

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Cirlene Aparecida Piloto da Silva

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

**São Caetano do Sul – SP
2021**

CIRLENE APARECIDA PILOTO DA SILVA

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

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

**São Caetano do Sul
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 17/06/2021 pela Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá (USCS)

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício (USCS)

Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs (PUC)

*Dedico este trabalho a Deus, meu sustentador;
ao meu querido esposo Saulo Piloto, fiel e companheiro;
a minha filha Ana Carolina.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado condições de avançar em mais uma etapa da minha vida, por ter me dado fé e esperança diante das diversas situações vivenciadas no decorrer desses anos de formação e a alegria de ter crescido um pouco mais pessoalmente e profissionalmente.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá, por seu auxílio paciente e sábio no percurso que trilhamos.

Agradeço as minhas amigas que, voluntariamente, contribuíram com conhecimento, experiência e reflexão para esta pesquisa.

*“Agora, após décadas de exercício profissional, continuo escrevendo o diário (‘querido diário’) como recurso de reflexão e lucidez profissional.”
(Zabalza)*

RESUMO

Há algumas demonstrações de trabalhos sobre o registro como instrumento da prática docente que conduzem ao entendimento de sua importância. Ainda assim, retomar o registro com suas particularidades, as quais muitas vezes recaem sobre uma documentação burocrática e a ausência ou diminuição do seu significado pedagógico para o professor, se faz fundamental para sua ressignificação. Diante disso, torna-se indispensável investigar de que forma o registro realizado pelo professor do ciclo de alfabetização tem contribuído para a sua prática. Para tal, é essencial compreender a visão dos professores sobre o registro como instrumento de reflexão da prática, compreender a finalidade e utilização do registro pelo professor, verificar as informações contidas no registro e sua relação com a prática e elaborar um produto final. Para esse propósito, seguimos a abordagem qualitativa e a pesquisa colaborativa, por meio de três etapas, sendo: 1ª) um questionário para a coleta de dados para compor os sujeitos da pesquisa e um questionário com perguntas concebidas a partir de sete temas estabelecidos dos objetivos e da fundamentação teórica, que se efetivou como sondagem inicial sobre a visão das professoras sobre o registro; 2ª) o compartilhamento da interpretação das respostas das professoras para discussão, problematização e conclusão nas oficinas colaborativas; 3ª) análise e resultados da pesquisa com as considerações finais. Esse processo teve a participação de cinco professoras do ciclo de alfabetização, que compreende os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública da região do Grande ABC Paulista. Assim, as discussões nas oficinas nos fizeram perceber que as diversas provas da importância do registro como instrumento para a prática não são suficientes para a sua qualificação, e que é necessário reassumir algumas ações reputadas nos resultados dessa pesquisa. Dessa forma, inferimos que se torna substancial resgatar o registro para discussão, reflexão e ressignificação nas reuniões pedagógicas, pois essa demanda foi notabilizada pelas professoras, mesmo sendo uma ação praticada há muito tempo. Sendo a vivência nas oficinas um espaço e tempo de formação continuada, discussão e reflexão sobre o registro, torna-se o produto um plausível percurso de plano de formação para alcançar a finalidade e a qualificação do registro para a reelaboração da prática docente.

Palavras-chave: Registro. Prática docente. Prática reflexiva. Ciclo de alfabetização. Formação Docente.

ABSTRACT

There are some demonstrations of work on registration as an instrument of teaching practice, which leads to the understanding of its importance. Even so, resuming the record with its particularities, which often fall on bureaucratic documentation and the absence or reduction of its pedagogical meaning for the teacher, is essential for its re-signification. Given this, it is essential to investigate how the record made by the teacher of the literacy cycle has contributed to its practice. To this end, it is essential to understand the teachers' view of the record as an instrument for reflecting on the practice, to understand the purpose and use of the record by the teacher, to verify the information contained in the record and its relationship with the practice and to elaborate a final product. We used the qualitative approach and collaborative research for this purpose, which consisted of three stages: first, a questionnaire for data collection to compose the subjects of the research, followed by a questionnaire with questions conceived from seven established themes of the objectives and theoretical foundation, which was carried out as an initial survey on the teachers' perceptions of the research; second, sharing the interpretation of the teachers' answers for discussion, problematization and conclusion in the collaborative workshops; third, analysis and research results with the final considerations. This process had the participation of five teachers from the literacy cycle, which comprises the 1st, 2nd and 3rd years of elementary school at a public school in the Greater ABC Paulista region. Thus, the discussions in the workshops made us realize that the various evidence of the importance of registration as an instrument for practice is not sufficient for its qualification and that it is necessary to resume some reputable actions in the results of this research. Thus, we infer that it becomes important to recover the record for discussion, reflection and reframing in the pedagogical meetings, as this demand was notable by the teachers, even though it has been an action practiced for a long time. Since the experience in the workshops is a space and time for continuing education, discussion and reflection on the record, the Product becomes a plausible course of the training plan to achieve the purpose and qualification of the record for the re-elaboration of teaching practice.

Keywords: Registration. Teaching practice. Reflective practice. Literacy cycle. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Relação entre as categorias.....	67
----------	----------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Sujeitos da pesquisa.....	62
Quadro 2	Temas, objetivos e perguntas do questionário.....	65
Quadro 3	Plano de formação.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEB	Câmara de Educação Básica
CENP	Coordenadoria de Normas Pedagógicas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	19
2 O REGISTRO COMO INSTRUMENTO DA PRÁTICA DOCENTE	28
2.1 Registro escrito.....	28
2.2 O que realmente é necessário registrar.....	32
2.3 Registro e formação continuada.....	34
2.4 Registro e reflexão.....	35
3 DOCÊNCIA	38
3.1 Docência e identidade.....	38
3.2 Docência e formação.....	41
3.3 Docência e saberes.....	44
3.4 Docência e reflexão.....	45
3.5 Docência no ciclo de alfabetização.....	48
4 ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL POR CICLOS	51
4.1 A organização por ciclos e a legislação.....	51
4.2 Ciclos de aprendizagem.....	57
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	61
5.1 Campo da pesquisa.....	61
5.2 Sujeitos da pesquisa.....	61
5.3 Objeto de estudo.....	63
5.4 Fundamentos teóricos da pesquisa.....	63
5.5 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....	64
5.6 Procedimentos de análise.....	66
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	70
6.1 Descritivo das oficinas.....	70
6.1.1 Comunicação à distância.....	70
6.1.2 Procedimentos padrão de início das oficinas.....	70
6.1.3 Questionário como sondagem inicial.....	71
6.2 Descritivo das oficinas colaborativas.....	73
6.2.1 Oficina 1: o uso e finalidade do registro.....	73
6.2.2 Oficina 2: as informações no registro e a escrita da prática.....	76

6.2.3	Oficina 3: o ciclo de alfabetização e o registro.....	80
6.2.4	Oficina 4: a relação entre o registro e a reelaboração da prática.....	84
6.2.5	Oficina 5: observação do instrumento de registro.....	87
6.2.6	Oficina 6: fechamento e avaliação.....	93
6.3	O diário de campo.....	96
6.4	Interpretação das oficinas a partir dos registros das professoras e pesquisadora.....	97
6.5	Análise e discussão.....	102
7	PRODUTO	114
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICES	127
	ANEXO	131

APRESENTAÇÃO

Desde cedo, minha mãe procurou desenvolver em mim a visão da importância do trabalho. Aos doze anos, fui matriculada em uma escola de datilografia para aprender a datilografar e manusear uma máquina eletrônica que, na época, era muito utilizada nos estabelecimentos que contratavam secretárias, pois, afinal, esse era o propósito.

Nessa mesma época, também fui matriculada em uma academia para fazer jazz e ballet, porque a dança era algo que eu gostava muito. Em pouco tempo, me sobressai nos passos e coreografias propostos e fui convidada a fazer parte do grupo de dança da academia. Esse grupo, além de muito treino, se inscrevia e era convidado a participar de competições e apresentações em diferentes lugares e teatros, o que me impulsionou ainda mais para continuar e me aperfeiçoar como bailarina. Diante de tal atuação, aos quatorze anos, comecei a trabalhar em uma academia, dando aulas de ballet, jazz e aeróbica. Nessa época, cursava o colegial e não sabia ao certo qual profissão exercer, mas gostava muito de dançar e ensinar os passos de dança para as crianças, jovens e adultos que faziam parte daquele espaço. Com tudo isso, acabei seguindo o mesmo ritmo que estava acostumada, levando minhas alunas a apresentações teatrais - permaneci como professora de dança por dois anos.

Aos 16 anos, parei de trabalhar na academia e fui ser secretária no setor de contas a pagar do Hospital Bartira, pois havia também sido preparada para isso. Minha permanência no hospital durou muito pouco, pois não me acostumei com o ritmo puxado de trabalhar quarenta horas semanais e estudar à noite, assim, acabei adoecendo. Eu já estava concluindo o colegial e ainda não tinha referência do que fazer quanto ao trabalho e muito menos quanto ao estudo.

Nesse tempo, fiquei sem trabalho fixo e sem estudar, mas ajudei minha irmã em seu salão de cabelereira, arrumando noivas, fazendo unhas e sendo modelo para ela nos eventos e cursos que fazia para se aperfeiçoar na área; essa situação perdurou quatro anos e, em 1994, com vinte anos, foi quando tudo começou...

“Docência é ensinar o outro a enxergar o mundo”
Cirlene Piloto

Digo que foi a docência que me escolheu, apesar de não ter vida própria, pois não almejava ser professora, nem fazer um curso de pedagogia e me tornar uma profissional da educação, porém, para tudo existe um propósito.

