

# AUTORIA DOCENTE E A VOZ DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATANDO EXPERIÊNCIAS

## TEACHER'S VOICES: STORIES OF ELEMENTARY EDUCATION AND TEACHING AUTHORSHIP

Renata de Cassia Oliveira de Lima 1  
Queiti Cristina Pereira da Silva 2

**Resumo:** Este trabalho apresenta um relato de experiência vivido por duas professoras da Educação básica, imersas em uma proposta de formação continuada, realizada em uma Universidade Federal localizada no Rio de Janeiro, a qual migrou para o modelo de aulas online síncronas durante a pandemia de 2020. Nosso objetivo é apresentar a proposta de formação docente na qual nos engajamos, que se ancora numa concepção discursiva de linguagem, bem como evidenciar como tal formação tem contribuído para a nossa construção identitária, enquanto autoras de nossas práticas. Como abordagem teórica, nos aproximamos das discussões propostas por autores como: Kenneth Zeichner, (2008), Antonio Nóvoa (1992), Paulo Freire (2015) e Vera Candau (2015), dentre outros autores, que têm nos provocado a pensar a formação continuada e a reflexividade dessa nossa ação docente. Concluímos que a autoria de textos docentes é possível, em condições propícias, quando ela é um compromisso de ambos, do professor e do formador. Apesar do cenário mundial pandêmico, tornou-se muito importante permanecermos para constatar que essa é uma preocupação do grupo de que fazemos parte. Estar nesses espaços nos mobiliza a observar e intervir de forma reflexiva no contexto em que estamos inseridas como professoras.

**Palavras-chave:** Autoria. Educação. Formação continuada.

**Abstract:** This paper is a report of the experience of two elementary teachers in an ongoing formation in a Federal University in Rio de Janeiro which adopted a synchronous class model during the 2020 epidemics. The goals were both to present an ongoing teaching formation anchored on a discursive language conception and to reveal how such formation contributes to our identity construction as authors of our practices. Our theoretical approach involved discussions proposed by authors like Zeichner (2008), Novoa (1992), Freire (2015), and Candau (2015), who have led us to approach ongoing formation and its reflexivity. We concluded that text production by teachers is possible when the teacher trainer is equally committed. Despite the worldwide pandemic background, it was important to continue and realize this is a concern of the group we belong to, since being in such spaces leads us to observe and act in a reflexive way upon the context we teachers are inserted in.

**Keywords:** Authorship. Education. Ongoing formation

Pedagoga formada pela UERJ, Pós-graduada em Orientação Educacional e Pedagógica pelo Instituto a Vez do Mestre Universidade Cândido Mendes. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3612573658608640>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8499-0528>. E-mail: [recosta19@gmail.com](mailto:recosta19@gmail.com) 1

Pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal Fluminense (UFF), SME- RJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9892130183384027>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4654-4789>. E-mail: [queitimcris@gmail.com](mailto:queitimcris@gmail.com) 2

## Introdução

No presente trabalho, apresentamos uma proposta de formação continuada em que estivemos imersas, que migrou para o modelo de aulas *online* síncronas<sup>1</sup> durante a pandemia de 2020 e que se desenvolve a partir das discussões elaboradas em um grupo de estudos. O grupo é formado por professores da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro que estudam acerca da alfabetização na perspectiva discursiva, em uma Universidade Federal do Rio de Janeiro. A formação tem como objetivo principal tornar professores da educação básica escritores da sua prática de forma que publicizem seus textos em espaços docentes, inclusive os espaços acadêmicos tradicionalmente não disponíveis à autoria docente.

Com o advento da pandemia, em meados de março de 2020, as aulas presenciais foram interrompidas em todo território nacional, devido à ampla contaminação do vírus Covid-19. A pandemia que se alastrava rapidamente pelo Brasil colocou milhares de crianças e professores em casa. O grupo que costumava se reunir presencialmente às quartas-feiras nas dependências da UFRJ precisou encontrar uma forma de continuar os encontros, buscando um espaço para estudar, debater e dialogar sobre temas referentes à alfabetização numa perspectiva discursiva e dialógica e sobre os textos que eventualmente eram produzidos no contexto da formação. A forma encontrada foi o modelo de aulas síncronas, porque dessa maneira os encontros poderiam continuar acontecendo, favorecendo a interação entre os participantes do grupo.

O presente relato tem como objetivo compartilhar uma prática formativa que se reinventou no momento em que precisamos vivenciar o isolamento social. É um relato feito a quatro mãos, nele procuramos evidenciar como os processos interlocutivos presentes em uma formação continuada que enfatiza as trocas dialógicas entre os sujeitos pode contribuir para constituir identitariamente o professor, enquanto autor de sua prática.

