

Situação: O preprint não foi submetido para publicação

O REGISTRO COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Cirlene Ap. Piloto da Silva, Ivo Ribeiro de Sá

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2757>

Submetido em: 2021-08-07

Postado em: 2021-08-20 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

O REGISTRO COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Cirlene Ap. Piloto da Silva¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7945-8625>

Ivo Ribeiro de Sá²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2554-3525>

Resumo: O registro da prática docente é algo relevante e pressupõe em certa medida um registro que possa ser utilizado. Assim, retomá-lo com suas particularidades se torna oportuno, pois essa ação, muitas vezes, persiste em se identificar somente como uma documentação burocrática ausente de significado pedagógico. Diante disso, consideramos cabível investigar de que forma o registro realizado pelo professor do ciclo de alfabetização vem contribuindo para a sua prática. Para tanto, o estudo tem por objetivo compreender a visão dos professores sobre o registro como instrumento de reflexão da prática docente no ciclo de alfabetização, compreender a finalidade e utilização do registro pelo professor e verificar as informações contidas no registro e sua relação com a prática. A coleta de dados foi efetivada em uma escola pública municipal na região do Grande ABC Paulista, com (5) cinco professoras que lecionam na mesma escola para o ciclo de alfabetização. Para esse propósito, utilizamos a abordagem qualitativa e a pesquisa colaborativa, destinada a discussão e reflexão conjunta das participantes sobre (7) sete temas estabelecidos dos objetivos e fundamentação teórica, em encontros denominados de oficinas colaborativas. Como resultados desse processo inferimos que o registro realizado pelas professoras do ciclo de alfabetização necessita ser retomado para discussão, reflexão visando sua qualificação, mesmo sendo uma ação praticada a muito tempo. Esse processo foi notabilizado pelas professoras como indispensável para a ressignificação de seus registros e reorganização da prática, reflexão, mudança na forma ver e fazer o registro e como espaço de formação.

Palavras-chave: registro, docência, prática reflexiva, ciclo de alfabetização, formação docente.

REGISTRATION AS NA INSTRUMENT OF REFLECTION OF TEACHING PRACTICE IN THE LITERACY CYCLE

Abstract: The record of teaching practice is something relevant and presupposes, to a certain extent, a record that can be used. Thus, returning to it with its particularities becomes opportune, as this action often persists in identifying itself only as bureaucratic documentation lacking pedagogical meaning. In view of this, we consider it appropriate to investigate how the registration carried out by the teacher of the literacy cycle has contributed to their practice. Therefore, the study aims to understand the view of teachers on the record as an instrument of reflection on teaching practice in the literacy cycle, understand the purpose and use of the record by the teacher and verify the information contained in the record and its relationship with practice. Data collection was carried out in a municipal public school in the Greater ABC Paulista region, with (5) five teachers who teach at the same school for the literacy cycle. For this purpose, we used a qualitative approach and collaborative research, aimed at the participants' joint discussion and reflection on (7) seven established themes of objectives and theoretical foundation, in meetings called collaborative workshops. As a result of this process, we infer that the registration carried out by the teachers of

¹ Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). São Caetano do Sul, SP, Brasil. lenepiloto@gmail.com

² Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). São Caetano do Sul, SP, Brasil. ivo.sa@online.uscs.edu.br

the literacy cycle needs to be taken up for discussion, reflection, aiming at its qualification, even though it is an action practiced for a long time. This process was noted by the teachers as essential for the redefinition of their records and reorganization of practice, reflection, change in the way of seeing and recording the record and as a space for training.

Keywords: registry, teaching, reflective practice, literacy cycle, teacher training.

EL REGISTRO COMO INSTRUMENTO DE REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL CICLO DE ALFABETIZACIÓN

Resumen: El registro de la práctica docente es algo relevante y presupone, en cierta medida, un registro utilizable. Así, se vuelve oportuno volver a él con sus particularidades, pues esta acción a menudo persiste en identificarse solo como documentación burocrática carente de sentido pedagógico. Ante esto, consideramos oportuno investigar cómo ha contribuido a su práctica el registro realizado por el docente del ciclo de alfabetización. Por tanto, el estudio tiene como objetivo comprender la visión de los docentes sobre el registro como instrumento de reflexión sobre la práctica docente en el ciclo de alfabetización, comprender el propósito y uso del registro por parte del docente y verificar la información contenida en el registro y su relación con práctica. La recolección de datos se llevó a cabo en una escuela pública municipal de la región Gran ABC Paulista, con (5) cinco maestros que imparten clases en la misma escuela para el ciclo de alfabetización. Para ello, se utilizó un enfoque cualitativo e investigación colaborativa, orientada a la discusión y reflexión conjunta de los participantes sobre (7) siete temas establecidos de objetivos y fundamentación teórica, en encuentros denominados talleres colaborativos. Como resultado de este proceso, inferimos que el registro que realizan los docentes del ciclo de alfabetización debe ser retomado para la discusión, la reflexión, con miras a su calificación, aunque es una acción practicada desde hace mucho tiempo. Este proceso fue señalado por los docentes como fundamental para la redefinición de sus registros y reorganización de la práctica, la reflexión, el cambio en la forma de ver y hacer el registro y como espacio de formación.

Palabras clave: registro, enseñando, práctica reflexiva, ciclo de alfabetización, formación de profesores.

INTRODUÇÃO

Este artigo advém de um estudo realizado a partir no Programa de Mestrado Profissional em Educação e apresenta a impressão dos professores sobre o registro da prática docente.

Ao falar em registro é possível percebermos os diferentes conceitos e tipologias que o caracteriza para dar sentido ao que se pretende informar, e em suas características estão as marcas proporcionadas, consubstanciando sua finalidade e construindo memórias. As marcas deixadas pelo registro sempre contribuíram para com a sociedade, assim, não é difícil percebermos a sua importância no decorrer da história até os dias atuais; tudo o que foi deixado teve seu propósito, construiu memórias, ocasionou reflexões, predisps reorganizações, revisões, aprimoramentos, enfim, trouxe benefícios, descobertas e indicou caminhos.

Em diferentes cenários, é possível observar o registro com a intenção de memória do passado, de ação no presente e de possibilidades para o futuro. Assim, em meio a tudo o que o representa, procuramos resgatar o registro no cenário educacional e, em específico, na prática docente.

Em teoria, o registro possui um papel importante na prática docente e apresenta diversas finalidades, entre as quais está a organização pedagógica que se evidencia por meio da rotina com a possibilidade de reorganização do trabalho, após ter sido utilizado como recurso de memória e reflexão da prática. Tendo isso em vista, o estudo procurou refletir sobre a forma como o registro realizado pelo professor tem contribuído para a sua prática.

Tomar esse viés, é retomar o registro com suas particularidades, as quais, por vezes, recaem somente sobre uma documentação burocrática e sobre a deficiência do seu sentido pedagógico. Para isso, é elementar compreender a visão dos professores sobre o registro como instrumento de reflexão da prática no ciclo de alfabetização, compreender a finalidade e utilização do registro pelo professor e verificar as informações contidas no registro e sua relação com a prática.

Assim, para nos ajudar a compreender e retomar as especificidades do registro, contamos com fundamentações teóricas que expressam essas especificidades, entre as quais estão as citadas por Zabalza (2004), em “Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional”, que traça características importantes na construção e aproveitamento de um diário para o processo de formação docente e como fonte de pesquisa para a prática. Para o autor (2004, p. 10):

Escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar.

