumenta que nesse processo de análise ou reflexão sobre uma situação ou um objeto, o autor-professor expressa suas percepções de mundo, sua personalidade, seus sentimentos materializados na ação da escrita autoral.

Nas análises das narrativas que nos remeteram à **escrita reflexiva**, percebemos esse movimento de autoria e emancipação docente que impulsiona os professores a extrapolar os muros dos CMEI e compartilhar seus conhecimentos, como demonstram as seguintes narrativas:

Escrever sobre a própria prática profissional, de fato, é importante. Quando me proponho a escrever sistematizo minhas ideias, revisito os meus planejamentos e minha atitudes, dialogo com autores e situações que dão base para minha escolhas... Vejo a escrita como um momento formativo. (P15)

Escrever mesmo sendo um ato solitário é capaz de registrar os nossos planejamentos, as nossas ideias, os acontecimentos diários; permite-nos refletir sobre o que estamos realizando e revisitar sempre que possível e se fizer necessário. Todo esse processo nos permite crescer enquanto profissionais, ser um professor reflexivo. (P14)

Consegui ver na prática o que significava uma escrita reflexiva. Escrever sobre a sua própria prática, vendo erros e acertos, traçando metas e objetivos, apontando caminhos e alternativas [...]. Finalmente consegui me perceber como um sujeito ativo no meu processo de escrita. (P23)

Compreendemos que o registro da própria prática é um exercício reflexivo. Caparróz (2009, p. 23) nos diz que “uma das funções do registro no trabalho docente é favorecer os professores a reflexão sobre sua prática pedagógica”. As análises indicam uma ação que transcende esse cotidiano e busca uma ação dialógica. Nesse caso, escreve-se para compartilhar conhecimentos em rede e a formação proporcionou esse encontro com o outro.

Para Bakhtin (2006), a enunciação é uma interação verbal, revela o papel ativo do outro no processo de comunicação verbal, mesmo na forma imobilizada da escrita. De acordo com autor, o enunciado⁸, quer seja oral ou escrito, quer seja em qualquer esfera da comunicação verbal é individual, todavia revela as vozes dos outros que o constitui como sujeito falante ou escritor. É justamente nesse sentido que se defende a escrita como “ato enunciativo”, no qual o conhecimento é compartilhado pelos diferentes sujeitos participantes tanto da formação, quanto dos seus futuros leitores.

O processo colaborativo ocorreu em constante diálogo, com permanente interação entre cursistas, via grupo de mensagem *Whatsapp*®. Houve necessidade de permanente diálogo com a equipe da coordenação do curso no desdobramento das etapas, nas orientações das atividades, nas adequações dos prazos, na construção de cada movimento formativo, nos processos avaliativos ao longo da formação. A escuta ativa foi exercida por todos, inclusive no processo de desistência, uma vez que cada cursista poderia encerrar sua participação a cada etapa do curso.

Aqueles que mencionaram **a escrita reflexiva** relataram a importância de exercê-la, evidenciando o seu papel, como demonstrado nas narrativas:

⁸ O enunciado nunca é simples reflexo ou expressão de algo que lhe preexistisse, fora dele, dado e pronto. O enunciado sempre cria algo que, antes dele, nunca existira, algo novo e irreproduzível, algo que está sempre relacionado com um valor (a verdade, o bem, a beleza, etc.). Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que é já concluído em sua visão do mundo, etc.). O dado se transfigura no criado. (Bakhtin, 1997, p. 348)

A prática (pedagógica) e a escrita (registro) se tornam processo mútuo de reflexão e transformação. [...] O processo de escrita envolve a reflexão, que leva a desconstrução para ressignificar a prática, colaborando para a transformação da prática docente. (P2)

Escrevo a minha prática com a intenção de documentar o que realizo para fazer uso desses registros sempre que necessitar revisitar práticas passadas. (P6)