Procurando esclarecer as vozes que fazem parte deste texto, escrevemos inicialmente um relato na primeira pessoa do plural, em que buscamos apresentar a formação continuada na qual nos inserimos, seus princípios e práticas, principalmente no momento de pandemia em que vivemos. Em seguida, passamos para a primeira pessoa do singular e usaremos letras maiúsculas como designação da Primeira e Segunda professora como nomes fictícios para situar o leitor. Quando a Primeira Professora conta sua experiência de chegada ao grupo e como ele impactou em sua formação e, depois, a Segunda Professora passa a apresentar o seu relato. Cabe destacar que as mudanças de vozes apresentadas neste texto são importantes para mostrar a experiência subjetiva de cada uma de nós. Pois, com Bakhtin (2011), entendemos que nossos enunciados estão sempre imbricados por alteridades, ou seja, se constituem dialógicamente com vozes outras que atravessam nossa fala.

A formação continuada desenvolvida no grupo está ancorada em uma concepção discursiva de linguagem (BAKHTIN, 2011; 2017), pois entendemos que o sujeito se constitui a partir das interlocuções estabelecidas socialmente através do seu trabalho com a linguagem (idem 2003 apud SALETE, 2004). Como afirma Bakhtin: “todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo”. (BAKHTIN, 2011, p. 296).

Nos encontros de formação do grupo, há um forte incentivo por parte das formadoras para que os professores que o frequentam escrevam sobre a prática pedagógica. Investe-se portanto na formação do professor autor de suas práticas e de seu texto. A constituição da autoria na e pela formação continuada significa um investimento grande na enunciação dos professores, com escuta, respostas e réplicas à sua fala, partindo com frequência da oralidade para a escrita sobre o fazer profissional. Nessa concepção, é fundamental que as interações estabelecidas com os docentes tenham como pauta o fortalecimento de seu discurso sobre a prática, como está expresso nesse trecho:

A partir da escuta entre pares, os professores passam a saber falar e expressar-se por escrito, a quem se interessar pelos

---

<sup>1</sup> As ferramentas síncronas de EAD são aquelas em que é necessária a participação do aluno e do professor no mesmo instante e no mesmo ambiente, nesse caso, o virtual. Assim sendo, alunos e professores devem se conectar ao mesmo tempo e interagir entre si de alguma forma para concluírem o objetivo da aula.

relatos de práticas docentes, que valham a pena ser contados, por quem age na escola. Neste movimento assim desenhado, acreditamos, é que se produzem autorias (ANDRADE, 2016, p.136).

Assis (2019) argumenta que a construção de uma voz autoral se constitui na dialética relação com as vozes convocadas no discurso (2019, p. 532). Na formação em que estamos inseridas, temos procurado construir nossa autoria em diálogo com as múltiplas vozes que nos atravessam: vozes de nossos alunos, de nossos pares, de autores que convocamos, para iluminar as discussões travadas em textos genuinamente docentes, por serem construídos por nós, professores, a partir do lugar social de quem vivencia as experiências em sala de aula.

Autores como Keneth Zeichner (2008), Antonio Nóvoa (1992) Paulo Freire (2015) e Vera Candau (2015) têm nos provocado a pensar a formação continuada numa perspectiva que conceba o professor como pesquisador da sua prática. Ou seja, como investigador de experiências ocorridas no seu próprio cotidiano, que registra, através de narrativas ou relatos de práticas, suas reflexões sobre o seu fazer pedagógico, de modo a compartilhar com seus pares, em busca de parcerias que elucidem, dialogicamente, questões sobre o cotidiano.

Seguimos narrando as formas como estas duas professoras conseguiram superar o medo da escrita, mesmo com o formato virtual adverso à interação, o modo como as discussões travadas na tela do computador mantêm a possibilidade de dialogarmos sobre a nossa prática docente, sobre nossa constituição enquanto professoras da rede pública e sobre os desafios enfrentados para permanecermos refletindo sobre nosso fazer pedagógico, agora marcado pela ausência de contato físico com nossos alunos.

A fim de melhor situar o leitor a respeito do processo de formação vivenciado por nós autoras, passamos a dividir com vocês a experiência de cada uma que levou ao encontro de formação que ora discutimos nesse texto.