Em 1994, fui convidada, por uma vizinha, para fazer o magistério, - depois de já ter concluído o colegial em 1990 – pois, segundo ela, nos dava a oportunidade de estudar e trabalhar meio período nas escolas, algo muito bom e fácil para o momento. Matriculei-me e comecei a estudar. Que curso puxado!!! Quantas leituras, trabalhos individuais e em grupo, estudos, construção de pastas com datas comemorativas e muitas horas de estágio, o que parecia fácil se transformou em muitos afazeres.

Foram três anos de estudo e aprendizado e, ao final, para completar a formação, uma regência, na disciplina de ciências, para ensinar alunos da 3ª série, o conteúdo foi os tipos de solo arenoso e argiloso. Lembro-me de preparar uma aula com material concreto e experimental, que mostrava para as crianças o processo da água nesses solos. Foi um sucesso, os alunos adoraram e a professora também gostou, tanto que me deu nota A.

Conclui o magistério, em 1996, com muita vontade de dar continuidade aos estudos; foram tempos de muito esforço, de construção de memórias, de bons relacionamentos com os colegas e professores. Esse foi o primeiro marco de formação que foi me concebendo como professora.

Em 1997, iniciei o curso de Pedagogia na Fundação Santo André, quatro anos em que pude me aprofundar em diversos saberes e construir conhecimento para ir me desenvolvendo como professora. Uma etapa bem diferente da que vivenciei no magistério, mas que me oportunizou outras memórias, novas experiências, mais colegas, muitas horas de estágio e aprender com ótimos professores. Conclui o segundo marco de minha formação em 2000.

Em 2001, iniciei o curso em Teologia com Habilitação em Educação Cristã, que me capacitou para o ensino cristão e o conhecimento aprofundado das Escrituras, com duração de três anos. Considero esse curso de grande importância para minha vida, pois me possibilitou saberes, caminhos e vivências que são utilizados até hoje na área de ensino da instituição cristã a qual faço parte.

Como o crescimento e aperfeiçoamento profissional está longe de chegar ao fim, fiz vários cursos, alguns em áreas específicas, extensões universitárias e um semestre de música na Fundação das Artes. Em 2007, fiz minha primeira especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Em 2012, a segunda

especialização em Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Especial Inclusiva. Em 2018, fiz a segunda graduação em Artes Visuais.

Para complementar o terceiro marco de minha formação, iniciei, em 2019, o Mestrado Profissional em Educação que, até este momento, tem me proporcionado a reflexão da minha prática e conhecimento para o exercício da minha função.

Minha formação profissional esteve sempre aliada ao exercício da função, pois assim que iniciei o magistério, em 1994, comecei a trabalhar como estagiária em uma “escolinha” com a pré-escola, vivência difícil, mas proveitosa; durante os três anos que permaneci ali, agregou experiência e conhecimento para quem estava somente começando a ser professora.

Após os três anos como estagiária, passei a trabalhar como eventual nas escolas públicas estaduais, pois cursava Pedagogia e lecionava para todas as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Após essa experiência, passei a trabalhar em outra “escolinha”, também com a pré-escola. Em 1999, saí desses trabalhos e fui ser professora-coordenadora em um programa de educação complementar, que atende crianças de seis a dez anos em situação de risco e vulnerabilidade, no contra turno com reforço escolar. Por ser um programa do terceiro setor, também presta assistência social para as crianças e suas famílias. Permaneci nesse programa por nove anos.

Em 2007, trabalhei em uma escola particular e lecionei para alunos do 1º ano. Em 2008, fui chamada para trabalhar como coordenadora pedagógica em uma casa de acolhimento, uma das experiências mais marcantes que tive em minha vida e, nesse mesmo ano, fui convocada a ocupar o cargo de professora na rede Municipal de Santo André, função em que estou até hoje.

Trabalho na rede Municipal de Santo André há doze anos, percurso em que lecionei para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nos dois primeiros anos, trabalhei em creche com crianças de quatro e cinco anos. Nos anos seguintes, fiz minha opção em lecionar para o Ensino Fundamental do 1º ao 3º ano, mas escolhendo, sempre que possível, o 1º ano. Nessa trajetória, fui convidada para ser Assistente Pedagógica em uma EMEIEF e permaneci nesse cargo por dois anos e meio, quando então pedi para retornar para minha sala de aula, devido à maternidade.

Assim que terminei a pós-graduação em Psicopedagogia, atendi crianças com dificuldades de aprendizagem e transtorno. Como seria preciso conciliar muitas tarefas ao mesmo tempo, parei com os atendimentos clínicos.

Isso é um pouco da minha trajetória de formação acadêmica e experiência profissional, que foram importantes para minha vida, por meio delas pude me construir como professora e perceber que é uma profissão que não se esgota, mas que pede um contínuo aperfeiçoamento. Uma prática que, mesmo depois de vinte e cinco anos, ainda requer ressignificados e reflexões, estudo e conhecimento para cumprir com o ofício de ensinar.

1 INTRODUÇÃO

Como foco de pesquisa deste trabalho, procuramos discutir o registro que, de forma geral, apresenta diferentes conceitos e tipologias, os quais se caracterizam para dar sentido ao que pretende informar em qualquer situação, espaço e tempo. Assim, o registro, enquanto expressão de sua pretensão, sempre fez parte da civilização. As marcas deixadas pelos povos e suas culturas contribuíram historicamente para grandes descobertas e o conhecimento construído, até então desconhecido, ampliou grandes possibilidades e progressos para a humanidade.

Hoje, em uma sociedade pós-moderna, as marcas continuam sendo deixadas para contribuir com as novas e futuras gerações. E os registros que marcaram durante gerações são, agora, feitos de maneira contemporânea de acordo com o avanço da sociedade e tecnologia, por meio de instrumentos de fácil acesso, permitindo um maior resgate do que quer se apropriar. Sendo assim, não é difícil perceber 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 para toda uma sociedade.

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

Para tanto, optamos por desenvolver a pesquisa em uma escola pública de ensino da região do Grande ABC Paulista, onde observamos o registro como instrumento da prática em sua forma e conteúdo no ciclo de alfabetização. No entanto, devido à pandemia ocasionada pela Covid-19, não pudemos estar presentes nesse espaço, mas realizamos as etapas propostas neste trabalho por meio da interação virtual com as professoras que trabalham nessa escola juntamente com a pesquisadora.

Cabe ressaltar, nesse momento, que o registro foi estudado em sua forma e conteúdo dentro de um ciclo considerado de alfabetização, e não nas questões que envolvem as práticas de alfabetização com etapa de ensino.

Assim, tivemos como indagação o pressuposto de que o registro apresenta elementos que norteia o fazer docente, e essa indagação se consubstanciou neste

estudo em discutir e refletir sobre como o registro realizado pelo professor contribui para a sua prática.

Diante disso, pensando no registro em sua forma e conteúdo e tudo o que o envolve, o objetivo deste estudo foi compreender a visão dos professores sobre o registro como instrumento de reflexão da prática docente no ciclo de alfabetização.

Para tal, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- compreender a finalidade e utilização do registro pelo professor;
- verificar as informações contidas no registro e sua relação com a prática;
- elaborar um plano de formação para os professores.

Para nos ajudar a compreender todos os aspectos que fazem parte do registro, contamos com a fundamentação teórica de 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.

Assim, como se trata de um instrumento da prática, a reflexão sobre o registro faz parte desse processo, assim, tivemos as contribuições de Schön (2000), que escreve sobre a importância de se formar professores reflexivos para o exercício da função e que a falta dessa atitude reflexiva pode gerar estagnação profissional e educacional. E de Perrenoud (2002), dizendo que o ato reflexivo é o centro de uma profissão e que todo profissional precisa de competência e habilidade para pensar sobre o que faz, gerando o crescimento duradouro de sua profissão. Para Perrenoud (2002, p. 13):

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais.

Referente ao desenvolvimento permanente, está a docência, a qual Arroyo (2000) e Pimenta (2000) contribuem falando do percurso para a construção da identidade docente e Nóvoa (2017), retratando sobre a importância da formação para a identidade profissional. Passamos também, pelos caminhos dos saberes da

docência com Tardif (2010) e a atuação do professor no ciclo de alfabetização com leis, diretrizes e bases para a educação.

Já a prática no ciclo de alfabetização, considerando o registro, foi fundamentada pelas leis e por Mainardes (2007), sobre o trabalho com ciclos e, com Perrenoud (2007), sobre os ciclos de aprendizagem, o qual não pretende apresentar um padrão a ser seguido, mas como:

[...] elementos que cada um poderá buscar, seja para definir ciclos em escala de um sistema educacional, seja para organizar concretamente o trabalho em ciclos dentro de um estabelecimento ou de uma equipe, seja para planejar formações (p. 28).

Diante da fundamentação teórica para desenvolver o tema proposto, apresentamos o trabalho em três capítulos, sendo: o registro como instrumento da prática docente, docência e a organização educacional por ciclos.

No capítulo 2, traçamos um caminho para o entendimento sobre o registro enquanto instrumento que carrega informações da prática e que apresenta uma escrita como visualizador do trabalho. Instrumento que pode ser percebido e utilizado para a formação continuada dos professores, por conter conhecimento, vivências e memórias capazes de conduzir a retomada para a reflexão e reorganização da prática.

No capítulo 3, enfatizamos a docência e seu percurso na formação inicial e continuada, a construção da identidade, a constituição de saberes para o exercício profissional, o hábito reflexivo alçando uma postura reflexiva como ato inerente à função e a atuação docente no ciclo de alfabetização. O movimento desse capítulo intencionou agregar conhecimento e qualificação ao ato de registrar, considerando a trajetória docente.

No capítulo 4, finalizamos dando referência ao ciclo de alfabetização e suas especificidades segundo as leis, bases e diretrizes que implicam diretamente na forma do agir docente para atender aos objetivos dessa etapa, garantindo os direitos de aprendizagem e um registro capaz de expressar essa atuação. Nosso foco, nesse capítulo, é ampliar a visão do docente quanto aos seus registros, considerando as particularidades desse ciclo e a riqueza que a escrita pode ter quando alicerçada no conhecimento da etapa de ensino em que atua.