Hoje, atuando como professora de Educação Física, acredito que os registros realizados durante a prática docente têm em sua funcionalidade repensar esta práxis e suas possibilidades. [...] a oportunidade de voltar às ações/práticas passadas para repensar e construir futuras ações/práticas. (P8)

Defendemos que a **escrita reflexiva** estabelece uma ação colaborativa com outros professores e com as Universidades, além de oportunizar o diálogo com diversos autores e teorias, que se fazem presentes no cotidiano do docente. Sendo assim, os professores se tornam consumidores e produtores de teorias, garantindo a ampliação dos próprios conhecimentos e aprendizagens. Esse movimento se materializou principalmente no Seminário realizado na formação, em especial nas oficinas. Houve necessidade de construirmos juntos essa etapa e agendamos atendimentos individualizados, com os responsáveis pelas oficinas, com cada professor que preparou os pôsteres, tudo acompanhado pela tutoria dos membros do Naif.

Vimos a autoria e a produção de conhecimento se materializando nesse encontro científico. Todo esse material servirá para fomentar uma tese de doutoramento, além de se materializar no material didático pedagógico, tendo os professores como autores dessa produção intelectual. Compreendemos que o processo vivido na formação permitiu ao professor que escreve refletir sobre as suas experiências e repensar o ser docente. Além disso, a escrita reflexiva contribui para um lugar de poder na escrita, visto que é a partir dela que o profissional pode exercer sua autonomia e autoria.

A **escrita reflexiva** auxilia o docente a refletir sobre suas experiências e práticas no ambiente de trabalho e, em conjunto com outros sujeitos, propicia a troca de saberes que contribuirão para a formação e desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Além disso, a escrita não deve ser vista apenas como uma comunicação verbal, mas sim como um meio de reflexão, interação e desenvolvimento. De acordo com Almeida (2006), escrever mobiliza potencialidades intelectuais humanas de planejamento, seleção e organização, ultrapassando a ação de codificar e decodificar dos sinais alfabéticos com que se materializa no papel. Nesse sentido, a autora compreende que a escrita pode se constituir em um importante meio de desenvolvimento pessoal e profissional.

A escrita, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, assume as dimensões da alteridade e da relação dialógica. Nesse sentido, ao escrever existe no horizonte um interlocutor, um “outro” que se apropria, entende, transforma e faz outra construção a partir dessa enunciação. A escrita como caminho formativo possui essa característica comunicativa, que reverbera para além das fronteiras do local que ocorre a formação. Perpetua-se “um pensar com o outro”, que dará sequência à produção do conhecimento compartilhado na alteridade. O texto é “[...] o reflexo subjetivo de um mundo objetivo. O texto é a expressão de uma consciência que reflete algo” (Bakhtin, 1997, p. 341).

A formação continuada vivida em 2019 deixou marcas em todos os participantes, desde os tutores, até os alunos de graduação de iniciação científica que colaboraram na organização do seminário. Nessa segunda edição consolidaram as amizades e as ações colaborativas, reverberando na interação entre CMEI, na convivência interna dos participantes e na equipe da SEME, responsável pela gestão da formação continuada do município de Vitória.

Categoria 3: a escrita como caminho formativo

Nessa categoria, representada por 26% dos núcleos temáticos, encontramos a escrita como caminho formativo (8,2%), as relações com o fator tempo *chronos* (7,2%), as dificuldades para se exercer a escrita (6,5%) e as interfaces entre leitura e escrita (4,1%). O que observa é o caráter formativo da escrita e tornar-se visível a oportunidade que a formação continuada oferece para a transformação das práticas de escrita. Com a flexibilização do tempo mediante ambiente virtual e agendamento dos encontros presenciais de acordo com a disponibilidade de cada participante da formação, proporcionam a alternativa para essa prática formativa.