### **Relato da primeira Professora**

Durante a minha trajetória profissional, após concluir o Curso Normal<sup>2</sup>, busquei a formação em Pedagogia. Eu já trabalhava como professora em escolas particulares e buscava uma graduação que se relacionasse com a profissão que já estava exercendo: professora de crianças pequenas. Naquela época, não acreditava que a faculdade pudesse ser um espaço para reflexão. Considerava o meio acadêmico apenas pelo viés profissionalizante, um fim para alcançar um objetivo. Na minha concepção, o trabalho docente se resumia a reproduzir uma série de práticas que levariam o aluno do ponto A, situado onde ele não sabia nada, até o ponto B, onde ele já dominava o conhecimento, e assim passaríamos ao próximo conteúdo. Esse processo assemelhava-se ao apresentado por Zeichner em suas pesquisas com estudantes de licenciatura na Universidade de Wisconsin, nos Estados Unidos.

(...) muito dos nossos estudantes, apesar de tecnicamente competentes em sala de aula, eram demasiadamente preocupados com passar o conteúdo de uma maneira mais tranquila e organizada. Eles não pensavam muito sobre o porquê de fazerem aquilo que faziam, se aquilo que ensinavam representava uma seleção de um universo muito mais amplo de possibilidades e como os contextos em que ensinavam facilitavam ou não certos tipos de prática (ZEICHNER, 2008, p. 537).

Essa percepção de ensino se baseava na minha experiência como aluna, pois sendo ainda uma professora em início de carreira, realmente julgava os meus alunos como pessoas sem conhecimento e voz, repetindo o modo como me via quando aluna na escola e foi assim que meu processo educacional ocorreu na maior parte da minha vida discente até aquele momento. Professores me ensinavam e eu aprendia ou decorava; era tudo muito simples.

Confesso que não foi nenhuma paixão que me levou ao magistério, mas o desejo de minha mãe, pois foi pelo seu desejo que fui matriculada na Escola Normal. Ela própria, pelas dificuldades da vida no Norte do país, não pôde se tornar professora e sua paixão pela profissão era evidente. Minha mãe sempre foi capaz de enxergar a beleza nos processos de apren-

dizagem que, até então, eu não percebia. Ela guardava com carinho o nome das primeiras professoras e se ressentia por ter precisado abandonar os estudos. Minha mãe via a escola e os professores com admiração e poesia! Justamente este espaço, que lhe foi negado pela sociedade, mas que ela sabia que era transformador. Talvez, na simplicidade, ela soubesse mais do que Paulo Freire queria dizer, do que eu jamais saberei.

Já no primeiro ano como professora auxiliar em uma escola particular e cursando o primeiro período de graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, ainda não havia sido arrebatada pela profissão; ao contrário, sentia-me desvalorizada e pensava em desistir para seguir por outro caminho profissional. Novamente, minha mãe me incentivou e eu fiz um concurso para professor de educação básica em Duque de Caxias na Baixada Fluminense (P23).

Quando tomei posse e fui trabalhar na escola, a realidade me chocou por ser um local pobre, carente de políticas públicas e que nem parecia pertencer ao mesmo Rio de Janeiro das escolas de elite nas quais havia trabalhado na Zona Sul da cidade. Com a minha primeira turma, já veio o primeiro desafio: um quinto ano de escolaridade com alguns alunos que não estavam completamente alfabetizados, já desestimulados e sem perceber na escola algo além de uma obrigação a cumprir, um espaço de socialização.

Porém, houve uma minha turma, foi com aquela turma 505 que guardo no coração até hoje em que começou a ser gestada a professora que sou hoje, e à medida que fui trabalhando com aqueles alunos, aprendi a refletir e perceber que estudar e ocupar espaços é um ato político, é resistir. A faculdade já não era um espaço meramente profissionalizante para mim. Passei a participar de grupos de estudos, a debater com os professores e a me aprofundar em leituras críticas, o que me ajudou a compreender a realidade dos meus alunos, para além dos conceitos de meritocracia, nos quais eu acreditava anteriormente. Foi um árduo processo de desconstrução e reconstrução de novos conceitos e neste processo, percebi o poder transformador da educação, a necessidade de refletir constantemente sobre nossa prática e, principalmente, que os alunos têm voz, que têm experiências e vivências diferentes das minhas, mas igualmente importantes, e que ouvi-los é um ato de respeito e valorização.

Após a graduação, continuei estudando e fiz uma formação de pós-graduação no ano seguinte, para continuar buscando a reflexão constante. Em 2013, quando minha filha nasceu, sem uma rede de apoio, tornou-se difícil permanecer ocupando espaços acadêmicos e dar continuidade aos estudos. A amiga que escreve comigo esse texto já tinha me apresentado a proposta da formação da qual ela participava, mas eu não tive a oportunidade de participar presencialmente. A pandemia possibilitou minha inserção nos encontros síncronos. Passamos, então, a nos reencontrar no grupo de estudos, onde juntas estamos vivenciando a experiência de escrever este texto.