Considerando essa retomada realizamos uma pesquisa sobre o assunto que apontasse a abrangência e relevância do tema, e para isso, utilizamos o portal de periódicos CAPES, a Biblioteca Digital e Teses e Dissertações (BDTD) e o aplicativo *Publish Perish*³, no período de cinco anos (2015 a 2020), com as palavras-chave: registro escrito, registro reflexivo, prática docente e ciclo de alfabetização para atingirmos uma busca refinada.

De início, não encontramos trabalhos com a indicação das palavras-chave que fizessem menção ao estudo proposto. Sendo assim, optamos pela ampliação e interação entre as palavras-chave e obtivemos diversos resultados sobre o registro, como: abordagem a outras formas de

³ É um software de desktop gratuito que extrai dados do Google Scholar para ajudar os autores a analisar várias estatísticas sobre o impacto da pesquisa, incluindo: número total de citações; número médio de citações por artigo; número médio de citações por ano; índice H e parâmetro relacionados e uma análise do número de autores por artigo (AGUIA – Agência USP de Gestão da Informação acadêmica, Universidade de São Paulo - aguia.usp.br).

registro (foto e filmagem), práticas relacionadas ao Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, áreas de linguagens, em formações do PNAIC, propostas para o ciclo de alfabetização como leitura, escrita, gêneros textuais e matemática, e uma maior indicação do registro reflexivo para a etapa de ensino da Educação Infantil. Dada a multiplicidade de trabalhos e o seu valor, não identificamos trabalhos que fizessem referência ao registro do professor aliado ao seu registro reflexivo em sua forma e conteúdo no ciclo de alfabetização.

Diante disso, percebemos a notoriedade do registro perante etapas de ensino e em contextos diversos, o que permite resultados e conclusões distintas e pertinentes a cada trabalho.

Nesse sentido, apresentamos como desafio retomar o registro como instrumento de reflexão da prática docente no ciclo de alfabetização, permitir um olhar diferenciado a esse instrumento em sua forma e conteúdo, criar possibilidades para sua ressignificação com vistas a atender as necessidades dessa etapa de ensino – ciclo de alfabetização e proporcionar ao professor a reflexão sobre o registro que faz parte da sua atuação profissional e não somente como uma documentação obrigatoriamente burocrática.

O REGISTRO COMO INSTRUMENTO DA PRÁTICA DOCENTE

Entre os diversos fazeres da prática docente está o registro, um ato que pode ser feito por meio de foto, filmagem ou no papel, que deixa marcas do cotidiano, da rotina, das pessoas, de si próprio, que conta fatos, narra histórias e que pode ser recuperado sempre que for requerido ou necessário.

Entre as diferentes maneiras de se registrar, está o registro escrito, que também se diversifica em sua forma e conteúdo, como no planejamento, no relatório individual e em grupo, no registro diário da organização do trabalho e no registro considerado reflexivo. Dentre esses, o foco de estudo está no registro escrito diariamente pelo professor aliado ao registro reflexivo da prática para a organização do trabalho no ciclo de alfabetização.

Assim, pretendemos evidenciar, além de um registro escrito e reflexivo da prática docente, um registro que aponte o trabalho com o ciclo de alfabetização, não em questões voltadas a práticas de alfabetizar, mas que mostre a organização dos ciclos, as parcerias, as histórias, as narrações, as memórias e legitimidade da ação docente.

Para tal, iniciaremos com Zabalza (2004), que utiliza o termo “Diários de Aula” ao qual neste trabalho nos referimos a registro. Segundo o autor, não há um consenso sobre o que é um diário de aula e ao que se refere, pois existem muitas designações para mencionar essa documentação: “diário de aula, histórias de aula, registro de incidentes, observações de aula, etc.” (p.13), mas que acabam tendo pontos em comum mesmo com designações diferentes.

Ao se referir a pontos em comum destas documentações, o autor se direciona para a constância com que os diários são feitos, a continuidade de observação e escrita dos relatos das aulas e informações que esboçam o conteúdo do que será lecionado e, mesmo não apresentando um conceito, faz uma referência para tentar explicar: “são documentos em que os professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (ZABALZA, 2004, p.13).

Diante de tal referência, o registro se caracteriza como anotações, ou seja, como escritas que o professor faz do seu trabalho e de tudo o que o envolve, anotações que carregam informações significativas do trabalho permitindo a visualização do que está sendo feito.

A pesquisa realizada pelo autor (2004), sobre diários de aula, envolve a multiplicidade de maneiras diferentes de como o professor escreve o diário, pois comunica o jeito pessoal de cada um, sendo estabelecido de três maneiras: “o diário como organizador estrutural da aula, como descrição das tarefas e como expressão das características dos alunos e dos próprios professores” (p. 61, 62). Isso traz as colaborações próprias que esse instrumento tem para a prática docente.

Brito (2016) acrescenta que, mesmo diante das diferentes maneiras ou normas para o preenchimento de um “diário de classe”, (denominação dada ao objeto de pesquisa), há de

considerar a interação desse documento com a prática do professor, pois quanto mais se registra e se dedica a sua realização, mais esse documento se transforma em um registro profissional e pessoal para o professor.

Considerando a escrita desse instrumento, Weffort (1996), a pouco mais de duas décadas, conceitua a escrita como um ato difícil, trabalhoso, que exige disciplina e constância de quem escreve, pois essa ação deixa marcas, expressa pensamentos que necessitam de organização para mostrar os acontecimentos, situações, vivências e o conhecimento do próprio trabalho.

Tendo em vista a escrita como um ato, em específico um ato docente, caracterizado pela autora (1996) como difícil e que necessita de certa postura para sua realização, Zabalza (2004) considera que esse ato agrega benefícios ao professor, pois a escrita concentra diversas informações sobre a prática e proporciona clareza e compreensão capazes de modificar as ações, o tempo e o espaço.

A escrita é apontada pelos autores, em suas principais características, como um ato difícil e trabalhoso e como um ato que acrescenta benefícios à prática docente. No exercício da função, percebemos o quanto essa ação é intrínseca ao fazer do professor e que demanda tempo e disciplina, e que muitas vezes acaba sendo sufocada pela rotina e demanda. Por outro lado, observamos o quanto é importante para orientar o trabalho e apontar caminhos para a prática.

Dentro dessa perspectiva, Netto (2017) contribui dizendo que o ato de escrever dá ao professor a compreensão de suas ações, pois a escrita possibilita a retomada e o entendimento das atitudes, como também permite a verificação da própria escrita em seu conteúdo e como fonte de nutrição do trabalho.

Esses autores, ao mencionarem a contribuição da escrita para a prática, nos fazem, novamente, introduzir Weffort (1996), quando fala sobre a construção da escrita e autoria, pois a prática docente registrada está baseada em concepções e conceitos que podem se transformar em fonte de conhecimento. Esse conceito sobre escrita e autoria é reportado por Ostetto (2018) ao falar sobre a capacidade que o registro escrito tem e o importante papel do professor nesse processo como autor e narrador das ações educativas dentro do espaço e tempo chamado escola.

Ao retomarmos a pesquisa desenvolvida por Zabalza (2004), sobre os “diários de aula”, no quesito escrita, foi evidenciado pelos professores o empenho que precisam ter para registrar, pois não podem considerar algo que seja irrelevante, que exija tempo demais ou emita uma escrita muito flexível e pessoal. Esse apontamento dos professores, quanto a uma escrita muito flexível, Zabalza (2004) diz ser possível que o registro apresente esse aspecto, porém não pode perder a sua finalidade, do contrário, atenderá a outros propósitos. Assim, é indispensável que os “diários de aula” tenham critérios mínimos a serem seguidos para não perderem a sua função.