No que tange à **escrita como caminho formativo**, conforme as narrativas analisadas, os professores indicaram que a formação suscitou mudanças nos seus hábitos docentes e impactou nos seus modos de agir nos cotidianos dos CMEI. Destes, alguns professores externaram que a formação despertou o desejo da escrita e colaborou para seu processo reflexivo, como evidenciam as seguintes narrativas:

Há que se melhorar, retomar o exercício de escrita acadêmica. Mas me pego pensando em como fazê-lo [...]. Os cursos de formação tem sido minha resposta, percebo que tenho feito pequenos avanços, e isso me estimula a continuar. (P3)

A Formação para Dinamizadores de Educação Física proposta pelo Naif nos leva a pensar sobre nossas práticas, como estamos atuando com as crianças, como fazemos o diálogo das nossas práticas com os autores que estudam e escrevem sobre o assunto. (P21)

[...] Assim, depois dessa reflexão sobre a minha prática na escrita, que sinto inclusive que deve ser permanente, e a partir da formação do ano passado (2018), e toda colaboração que ela me trouxe, me sinto desafiada a escrever, a ir além. (P27)

A concepção de formação foi pautada na perspectiva da valorização do saber docente atrelado à sua prática pedagógica realizada nos Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória. O processo de formação continuada Naif/SEME está ancorado no reconhecimento dos/as professores/as como sujeitos praticantes dos cotidianos dessas instituições, como propõem Ferraço & Alves (2015, p. 306), “[...] assumidas como processos complexos que se interpenetram em meio às redes de *saberesfazeres* tecidas e partilhadas pelos sujeitos praticantes”.

Esse modelo formativo em que a escrita é adotada como percurso social emancipatório, tem por perspectiva a superação de uma relação assimétrica e distante entre Universidade e Educação Básica. Intenta-se superar essa dicotomia e aproximar esses espaços a partir de uma relação horizontalizada. Nesse sentido, a expectativa consiste na problematização da ideia de que a produção de conhecimento está circunscrita à Universidade e aos professores delega-se sua aplicação.

De acordo com Carlos & Pereira (2011), a escrita é um meio de formação para o professor, visto que a partir dela é possível melhorar a prática pedagógica do docente e, além disso, também é capaz de auxiliar na ressignificação das práticas, pois possibilita fazer uma autoavaliação de tudo aquilo que foi experienciado e, juntamente com os registros, possibilita reconhecer e também aceitar desinteresses, algumas dificuldades e resistências. Ela também propicia desenvolver ou aprimorar a capacidade de reflexão, pois a partir dos escritos é possível fazer uma análise mais detalhada das experiências vividas no cotidiano e, ao longo do processo de escrita, essa habilidade é aperfeiçoada. Para tanto, a prática de escrita se torna um mecanismo muito importante e necessário para que o docente consiga refletir sobre as práticas e experiências e também sobre a sua identidade docente.

Outros participantes da formação ressaltaram a escrita como eixo de formação, colaborando com a perspectiva de Ibiapina (2008), na qual a formação colaborativa ocupa a dimensão formativa e a produção de conhecimentos, como representado nas narrativas a seguir:

Após a formação, houve alguns momentos de apropriação melhor da escrita, principalmente em formações e cursos onde foi necessária a produção de textos para os trabalhos. (P19)

A primeira tarefa dessa formação já me fez pensar mais do que escrever sobre minha prática docente. (P22)

O Discurso sobre formação continuada é algo que está integrado a todos os professores da educação, sabe-se que é necessário para o fazer pedagógico, mas falar da escrita neste processo já muda de contexto. (P26)

Essa formação continuada trouxe a perspectiva de Certeau (1985), na qual a análise das práticas cotidianas revela uma rede de operações, os usos que se faz “de um elemento de representação ou linguístico”. A escrita docente, como percurso formativo, a partir de Certeau (1985), pode indicar as enunciações desse professor como praticante do cotidiano, revelando três elementos fundamentais das práticas cotidianas: o caráter estético, pois corresponde à “arte de fazer”; o caráter ético, ou seja, o abrir de “um espaço que não é fundado sobre a realidade existente, mas sobre uma vontade de criar alguma coisa”; e o caráter polêmico, no qual revela que “todas as práticas cotidianas são defesas para a vida”.