Apesar de todos os pesares relacionados à pandemia, este momento foi importante para retomar as práticas de estudo reflexivo, não apenas durante as formações propostas pelo Município, que são boas e pertinentes, mas nunca escolhidas exclusivamente por mim, por aquilo que eu julgo importante estudar, refletir, ressignificar.

Nos últimos anos, estive exclusivamente envolvida com o trabalho e suas demandas, sem conseguir me dedicar a essa prática de reflexão mais profunda sobre ele, o que bastante me incomodava, pois sei o quanto é importante a busca por uma formação que estimule uma perspectiva crítico-reflexiva e o pensamento autônomo. Nóvoa (1992) afirma que estar em formação implica um investimento pessoal. Sendo assim, durante a quarentena<sup>4</sup>, com o trabalho acontecendo de forma remota e sem a sobrecarga que as tarefas diárias me impunham, enquanto professora regente de duas turmas de Educação Infantil, percebi que era o momento de retomar os estudos e a escrita.

Além do grupo de que tratamos neste texto, busquei outras formações, também pautadas na perspectiva discursiva, e assim pude começar a compreender certos conceitos que, para

3 Nome do cargo destinado a professores concursados para lecionar nos primeiros anos da Educação Básica em vários municípios do Estado do Rio de Janeiro.

4 Quarentena aqui se refere ao período de isolamento de certas pessoas, lugares e animais, para evitar proliferação de infecções e vírus. No caso aqui, o/trata-se do já referido vírus Covid-19

mim, ainda eram básicos. Embora eu seja uma professora que se propõe a ouvir os alunos - ou como pontua Andrade (2008), que considera a voz dos alunos percebendo que eles têm algo a dizer e colocando-os como meus parceiros na caminhada da aprendizagem - faltava-me uma base teórica para referenciar o que já desenvolvia na prática e, mais do que isso, para refletir se estava no caminho adequado e sobre o que ainda preciso melhorar.

A experiência de escrever, a princípio, me intimidou. Julgava que era necessário, antes apropriar-me das leituras e limitar-me a observar o que as colegas do grupo já haviam feito. Por ter ficado tanto tempo afastada do meio acadêmico, considerava-me menos capaz, porém, aos poucos, fui superando esse receio e, instigada pelo grupo, pela professora formadora do grupo e, principalmente, pela Segunda Professora, percebi que só é possível escrever escrevendo. Assim como incentivo meus alunos pequenos, desde muito cedo, a se arrisquem com as palavras, eu não poderia me sabotar em relação a minha própria escrita, ainda mais sobre algo que, para mim, foi tão valoroso e enriquecedor como a participação no grupo. Coloco em destaque as palavras de Larrosa, que me tocaram profundamente durante a escrita desse relato. “As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras (BONDÍA, 2002, p. 2).”

Em um segundo movimento de reflexão sobre a prática, passamos em seguida ao relato da segunda professora sobre sua vivência nesse espaço de formação. Inicialmente, esta acontecia de forma presencial e, com o isolamento social, esta passou a existir virtualmente. Ela destaca seu processo de formação a partir da escrita de textos, passando pelas primeiras escritas, até a publicização, como parte fundamental da sua constituição enquanto autora. Em seu relato, menciona como a troca com os pares no grupo foi fundamental para o amadurecimento desse processo.

### **Relato da segunda professora**

No ano de 2016, comecei a participar do grupo de estudos e, para mim, revelou-se muito significativo estar em um curso de extensão, em uma universidade pública, pois havia terminado a graduação em Pedagogia no ano de 2014 e já constatava que minha formação era incipiente, para dar conta das questões que atravessam o cotidiano da escola pública. Estava no segundo ano de trabalho e com a turma de pré-escola, confesso que sabia muito pouco sobre o trabalho com esse segmento, inicialmente, a unidade atendia somente crianças para as turmas de creche. Somente a partir do ano de 2015, no ano anterior à minha entrada no grupo de estudos, passamos a ter o segmento pré-escola.

Em nossos encontros de formação, os professores participantes eram convidados a partilharem suas práticas pedagógicas vividas no cotidiano escolar, com seus pares e formadores, o que fazíamos seja por meio de Apresentações de Práticas, que são apresentações orais, acompanhadas de power points visuais e de materiais produzidos pelas crianças, além de por meio da escrita de textos sobre a prática. A partir do diálogo intenso, debates e discussões sobre a prática da escrita e do “intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, p. 197) os encontros eram tecidos.