Evidenciamos, diante da colocação de Ostetto (2018) e de Zabalza (2004), a realidade posta por professores para se tornarem autores de seus registros escritos e o quanto o esforço e a dedicação estão presentes nesse ato. Dessa forma, selecionar o que é escrito dá validade ao registro e o torna um instrumento valorizado e repleto de conhecimento e significação. Quando há valorização pelo professor sobre seu registro escrito, abre desvios para a rotina, muitas vezes costumeira, a fim de encontrar possibilidades para as práticas cotidianas.

Diante disso, Soligo e Nogueira (2017) acrescentam que escrever sobre a própria experiência não é fácil e, por vezes, não proporciona deleite, pois é tornar o vivido em palavras escritas que se tornarão assuntos de reflexão, e a reflexão, por sua vez, é uma postura que proporciona a aprendizagem da própria personalidade sobre o outro, do que se faz e do tempo e espaço.

Para as autoras (2017), o ato de escrever vem acompanhado da leitura, que viabiliza o acesso a informações conhecidas e desconhecidas, pois a leitura da escrita permite o acesso ao sentido das palavras. Assim, a escrita coloca quem escreve no papel de escrever e ler ao mesmo tempo, de maneira que as marcas deixadas são compreendidas por todos.

As autoras reforçam, assim como Weffort (1996), que o ato de escrever, muitas vezes, não causa prazer, porém é um ato necessário para conduzir os assuntos a momentos de reflexão,

que são acompanhados pela leitura do vivido nas próprias palavras. Dessa forma, o registro escrito pode ser considerado um desafio para expressar a prática docente, pois é por meio dele que as histórias são contadas e narradas, as emoções são expostas e as aulas são descobertas.

Assim, observamos que o registro escrito não é uma tarefa fácil, mas necessária, que envolve critérios, esforço, leitura e reflexão para tornar as vivências diárias visíveis. O espaço e tempo escolar neste sentido, produzem diversas situações, histórias e memórias, que só poderão ser conhecidas se forem registradas e compartilhadas. Em consonância a isso, Prado e Soligo (2005, p. 1, 2) diz que escrever enriquece a consciência reflexiva e a “produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação de todos”, e acrescentam que os textos escritos pelos professores são de grande importância e podem se tornar um “memorial de formação”, quando suas práticas sobre o que “conversam”, “pensam e sentem em relação ao que vivem, aprendem e fazem”, são destinados a este propósito.

Considerando o propósito da escrita e a possibilidade de reflexos para a prática com o resgate das histórias e narrações vividas, Figueiredo (2018), contribui dizendo que essa retoma permite dar novos significados ao tempo, ao espaço, ao processo de ensino e aprendizagem.

Para a autora, esse gesto permite:

Dar voz às memórias que contam minha trajetória da infância ao exercício da prática pedagógica. Edifico uma ponte entre o passado e o presente, não com o objetivo de buscar respostas, mas com o objetivo de fazer um (re)conhecimento do percurso vivido, dando visibilidade às histórias que me constituem e que provocam outros enredos no caminho de minha formação docente, projetando-me (FIGUEIREDO, 2018, p. 174).

Sendo assim, as memórias registradas permitem o planejamento do novo, a autoavaliação, um olhar mais atento aos detalhes e sustenta a formação de novas memórias, que se tornam um ciclo de aproveitamento, aprendizagem e conhecimento. Visto dessa forma, o registro se apresenta como um instrumento de mudança, que coloca o professor em um momento particular e não burocrático (FIGUEIREDO, 2018).

Deste modo, observamos que o registro escrito apresenta muitos aspectos e significados, não se estabelece somente como um simples registro diário de suas ações ou para cumprir com as exigências burocráticas. Dada sua relevância, se constitui como um recurso favorável para a compreensão de muitos conceitos que envolvem o conhecimento e a prática docente.

O registro docente no ciclo de alfabetização

Por se tratar de um estudo sobre o registro no do ciclo de alfabetização, consideramos importante traçar algumas perspectivas sobre a base legal e teórica, que possibilita a compreensão e a resignificação do conhecimento sobre as particularidades desta organização. Vale ressaltar, que não pretendemos esboçar tudo o que se refere ao trabalho com ciclos, mas pontos reputados como importantes para o registro docente.

Entre as diversas ações contempladas para o trabalho com ciclos podemos observar a necessidade de uma maneira diferenciada de organização e atuação da escola para assegurar a aprendizagem do aluno, opor-se a exclusão e sustentar a qualidade no ensino:

Os ciclos assim concebidos concorrem, juntamente com outros dispositivos da escola calçados na sua gestão democrática, para superar a concepção de docência solitária do professor que se relaciona exclusivamente com a sua turma, substituindo-a pela docência solidária, que considera o conjunto de professores de um ciclo responsável pelos alunos daquele ciclo, embora não eliminem o professor de referência que mantém um contato mais prolongado com a classe (BRASIL, 2013 p. 122).

Diante disso, observamos a importância de práticas denominadas de solidárias para corresponder a essa organização, ou seja, as práticas contínuas entre os docentes e diferentes olhares para os alunos, sem é claro, desconsiderar o professor referência da sala. Essa condição também é proposta por Perrenoud (2007), ao mencionar sobre a importância de gerar a parceria e continuidade do trabalho entre os professores do mesmo ciclo e proporcionar atendimento às necessidades do aluno.

Para Perrenoud (2007), dentre as vias para superar as dificuldades está a pedagogia diferenciada, vista pelo autor como uma pedagogia que organiza o trabalho e não somente propostas baseadas no apoio, assim, essa pedagogia atende a todos os alunos que fazem parte da escola e não somente uma parcela deles.

Outro ponto dessa organização, é o olhar diferenciado para o aluno, como dar maior tempo para aprender e gerir sua aprendizagem (PERRENOUD, 2007). O ciclo possibilita uma continuidade, respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada criança.

A organização por ciclos também apresenta parâmetros de mudanças na funcionalidade da escola para tentar solucionar as questões relacionadas a repetência, evasão escolar e desigualdade. Diante disto, Perrenoud (2007), acrescenta que o trabalho com ciclos se distingue de qualquer outra modalidade de ensino, com vistas não apenas a suprimir a reprovação e o fracasso escolar, mas avançar em termos de transformações na prática docente, no currículo, no espaço, no tempo de aprendizagem e nas avaliações.

O estudo no qual este artigo foi escrito propõem 3 pontos como foco de discussão: 1) a parceria entre os professores; 2) o tempo de aprendizagem concedido ao aluno; 3) mudanças no espaço e tempo escolar. É fato que apenas estas menções seriam suficientes para desenvolver outro trabalho, porém nosso foco está no registro do professor e em como essas especificidades do ciclo são percebidas em seus registros.

O estabelecimento desses pontos e a relação entre eles pleiteia uma discussão sobre a organização educacional por ciclo e quais contribuições esse conhecimento pode trazer para a prática e para o registro desse processo. No entanto, a melhor compreensão dessa organização, possibilita a condução de prática com mais sentido, tratamento mais específico ao aluno, uma escrita com maior visibilidade do trabalho com vias a informações mais relevantes para reflexão da prática.