Historicamente, as relações de poder dividem a produção e a obtenção de conhecimentos e teorias, em que as Universidades produziam e os professores replicavam os saberes. A academia desenvolvia estudos e novas teorias e, a partir disso, esses novos objetos de estudo eram repassados para os docentes para que assim alcançassem os discentes no âmbito escolar. Entretanto, nesse processo formativo, os professores têm a oportunidade de desenvolver seus próprios conhecimentos e a escrita tem sido o principal eixo para essa conquista, visto que ela permite ao docente inserir suas próprias experiências e relatos. Tornam-se autor e autônomo de seus próprios trabalhos, contribuindo conseqüentemente para a própria formação e também demonstrando reduzir essa relação de poder, além de afirmar que os professores também são produtores de conhecimentos.

A experiência formativa vivenciada procurou romper com a ideia de formação dos professores como sujeitos destinatários passivos de um pacote de soluções teóricas, com conhecimentos externos para os desafios que enfrentam nas escolas, elevando-os à categoria de pesquisadores da própria prática (Esteban & Zaccur, 2002). Evidencia-se que o professor desenvolve uma tarefa complexa e produz conhecimento que, de acordo com Rangel (2009, p. 186), “[...] não é apenas repetição das teorias e também não é um saber destituído de teorias (ativismo), enfim, um *saberfazer* mais afeto às questões do cotidiano, um saber encarnado”. O autor argumenta que a formação com os professores exige esse desafio de estabelecer relações

de alteridade, pois coloca especialistas e pesquisadores no mesmo patamar dos professores, rompendo com a perspectiva de relações hierárquicas de “um saber” sobre “um não saber”.

A escrita como caminho formativo também evidenciou um distanciamento da escrita acadêmica em relação ao cotidiano. As narrativas analisadas permitiram lançar luz sobre a necessidade do domínio dos códigos da cultura letrada, desse lugar de poder:

[...] No entanto, percebo que o ambiente escolar não favorece a **escrita acadêmica**. [...] A escrita escolar segue padrões mais flexíveis, e mesmo ciente de que eu deveria seguir os moldes acadêmicos independente de cobranças externas, acabo por me acomodar nessa rotina que tanto nos consome. (P3)

Na maior parte das vezes as escritas dormem, se escondem, perecem naquele caderno simples, de capa dura azul. Poucas vezes as linhas puderam saltar, viajar, conversar com intercessores, serem lidas por outros, afetar alguém. Nesse percurso, *Chronos* e *Aión* ora se amam ora se odeiam. (P9)

Confesso que tenho muita dificuldade com **essa escrita mais estruturada, acadêmica**, onde existem muitas regras e tudo é bem linear e estruturalmente sistematizado com normas da ABNT. Sinto muita dificuldade em trazer autores e citações para referência bibliográfica, pois sempre tenho a sensação de estar girando em círculos sem sair do lugar. (P20)

É importante pontuar que, para Certeau (2012) há distinção entre espaço e lugar, que pode ser aplicado nesse contexto da escrita. O professor se movimenta no campo da escrita, aventura-se nesse espaço e produz variações com sua passagem. Para esse autor, a palavra falada (e escrita) produz operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais que podemos associar à escrita acadêmica. Na perspectiva do autor, “[...] a oralidade ser indefinidamente uma exterioridade sem a qual a escritura não funcionaria. A voz faz escrever” (Certeau, 2012, p. 233). Conforme consta:

Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade (Certeau, 2012, p. 184).

Centrada no protagonismo dos participantes, esta formação estabeleceu relações dialéticas e dialógicas (Bakhtin, 1997; 2006) com os saberes de naturezas prática e teórica. A

formação em foco assumiu a dimensão formadora das práticas de escrita (Côco, 2014). Para a autora, “[...] escrever transforma-nos de falantes em usuários da língua tendo como implicação a possibilidade de participação em comunidades textuais e de compartilhamento de discursos” (Côco, 2014, p. 56). Nessa perspectiva, a formação continuada assumiu a escrita como percurso formativo, superando-a enquanto consumo e repetição.