Como metodologia, seguimos a abordagem qualitativa com Lüdke e André (1986), que permitiu o acesso aos sujeitos com mais proximidade e a pesquisa colaborativa que, segundo Ibiapina (2008, p. 55):

Os processos de pesquisa construídos colaborativamente oferecem um potencial que auxilia o pensamento teórico, fortalece a ação e abre novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional. Na pesquisa em educação, motivar a colaboração envolve também a flexibilidade conjunta de conhecimentos, práticas, atitudes e valores, trajetórias em que os parceiros em momentos inter e intrasubjetivos interpretam o material que obtêm do mundo externo, transformando-o internamente.

O caminho da pesquisa propiciou a participação das professoras no processo de discussão e reflexão, as quais aconteceram em (6) seis oficinas sobre temas levantados, considerando os objetivos do estudo e a fundamentação teórica. A discussão nas oficinas foi subsidiada por um questionário como sondagem inicial para compreender a visão dos professores sobre o registro.

Esse procedimento contou com um diário de campo para anotação do percurso das oficinas, pelas professoras e pesquisadora, que serviu como recurso para rememorar os encontros e como vivência de registro pelas professoras.

Observamos que estudar, discutir e refletir sobre o registro nos proporcionou o aprofundamento desse assunto, retomar suas possibilidades e potencialidades para sua qualificação, bem como levantar outros aspectos da prática que conduz ao crescimento profissional.

Assim, como produto deste estudo, propomos um plano de formação, vivenciado primeiramente por meio das oficinas colaborativas, como mostra de factíveis caminhos, retratando o registro como componente significativo no processo de reflexão do professor e reelaboração da sua prática.

Diante disso, apresentamos a pesquisa correlata para observação e percurso do registro, seus avanços, sua relevância e a minúcia do assunto.

Pesquisas correlatas

Para enxergarmos a abrangência e relevância do tema de estudo deste trabalho, fizemos uma busca por artigos, dissertações e teses que tratassem do mesmo assunto por meio da pesquisa correlata. Para isso, utilizamos o portal de periódicos CAPES - por meio de busca avançada, revisão por pares e por assunto - e na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, também por busca avançada, ambas no período de cinco anos (2015 a 2020).

Assim, para atingirmos uma busca mais refinada por trabalhos com referência ao tema deste estudo, utilizamos as seguintes palavras-chave: registro escrito, registro reflexivo, prática docente e ciclo de alfabetização entre aspas para retomar as referências que incluíam as palavras juntas. Dessa forma, tivemos por objetivo identificar temáticas que abordassem o registro diário escrito pelo professor aliado ao registro reflexivo da sua prática no ciclo de alfabetização, que compreende o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Na busca no portal de periódicos da CAPES e na BDTD, não foram encontrados resultados com a indicação das palavras-chave juntas: registro escrito, registro reflexivo, prática docente e ciclo de alfabetização.

Perante isso, alteramos apenas as palavras-chave ciclo de alfabetização por Ensino Fundamental e não obtivemos resultados nos periódicos da CAPES. A BDTD trouxe (1) um resultado cujo título indicava o assunto sobre a avaliação externa e a proficiência na escola de ensino integral com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Diante do que a pesquisa nos trouxe, optamos pela ampliação e interação entre as palavras-chave, o que nos resultou, pelo portal CAPES, com registro escrito e prática docente, (11) onze resultados, os quais não evidenciavam as palavras no título e, no resumo, a ênfase era sobre a prática docente em diferentes áreas e na formação continuada. Com registro reflexivo e prática docente, (4) quatro resultados que não evidenciavam as palavras no título nem direcionavam para este estudo. E com prática docente e ciclo de alfabetização, (4) quatro resultados, sendo (1) um assunto destinado à formação de professores no PNAIC, e os outros (3) três mencionavam as questões de inclusão e práticas diversas, sem evidenciar as palavras no título.

A busca na BDTD, com a interação entre as palavras-chave registro escrito e prática docente, trouxe (9) nove resultados cujos títulos não evidenciavam as palavras-chave e os assuntos se destinavam à prática docente na formação continuada e sua atuação em áreas do conhecimento; e em (1) um trabalho apareceu, no título, o registro como instrumento de reflexão, cujo assunto focava o registro na Educação Infantil (EI). Na interação entre prática docente e ciclo de alfabetização, apareceram (15) quinze resultados, os quais evidenciavam as palavras no título e os assuntos relacionavam a prática docente às formações do PNAIC e o ciclo de alfabetização ao ensino da matemática, produção e gêneros textuais, leitura e escrita. Por fim, buscamos por registro reflexivo e prática docente, e apareceram (4) quatro

resultados, os quais mostravam o registro reflexivo na Educação Infantil e nos anos finais do Ensino Fundamental (EF), a prática docente voltada para a avaliação externa, contexto de privação de liberdade e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na educação.

Na procura por mais resultados, optamos por ampliar as buscas utilizando as palavras-chave registro e prática docente, mesmo que os resultados fossem em diferentes tipos de registro e a prática docente em diversas etapas de ensino e áreas do conhecimento, com a finalidade de levantar trabalhos direcionados para a investigação do registro escrito e reflexivo da prática docente no ciclo de alfabetização. Assim, pela CAPES, apareceram (90) noventa resultados e, pela BDTD, (206) duzentos e seis resultados.

Diante disso, estabelecemos como critério para a seleção dos trabalhos aqueles que continham registro no título, resultando em (14) quatorze trabalhos. Uma vez feita a seleção, passamos a identificar os trabalhos que, além de conter as palavras-chave no título, tinham o direcionamento de investigação que pretendemos estudar, resultando em (4) quatro trabalhos. Cabe ressaltar que desconsideramos os trabalhos que abordavam outras formas de registro, bem como os que mencionavam a prática docente nas etapas de Ensino Fundamental (EF) anos finais, Ensino Médio (EM), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e áreas do conhecimento específica, como ciências, matemática, geografia, etc.

Feito o levantamento nos periódicos da CAPES e na base da BDTD por dissertações e teses, iniciamos uma procura por artigos usando o aplicativo *Publish Perish*¹ com as palavras-chave registro escrito, prática docente e ciclo de alfabetização, o que resultou em (153) cento e cinquenta e três trabalhos. Dessa busca, foram retirados as dissertações e teses e os trabalhos que não apresentavam as palavras-chave no título nem direcionamento de investigação a qual pretendemos estudar, resultando em (20) vinte trabalhos.

Dos (20) vinte trabalhos resultantes, nenhum se direcionou para o registro escrito pelo professor com o foco que pretendemos, (2) dois mencionavam o registro docente e a reflexão - (1) um no sentido da avaliação formativa, planejamento e

¹ 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).

organização do trabalho e o outro a prática do registro na formação, ambos relacionados ao PNAIC. A prática docente se destinou a atuação no ciclo de alfabetização, formação PNAIC e ensino específico na área de ciências, matemática e geografia e, no ciclo de alfabetização, os assuntos estavam em torno da leitura e escrita, gêneros textuais e avaliação em larga escala. Assim, dos trabalhos encontrados, (2) dois se direcionavam ao registro docente e à reflexão, porém com focos diferenciados.

Diante disso, observamos, pela busca, certa quantidade de trabalhos com a ampliação e interação entre as palavras-chave, porém não apareceu nenhum trabalho específico ou direcionado para o tema o qual pretendemos pesquisar - o registro diário escrito pelo professor como instrumento de reflexão da sua prática no ciclo de alfabetização. Percebe-se uma ênfase de trabalhos sobre o registro reflexivo na Educação Infantil, a prática docente em diversas atuações, principalmente em formação continuada e como orientadoras do PNAIC e o ciclo de alfabetização voltados para as questões de alfabetização na leitura, escrita e matemática.

Sendo assim, optamos pela escolha de (3) trabalhos que mencionam o registro reflexivo na etapa da Educação Infantil (EI) e (1) um trabalho que menciona o diário de aula no ensino técnico que podem nos ajudar a compor este estudo.

Considerando mais atentamente os trabalhos selecionados, observamos que Brito (2016) realizou sua pesquisa em uma escola de ensino técnico em nível de 2º grau e seu objeto de estudo foi o diário de classe utilizado pelos professores que lecionam para o ensino técnico. A pesquisa teve por objetivo investigar a relação do diário de classe com o regimento institucional e com as normas legais que comandam o ensino nessa modalidade, se a escrita fornece subsídios para a reflexão da prática docente em seu uso no cotidiano escolar. Diante disso, apresenta como resultados que os diários de classe não são vistos pelo professor como um recurso de ajuda e reflexão da prática, mesmo sendo considerados, pela instituição, como instrumentos de apoio pedagógico. A escrita não apresenta o que acontece dentro da sala de aula, pois as tarefas e os conteúdos são transcritos de maneira tradicional em que o professor é centro do processo de ensino e aprendizagem e o diário de classe é visto apenas para cumprir com as exigências burocráticas e para inspecionar o trabalho docente.

A recente pesquisa de Santos (2019) foi realizada em uma escola particular com a EI, e seu instrumento de estudo foi o registro do professor. Teve por objetivo

analisar as contribuições desse instrumento para o crescimento profissional docente e, para isso, realizou uma reflexão sobre esse instrumento antes e depois da pesquisa para observar se de fato o registro contribui para a mudança da prática do professor, se a escrita é um possível disparador de sentidos e se realmente esse instrumento é capaz de ressignificar a prática. A pesquisa apresenta o registro como um instrumento valioso e problematizador, pois permite a retomada e atribui significado para a prática; no que se refere a escrita, esta precisa ser aprofundada para que o professor a retome como um processo reflexivo, pensando no que fez e escreveu, e o registro também foi considerado um potencial para formação docente.