Outro ingrediente importante a mencionar é o costume de começar o encontro com uma leitura literária, compartilhada pela professora ou por algum dos pares. Destaco esse como um dos meus momentos preferidos, pois, acreditem, ninguém nunca tinha lido um livro infantil para mim. Foi a partir da minha experiência como professora, na sala de aula, que pude entrar em contato com a literatura infantil. Assim sendo, a experiência formadora nesses moldes foi um divisor de águas na minha prática com a literatura. Percebi que, para afetar as crianças através de textos literários, era necessário que eu também estivesse sido afetada por eles.

Nos encontros de formação do grupo, havia um forte incentivo por parte das formadoras para que os professores escrevessem sobre a prática pedagógica, mas esta proposta ainda se apresentava como um grande desafio para mim. Eu fazia pequenas anotações no caderno de registro do curso que se relacionavam com o que eu vivia ou tinha relação com o cotidiano escolar, mas não conseguia materializar essa escrita em um texto, que seria lido por outra pes-

soa. Exercitava uma escrita catártica, anotadora de alguns elementos que se sobressaíam, mas não sentia segurança para ousar escrever sobre meu fazer pedagógico, ainda. Como minhas escritas restringiam às minhas anotações eu não escrevia tendo em vista qualquer destinatário, um leitor presumido.

Depois de muito estímulo da professora-coordenadora do grupo, resolvi apresentar uma atividade por mim desenvolvida de uma prática com a linguagem escrita com o objetivo de mostrar para o grupo. A prática consistia em escolher, uma vez por mês, um suporte diferente do que usávamos habitualmente, tais como papelão, papel-ofício, caixa de leite, papel, pedra etc., para que as crianças registrassem a escrita do seu primeiro nome e, assim, eu podia acompanhar a evolução dessa escrita e até o final do ano, entregar essa documentação para as famílias.

Foi a primeira vez que me expus ao grupo. Estava bem nervosa. No grupo, a maioria dos professores trabalhava com o ensino fundamental, mas, lembro que mesmo assim o grupo apreciou muito a minha prática apresentada.

A apresentação de minha prática para o grupo deixou-me mais confiante sobre o caminho que eu estava trilhando e acredito que foi nessa época que minha assunção pela perspectiva discursiva começou a embasar minha prática e minhas concepções sobre o trabalho com a linguagem. Ainda não tinha elaborados a teoria nem seus conceitos, dessa perspectiva elaborados, mas algo me dizia que aquelas crianças precisavam interagir com a linguagem de outra forma; eu não podia apenas reproduzir conteúdos que não eram pensados ou elaborados a partir da vida cotidiana deles.

Em 2018, o grupo debruçou-se mais profundamente sobre as questões referentes à literatura, tendo como um dos objetivos estudar as posições teóricas diversas que buscam responder à questão: Para quê a literatura? Por que a literatura na escola? A partir desse fluxo de estudos, pude entrar em contato com a produção de Antonio Candido, em especial o artigo O direito à literatura (2015). A leitura me proporcionou um entendimento maior sobre a relevância da literatura no contexto em que eu trabalho. Finalmente, vi-me convencida da importância de fornecer aos alunos um maior contato com este tipo de texto.

Segundo o autor, “inclusive a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não é para outra.” (CANDIDO, 1995, p. 240). A escola, lugar onde a educação formal acontece, é vista como instrumento de ascensão social para as pessoas oriundas de classes populares. Entretanto, a classe dominante, que constrói escolas, não parece ter interesse em que os alunos oriundos de extratos menos favorecidos socialmente encontrem algum espaço para sua mobilidade social. O que observo, principalmente a partir da minha vivência enquanto professora de escola pública, é que as práticas desenvolvidas nessa instituição produzem frequentemente mais fracassos do que sucessos. Comumente, vemos escolas em que os alunos não se sentem bem e nem autorizados a serem do jeito que são e acabam por reproduzir comportamentos ditados por um sistema que reforça as desigualdades.

Provocada por estes questionamentos, depois de quase dois anos nesse grupo de valorização docente, em movimento constante de olhar para o que o outro faz, revisitando suas práticas e princípios, enfim, lanço-me ao desafio de escrever um relato de prática e de publicá-lo.

Precisei de tempo e amadurecimento para acreditar no meu potencial de professora pesquisadora, consciente de que ao narrar minhas práticas exercito a possibilidade de compartilhar emoções, inquietudes, percursos. A dinâmica proposta de leitura compartilhada entre os pares dos textos escritos pelo grupo trouxe-me a segurança necessária, mas ainda além, ter alguém disponível para ler seu texto com atenção e fazer observações qualitativas era uma oportunidade ímpar.