Nesse sentido, a autora nos diz que no desenvolvimento do campo da formação, ao mergulhar num diálogo com uma situação e buscar mobilizar aporte teórico que sustentam suas ações, os professores são provocados a produzir seu próprio conhecimento no cotidiano da ação docente. Argumenta, ainda, que nesse processo evidencia-se a dimensão política do trabalho docente e reconhece o “professor como protagonista com o pressuposto de que nunca se acaba de aprender” (*Ibid*, 2014, p. 35).

Logo, as diversas experiências agregam a colaboração entre os docentes, pois, compartilhar conhecimentos é primordial para todos os envolvidos. Por mais que eles vivenciem os mesmos acontecimentos, os relatos, saberes e experiências adquiridas serão diferentes e, por isso: agregador para ambos. Segundo Bondía (2002, p. 27), “[...] se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência”. De acordo com o autor, não é possível repeti-la, uma vez que o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada sujeito sua e particular.

Com relação ao fator tempo, os participantes da formação sinalizaram que a organização dos tempos, as rotinas, ou seja, as demandas cotidianas e atividades dos CMEI, não colaboram para o desenvolvimento de práticas de escrita:

Sei que às vezes pela falta de tempo que temos na escola e pelas várias jornadas de trabalho que possuo, é muito difícil permanecer nessa prática de escrever todos os dias letivos, mas se faz muito necessário manter esse registro, até para o meu enriquecimento profissional e como pessoa também. (P1)

A prática da escrita nem sempre é uma tarefa fácil. A maior barreira que encontro é a falta de tempo devido à correria do nosso cotidiano nos dois turnos de trabalho no CMEI [...]. (P6)

Acredito que o maior entrave que encontro para todo esse processo de escrita que preciso concluir durante a minha trajetória profissional é a falta de tempo para que tudo possa ser registrado como deveria. (P23)

Constatamos que a formação continuada pode ser considerada uma oportunidade para realizar **uma escrita reflexiva**, mesmo que nas narrativas sejam evidenciadas as dificuldades e os obstáculos para exercer esse tipo de escrita no cotidiano. Os que relatam não exercer a escrita reflexiva, apontaram como principal obstáculo o fator tempo, mas que a formação continuada os desafia a praticá-la, pois é nesse ambiente e momento que é possível realizá-la.

Um dos motivos dessa falta de tempo, evidenciado nas narrativas, é a longa jornada de trabalho, que exige tempo para ministrar/conduzir aulas, fazer planejamentos, além de participar de eventos da escola, ou seja, a escrita é adiada pelos diversos compromissos escolares e familiares.

As dificuldades encontradas para a escrita, em alguns momentos, seriam planejamentos condensados em tempos reduzidos (horário de saída), e/ou substituições desses tempos que seriam estipulados para planejamentos por demandas no CMEI como apoio de ações internas, e entre outras. (P8)

No entanto, a minha grande dificuldade no que concerne à escrita de minhas práticas como professora na Educação Infantil de Vitória se relaciona ao tempo e a obrigatoriedade. Ao tempo, pois tenho me negado a trabalhar (ou lidar com assuntos relacionados ao trabalho) nos momentos que posso estar com minha família - cabe dizer que o único computador que funciona na sala dos professores é disputado em todos os planejamentos que tenho durante a semana; à obrigatoriedade, no sentido de que só me proponho a escrever de modo mais reflexivo, quando tenho que fazê-lo (quando estou fazendo algum curso que pede tal tarefa, ou quando a escola pede um relatório, ou quando quero submeter a minha experiência a algum concurso...). (P15)

As análises também indicaram que há o reconhecimento da **imbricação entre leitura e escrita**, com reflexos para a atuação docente, como pode ser identificado nas narrativas:

Sei que o hábito da escrita tem que andar juntamente e atrelado com o hábito da leitura, que tenho dificuldade pela falta de tempo e muitas vezes por falta de interesse também. (P1)