Merli (2015) utilizou, como objeto de estudo, o registro em momentos de formação em serviço com as professoras da Educação Infantil. Seu objetivo foi promover, durante essas formações, momentos de reflexão coletiva, pois considerou a suposição dos registros individuais feitos pelas professoras se distanciarem da prática e, quando refletidos coletivamente, podem ser retomados e compartilhados. Os resultados apresentados mostraram que os momentos de formação em serviço contribuem para a reflexão, sendo importantes para a prática. Porém, as exigências burocráticas impedem uma escrita qualificada, e os momentos coletivos possibilitam a socialização dos registros e a reflexão. Ocorreu então o reconhecimento das ações docentes por parte da coordenadora-pesquisadora, o que promoveu a confiabilidade entre as partes e mudanças na prática docente.

Por fim, a pesquisa de Bartholomeu (2016) investigou o trabalho da coordenação pedagógica e do registro reflexivo para professoras da EI durante as formações em serviço. Enquanto coordenadora, indagou a si mesma sobre sua atuação para despertar nas professoras a relevância sobre o registro reflexivo como recurso de crescimento profissional. Os resultados da pesquisa validam que a escrita reflexiva colabora com a prática docente e torna o professor construtor de conhecimento para si e para o outro e, quando compartilhada, permite a tomada de consciência de todos os envolvidos e deixa claro a importância da formação continuada para o aperfeiçoamento profissional. Conclui dizendo que o registro reflexivo proporciona habilidades, evidências práticas e mobiliza a mudanças.

A leitura desses trabalhos evidenciou o registro como foco de pesquisa, mesmo sendo um denominado de diário de classe, cujas etapas de ensino predominaram na Educação Infantil e uma no Ensino Técnico – 2º grau. A pesquisa que evidenciou maior diferença entre as demais é a feita por Brito (2016), a qual analisou o diário de

classe e sua utilização pelos professores do ensino técnico, recebendo o diário de classe o destaque de ferramenta para cumprir com as exigências burocráticas e não como um recurso de apoio pedagógico.

Já os trabalhos realizados por Santos (2019), Merli (2015) e Bartholomeu (2016) destacam a importância do registro reflexivo para a prática docente. Ambas pesquisas aconteceram na etapa de ensino Educação Infantil, que recebe apontamentos por parte das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sobre a utilização de registros: “utilização de múltiplos registros realizados por parte de adultos e crianças (relatório, fotografias, desenhos, álbuns etc.)” (BRASIL: 2010, p. 29). Assim, também se mostra trabalhos voltados para esse tema na Educação Infantil a fim de qualificar o trabalho.

Outro fator de semelhança nos trabalhos de Merli (2015) e Bartholomeu (2016) foi que utilizaram os momentos de formação em serviço para discutir e refletir sobre o registro, chegando à conclusão da importância do coletivo para a socialização do registro e reflexão conjunta para tomada de decisões.

Diante disso, percebemos a importância do registro enquanto instrumento de reflexão da prática perante uma etapa de ensino, a Educação Infantil e em contextos diferentes, o que permite resultados e conclusões distintas e pertinentes a cada grupo.

Nesse sentido, entendemos como desafio retomar o registro como instrumento de reflexão da prática docente perante o ciclo de alfabetização para permitir o olhar diferenciado ao registro em sua forma e conteúdo, para possibilitar a ressignificação da prática para atender as necessidades de uma etapa de ensino específica e para ajudar o professor a ampliar seu conhecimento quanto a esse instrumento que faz parte da sua atuação profissional.

2 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 deste trabalho 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, e não práticas de alfabetização com essa etapa de ensino.

Para isso, teremos como base para este estudo as contribuições de Zabalza (2004), Weffort (1996), Soligo e Nogueira (2017) e Ostetto (2018).

2.1 Registro escrito

Segundo o Minidicionário Larousse² (2009), registro é “ato ou efeito de registrar, livro, caderno ou arquivo destinado à transcrição de documentos ou dados” (p. 705); e registrar é “inscrever, anotar em livro ou outro meio de registro, consignar por escrito ou outro meio de representação, documentar, pôr na memória, historiar” (p. 705). Considerando o significado do vocabulário e suas especificidades, o ato de registrar deixa marcas em diferentes materiais, objetos ou situações no tempo e espaço, não é difícil perceber sua finalidade em nossa vida, em nossa história e em praticamente tudo o que está a nossa volta. Desde muito tempo, registrar faz parte da humanidade, tudo o que sabemos, lemos e vemos são marcas deixadas por alguém e pela história, que contam tempos e vivências que podem ser recuperados.

Em um espaço e tempo chamado escola está o registro para documentar, narrar, contar histórias, criar memórias e legitimar todo um processo de ensino e aprendizagem.

² Minidicionário Larousse da língua portuguesa. Brasil; coautora Laiz Barbosa de Carvalho. 3. ed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.

Iniciaremos com Zabalza (2004), que utiliza o termo “Diários de Aula” para o que, neste trabalho, chamo de 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. Esse é um ponto ao qual pretendemos nos referir neste capítulo, as anotações que carreguem informações significativas do trabalho e permitam 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.

Ainda 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, para dar sentido ao que se deseja passar, 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.

Os 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 mesmo 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 chamados 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, para não denotar algo que não se deseja passar.

No sentido apontado pelos 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 e de Zabalza, 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 dar sentido ao que se deseja. Assim, a escrita coloca quem escreve no papel de escrever e ler ao mesmo tempo, de maneira que as marcas deixadas sejam de fato entendidas tanto por ele como pelo outro.

As autoras reforçam, assim como Weffort, 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.

Nesse sentido, Zabalza (2004) inclui que escrever para muitos professores não é somente um desafio, mas um dificultador pela falta de conhecimento de como fazer e pelo tempo ao seu serviço.

Procuramos expressar que o registro escrito não é um ato fácil, mas necessário à prática docente, que envolve critérios, esforço, leitura e reflexão para tornar as vivências diárias visíveis, tanto para si como para o outro.

No tempo e espaço escolar, constatamos que os professores vivenciam muitas situações, narram muitas histórias e passam por diversas experiências que só poderão ser conhecidas se forem registradas e compartilhadas. Sobre isso, Ostetto (2018) coloca que o registro são narrações feitas pelos autores que fazem parte da história, da rotina e das vivências, e que esta ação é um recurso favorável para a

compreensão de muitos conceitos e aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Além dos registros serem narrações de histórias vividas pelos próprios autores, também se constituem como memórias do que foi vivido, pois permite o resgate e a lembrança das histórias mais atuais ou antigas, a reviver situações, a retomar sentimentos que possibilitam dar novos significados ao tempo, ao espaço, ao ensino e à aprendizagem (FIGUEIREDO, 2018).

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).

Observamos que o registro escrito apresenta muitos aspectos e significados para a prática docente e não se estabelece somente como um simples registro diário da sua prática, ou para cumprir com as exigências burocráticas.

2.2 O que realmente é necessário registrar

O registro pode ser utilizado para escrever muitas coisas que podem agregar ou não informações da prática. Assim, outro fator a ser repensado é: o que registrar? Quais informações são essencialmente necessárias para que o registro seja satisfatório, qualificado e um instrumento de reflexão para o professor que atua no ciclo de alfabetização?

Fazendo referência ao conceito da palavra informação para ajudar a entender melhor o que seria relevante, segundo o Dicionário Larousse (2009), é o “ato ou efeito de informar, informe, notícia recebida ou comunicada ao público, dados sobre alguém ou alguma coisa, conhecimento, participação, instrução, orientação” (p. 453); e informar é “fazer saber, comunicar, instruir, orientar, confirmar” (p. 453). Nesse

sentido, pensar na informação como um ato de informar e fazer saber parece muito abrangente, porém, pensada no sentido de conhecimento, instrução e orientação, delimita referências mais específicas ao que se deseja transmitir. É fato que uma boa informação pode dar significado às coisas, esclarecer, ajudar a resolver problemas e tomar decisões.

Vimos, nas linhas acima, alguns aspectos que tornam o registro escrito essencial para a prática docente, pois narra história, constrói memórias, produz conhecimento, autoria e, quando retomado, possibilita traçar caminhos diferenciados e necessários. Dessa forma, percebemos que um instrumento com essas características não pode apresentar informações aleatórias e sem significado.

Diante disso, Zabalza (2004) diz que nos diários são anotadas muitas informações e, nesse sentido, variam de acordo com o conteúdo, com a regularidade com que são escritas e com a finalidade, porém, o que realmente recebe importância são os que têm a capacidade de contribuir para o desenvolvimento do trabalho e o crescimento profissional.

Atribuindo ênfase às informações que têm a capacidade de desenvolvimento e crescimento profissional, o autor (2004), destaca duas possibilidades sobre as informações contidas em um diário, “a riqueza de detalhes e a sistematicidade das observações recolhidas” (p. 15,16), ou seja, as informações contidas em um registro podem torná-lo favorável e proveitoso e a sistematização permite compreender todos os acontecimentos, pois são feitas com periodicidade.

Sendo assim, a quantidade de informações em um só instrumento necessita de critérios e importância para dar sentido à prática e possibilitar a reflexão do que foi registrado, de outro modo, serão diversas informações que podem não contribuir para a resolução de problemas, tomada de decisões e entendimento da realidade (ZABALZA, 2008).

Assim, constatamos que os registros precisam de critérios com relação à quantidade de informações e à maneira como é escrito, pois as informações contidas nesse instrumento podem intensificar seu grau formativo e de reflexão, seja com informações centradas no ensino ou na aprendizagem.

Diante disso, Zabalza (2004) não classifica os diários como sendo bons ou ruins, mas as informações presentes neles direcionam para uma finalidade, a qual pode permitir momentos de reflexão e desenvolvimento profissional ou meras informações.