As reflexões realizadas por Nóvoa (1992) sobre a força que tem o professor que participa de formação e a possibilidade de mudança que isso pode trazer para sua escola foi combustível para acreditar que eu estava no lugar certo, espaço em que a voz docente era valorizada, que a formação acontece entre professores e propondo uma reflexão crítica a partir das nossas práticas.

Ainda assim, assustava-me o rigor acadêmico de um texto científico, especialmente pelo

fato de não poder revelar-me em primeira pessoa em um texto, narrando minhas práticas, o que limitava minha escrita. Também a leitura de autores como: Ribeiro e Ogêda (2018), bem como de Alves (2008), foram desmitificando essa minha concepção.

Alves (2008) propõe uma inversão no modelo de formação, ao acrescentar que não basta ouvir as narrativas dos professores formadores sobre como fazer, como ser professor; podemos e devemos aprender com o que ela chama de “praticantes docentes” (2008, p.134), que são os professores que se formam no fazer, fazendo da docência. Uma outra ação que me ajudou muito a perder o medo da escrita foi ler textos e pesquisas tecidos a partir de cenas reais do cotidiano. Estar em contato com esse tipo de pesquisa me aproxima da realidade, de que é possível ser uma professora autora, e particularmente foi o que me motivou a ter coragem para escrever sobre minhas práticas pedagógicas com a literatura. Poder revelar-se na pesquisa, como Ribeiro e Ogêda (2018) esclarecem, é comungar com a ideia de que o professor é e deve ser sujeito pesquisador da sua prática.

Sendo assim, era hora de escrever! Durante os encontros do grupo, a professora formadora do grupo informou-nos sobre o Congresso Brasileiro de Alfabetização, que aconteceria na Universidade Federal de Minas Gerais, em agosto de 2019, e as modalidades de textos que estavam sendo aceitos. Neste momento, eu participava do grupo com outras duas professoras de Educação Infantil que trabalham em unidades próximas à minha. Decidimos escrever esse texto juntas, já que em conversas anteriores descobrimos que realizávamos com as crianças uma prática semelhante, que no texto chamamos de registro do planejamento.

Foi uma tarefa árdua tecer um texto a quatro mãos, por vezes discordamos, por outras concordávamos e assim o texto foi sendo tecido. Tentamos escrever mais sobre o que nos aproximava, temas como: a concepção de criança e a perspectiva discursiva, permeando essa prática que foi relatada. Depois de um certo momento, em que o texto estava mais ou menos no formato, fizemos o movimento de compartilhar o texto com o grupo, lemos, ouvimos e anotamos as sugestões dos colegas, que geralmente versaram sobre o uso de tempos verbais, clareza sobre como as autoras se encontraram para escrever o texto. Era a primeira experiência das três na escrita desse tipo de texto... Quando recebemos o “aceite”, a felicidade foi muito grande. Esse processo de escrita durou praticamente uns seis meses, até o texto estar finalizado e podermos apresentar no Congresso.

No dia da apresentação, ficamos nervosas, mas logo fomos acariciadas pelos outros colegas que também vivenciavam essa experiência pela primeira vez e encontramos consolo. Nossa apresentação foi muito elogiada, aplaudida. Os presentes ficaram sensibilizados com a possibilidade de um trabalho com a linguagem escrita na educação infantil permeado de sentido, tecido com as vozes das crianças.

Paralelamente a esse processo, experimentei outra experiência: apresentar trabalhos, também na modalidade relato de práticas. Uma dessas colegas que escreve o texto comigo também é tocada pelas questões com a literatura infantil e, juntas, apresentamos trabalhos em seminários, jornadas e encontros de literatura, fortalecendo nossa autonomia docente e contribuindo para que a nossa assunção pela perspectiva discursiva no trabalho com a leitura literária fosse compartilhada com outros professores que estavam nesses espaços.

Desde então, já são três textos escritos: O primeiro texto foi escrito com mais duas professoras para o Congresso Brasileiro de Alfabetização, realizado em Belo Horizonte, 2019 e publicado nos anais do evento. O segundo ainda não foi publicado, mas foi escrito para fins de certificação de um Curso de Extensão realizado no Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2019. O mais recente foi aceito e publicado na Revista Cadernos de Educação Básica do Colégio Pedro II, após minha apresentação no IV Seminário do LITESCOLA – Múltiplos letramentos, que aconteceu em Setembro de 2019.