Desde o momento que aprendi a escrever, ainda na infância, a prática da leitura e da escrita são constantes em minha vida. Escrevo porque gosto. E, conseqüentemente, a leitura também é uma prática com a qual me identifico muito. Acredito que leitura e escrita estão interligadas sempre. (P23)

Entendo e sei da importância da leitura e da escrita, são componentes do nosso cotidiano que unem forças para enriquecer o profissional e muito mais seu conhecimento e prática, frutificando suas ações. (P26)

A escrita, juntamente com a leitura, é considerada prática social singular e imprescindível no processo de formação docente. Côco (2014) afirma que essa formação estabelece uma relação direta com o aprendizado reflexivo dos professores sobre situações vivenciadas, experiências produzidas e relações estabelecidas nas instituições escolares e que esse processo é mediado e sistematizado, sobretudo, pela escrita.

É importante pontuar que o processo de formação inicial influencia diretamente as ações de leitura e escrita dos professores, quando inseridos nos seus cotidianos. Conforme sinalizado por Tardif (2014), a formação inicial é significativa para consolidar os fundamentos para o professor exercer a sua função docente. De acordo com esse autor, os saberes da constituição profissional e os saberes disciplinares estão ancorados nas ciências e nas pesquisas, sendo trabalhados com os professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada, caracterizado pelos conhecimentos pedagógicos relacionados às teorias, técnicas e métodos de ensino (*saberfazer*), legitimados cientificamente.

De acordo com Veiga (2010, p. 26), a “[...] formação assume uma posição de inacabamento, vinculada a história de vida dos sujeitos em permanente processo de construção humana, proporcionando sua preparação profissional”. Mesmo reconhecendo essa necessidade da leitura para subsidiar as ações pedagógicas e colaborar com o processo de formação continuada, os professores também apresentam suas dificuldades relacionadas com a rotina do CMEI e o entrelaçamento de suas histórias de vida, como observado nos fragmentos a seguir:

[...] nos vemos envolvidos em uma situação contraditória e incoerente uma vez que incentivamos a leitura e escrita das crianças, mas nos distanciamos do nosso processo de leitura e escrita. (P2)

Sabemos que a correria e a sobrecarga de trabalho diário nos consomem, porém não podemos deixar de lado a nossa função de educar, daí a grande importância da escrita. (P10 e P11)

A escrita está muito presente no cotidiano do docente, seja em planos de aulas, preenchimentos de formulários ou diários de campo e isso faz com que, mediado pela prática pedagógica, se torne um exercício profissional do docente.

Contudo, os dados indicam que nem todos os professores possuem domínio da escrita, uma vez que para muitos docentes corresponde a uma árdua tarefa demandada na sua prática profissional.

Em contrapartida, é agradável para aqueles que gostam e aproveitam o momento de escrita, sendo fácil e prazeroso fazer o registro de diversos acontecimentos do cotidiano escolar. A escrita é aperfeiçoada, essencialmente, por meio de leituras, que também são fundamentais para aprimorar a oralidade/oratória.

4. Considerações Finais

Nessa formação, os professores foram convidados a compartilhar suas práticas e conhecimentos, reconhecidos nas suas “artes de fazer”, evidenciando-se a necessidade de articulação entre Universidade e Rede pública de ensino, com destaque para a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Tal aproximação reverbera como política educacional que amplia essa experiência formativa nos diferentes espaços da Educação Básica.

As práticas de escrita atravessam os cotidianos das diferentes instituições de ensino, quer para fins didáticos e cumprimento de tarefas acadêmicas, quer para subsidiar pesquisas e textos científicos. Quando os professores em exercício na Educação Básica são convidados a participar de uma formação na qual essa ação da escrita é o eixo articulador e percurso formativo, rompe-se com o isolamento desse profissional e se estabelece um duplo vínculo: a produção de conhecimentos e a formação de professores. Busca-se o reconhecimento desse agente intelectual e a valorização do seu protagonismo, pois a escrita exercida no processo de formação continuada possibilita a elaboração de novos conhecimentos, em permanente diálogo com a prática pedagógica.