Pimenta (2000) também contribui, dizendo que a prática docente é cheia de elementos e informações e que há necessidade de estabelecer critérios, entre os quais está o registro dos resultados obtidos por meio da reflexão, da tomada de decisões, das resoluções dos problemas, e não somente os produzidos pela prática.

Dessa forma, agregamos mais critérios às informações que precisam fazer parte do registro, os resultados obtidos pela reflexão. Assim, para um registro qualificado, há a necessidade de detalhes para dar visibilidade, de sistematização para dar sequencialidade e de resultados por meio da reflexão para dar continuidade às ações e, se necessário, mudanças.

2.3 Registro e formação continuada

A formação continuada é um processo importante para o crescimento e aperfeiçoamento profissional e um dos elementos que faz parte desse desenvolvimento é o registro da prática. Ostetto (2018) aponta o registro como instrumento desse processo, pois a prática escrita deixa memórias com informações que servirão para reflexão e estudo.

Nesse mesmo sentido, Soligo e Nogueira (2017) contribuem, ao dizer que a escrita, além de registrar a prática docente, se torna um aspecto importante da formação e profissionalidade docente, pois além de registrar a prática e possibilitar caminhos para a reflexão, também proporciona o compartilhar das experiências e ações exitosas, assim, escrever é fundamental para a formação e a qualidade do trabalho.

Ambas as autoras apontam que o registro escrito é um instrumento de colaboração para a formação continuada, pois, por meio dele, é possível estudo, reflexão e o compartilhar das práticas diferenciadas vividas por cada professor. Diante disso, Nóvoa (2017) acrescenta que os estudos do contexto do trabalho trazem a renovação, tanto de maneira individual como coletiva, por isso é essencial que o professor registre sistematicamente sua prática.

Esse processo é considerado, pelo autor (2017), a reflexão profissional docente, prática na qual o professor aprende a se conhecer.

Da mesma forma, Zabalza (2004) dá aos diários de aula a finalidade de pesquisa e de crescimento profissional quando utilizados em formação continuada. Nesse sentido, o autor destaca quatro campos de ação dos diários, sem enumerar ou prescrever uma ordem de importância: a) o diário permite a entrada da pessoalidade

docente, a qual expressa vivências, sentimentos e características pessoais de como desenvolve seu trabalho; b) garante o desenvolvimento profissional docente, pois os registros servem como um recurso de reflexão e avaliação, como um instrumento de coleta de informações e análise para possibilitar o ajuste de suas ações; c) expressa dilemas encontrados no dia a dia entre o conhecimento teórico e o produzido pela experiência; d) viabiliza o parecer e adequações ao processo, pois a escrita proporciona a reflexão da prática e o conhecimento de si próprio.

Esses campos citados pelo autor servem para apoiar os predicados oferecidos pelo registro escrito da prática docente, pois as informações deixadas pelo professor revelam sua personalidade, mostram os dilemas vivenciados a cada dia, permitem adequações e mudanças no trabalho e, quando consideradas como instrumento de validade da prática, promovem a formação continuada e, conseqüentemente, o crescimento profissional.

Observamos que o registro escrito é um importante instrumento para a formação continuada dos professores e uma fonte de aprendizagem, pois carrega um conjunto de elementos que favorece esse processo. Parece soar estranho que o professor possa aprender com seu próprio instrumento de trabalho, porém a aprendizagem se oportuniza quando o professor dá maior importância para o ato de escrever e a atenção a esse ato possibilita ainda informações precisas e necessárias e o entendimento da situação por todos os envolvidos (ZABALZA, 2004).

Ao caminhar nesse processo de aprendizagem, o docente se permite tomar decisões para a melhoria do trabalho, recria um novo profissional e, conseqüentemente, enriquece seu registro por meio de uma escrita qualificada.

2.4 Registro e reflexão

O estudo já vem apresentando o registro como um instrumento de reflexão, que requer do docente o exercício contínuo para o desenvolvimento de habilidades necessárias a esse ato e, à medida que for retomado pelo professor, de maneira individual ou coletiva, se torna uma memória resgatada para reorganizar as ações. Assim, essa ação de ir e vir sobre os registros se constitui como um processo de reflexão. Nesse sentido, Zabalza (2004) acrescenta que o professor, ao retomar sua prática, aprende com esse processo e com suas narrações, e a reflexão se torna uma parte do todo indispensável dos diários:

Essa é provavelmente a melhor possibilidade do diário. Inclusive mais que a de criação de um material escrito que logo possa ser analisado pelo pesquisador. É o diálogo que o professor, por meio da leitura e da reflexão, trava consigo mesmo em relação à sua atuação nas aulas (ZABALZA, 2004, p. 45).

Sendo a parte de um todo, a reflexão se dirige ao pensamento do todo, mesmo que seja analisada em partes, como mencionada por Zabalza (2004), a reflexão objetiva uma reflexão sobre a prática, sobre o processo, descrição das aulas, dos alunos, sobre quem escreveu como personagem e autor dos próprios fatos escritos.

Dessa forma, a postura do professor também precisa ser reflexiva, pois uma depende da outra para atingir a finalidade desejada. Quanto a isso, Santos (2019) diz que o pensamento reflexivo exercido pelo professor é cheio de intenção, pois conduz à análise de situações para uma determinada finalidade e está apoiado em acontecimentos e sentido das coisas. Acrescenta:

[...] o indivíduo, a partir dos obstáculos que aparecem em suas diversas experiências de vida, encontra respostas em seu repertório já consolidado, então, precisa lançar mão de uma melhor maneira de pensar e esta, por sua vez, deve ter, necessariamente, uma função investigativa, a fim de elaborar possibilidades e respostas valendo-se de evidências anteriores. Pensar reflexivamente é, portanto, utilizar o método de investigar e, assim, aprender a construir e reconstruir novas significações (SANTOS, 2019, p. 37).

Assim, o registro reflexivo apresenta o mesmo sentido do pensamento reflexivo, pois a partir da escrita ocorre a organização, verificação, retomada e mudanças Santos (2019).

Dessa maneira, não é a prática em si que faz do professor um bom profissional reflexivo, mas os momentos que destina a refletir sobre tudo o que fez por meio do registro e ter capacidade de observar todos os pontos e avançar para mudanças sempre que necessário. No entanto, esse processo de reflexão e ser reflexivo só se concretiza quando o professor registra e, ao ato de registrar, o professor precisa ter prazer, pois demanda tempo e esforço (ZABALZA, 2004).

Ao observarmos que a prática por si não significa ser um bom profissional, mas que necessita da capacidade de refletir sobre ela, Perrenoud (2002) acrescenta que “o professor precisa estar envolvido com o saber, com a ação, com o pensamento, com a liberdade, com o risco e com a responsabilidade” (p. 216) para se desenvolver enquanto profissional e enquanto professor reflexivo da sua prática, e esse movimento só será possível se o professor se assumir como profissional reflexivo.

Percebemos a importância que há entre o registro reflexivo e a postura reflexiva para se tornar um bom profissional, pois um depende do outro.

3 DOCÊNCIA

Para o propósito deste estudo, além da discussão a respeito do registro como instrumento na prática docente, nos interessa discutir o compartilhamento de experiência entre os pares, pois é nesse processo que se constitui a profissionalidade docente.

Quando, aqui, nos referimos à docência, não estamos simplesmente discutindo uma profissão, mas nos reportando a nossa própria vida e experiência profissional. Se relatamos sobre uma profissão, apontamos características de um fazer não menos importante, mas que não é nosso e sim específico de quem o faz. Mas se relatamos sobre a profissão docente, falamos da nossa profissão, do que fazemos individual e coletivamente dentro de um espaço comum constituído por uma identidade profissional ao exercê-la.

Para falar em docência, Arroyo (2002) utiliza o termo “ofício de mestre”, expressão carregada de atributos que confere aos professores que se dedicam em exercer sua profissão. Para o autor, o vocabulário ofício traz o conceito de ocupação ou função exercida com competência e ao mestre do ofício, um perito que maneja muito bem o seu fazer, pois aprendeu todas as suas particularidades. Assim, falar em ofício de mestre é falar em pessoas qualificadas e profissionais, que possuem uma identidade distinta e reconhecida, “os mestres de ofício carregavam o orgulho de sua maestria” (p.18), uma ocupação cercada de conhecimento e cuidado em sua realização.

Diante das características evidenciadas pelo autor sobre o exercício da profissão docente, pretendemos destacar alguns princípios que fazem parte dessa construção, como a identidade, a formação continuada e a postura reflexiva, considerando esse professor no ciclo de alfabetização e o registro enquanto instrumento dessa prática.

Assim, observaremos esses aspectos para refletir a essência da docência que apresenta, segundo Netto (2017), especificidade única dentro de um tempo e espaço escolar.

3.1 Docência e identidade

A docência se apresenta com imagem e identidade construídas socialmente, Arroyo (2000), cuja construção ocorreu em diferentes lugares e situações, em diversos

períodos e vivências, como consequência das questões sociais que, de certa forma, interferem em vários aspectos da vida. Dessa forma, a docência foi aprendida nos primeiros contatos que tivemos com nossos professores e que, de alguma forma, nos influenciou.

Para o autor, falar em docência e em seu processo de construção e aprendizagem é trazer à memória as marcas e representações daquilo que aprendemos e somos, “[...] carregamos a função que exercemos, que somos e a imagem de professor (a) que internalizamos” (p. 124). Nesse sentido, as marcas deixadas historicamente se refletem no ser e fazer da docência e em sua imagem, “[...] as lembranças dos professores que tivemos pesam nos professores que somos” (p. 125).

Seguir o pensamento de Arroyo (2000) é dizer que aprendemos a ser professores a partir do contato que tivemos e por meio das marcas deixadas por cada professor, é trazer à memória as diferentes situações vivenciadas e o quanto isso se reflete em nossa docência, é ver as concepções passadas e presentes e perceber que muita coisa não mudou. Isso se caracteriza como uma aprendizagem construída socialmente, que continua deixando marcas e concepções, mas que nos faz refletir sobre nossa identidade e pensarmos no que somos e estamos fazendo.