De forma geral, é percebido o quanto o trabalho com ciclos necessita de uma transformação no funcionamento escolar para atender às necessidades dos alunos e proporcionar tempo de aprendizagem e atenção suficientes para combater a desigualdade e adequar a qualidade da educação. Agregado a isso, o mérito da compreensão desse trabalho para possíveis reorganizações da prática, planejamento conjunto, compartilhar de experiências, prática conjuntas, continuidade do trabalho, acompanhamento ao aluno e reflexões solidárias, com vistas a um registro qualificado que permite a retomada de um processo contínuo.

METODOLOGIA

Como metodologia utilizamos a abordagem qualitativa e a pesquisa colaborativa, para compreender a visão dos professores sobre o registro como instrumento de reflexão da prática no ciclo de alfabetização. Quanto ao ser uma pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1982 apud Lüdke e André, 1986, p. 13):

[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

E a pesquisa colaborativa segundo Ibiapina, por incluir:

[...] investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimento quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovam desenvolvimento profissional (2008, p. 25).

Assim, essa abordagem e pesquisa subsidiaram todo o processo e desenvolvimento deste trabalho no alcance dos dados, no contato da pesquisadora com as professoras, assim como nas discussões, compartilhar de saberes e experiências, tendo sempre em vista a qualificação do registro para a prática docente.

O campo de pesquisa foi uma escola pública Municipal da Região do Grande ABC Paulista com (5) cinco professoras que trabalham na mesma escola e lecionam no ciclo de alfabetização.

A organização deste estudo partiu de uma referência colaborativa, a qual seguiu (3) três etapas que serviram de orientação para a pesquisa e que se constituíram da seguinte forma: 1) sondagem com as professoras por meio de um questionário elaborado a partir de (7) sete temas constituídos dos objetivos de estudo da pesquisa e da fundamentação teórica para compreender a visão das professoras sobre o registro; 2) discussões por meio de encontros denominados de oficinas colaborativas; 3) análise dos dados que compuseram a pesquisa.

Outro aspecto dessa abordagem foram as descrições nas oficinas realizadas pelas participantes e pesquisadora, com os diálogos, a problematização e informações consideradas importantes, o que ajudou na contextualização e reflexão do estudo. Essa interação, segundo Ibiapina (2008), privilegia o conhecimento da experiência para a construção de saberes com a colaboração dos professores com a pesquisa e na pesquisa. Para a autora, “investigar colaborativamente significa envolvimento entre pesquisadores e professores em projetos comuns que beneficiam a escola e o desenvolvimento profissional docente” (p. 22).

Outra vertente do estudo esteve na reflexão sobre os temas abordados nas oficinas em conjunto com as teorias que fundamentaram o registro de maneira compartilhada, que segundo Ibiapina (2008, p. 56):

Na pesquisa colaborativa, os ciclos sucessivos de reflexão crítica estimulam o uso da linguagem a partir de ações sistematizadas de reflexibilidade que auxiliem os professores a mudar a compreensão das ideias construídas socialmente sobre o trabalho docente e o sentido de sua própria ação no processo sócio histórico de construção dessas ideias, motivando a descoberta de relações contraditórias e a possibilidade de superá-las.

Perante isso, as reflexões dos professores sobre seus registros ajudaram a compreender conceitos sobre sua profissão e prática e, quando compartilhadas, contribuem para novas construções do pensamento e da prática, favorecendo a reconstrução (DEMMIS, 1987 in IBIAPINA, 2008).

Assim, por meio da interpretação das respostas fornecidas pelos questionários e compartilhadas com as professoras, realizamos as discussões nas oficinas para a compreensão do registro, tendo como foco os temas e como base a fundamentação teórica. O registro desse percurso foi anotado em diário de campo, como recurso para a descrição e análise das oficinas, o qual apontamos os pontos da discussão, problematização e conclusão de cada uma delas. Consideramos importante anotar no diário somente pontos relevantes do processo de discussões para não perder o foco do recurso e não se tornar um amontoado de informações sem sentido para a finalidade do trabalho.

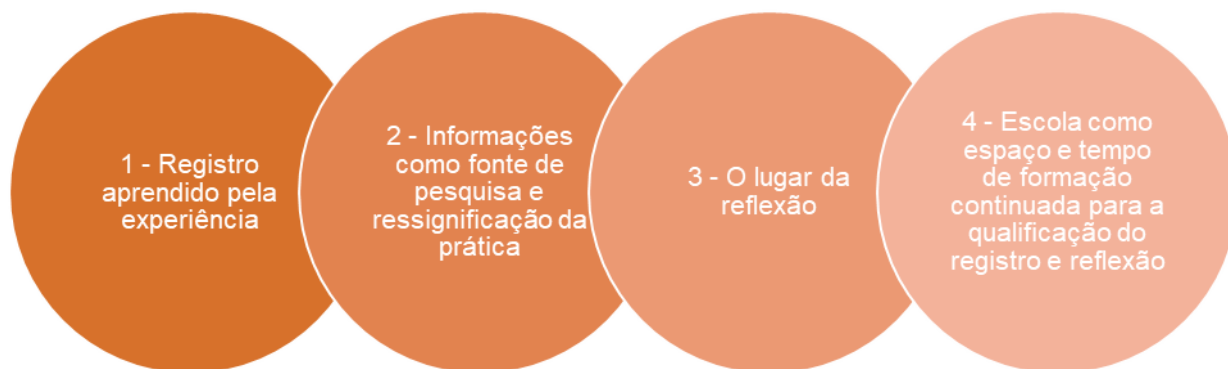
Para contribuir com a análise, optamos por destacar pontos que julgamos fundamental sobre os obtidos das discussões nas oficinas, dada a necessidade e ênfase expressas pelas professoras.

Para análise dos dados, foram criadas categorias a posteriori, ou seja, dos sete temas discutidos nas oficinas foram criadas quatro categorias, sem eliminar a importância e a contribuição

que todos os temas trouxeram para as discussões. Segundo Lüdke e André (1986), o acúmulo do material coletado juntamente com a leitura, possibilita a formulação de categorias “[...] sem, contudo, perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes” (p. 48).

A conhecer:

Gráfico 1: relação entre as categorias



Fonte: elaborado pela professora pesquisadora

Observando as discussões e seus entornos, levantamos essas categorias que, ao nosso ver, apresentam funcionalidade independente, mas que também se inter-relacionam formando um todo propício para a qualificação do registro para a prática docente que juntamente com a fundamentação teórica nos proporcionaram diálogos e caminhos reflexivos.

Essas categorias foram extraídas do agrupamento de ideias que foram registradas pelas professoras a partir dos temas propostos para discussão nas oficinas, considerando as convergências significativas.

Diante disso, a primeira categoria foi denominada “registro aprendido pela experiência”, pois além de ser o foco de nossa pesquisa, faz parte da prática docente e se conceituou pelas professoras como um ato aprendido pela própria experiência. Percebemos a necessidade de resgatar a importância e finalidade do registro, bem como a sua ressignificação e utilização, não somente como documentação burocrática, mas como um instrumento vivo para a reflexão. Observamos também que a falta de orientação e devolutiva criou no registro uma certa desqualificação e desvalorização quanto a esse ato.

A segunda categoria foi denominada “informações como fonte de pesquisa e ressignificação da prática”, pois no registro são escritas muitas coisas que estão ou não agregando conteúdo necessário para a prática.

A terceira categoria foi denominada “o lugar da reflexão”, pois está sendo destinada apenas para alguns aspectos da prática, esse ato acaba não sendo aprofundado sobre os registros e tudo o que compreende, não permitindo a formação de um hábito e, conseqüentemente, de uma postura que é requerida desse processo para a tomada de decisões.