Considerando que na pesquisa colaborativa os professores não são objetos passivos, são coautores e participam ativamente de todo o processo e construção de conhecimentos; que a pesquisa é “com eles”, a produção do conhecimento foi contemplada na elaboração de um caderno de material didático pedagógico, a ser publicado e divulgado nos cotidianos da rede municipal de Vitória.

A experiência analisada nos oferece pistas sobre a importância da escrita na formação continuada, bem como oferece subsídios para fortalecer a parceria entre Universidade e Educação Básica. Considerando a extensão universitária como uma rica oportunidade para estabelecer políticas públicas de valorização docente e retorno à sociedade pelo investimento na educação, reforça-se seu caráter formativo e de produção de conhecimento. Para isso, indica-se a modalidade da Pesquisa-Ação colaborativa e o trabalho sobre formação de professores, para ampliar as possibilidades formativas da escrita, no sentido de valorização

dos *saberesfazer*es docentes e na construção de estratégias que emancipem os professores nos cotidianos da Educação Básica.

Ao analisar as narrativas, foi possível constatar que a escrita burocrática esteve presente na maioria dos textos produzidos pelos professores, pois se trata de uma escrita obrigatória no meio escolar. Os registros, cadernos e portfólios foram os meios apresentados nas narrativas como forma de praticar essa escrita. Houve, ainda, indicação da escrita reflexiva nas narrativas, entretanto em menor quantidade, pois exige um domínio dos códigos e familiaridade com a sistematização de conceitos que atravessam as práticas cotidianas dos professores.

O fator tempo, recorrente em várias narrativas, foi um dos motivos identificado como limitador da escrita reflexiva. Entretanto, os professores que alegaram falta de tempo para escrever, pontuaram que a formação continuada corresponde a uma oportunidade para superação dessa limitação, tendo em vista a demanda de encontrar espaço na agenda diária/semanal para realizar e/ou perspectivar esse modelo de escrita como ação docente.

Mesmo a prática da escrita sendo uma realidade na vida dos professores da Educação Básica, típica do exercício de suas funções nos cotidianos escolares quanto a planejamento, avaliação e processo formativo, quando foram convidados a produzir um texto reflexivo sobre as suas experiências e relatarem um pouco dos seus *saberesfazer*es, os dados indicaram que houve dificuldade na produção e construção textual para a maioria dos cursistas.

A escrita docente como percurso formativo, mediante a parceria entre Universidade e Educação Básica, tem se mostrado produtora e a experiência com professores que atuam na Educação Infantil de Vitória pode oferecer pistas para consolidação de políticas públicas de educação continuada. Espera-se que pesquisas sobre o tema permitam a compreensão das particularidades que atravessam essas ações colaborativas e reforcem a importância dos projetos de extensão, quer pela responsabilidade social que a Universidade possui, quer pelo caráter mobilizador e emancipatório que alcança para os professores, envolvidos nesses processos formativos.

Referências

Almeida, B. (2006). *Escrita e formação de professores: possibilidades do diálogo para o desenvolvimento profissional*. IN: 29ª Reunião anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPED, GT8.

Alves, NG. (2010). *Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos*. In: Garcia, R. L. (org.). *Diálogos cotidianos* (pp. 67-80). Petrópolis, RJ: DPA et al.

Alves, NG. (2017). Formação de docentes e currículos para além da resistência. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71). DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227147>.

Assis, LC et al. (2015). O Jogo e protagonismo da criança na Educação Infantil. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1): 95-116. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.7050>.

Bakhtin, MM. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, MM. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Barbosa, RFM, Martins, RLR & Mello, AS. (2017). Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na Educação Infantil. *Movimento* (Porto Alegre), 23(1): 159-170. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.65259>.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Revista e atualizada. Lisboa, Portugal: Edições 70.