No entanto, para o autor, estamos em constante aprendizado, aprendemos como alunos e como mestres, as marcas da aprendizagem deixadas por nossos professores em tempos e situações diferentes se integram às novas imagens e, assim, criamos as nossas próprias representações. Desse modo, as “antigas” aprendizagens se juntam às “novas” aprendizagens formando nossa identidade pessoal e profissional.

Se tratando das marcas sobre a imagem e identidade docente, Arroyo (2000) faz algumas considerações sobre a construção histórica do magistério básico e a condição social familiar, com seus valores e conceitos construídos socialmente.

Para o autor, o magistério básico é uma marca relacionada com as classes sociais populares, “ser professora, professor, projeta uma determinada função social, e, mais do que isso, projeta ou concretiza uma determinada cosmovisão que está incorporada a esse ofício” (p.126), pois filhos de quem tem dinheiro não escolhe salário de professor, ou seja, ser professor.

Dessa forma, as noções concebidas do professor e de sua classe categorizam socialmente e destinam como escolhas dessa herança social e cultural, que, de

alguma forma, exercem influência na definição profissional, pois quem for instruído em classes e culturas “diferentes” não almeja tal profissão. Essa construção estabelece um estilo de ser professor, de sua identidade, de representações e de uma cultura mistificada sobre o magistério (ARROYO, 2002).

A outra consideração, Arroyo (2000), repousa sobre a condição social familiar com seus valores e conceitos que perpassam os limites da própria casa, atribuindo a escola valores intencionais que refletem na construção de conceitos para as crianças sobre a profissão, estabelecendo, assim, marcas sociais da imagem docente e de sua identidade.

No entanto, mesmo diante dessa construção social, Arroyo (2002) apresenta os caminhos traçados pela sociedade que distorcem a identidade dos profissionais da educação, tornando-a mais fácil para aqueles que não conseguem alcançar grandes desafios, ou cuja questão financeira não lhes permite. Dessa forma, a imagem distorcida sobre o magistério básico, como sendo uma profissão feita por amor e não por qualificação, pois qualquer saber é suficiente, é constantemente divulgada e enraizada na cabeça dos alunos e da coletividade, tornando esse caminho mais fácil. Assim, a escolha de ser professor não pode estar destinada a uma classe social, mas a uma identificação com a função docente, mesmo que esta não apresente *status* e boa remuneração.

Com relação a isso, Pimenta (2000) também concorda que a identidade docente recebe influência social, porém reforça que o saber fazer do professor pode trazer mudanças significativas a essa imagem imposta pela sociedade. Para a autora, uma das contribuições para se constituir a identidade docente é formar professores para exercer a função, que é ensinar, e construir, por meio da experiência, o saber fazer diante da realidade a qual está inserido.

Nesse sentido, a prática docente precisa ser validada, distinta e permanente, capaz de transpor da teoria à prática, de ter uma imagem de si enquanto professor, de um fazer baseado em valores e em sua história e nas relações estabelecidas com seus pares, “[...] a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 2000, p. 18).

Assim, a autora constitui a identidade docente em constante construção, que se consolida através do tempo, que busca se transformar para atender as exigências

da “nova” sociedade e, com essas exigências, o professor necessita buscar nova identidade para atender o crescimento e demanda presente no seu cotidiano.

Observamos, pelos autores, que a identidade docente possui uma imagem difundida pela sociedade historicamente e que, de certa maneira, acaba sendo representada pelos professores no exercício da sua função. Representação que parte da sociedade do que é ser professor, da família e sua compreensão e do próprio professor, mas que pode buscar identidade própria por meio de práticas diferenciadas e profissionais e obter o reconhecimento e importância da sociedade.

3.2 Docência e formação

Para Pimenta (2000), a formação inicial é a base para a construção da identidade docente. Fundamentada no trabalho desenvolvido como professora e pesquisadora, apresenta três etapas de formação com a intenção de dar novos sentidos aos processos formativos e à prática dos professores. A autora tem trabalhado no sentido de conduzir as formações iniciais como um suporte para a formação dos novos professores e sua prática.

A primeira etapa é estimular os saberes produzidos pela experiência. Para a autora (2000), os professores, ao iniciarem seus estudos, apresentam muitos saberes a respeito de ser professor, que foram construídos com base em sua história de vida, no exemplo dos professores que tiveram, nos referenciais apresentados pela sociedade, porém esse conhecimento se fundamenta na percepção de aluno e não de reais professores. Assim, o conhecimento da experiência enquanto aluno não basta para que a identidade do professor se construa, mas sim a evolução dos saberes adquiridos enquanto professores.

A segunda está no conhecimento. A formação proporciona a construção do conhecimento específico, que acaba não sendo suficiente para o ensino, pois o necessário é que o professor consiga dar significado ao conhecimento, habilidades de transpor o conhecimento específico a informações reais ao aluno, de maneira que ele compreenda e utilize em sua realidade. Dessa forma, ocorre a necessidade de o professor contextualizar o conhecimento possibilitando ao aluno a sua construção.

E o terceiro, que está relacionado aos saberes pedagógicos. Nesse contexto, não basta apenas a experiência e o conhecimento específico, é preciso também saber ensinar, ação estritamente didática. Ensinar envolve saber fazer, que envolve a reflexão do que se fez, pois, os saberes pedagógicos se originam da prática, dessa

forma, possibilitar o contato dos futuros professores com a realidade escolar, com um olhar diferenciado, não os das experiências de aluno, mas os de futuros professores pesquisadores.

Assim, se constrói, para Pimenta (2000), a identidade docente, com uma formação inicial que coloca o futuro professor diante das questões que envolvem a sua prática e a construção de saberes essenciais, os quais consideramos de muita importância para exercer a função e saber lidar com as demandas diárias.

Outra contribuição que vem ao encontro da formação inicial dos professores e a construção da identidade é a formação profissional, Nóvoa (2017), ou seja, formar professores para exercer a profissão docente, que não se funda somente no amor, mas na capacitação e conhecimento necessários ao ofício.

Essa proposta, para Nóvoa (2017), se consolida diante do conceito de “posição”, a qual possibilita o entendimento de como uma pessoa se torna profissional e estrutura os saberes desta profissionalidade.

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Nessa perspectiva, é necessário haver, por parte do futuro professor, uma “postura” de disposição a aprender ser professor, pois o ofício exige um trabalho organizado, acesso a diversos conhecimentos, atitude moral frente aos desafios e estar preparado para um trabalho diversificado e cheio de imprevistos (NÓVOA, 2017).

Essa postura, posta pelo autor, requer que o futuro profissional adquira comportamentos concernentes ao cumprimento da sua função, como estar envolvido com professores mais experientes para poder aprender com eles, pois o saber também se constrói com seus pares, deve ser incentivado a ser um pesquisador, estar no espaço escolar para conhecer e estudar a sua realidade e refletir sobre as ações.

Dessa forma, o professor se constrói dentro do espaço de trabalho, um aprender fazendo e vivenciando, um aprender compartilhado. Em outras palavras, o professor aprende no interior da escola, nas trocas que faz. Entretanto, essas trocas dependem, entre outros fatores, do acolhimento realizado pelos pares. Esse ambiente

pode proporcionar uma postura do querer aprender, principalmente quando o espaço escolar é visto como coletivo.

Para Nóvoa (2017), colocar o futuro professor diante da realidade de trabalho a qual exercerá é prepará-lo para os desafios que embarcam com a profissão, pois a formação inicial não se constitui como uma única fonte de profissionalidade, mas também a exposição pública que a atividade docente ocupa, ações que impulsionam o formando a exercer sua profissão, pois, do contrário, serão formados em disciplinas e conteúdos os quais muitas vezes não são postos em prática.

Diante disso, é importante considerarmos a posição do futuro professor para a construção da identidade profissional, no entanto, esta precisa estar associada à formação continuada, que se estabelece com fundamentos e conhecimentos de uma outra etapa da profissão docente.

Para Nóvoa (2017), a formação continuada não vem apenas para suprir os déficits da formação inicial ou com cursos de aperfeiçoamento, mas também como uma formação que pode ser desenvolvida dentro do espaço escolar, nos momentos de troca e reflexão da prática, nos momentos de estudos e pesquisa, ação que possibilita a ressignificação das práticas e a aprendizagem enquanto mestre.

Para nós, professores em exercício, é muito comum associarmos o aperfeiçoamento e capacitação profissional a cursos externos, sendo que estamos dentro de um espaço plenamente capaz de desenvolver ações que contribuam para a nossa formação continuada e, como já vimos, para a construção de saberes e compartilhar de ações para promover tanto nosso crescimento profissional quanto o avanço dos nossos alunos.

Considerando o espaço escolar como lugar de formação, Pimenta (2000) enfatiza o valor que esse espaço possui, mas sua criação e funcionalidade só é possível diante de uma gestão participativa que favoreça a constituição de grupos de estudos, e não somente para reciclagem de conteúdo ou ações que não transformem a prática docente, nem contribuem para as questões do fracasso escolar por não considerar as reais necessidades da escola.

Esse modo operante agrega oportunidades aos professores de se constituírem e renovarem suas práticas, criarem teorias por meio da troca de experiências e, acima de tudo, transformarem os resultados dessa ação em benefício para a escola e a comunidade. Do contrário, a falta de um olhar diferenciado para esse espaço enquanto lugar de formação pode se constituir em fracasso para os professores, para

a escola como para os alunos e posicionar os professores a um estado de incapacidade de mudar sua prática e dizer que as mesmas teorias e ações podem ser continuadas (PIMENTA, 2000).