E, por fim, a quarta categoria foi denominada “escola como espaço e tempo de formação continuada para a qualificação do registro e reflexão”. Observamos que tudo acontece dentro dela, inclusive o tempo para registrar, formar e refletir, e que até certo ponto não tem atendido às necessidades das professoras. A formação continuada surgiu da necessidade de conhecimento, principalmente de assuntos que fazem parte da função docente. Os professores passaram por uma formação inicial, e continuam se aperfeiçoando por meio de outras licenciaturas, cursos, pós entre outros para melhorar o atendimento aos alunos e acompanhar as novas tecnologias, mas as questões cotidianas sobre tudo o que envolve sua prática são destinadas a pequenos momentos, os quais muitas vezes são tomados por informações administrativas e

burocráticas. Assim, resgatar esse espaço e tempo de formação seria importante e necessário para os professores ressignificarem suas ações e estabelecerem momentos individuais em parceria e no coletivo para discussões sobre o registro e tudo o que envolve de fato a sua prática.

RESULTADOS

Concernindo ao registro o foco do trabalho e as oficinas um espaço de discussão e voz de cada professora, esse momento propiciou formação, reflexão, compartilhar de fundamentações, concepções e de fazeres sobre a prática docente. Assim, apontamos as seguintes categorias levantadas:

Categoria 1 – registro aprendido pela experiência

O registro se mostrou como um importante instrumento da prática docente, são nomeados de diversas maneiras e apresentam focos diferenciados de acordo com cada professor. Por meio dele, as professoras planejam suas rotinas, organizam sua prática, retomam o conteúdo para a continuidade do trabalho, anotam diversas impressões das aulas e dos alunos, recuperam anotações que, segundo Weffort (1996, p. 41), é uma “[...] tarefa que formaliza, da forma, comunica o que pensa [...]”.

Para Zabalza (2004), o registro da prática feito pelo professor é uma conduta para a compreensão dos parâmetros do seu trabalho. Assim, considerar sua importância e diversidade em alguns aspectos do que o compreende é o início do caminho a ser percorrido para a sua qualificação, pois, por meio dele, segundo o autor, o professor se permite conhecer melhor como profissional e visualizar o que tem sido feito.

Nesse sentido, as reflexões sobre o registro da prática docente apontaram que as professoras o executam pela experiência, por modelos aprendidos com os colegas e pelas trocas que fazem entre si, mas que não foram ensinadas quanto à realização de um registro, nem receberam fundamentação teórica que indicasse caminhos ou alternativas a serem percorridos.

Para Zabalza (2004, p. 42), registrar não é uma tarefa fácil, pois exige esforço, continuidade, uma escrita que precisa ser retomada após a aula e empenho para tornar o vivido em palavras. No entanto, “[...] o próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender por sua narração” (p. 44).

Para o autor (2004), a prática de escrever leva ao aprendizado e aos padrões de seu trabalho que se constitui em uma multiplicidade de maneiras e usos, a qual destaca três tipos (p. 61, 62): “a) o diário como organizador estrutural da aula; b) o diário como descrição das tarefas; c) os diários como expressão das características dos alunos e dos professores”.

Esses tipos de registros apresentados pelo autor representam o que as professoras fazem diariamente, mas que acabam se evidenciando em alguns aspectos e em outros não, dada a ênfase que desejam anotar. Esses exemplos sugeridos podem também possibilitar que outro leitor enxergue toda a dinâmica do professor e não somente alguns aspectos da rotina.

O registro também foi visto como algo difícil de ser feito considerando muitas vezes o que escrever, o que para Zabalza (2004), é visto como os “dilemas” vividos pelos professores, que é o modo de encarar e pensar sobre eles e, nesse caso, com relação a não saber escrever o registro reflexivo, ou o que de fato escrever. Para o autor (2004), esse sentimento “[...] se constitui como ponto de encontro entre o saber e o fazer docente, entre a experiência pessoal e a experiência profissional dos professores” (p. 128).

Assim, para Zabalza (2004, p. 135), a utilidade de um diário é:

Sistematizar o que você fez, escrever sobre isso e depois voltar a ver, analisar, ler com calma, refletir um pouquinho sobre como você fez, para descobrir as possibilidades que tem de utilização disso que escreveu com vistas a outro ano, etc.

Essas palavras nos levam a pensar que o professor além de escrever poderá desempenhar outras ações que o ajudarão em seus registros e, conseqüentemente, essas anotações se formarão em fonte de informação, pesquisa, memória para a prática.

Outro ponto colocado por Zabalza (2004, p. 139), no enfrentamento das dificuldades, está no ato de escrever que supostamente pode ocorrer pela falta de procedimentos e habilidades, ou pela falta de tempo, ou por não saber o que escrever, ou por falta de hábito, ou falta de motivação, o que inviabiliza a prática, experiência e contentamento.

Mesmo a escrita sendo um ato difícil, Zabalza (2004) apresenta que escrever aceita facilmente diversas circunstâncias e está associado ao jeito e personalidade de quem escreve, assim, “o que acontece é que, variando as condições e a forma de fazer o diário, variam também suas possibilidades e suas possíveis contribuições” (p. 144).

Quanto a isso, o autor (2004, p. 144, 145, 146) indica algumas possibilidades: 1 - “solicitação”, é a explicação ou orientação dada a quem vai fazer o registro, a qual precisa ser clara e proporcionar a quem escreve independência e personalidade às anotações; 2 - “periodicidade”, é a tarefa que requer esforço e tempo por parte do professor, a qual precisa ser organizada de maneira a não perder a harmonia entre os fatos registrados no dia-a-dia, garantindo a vivacidade dos acontecimentos de forma contínua; 3 - “quantidade”, enfoque dado a informações que sejam realmente importantes, pois escrever muito ou pouco não garante a visão do que se pretende expressar; 4 - “conteúdo”, atende a solicitação do que foi pedido, orientado, ou o que se pretende realmente escrever, é uma possibilidade importante, pois, por meio do conteúdo, se visualiza necessidades, apontamentos, dificuldades entre outras situações, que podem se tornar temas de estudo e pesquisa; 5 - “duração”, é o período de tempo que se destina a escrever para atender as características do instrumento de anotações.

Percebemos que o registro engloba não somente a escrita, mas parâmetros do trabalho, organização, dilemas, tempo entre outros fatores, que são significativos para tornar o registro um instrumento capaz de transformar.

Categoria 2 – informações como fonte de pesquisa e ressignificação da prática

As professoras anotam no registro o planejamento semanal, o reflexivo sobre o dia, a aula, sobre os alunos, os comportamentos, interações, vida social do aluno e o que consideram ser importante, assim como os desabafos, o fazem como a experiência as ensinaram, de acordo com os modelos aprendidos entre si e pelas trocas, sem conceituar pelos padrões de certo ou errado.

Esses registros advêm de uma rotina cheia de situações, percepções, conceitos e experiências que se entrelaçam sobre a premência de tornar a vivência em palavras, é nesse ponto, sobre tornar a vivência em palavras, que as informações anotadas ganham importância, pois, segundo Zabalza (2004), essa descrição possibilita a reflexão e a leitura dos acontecimentos, tornando possível o progresso dos fatos.