Bondía, JL. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Espanha, 19(1):20-169. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

Brasil. (2015). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília, DF: Inep.

Brasil. (2015b). Conselho Nacional de Educação. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada*. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12.

Caparróz, FE. (2009). *Elaboração de memória profissional I*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Pró-Licenciatura em EF Modalidade EAD.

Carlos, LC & Pereira, MFCR. (2011). A escrita como dispositivo de formação em educação. *Cadernos de Educação*, Pelotas, p. 175-192. Retrieved from <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1532/1438>.

Certeau, M. (2012). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.

Certeau, M. (1985). “*Teoria e método no estudo das práticas cotidianas*”. In: *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano* (Anais do Encontro). (org.) SZMRECSANYI, Maria Irene. São Paulo.

Côco, V. (2014). *A dimensão formadora das práticas de escrita de professores*. Curitiba, PR: CRV.

Cuevas, MRC. (2015). *Conversar e tensionar na formação (des)continuada invertida/inclusiva: cartografia de uma escola-território* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, Vitória.

Esteban, MT & Zaccur, E. (2002). *A pesquisa como eixo de formação docente*. In Esteban, MT & Zaccur, E. (Org.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção* (pp. 15-31). Rio de Janeiro: DP&A.

Ferraço, CE & Alves, N. (2015). As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das *imagens narrativas* na invenção dos currículos e da formação. *Espaço do currículo*, 8(3): 306-316, set./dez. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.2015.v8n3.306316>.

Gorzoni, SP & Davis, C. (2017). O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1396-1413. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144311>.

Guimarães, V. (2018) *Dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a Educação Física* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Vitória.

- Ibiapina, IML. (2008). *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro Editora. v. 1.
- Jesus, JF. (2014). *Representações sociais de professores de Educação Física da Educação Infantil de Serra/ES* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Vitória.
- Martins, RLDR., Santos, W, Mello, AS & Votre, SJ. (2016). Protagonismo infantil na Educação Física: uma experiência pedagógica com a capoeira. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1): 59-79. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.7123>.
- Mello, A. S., & Camargo, M. C. S. (Org). *Seminário de Formação Docente e Práticas Pedagógicas com a Educação Infantil*. Vitória/ES: UFES/Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazer, 2018.
- Mello, AS, Santos, W, Klippel, MV, Rosa, AP & Votre, SJ. (2014). Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2), 467-484. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200013>.
- Mello, AS, Zandomínegue, BAC, Vieira, AO, Silva, AC, Assis, LC, Barbosa, RFM & Martins, RLDR. (2015). Pesquisas com crianças na educação infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. *Motrivivência*, 27(45), 28-43. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n45p28>.
- Mello, AS, Martins, RLDR, Jorge, RS & Zandomínegue, BAC. (2018). Educação Física na Educação Infantil: do isolamento pedagógico à articulação com outras áreas do conhecimento. *Kinesis*, Santa Maria, 36, p. 15-27, set./dez. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/2316546433846>.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, DR. (2014). *Formação docente no Espírito Santo: diálogos com a pesquisa: trabalho docente na educação básica no Brasil* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, Vitória.

Pereira, AS et al. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. [e-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Acesso em: 11 maio 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1.

Pontes, RAF. (2011). *Os registros reflexivos como prática de autoria Pedagógica*. Anais do V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão – SE.

Rangel, IS. (2009). *Contando histórias, fazendo história: formação continuada com os professores da educação infantil* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, Vitória.

Silva, KF. (2008). *Formação continuada de professores em serviço como gestão democrática da formação docente: uma possibilidade de emancipação?* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, Vitória.

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Veiga, IPA. (2010). *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papyrus.

Ventorim, S. (2005). *A formação do professor pesquisador na produção científica dos Encontros Nacionais de Didática e prática de ensino: 1994-2000* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Alexandre Freitas Marchiori – 33,33%

Laura Helmer Trindade – 33,33%

André da Silva Mello – 33,33%