3.3 Docência e saberes

São vários os saberes que o docente possui, alguns construídos por sua história de vida, outros pelo tempo de escolarização e pelos professores que os ensinaram, até chegar em sua própria formação inicial e continuada para passar de aluno a professor. No entanto, diante de tanto conhecimento, quais são os essencialmente necessários para executar sua profissão? Entendemos, nos parágrafos acima, que o docente precisa aprender a ser professor e assumir posturas que o leve ao exercício da sua função, que as formações são alguns caminhos a serem percorridos para a construção da sua identidade profissional que se manifestará por meio da sua prática, ou seja, do seu saber fazer.

Para embasar os saberes da docência, Tardif (2010) traz uma proposta fundamentada em pesquisa e reflexão sobre os saberes de professores da educação básica (antigo ensino primário e secundário), para tentar entender os saberes utilizados pelos professores e explicar as questões do ensino e de profissionalização. O autor procura relacionar o conhecimento do ofício ao contexto de trabalho, entrelaçados entre a identidade pessoal, experiências pessoais e profissionais, pois não há como estudar os saberes da docência dissociados dessas perspectivas.

A construção do saber, para o autor (2010), repousa sobre os aspectos sociais e individuais que, por sua vez, são indissociáveis, pois são produzidos por meio do conhecimento e atuação profissional, advindos da experiência e da troca com os pares.

No que se refere ao saber social, esse emana do compartilhar, da troca entre os professores que trabalham juntos em um sistema integrado. Já o saber individual é produzido por sua atuação profissional dentro do espaço de trabalho e que está voltado para sua relação com o outro, em específico, com o aluno (TARDIF, 2010).

Dessa forma, Tardif (2010), o saber está vinculado ao fazer, que requer tanto um saber fazer social para lidar com as questões rotineiras, quanto um saber fazer individual relacionado ao conhecimento que possui sobre o que está fazendo. Assim, todo esse conhecimento que obteve de diferentes fontes, vias, lugares, instituições e relações está a serviço do seu trabalho.

Além do saber social e individual, o autor menciona o saber ensinar, cuja apropriação se dá com o tempo. Nesse sentido, o tempo é valorizado para estabelecer a construção de experiências que ajudam o professor a exercer melhor a sua função.

Sendo assim, esses saberes, produzidos pelo tempo e emanados de diferentes fontes, precisam ser unificados para o desempenho do trabalho, pois são essenciais para o ensino e se tornam fundadores da prática e os responsáveis pela capacidade profissional, “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2000, p. 21).

Observamos que os saberes construídos são muito importantes para o exercício da profissão, porém há um grande desafio a ser superado, agregar o conhecimento fundador da nossa prática às novas contribuições produzidas pela pesquisa e ciência. Essa ação faz parte da nova identidade docente para dar conta das novas demandas e encontrar a valorização profissional.

Nesse caminho, sabemos que a constituição de saberes não se esgota, e também são construídos no convívio com o outro, em específico, com o aluno, Tardif (2000), cuja relação está ligada por contratos de regras e de convivência. Nesse convívio com os alunos, e nos contratos firmados de ambas as partes, possibilita o professor conhecer a voz, jeito de ser, atitudes e comportamentos de cada um, o que contribui também para o processo de ensino e aprendizagem.

Para finalizar, deixamos uma citação de Paulo Freire (2015) para compor, com Tardif (2010), os saberes da docência, saberes que não se esgotam nas formações acadêmicas, nem no espaço escolar promovido pela experiência, mas que se unem para formar a prática docente.

Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender (Freire, 2015, p. 93).

3.4 Docência e reflexão

Junto ao saber fazer docente está a reflexão, ação indispensável para a construção do conhecimento profissional (SCHÖN, 2000). Em estudo realizado pelo

autor em diferentes profissões, constatou o quanto esse processo é importante antes, durante e depois do fazer.

Segundo o autor (2000), a reflexão é um processo que pode ser pensado antes, durante ou depois da prática, que depende da ação exercida e propósito que queira alcançar e, para melhor entender esse processo, vamos refletir sobre cada uma das etapas.

A reflexão antes da ação se constitui como uma reflexão antecipada da prática, sobre o que será ensinado, a maneira como será feito, pensar em cada aluno, nos saberes que possuem, ou seja, é realizar todo um planejamento pensando em como tudo isso poderá acontecer (SCHÖN, 2000).

Já a reflexão, durante a ação, faz parte imediata da prática docente e está direcionada para o cotidiano escolar, nesse caso, necessita da atenção do professor aos saberes e dificuldades de cada aluno e certa competência e conhecimento para agir como mediador e ajudar o aluno na construção do conhecimento. Para Schön (1997), esse processo relacionado ao ensino e aprendizagem, em que o professor procura compreender como o aluno constrói seu conhecimento nas diferentes situações, é uma reflexão na ação, que não exige planejamento, pois o pensamento sobre o aluno e suas respostas são ações simultâneas que ocorrem durante a aula e são necessárias para o momento.

Perrenoud (2002) também concorda ao dizer que, quando a prática reflexiva ocorre na ação, a reflexão é imediata, pois requer atitudes imediatas, são pensamentos que acontecem durante a observação e curso das situações.

Quanto à reflexão após a prática, Schön (1997), o professor reflete sobre o que aconteceu, em sua postura, no comportamento e atitude dos alunos, nas interações e nos diferentes caminhos que a aula percorreu. Esse processo, para o autor, exige do professor palavras a serem retomadas que darão significado às suas ações.

Nesse sentido, Perrenoud (2002) acrescenta: “depois da realização da ação singular, a reflexão sobre ela só tem sentido para compreender, aprender e integrar o que aconteceu” (p 31). Assim, para o autor, a reflexão sobre a ação só terá sentido se produzir mudanças significativas na prática, se houver um exame detalhado das ações que a nortearam, caso contrário, se encerraram com a lembrança do que aconteceu, sem a possibilidade de projeção para novas ações.

Observamos, com os autores, os modos de reflexão da prática que, se entendidos em cada contexto, podem ser significativos para a compreensão dos atos,

a afirmação dos acertos, a aprendizagem com os erros e a transformação da prática. No entanto, Segundo Perrenoud (2002), a reflexão é comum a todas as pessoas, pois elas pensam em suas ações rotineiras e em tudo o que as envolve, contudo, a diferença está em adquirir uma postura reflexiva que é o centro da função de um profissional, pois envolve uma espécie de hábito permanente que não se dissocia da sua prática.

Diante disso, por mais distintos que sejam os processos reflexivos, antes, durante ou depois, requer do docente uma posição, pois dificilmente quem não ocupa essa atitude conseguirá fazer da reflexão um hábito e uma postura profissional. Cada docente pode refletir de uma maneira, no entanto, necessita assumir uma sistemática constante de reflexão, pois esse processo não pode ser ocasional ou diante das dificuldades enfrentadas, mas um hábito que se torne sua identidade e produza contentamento em sua realização por meio da profissão (PERRENOUD, 2002).

Portanto, o ato reflexivo requer uma postura reflexiva docente, que não se limita a situações, mas em um hábito prazeroso das práticas, não se limita somente a um ato individualizado, mas a uma ação que também pode se concretizar no coletivo para entender o processo e causa de muitas coisas que afetam a maneira de atuação dos professores e, assim, conduzir o grupo a um constante hábito reflexivo (SCHÖN, 1997).

Sendo assim, segundo o autor, o contexto escolar precisa estar preparado para propiciar momentos de interação entre os professores para pensar sobre os alunos, sobre as práticas, no processo de ensino e aprendizagem e nas situações que fazem parte da rotina. No entanto, se esse espaço não for pensado e assumido como espaço de formação, impede o professor de construir práticas reflexivas e avançar para a qualificação do trabalho por meio de ações conjuntas com a equipe diretiva produzindo conhecimento e reflexão.

Dessa forma, o espaço escolar não pode ser considerado apenas um lugar burocrático, baseado em momentos de planejamento conteudista, em horários estagnados e em tempos que não permitam a reflexão do trabalho, mas é preciso ajudar o professor a criar um ambiente no qual ele adquira uma postura reflexiva (SCHÖN, 1997). E, junto a esse processo, é necessário garantir observações e registros que demonstrem o trabalho e conduza a caminhos de evolução de uma prática e postura reflexiva.

Ambos autores (PERRENOUD, 2002; SCHÖN, 1997) pensam sobre a importância do processo reflexivo no exercício da função, porém vão além ao dizer que não basta refletir, pois isso todos fazem, mas é necessário assumir uma postura que faça parte diária da sua prática e que essa atitude reflexiva ajude a perceber e direcionar o trabalho, aperfeiçoando o fazer e construindo saberes.

Por fim, não há prática futura sem o pensamento reflexivo, para Freire (2015), isso é pensar certo, é necessário pensar sobre o que se está fazendo, pois, o saber também é construído nesse processo, e a ausência desse pensar se torna uma prática sem propósito e “este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura” (p. 39). O êxito da prática reflexiva está em assumir a sua importância e necessidade para a função e transformação da realidade, pois ficar parado não conduz a mudanças, mesmo que elas passem pela cabeça.

3.5 Docência no ciclo de alfabetização

Docência no ciclo de alfabetização significa estar responsável pela alfabetização das crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (EF), direito assegurado pelo Parecer CNE/CEB 2008, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013) e pela meta 5 do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2015). Para que isso aconteça e a criança conclua o ciclo de alfabetização até o final do 3º ano é necessário a continuidade da aprendizagem no decorrer desses anos, sem interrupção, ou seja, sem que seja reprovada.

As DCNEB (BRASIL, 2013) apresenta à escola, gestão, comunidade escolar e professores, desafios a serem aplicados no espaço escolar, para promover uma educação de qualidade e acesso ao conhecimento por todos os alunos. Mais especificamente no ciclo de alfabetização, o documento estabelece ações para o Projeto Político Pedagógico (PPP), currículo, avaliação e formação continuada dos professores.