No entanto, o registro não é composto por qualquer informação, mas com aquelas que, de alguma forma, contribuirão para a prática docente e servirão de fonte de pesquisa para quem as escreveu – o professor. Nessa ação, Zabalza (2004, p. 26) diz que o professor atua como “ator”, pois faz parte da vivência e rotina construída por ele mesmo, como “narrador”, pois registra, conta os fatos vivenciados por todos os envolvidos e como “pesquisador”, pois retoma o que registrou para pensar sobre as ações e os sujeitos que fizeram parte, sobre como o que escreveu com intenção de analisar, avaliar e possivelmente melhorar.

Essa proposta de atuação pedagógica do autor permite o conhecimento das informações mais precisamente e perceber se vão ao encontro do que é primordial ou não. Nesse sentido, vale ressaltar que, diante dos aspectos mencionados sobre a categoria (1) um, não cabe o prejuízo de tempo anotando situações que não serão proveitosas para a prática.

Sobre essa proposta de atuação pedagógica, Zabalza (2004, p. 26) cita um grupo de procedimentos que demanda do professor enquanto pesquisador de seu próprio registro com a

narração de sua vivência: a) reunir e armazenar informações consideráveis de todo o desenvolvimento ensino e aprendizagem; b) relatar acontecimentos; c) observar todo o ajuntamento de informações e traçar possíveis respostas; d) proceder sobre o próprio registro como fonte de pesquisa.

O grupo de procedimentos solicita a atenção do professor não somente com as informações de seu registro, mas também uma postura de pesquisador que, conseqüentemente, conduzirá a bons registros da prática e ainda acrescenta:

[...] os bons diários (como as boas observações) devem ser ricos informativamente, de tal maneira que nos proporcionem uma perspectiva o mais completa possível dos aspectos anotados (ZABALZA, 2004, p. 28).

O autor (2004) aponta que o registro deve ser rico em informação para possibilitar a minúcia das ações e seus sentidos, assim como deliberações para melhorar a prática, e ser rico em informações não significa necessariamente a quantidade, mas a qualidade do que se registra.

Assim, as informações em um registro podem variar de acordo com o potencial esclarecedor, explicativo e elucidativo que possui, ele pode estar focado nos fazeres como nos envolvidos no processo, o importante é oportunizar momentos de reflexão para o crescimento dos professores. No entanto, quando o registro compreende tanto os fazeres quanto os sujeitos, possibilita o olhar do todo e não apenas de uma parte (ZABALZA, 2004).

Categoria 3 – o lugar da reflexão

As professoras realizam suas reflexões em momentos de planejamento e na interação com o aluno, pois não possuem o hábito reflexivo que essa ação exige, e acreditam que podem retornar as suas anotações sempre que preciso.

Nesse sentido, Zabalza (2004, p. 44) diz que a reflexão faz parte do diário, e mais do que o próprio registro é a conversa que o docente tem com sua própria produção, que titula como “uma reflexão sobre o objeto narrado: o processo de planejamento, o andamento da aula, as características dos alunos, etc. [...]”, e uma “reflexão sobre si mesmo, como protagonista dos fatos descritos”.

O que fazer então com tantos escritos da prática, os quais muitas vezes o professor não consegue parar para pensar em tudo o que a envolve? Para Zabalza (2004, p. 137), “[...] tem-se a certeza de que a prática por si mesma não proporciona conhecimento nem qualidade profissional”.

Para o autor, não basta medir a qualidade profissional pelo tempo ou pela quantidade de coisas que se faz, mas um bom profissional se constitui pela reflexão que realiza sobre sua prática, a reflexão é a mola propulsora para o crescimento profissional, acrescida de mudanças na sua realidade. A prática nessa perspectiva permite o estabelecimento de certos fazeres, mas a prática reflexiva mobiliza mudanças e conhecimento e consente com a progressão profissional do docente (ZABALZA, 2004).

Em continuidade à fala de Zabalza (2004), Perrenoud (2002, p. 72) diz que a prática reflexiva não é algo distinto ou um item específico da prática docente como “planejamento de uma sequência didática, a moderação de um conselho de classe [...], a prática reflexiva não pode ser desvinculada do conjunto da prática profissional”. Assim entendemos que esse ato não é mérito somente de algumas ações, mas sim de todo um conjunto de ações realizadas pelo professor.

Diante disso, o conjunto das ações realizadas pelo professor também significa olhar atentamente para o conjunto de informações citados acima por Zabalza, como fonte de pesquisa, reflexão e mudança da prática. Esses atos, para o autor (2004, p. 28), se constitui como um “ciclo de atuação profissional”, que se mobiliza na “continuação no desenvolvimento dos diários” e que progride para o “círculo permanente de melhoria da qualidade de nossa atividade profissional”.

Passar por esse ciclo de melhoria é entender que a reflexão faz parte da prática e que a evolução desse ato é constituída de elementos indispensáveis que, segundo Perrenoud (2002, p. 51, 52), é aprender a se beneficiar da prática reflexiva, que se manifesta por meio do “trabalho e disponibilidade” de “memória organizada e de perseverança”.

Junto a tudo isso, Perrenoud (2002) acrescenta que a reflexão precisa memorar a certos saberes que foram instituídos por meio do conhecimento advindo da experiência e de conceitos, pois, sem esses, não seria possível prosseguir.

Percebemos vários aspectos importantes da ação docente no processo de reflexão para a obtenção dos benefícios que ela pode dar para a prática. Caminhos muitas vezes não percorrido, pelo enfrentamento de diversas dificuldades, entre elas, o tempo, a falta do hábito para constituir uma postura e por não encontrar na reflexão os benefícios que ela por dar.

Entre as falas das professoras, encontramos que a reflexão só se tornará um hábito se for praticada, que é necessário tempo para fazer o registro e conseguir retomar e que a reflexão precisa ser uma postura permanente do professor.

No entanto, para o seu desenvolvimento é substancial reconhecer, segundo Perrenoud (2002), que o tempo acaba se tonando um inimigo, pois o que se tem é pouco e que o sobra não dá para fazer, que não há aproveitamento da prática reflexiva, assim não conseguem se beneficiar dela, e que não há reconhecimento com a postura e hábito reflexivos, gerando o costume com a rotina do fazer, sem pensar muito sobre ela e sem realizar boas avaliações.

Diante disso, percebemos que a prática reflexiva movimentava vários elementos, que, de acordo com Perrenoud (2002, p. 81):

Pertence ao âmbito das disposições interiorizadas, entre as quais estão as competências, bem como uma relação reflexiva com o mundo e com o saber, a curiosidade, o olhar distanciado, as atitudes e a vontade de compreender.

Assim, na construção do hábito reflexivo, ocorre o amadurecimento da postura reflexiva que, segundo o autor, está na disposição interior envolvida com a competência e habilidade de cada professor em exercer a ação pedagógica

Categoria 4 – escola como espaço e tempo de formação continuada para a qualificação do registro e reflexão

Há diferentes espaços que promovem a formação continuada do professor, mas a escola ganha evidência quando realiza essa função, pois é conhecida como lugar de ensino e aprendizagem. Quando os atores envolvidos são os professores que estão dentro dela para que, no coletivo, possam refletir e tomar decisões sobre suas ações, seu instrumento de ensino e aprendizagem e tudo o que a compreende, gerando crescimento profissional e qualificação do trabalho.

É neste espaço chamado escola que o processo de ensino e aprendizagem acontece, não somente com o aluno, mas também com o professor. A especificidade que esse espaço oferece na personalidade e na coletividade gera conhecimento, construção de autoria, narrações e vivências que podem transformar a prática e a realidade escolar de estabelecer o ciclo de mudança profissional.