Destaco que participar desse espaço de formação continuada que fomenta a ação reflexiva da nossa prática pedagógica aguçou minha reflexão e o desejo de escrever sobre as possibilidades de oferecer e vivenciar boas experiências de linguagem junto às crianças.

## Considerações Finais

Muito se fala sobre a importância da formação continuada para o bom desempenho do trabalho docente. Entretanto, manter-se em formação é um desafio para professores de todo o Brasil. Absorvidos pela rotina que, muitas vezes, se refere à dupla ou tripla jornada de trabalho e desmotivados, por uma sociedade que não nos valoriza e nem oferece referenciais positivos sobre a profissão docente, torna-se difícil encontrar motivação para sair da posição passiva de receptor de teorias e passar a ser um pesquisador de sua própria prática.

A existência de espaços como o grupo aqui tratado são fundamentais para o fortalecimento e para a resistência do professor que atua no chão da escola e que necessita constantemente refletir sobre sua prática. Como afirma Freire, “Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino, o conhecimento como prática discursiva e dialógica não se dá apenas nos livros mas também nos diálogos, na interação e na troca de experiências.” (2015, p.30).

É importante não limitar o conceito de formação continuada às formações que têm como único objetivo a aquisição de informações científicas, métodos e didáticas, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2015, p. 47). A formação deve estar pautada na constante construção de conhecimentos e teorias sobre a prática a partir de uma reflexão crítica. Como educadora que busca esse movimento constante de autoanálise e também de crítica ao que é oferecido como proposta didática pelo governo atual é importante ressaltar que:

Não posso apenas falar bonito sobre razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. (FREIRE, 2015, p. 47).

Se “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (idem p 46), compreendemos que uma formação continuada pautada na prática docente e sua constante reflexão é o caminho para a construção de novos conceitos, novas formas de ensinar e conseqüentemente uma educação comprometida com a justiça social, como pontua Zeichner (2008).

Para Ludke (2020), a importância da atividade de pesquisa para o professor em qualquer nível de atuação é inegável, mas quando se trata do professor da educação básica a questão se torna mais complexa, principalmente devido às suas condições de trabalho. Entretanto, é fundamental fomentar a reflexão docente e a maior consciência política sobre as práticas que adota em sala de aula.

É comum vermos depoimentos de professores que relatam ter aprendido a trabalhar mais na prática do que com as teorias lidas durante a graduação, e isso evidencia que a experiência do cotidiano transforma a escola em um lócus de formação (CANDAU, 2015). Nesse cotidiano em que o professor se forma, aprende e desaprende, reestrutura o conhecimento e faz novas descobertas, vai aprimorando sua formação. Mas, obviamente, não é o simples fato de estar em uma escola atuando como regente de turma que será suficiente para garantir o processo formativo. Como aponta Candau, práticas mecânicas e repetitivas não favorecem esse processo pois:

Para que ele se dê, é importante que essa prática seja reflexiva, capaz de identificar as questões presentes na sala de aula, de buscar compreendê-las e buscar formas de trabalhá-las, coletivamente. A prática coletiva, construída conjuntamente por grupos de professores/as ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar constitui um elemento particularmente importante (CANDAU, 2015, p. 42).



Nas escolas em que atuamos como regentes, a troca com os pares muitas vezes se restringe à prática cotidiana de troca das atividades desenvolvidas e conversas a respeito de problemas gerais da gestão do governo municipal, mas a reflexão sobre o nosso trabalho muitas vezes não acontece ou ocorre sem aprofundamento.

Isso ocorre por diversos fatores, como, por exemplo, a falta de tempo, os colegas que não desejam se comprometer com uma visão crítica do trabalho, para não contrariar a gestão da escola, muitas vezes ancorada em práticas tradicionais de ensino, entre outros, o que torna solitária a busca profissional por uma formação continuada que esteja de acordo com nossos ideais políticos e filosóficos. A princípio, quando nos deparamos com a realidade descrita, ficamos desanimadas e até questionamos se nossas motivações são de fato relevantes, mas ao buscar espaços de formação que nos convidam a refletir e estudar autores que dialogam com nossos posicionamentos, percebemos que a busca não é tão solitária quanto imaginávamos e isso nos impulsiona a continuar pesquisando, estudando e escrevendo.

Podemos observar que a formação aqui descrita aponta na contramão do que diz Nóvoa (1992) e prolonga-se uma tutela estatal sobre o professorado, entendido como um corpo profissional sem capacidade de gerar autonomamente os saberes e tudo tem que ser imposto do exterior. É como se o professor regente de educação básica não estivesse autorizado a pesquisar, podendo apenas ser pesquisado e aplicar resultados de pesquisas de outros na sua sala de aula, mas nunca produtor, autor e dono de sua voz.

Freire (2015), diz que não é possível ensinar sem a criticidade que fomenta a curiosidade. O autor rejeita a “educação bancária” e define a educação como prática de liberdade e autonomia. Compreendemos que esses conceitos também se aplicam ao professor que está no chão da escola. Freire (2015) destaca ainda a importância de perceber a aprendizagem não apenas como uma questão pedagógica, mas também como um problema social e foi isso que procuramos evidenciar nesse relato a respeito da nossa trajetória formativa que se iniciou no encontro físico, presencial com a universidade, e permanece remotamente com trocas potentes em espaço virtual.

A partir do relato de trajetórias formativas de duas professoras da educação básica, procuramos discutir a importância da formação continuada no processo de constituição da autoria docente e como esse processo não necessitou ser interrompido mesmo no momento em que precisamos nos afastar fisicamente.

Buscamos mostrar que as interlocuções estabelecidas, mesmo virtualmente, têm contribuído para que continuemos nos encontrando. Esses encontros acontecem semanalmente, na tela do computador, mas acontecem também em textos escritos, como este, que possibilitam que, mais uma vez, nos reafirmemos como sujeitos de nossa prática e professoras que refletem e constroem conhecimento sobre a sala de aula. Ocupamos politicamente este espaço de dizer. Ousamos subverter a lógica que nos impõe o papel passivo através de políticas de formação que nos querem silenciadas e afastadas do lugar de quem deve ser ouvido por ter muito a dizer.

Os encontros virtuais de formação em tempo de pandemia têm sido para nós uma experiência de continuidade, na qual seguimos em nossa trajetória de nos constituir como profissionais reflexivas, comprometidas com uma educação pública de qualidade. São encontros que se configuram como espaço de fala e de escuta, que têm contribuído para que, cada vez mais, ocupemos politicamente o espaço de produção do conhecimento com discursos e falas originários da sala de aula.

## Referências:

ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: MIGNOT, Ana Christina Venancio e SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008, p. 131-146.

ANDRADE, L. T. (2018). Espaços discursivos entre professores e alunos: por uma alfabetização dialógica: Revista *Communitas*, 2(3), 75-86. Disponibilidade em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1825>>. Acesso em 18 set. 2020

\_\_\_\_\_. L. T. **Discurso entre pares: interlocuções de formadoras, professoras, leitoras, revisoras, escritoras, editores, pesquisadores, sobre crianças, escolas e letras.** Aleph (UFF. Online), v.25, p.134-140, 2016.

ASSIS, J. A. **Discursos de orientadores brasileiros e franceses no e sobre o feedback aos textos de seus mestrados e doutorandos: um olhar sobre critérios e expedientes em torno da apropriação da palavra de outrem na escrita acadêmica.** Linguagem & Ensino (UCPel), v. 22, p. 533, 2019.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes. 2011.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua.** São Paulo. Editora 34, 2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: **Ensaio sobre literatura e história da Cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994. pg 197-221.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Disponibilidade em: <file:///C:/Users/recos/Documents/Trabalho%20Humanidades/n19a02.pdf.> Acesso em: 19 jul. 2020.

CANAU, Vera Maria. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais In: CANAU, Vera Maria e SACAIVINE, Susana Beatriz (org.) **Educação Temas em debate.** Rio de Janeiro: ed. 7 Letras, 2015.

CANDIDO, A. **Vários Escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: **Saberes Necessários às práticas educativas.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2015.

GUEDES, Adriane. O.; RIBEIRO, Tiago. "Revelar-se ou ocultar-se? :Apontamentos para pensar uma pesquisa educativa". In: GUEDES, A. O. e RIBEIRO, T. (org.) **Pesquisa alteridade e experiência.** Rio de Janeiro: Ayyu, 2019.

LUDKE, Menga. **O professor, seu saber e sua pesquisa.** Disponibilidade em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponibilidade em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em 15 jun. 2020.

SALETE, Maria. Genêro(s) resumo na perspectiva Bakhtiniana. In: VI ENCONTRO DO CELSUL CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 6., 2004, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: 2004. p 1-10. Disponibilidade em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL\_VI/Individuais/G%C3%8ANERO(S)%20RESUMO%20NA%20PERSPECTIVA%20BAKHTINIANA.pdf.>. Acesso em: 17 set. 2012.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. Educ. Soc., Ago. 2008, vol. 29, nº 103, p. 535-554. Disponibilidade em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 19 de set de 2020.

Recebido em 30 de setembro de 2020.  
Aceito em 19 de abril de 2021.