Segundo Armindo, Yoshimoto e Pereira (2015), o entendimento sobre a escola foi expandido, deixando de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento para um espaço de formação de vários elementos e aspectos, “[...] que se responsabiliza com a formação de diferentes agentes, seja alunos, seja dos profissionais que nela trabalham, bem como de toda a comunidade” (p.95).

As reuniões pedagógicas, enquanto lugar de conversas e discussões pedagógicas, estão sendo destinadas ao compartilhamento de informações e tomadas de decisões mais administrativas

e burocráticas, que também são importantes e fazem parte do contexto escolar, mas que estão tomando mais tempo do que as questões pedagógicas e, conseqüentemente, desmotivando o professor:

Em igualdade aos direitos, o dever pode ser entendido por todos os envolvidos na escola quando se fala em formação continuada, é compromisso do professor se interessar por sua formação continuada, assim como da equipe da escola em promover o tempo e espaço para isso.

Como mencionado em um dos capítulos deste trabalho, por Pimenta (2000) e Nóvoa (2017), o espaço escolar juntamente com uma equipe participativa podem transformar esse ambiente em momentos de reflexão, troca de experiências, estudo e pesquisa que transformem tanto a prática docente quanto a escola.

Em contribuição a isso, Noffs e Santana (2016) apresentam que a formação continuada deve subsidiar o percurso profissional docente, não apenas em alguns momentos ou em questões pontuais, mas durante o tempo de sua atuação. Para atender a essa necessidade, as autoras introduzem uma linha do tempo sobre a instituição das reuniões pedagógicas como espaço de formação desde o Estatuto do Magistério, em 1985, até a Portaria da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas – CENP de 1997, que foi se ampliando no decorrer dos anos e se tornando como parte do trabalho de todo professor. E acrescentam:

[...] fortalecer a unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico: (re)planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo ensino-aprendizagem (p.48).

Assim, nesse contexto, não há uma dicotomia entre escola como espaço e tempo da formação continuada, percebemos a importância da parceria de todos e da iniciativa de uma gestão participativa que compreende a escola como produtora de formação, conhecimento e transformação.

Para Nóvoa (2017, p. 1125), é válido que haja formação continuada para suprir a carência dos professores quanto a sua formação inicial e em diferentes campos, “[...], mas a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão [...]”, isso revela a capacidade que esse espaço possui para a reflexão entre os professores e para a mudança da prática docente.

A escola como lugar de formação pode ofertar e garantir aos professores, sejam novos ou mais experientes, momentos de crescimento profissional, discussão da realidade e temas que fazem parte desse contexto, entre os quais está o registro, foco de estudo e pesquisa deste trabalho.

Ao encontro desse foco de formação, Zabalza (2004) menciona que o registro pode ser um recurso de conhecimento na formação continuada dos professores, por se constituir como fonte de pesquisa. Nesta mesma linha, Prado e Soligo (2005), apresentam as narrações dos professores como um “gênero textual - memória de formação” (p.7), capaz de contribuir na relação de atuação docente e em seu processo de formação e acrescentam:

Quando os autores são profissionais já em exercício, a questão principal é tratar articuladamente da formação e da prática profissional, porque, nesse caso, quem está escrevendo o texto é um sujeito que ao mesmo tempo trabalha e está em processo de formação. Isso possibilita a emergência de um conjunto de conhecimentos advindo a ação, a emergência de um conjunto de conhecimento advindo da formação e a inter-relação de ambos. Qualquer que seja o formato (mais livre, ou mais circunscrito), o essencial é relatar o que, do trabalho de formação, interferiu de alguma maneira na atuação profissional e o que, da experiência profissional, colocou elementos ou interferiu no trabalho de formação. Assim, trata-se de um texto reflexivo de crítica e autocrítica (PRADO E SOLIGO, 2005, p. 8).

Ambos autores em suas considerações, mencionam a relevância do registro para a formação do professor e o que essa formação é capaz de proporcionar na atuação profissional. No

entanto, essa visão sobre o registro como um recurso de conhecimento, fonte de pesquisa e memória de formação, se apresentam como possível à medida que são apropriados quanto a sua finalidade, na prática e em um espaço e tempo favoráveis ao fazer docente.

Nesse sentido, são apontadas, pelas professoras, que as formações criam possibilidades de o professor enxergar o registro como um aliado à prática e não somente como uma documentação burocrática, promovendo a orientação e o conhecimento.

Em referência à formação continuada, Nóvoa (2004, p. 13) inclui:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

As dimensões da formação continuada se desdobram sobre vários aspectos, entre os quais foi citado pelo autor (2004) o trabalho reflexivo, as reconstruções da identidade, o saber da experiência, os quais já foram refletidos anteriormente e continuam a se destacar, indicando um ciclo constante para a melhoria da ação docente.

Esse sentido é acrescentado por Noffs e Santana 2016, que a formação continuada é um espaço de discussão e reflexão com vista ao conhecimento e ajuda ao professor em sua prática, “a formação continuada apresenta-se como um espaço qualificado de aperfeiçoamento aos professores, nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais” (p. 8, 11).

As dimensões apresentadas pelas autoras Noffs e Santana (2016) validam o espaço de formação como importante para conceituar, ou seja, formar e dar opiniões, tanto do conhecimento provido pela experiência como de conhecimento advindo de fundamentações teóricas, para estabelecer procedimentos, por meio de ações e comportamentos que beneficiem todos os envolvidos e o processo de ensino e aprendizagem, e para criar atitudes com posições intencionais que vão ao encontro das necessidades pedagógicas, pessoais, profissionais e dos alunos.

Para as professoras, as formações mudariam o olhar dos professores, pois a rotina e os anos de experiência docente acabam por amalgamar certas ações e esse movimento ajudaria o professor a refletir possibilitando a reorganização da sua prática.

As categorias apresentaram uma relação entre elas, pois se destacaram durante as discussões sobre o mesmo objeto de estudo – o registro, indicando temas, o que apontamos como categorias, os quais foram assuntos mencionados nos capítulos deste trabalho. Assim, abordamos o registro, que mesmo sendo algo feito há muito tempo, necessita ser retomado e qualificado. As informações que, mesmo presentes no registro, necessitam ser fonte de subsídios necessários para a prática. A reflexão como parte integrante da retomada, organização e reelaboração da prática, se tornar um hábito e, conseqüentemente, uma postura docente. E a escola como espaço e tempo para promover a reflexão, qualificação dos registros e a formação continuada dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre registro é, muitas vezes, pensar em algo que já foi muito falado, estudado e que não tem mais o que acrescentar, porém, retomando o registro nos aspectos que o compreende, pudemos perceber o quanto necessita ser falado, estudado, retomado, refletivo e, principalmente, qualificado.

Procuramos, com o estudo deste trabalho, elucidar aspectos relacionados ao registro, tendo como base a esse assunto Zabalza (2004) e contribuições que, por meio da experiência e pesquisa, destacam a importância desse ato para a formação e qualificação profissional. Olhamos também para a organização do trabalho em ciclos, e em como o professor registra as ações conjuntas considerando as especificidades da organização e etapa de ensino.

Apontamos esse caminho de fundamentação para rememorar o conhecimento adquirido como uma espécie de renovação do saber, e para construir novas competências em uma perspectiva de reflexão e busca da qualificação do registro da prática docente.

Para nós, realizar uma pesquisa puramente teórica ou sem o envolvimento das participantes no processo não traria a riqueza de detalhes e informações que a pesquisa colaborativa nos proporcionou. Assim, pudemos refletir com maior aprofundamento, pensar coletivamente, tomar decisões e projetar possibilidades de serem alcançadas quanto ao registro.

O processo e desenvolvimento dessa pesquisa, por meio das discussões nas oficinas, mostraram a necessidade de algumas ações, conhecimento, mudança na visão e postura dos professores e gestão escolar para efetivar transições de práticas quanto ao registro e outros temas que se elucidaram pelas professoras.

Exercer o ato de registrar, seja há pouco ou há muito tempo, não garante a sua qualidade se o registro não for compreendido em sua finalidade para a prática docente, e se não for retomado em tempos propícios para atingir as suas necessidades. Assim, considerar que é somente mais uma ação, e que não há a necessidade de retomá-lo para estudo e ressignificação, o registro não atinge o seu real propósito.

As análises das oficinas nos mostraram que o registro é uma prática aprendida pela experiência, por modelos executados, pelas trocas entre os pares e pela ajuda de uma à outra, isso não significa que os registros estão certos ou errados, ou que não são feitos com dedicação, mas que podem ser melhorados com outras ações, hábitos e posturas.

Nos mostrou também que não se aplica somente ao ato de registrar, mas que requer uma boa escrita, espaço e tempo, esforço, memória, fazeres que, muitas vezes, não são prazerosos, principalmente se a sua finalidade é somente burocrática e não correspondem às necessidades docentes.

O registro mostrou a necessidade de um leitor experiente e disposto a acompanhar e orientar o professor com devolutivas e momentos reflexivos para recuperar sua importância para todos os envolvidos, tanto para o registro como para o ato de registrar.

Outro ponto que se demonstrou na análise foi a relação do trabalho em ciclos com o registro. Em teoria, é uma organização adotada pela instituição, mas que, na prática, não apresenta ações pontuais nem registros que destacam o trabalho. Há dúvidas sobre o que é e como trabalhar em ciclo, a questão da reprovação é algo forte para algumas professoras como sendo uma alternativa para a aprendizagem do aluno. Assim, percebemos que formações sobre essa temática seria de grande importância para os professores, com conceitos e reflexões para esclarecimento e planejamento de ações que contribuam com essa organização.

Notamos que a reflexão, vista como algo imprescindível para a prática, não é realizada por todas as professoras sobre os registros nem em todas as situações, mas em alguns momentos da prática, como planejamento e após as atividades com os alunos. O processo reflexivo não é investido e incentivado no espaço e tempo escolar, pois há poucos momentos para isso, o que acaba impedindo a formação de hábitos e, conseqüentemente, uma postura reflexiva, essencial para reelaboração da prática e crescimento profissional.

Estudar e refletir sobre o registro nessa pesquisa colaborativa foi para nós como professoras uma formação, pois tratamos de diversos assuntos relacionados a essa prática, com o olhar voltado para nossa realidade e buscando ressignificar nosso instrumento de trabalho. Esse movimento deu voz às professoras para dialogar, observar erros e acertos, trocar informações, relatar experiências, expressar sentimentos e desabafos, tomar decisões e, principalmente, qualificar seus registros. Foi possível observar, durante as oficinas, relatos de que o registro já estava sendo visto de maneira diferente, com anotações mais precisas e indispensáveis sobre o processo de ensino e aprendizagem, com pontuações sobre as diferentes demandas vivenciadas nesse momento. Assim, mudanças visíveis foram ocorrendo durante os encontros, trazendo contentamento e a certeza de que as discussões mudaram hábitos, pensamentos, não como um fim em si mesmas, mas na garantia da continuidade de um instrumento qualificado para a prática.

É fato que o aprofundamento teórico é importante para uma transposição à prática, mas compreender a finalidade do registro, seguido da decisão de mudar hábitos e posturas, valida todo esse conjunto de teoria e prática, pois o registro não é um instrumento para ficar apenas na teoria, mas sim poder provar das vantagens que traz para o professor.

Por outro lado, entendemos que muitas propostas discutidas ficam a encargo das esferas superiores, de uma gestão participativa e de formação continuada para o crescimento profissional, mas não se constituiu como impedimentos para boas ações e que são possíveis de serem feitas pelas professoras.

Por fim, percebemos que o percurso deste trabalho apontou algumas respostas ao problema de pesquisa: de que forma o registro realizado pelo professor do ciclo de alfabetização tem contribuído para a sua prática. O registro é um instrumento importante para a prática docente, a visão de documentação burocrática pode ser agregada à finalidade pedagógica e que a parceria dos professores e da gestão escolar é imprescindível para ocasionar mudanças, se assim permitirem, gerando ações por meio de formação, orientação, devolutivas e reflexões dentro do espaço e tempo escolar.

REFERÊNCIAS

ARMINDO, Jacqueline Hartmann; YOSHIMOTOA, Grazielle Maria Freire; PEREIRA, David da Silva. A escola como espaço de formação múltipla e contínua. *UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.*, Londrina, v. 16, n. 2, p. 95-99, Abr. 2015. <<https://doi.org/10.17921/2447-8733.2015v16n2p95-99>>

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICI, 2013.

BRITO, Alba Fernanda Oliveira. *O diário de classe e a cultura material escolar do curso técnico regular em mecânica da escola técnica federal de São Paulo (1986-1989)*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

FIGUEIREDO, Isabella Coelho. Marcas dos saberes e fazeres de crianças e professoras. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). *Registros na educação infantil: Pesquisa e práticas pedagógicas*. [Livro eletrônico]. São Paulo: Papyrus, 2018. p. 171-200.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento*. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

NETTO, Raul Sardinha. *Escrita em dois tempos: o vivido e o refletido por um professor iniciante*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2017.

NÓVOA, António Sampaio da. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Caderno de pesquisa*. v. 47, n. 166, p. 1106-1133 out./dez. 2017. <<https://doi.org/10.1590/198053144843>>.

NÓVOA, António Sampaio da. *Formação de professores e profissão docente*. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 19 fev. 2021.

OSTETO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETO, Luciana Esmeralda (Org.). *Registros na educação infantil: Pesquisa e práticas pedagógicas*. [Livro eletrônico]. São Paulo: Papirus, 2018. p. 14-22.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo e SOLIGO, Rosaura. (Org.). *Porque escrever é fazer história*. Revelações subversões superações. 1 ed. Campinas: Aliança Editora, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

SANTANA, Terezinha; NOFFS, Neide. *Formação continuada de professores: práticas de ensino e transposição*. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, Débora Ribeiro da. A ação planejada do professor. In: FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; NÖRNBERG, Marta; ALVES, Antônio Maurício Medeiros (Orgs.). *Práticas de formação e de ensino no ciclo de alfabetização*. Relatos de experiência de orientadoras de estudo do PNAIC-UFPEL. v. 3. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 49-62.

SOLIGO, Rosaura; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. A experiência de escrita como espaço-tempo de formação. [rosaurasoligositeoficial.files.wordpress.com](https://rosaurasoligositeoficial.files.wordpress.com/2017/04/rosaura-s-e-eliane-n-a-experic3aancia-de-escrita-como-espac3a7o-tempo-de-formac3a7c3a3o.pdf). 2017/04. Disponível em: <<https://rosaurasoligositeoficial.files.wordpress.com/2017/04/rosaura-s-e-eliane-n-a-experic3aancia-de-escrita-como-espac3a7o-tempo-de-formac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2020.

WEFFORT, Madalena Freire. (Coord.) *Série Seminários: observação, registros, reflexão*. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

ZABALZA, Miguel Angel. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Autora 1 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autor 2 – Orientador do projeto, participação na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.