O Projeto Político Pedagógico se expressa como um documento vivo da escola, nesse sentido, precisa estar organizado para atender as especificidades do aluno que vem da Educação Infantil, oportunizando a continuidade da aprendizagem sem rupturas drásticas que dificulte o avanço aos novos conhecimentos e oportunidades.

Já o currículo, parte integrante da construção de saberes em diversas áreas do conhecimento e que faz parte do planejamento do professor, necessita ser significativo e centrado na realidade e contexto escolar. A atenção a esse ponto é que,

mesmo o ciclo tendo o foco na alfabetização, é direito assegurar a aprendizagem de todos os componentes curriculares de maneira interdisciplinar e não fragmentada e por meio de um ambiente favorável.

No ciclo de alfabetização, a avaliação deve ser considerada pelo professor um processo contínuo que envolve os aspectos processual, participativo, formativo, cumulativo e diagnóstico. Dessa forma, as ações pedagógicas necessitam ser revistas para promover a realização de todos esses aspectos. Não se estabelece como um processo classificatório com a finalidade de reprovar o aluno, mas de um processo contínuo considerando sua aprendizagem e ainda promover ações para ajudar os alunos que se encontram com dificuldades de aprendizagem. Para ajudar o professor nessa tarefa, se faz necessário a instituição de instrumentos e atitudes de observação e acompanhamento por meio de registros e reflexões do processo de ensino e aprendizagem da construção do conhecimento efetivado pela criança.

Quanto à formação continuada, o professor, enquanto profissional da educação, necessita levar em conta as competências indispensáveis ao exercício da docência (BRASIL, 2013, p. 58):

- I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigação de interesse da área educacional;
- III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Além do mais, o professor precisa “saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isso é, interpretar e reconstruir o conhecimento” (BRASIL, 2013, p. 58), fazer transposições dos saberes das diferentes áreas e ser um “especialista” em infância. A formação continuada deve ser assumida para consolidar a identidade docente e suas relações com a escola e alunos. Por fim, é essencial que esse docente, além de habilidades cognitivas, aprenda a lidar com a tecnologia e manifeste a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe.

Outro documento que evidencia a docência no ciclo de alfabetização é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), ao mencionar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A transição, segundo a BNCC, requer atenção especial para que aconteça de maneira harmoniosa entre as etapas, garantindo “integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças” (p. 53). Para facilitar essa mudança de etapa, proporcionando o acolhimento e adaptação das

crianças e dos professores, o planejamento das ações se torna indispensável e um dos instrumentos que pode ajudar nesse percurso são os diferentes tipos de registro produzidos tanto pela criança como pelo professor, que ajudam no conhecimento e diversidade de cada aluno.

Diante dos documentos apresentados, percebemos que a docência, no ciclo de alfabetização, está pautada na alfabetização, consideração e mudanças no Projeto Político Pedagógico, no currículo, na avaliação e a importância da formação continuada também para atender as especificidades desse ciclo. Conhecer e proceder sobre a infância faz parte desse processo para dar continuidade ao ensino e a aprendizagem de maneira mais significativa para essa fase de desenvolvimento.

Além dos documentos legais serem o aporte de toda uma prática, respeitando o educando em sua integralidade e garantindo seus direitos à aprendizagem, práticas também se evidenciam na execução desses documentos para a qualidade na educação e alfabetização das crianças.

Em práticas de formação e de ensino no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2017), diferentes relatos de experiência expressam a importância da formação de professores para atuar nesse ciclo.

Segundo Silva (2017), o docente precisa ter o engajamento com a alfabetização e ter a ciência que é um direito do aluno. Nesse contexto, sua prática precisa ser revista e seu planejamento organizado de modo a produzir significado tanto para o aluno como para o que faz. Assim, esse envolvimento com a alfabetização pede o conhecimento sobre o aluno e sobre os direitos de aprendizagem essenciais para essa etapa.

Com o composto de modificações estabelecidas pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e com o ciclo de alfabetização ocorreu a necessidade de rever a prática docente, o currículo, a avaliação, o espaço e o tempo escolares para atender às demandas dessa etapa tão importante para o desenvolvimento integral e a alfabetização da criança.

Diante disso, ter a ciência dessas modificações e da etapa de ensino a qual atua é fundamental para a função docente, e o ato de registrar entra nesse processo para orientar e reorganizar suas ações. Dessa forma, entendemos a qualificação do registro para a prática docente a partir do conhecimento, da reflexão que traz sobre suas ações e, conseqüentemente, seu crescimento enquanto profissional.

4 ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL POR CICLOS

Outro fator a ser considerado para o estudo deste capítulo é que a pesquisa será desenvolvida em uma escola pública da Região do Grande ABC, cuja modalidade de ensino são os ciclos.

Diante disso, um dos propósitos deste capítulo é relacionar o ciclo de alfabetização com o registro diário feito pelo professor e o registro reflexivo da prática docente.

Entretanto, o estabelecimento dessa relação exigiu uma discussão sobre a organização educacional por ciclo e quais contribuições esse conhecimento pode trazer para o registro da prática do professor dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Dessa forma, inicialmente, buscamos contextualizar a organização por ciclos a partir das legislações vigentes para, depois, discorrer sobre os referenciais teóricos que situam e ampliam as diversas discussões sobre o ideal de trabalho por ciclos. Vale lembrar que não pretendemos aqui esboçar críticas diante dos vários debates, nem analisar os resultados dos ciclos adotados por alguns sistemas de ensino.

A base legal e teórica propõe a compreensão e a resignificação do conhecimento docente sobre as particularidades do trabalho com ciclos, possibilitando a qualificação dos registros nesta modalidade de ensino, em específico, o ciclo de alfabetização. Assim, se o professor compreender melhor o trabalho com ciclos, sua prática terá mais sentido, o tratamento ao aluno será mais específico, sua escrita proporcionará a visibilidade do trabalho, terá mais informações relevantes e uma reflexão melhor da prática.

4.1 A organização por ciclos e a legislação

Para compreensão dessa organização, utilizamos alguns marcos legais entrelaçados com os referenciais teóricos sobre o início e a implantação dos ciclos no Brasil.

Como muitas propostas, o sistema de ciclo teve início na França, na década de 1940, com Henri Wallon, que sugeria um plano de organização de escolarização em ciclos, pautado em três etapas: o respeito às fases de desenvolvimento humano, ter classes de aceleração e progressão e um currículo inovador. Proposta que foi

retomada, décadas depois, com a reforma educacional francesa no final de 1980 e início de 1990 (MAINARDES, 2007).

No Brasil, firmados em proposta de lei, os ciclos tiveram sua primeira sugestão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – nº 4024/61), com o ensino primário de quatro anos, ciclo ginásial do ensino médio de quatro anos, ciclo colegial do ensino médio com três anos. Após, surge a Lei nº 5692/71, com o ensino do 1º grau com oito anos e o Ensino do 2º grau com três a quatro anos (RODRIGUES, 2010).

Mainardes (2007) em sua obra “Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem” diz que, desde 1980, existia uma tentativa de reorganização da escolaridade em ciclos para tentar sobrepujar as limitações do modo seriado e de uma educação menos eliminatória. Assim, com o alvo de tentar solucionar o problema da reprovação, em 1984, começou, no Estado de São Paulo, o Ciclo Básico de Alfabetização, cuja resolução o regulamentava com a seguinte caracterização:

O ciclo básico, instituído pelo Decreto nº 21.833, de 28-12-83, corresponde à fase inicial de escolarização do ensino do 1.º grau e visa, pela participação integrada de professores, pais e alunos na vida escolar, garantir maior oportunidade de sucesso a todos os alunos e proporcionar-lhes o direito a um melhor ensino, inclusive pelo aumento de uma escolaridade efetiva e atividade de recuperação adequadas a seu ritmo de aprendizagem (SÃO PAULO, CBA, Art. 1º, 1984).

Nessa época, o Ciclo Básico - CBA - agrupava os dois primeiros anos do ensino fundamental, suprimindo a reprovação do primeiro para o segundo ano, oportunizando maior tempo de aprendizagem ao aluno na tentativa de reduzir as taxas de reprovação e evasão escolar (MAINARDES, 2007).

Diante disso, esse mesmo autor (2007) diz que o Ciclo Básico aflorou como uma política arrojada no contexto da redemocratização do país e grupos considerados mais inovadores conseguiram intervir na construção de políticas educacionais, possibilitando a participação dos docentes na elaboração de políticas, no investimento e capacitação, na qualidade do ensino e nas políticas voltadas à redução da reprovação e evasão escolar.

Assim sendo, com as possibilidades geradas pelas políticas do Ciclo Básico, o ensino passa a ser visto de uma outra perspectiva a considerar:

É importante também observar que as justificativas para a adoção dessa política deixaram de lado as razões econômicas e passaram a considerar outros motivos, como a redução da reprovação e da evasão, a melhoria da

qualidade do ensino e ainda a democratização da escola (MAINARDES, 2007, p. 68).

Para o autor (2007), considerar os motivos que vão além das questões econômicas é melhorar o ensino e oportunizar uma maior participação dos segmentos que compõem a escola em seu funcionamento e gestão.

Até o momento, observamos que a proposta dos ciclos partiu de um decreto Estadual e de iniciativa de políticas audaciosas para conter a reprovação e evasão escolar, proporcionando uma maior participação dos professores, pais e alunos no espaço escolar, com pretensão de um ensino de qualidade, escolaridade contínua que atendesse ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, se estabeleceu as políticas sobre o Ciclo Básico, em 1980, e a construção de escola em ciclos, baseada na experiência do Ciclo Básico de Alfabetização em 1984.

A aceitação dessa política, Mainardes (2007), fez com que muitos Estados organizassem suas escolas em ciclos, assim, o Ciclo Básico de Alfabetização se expandiu para os demais anos e foi incorporado como uma modalidade de organização de ensino na Lei de Diretrizes e Base – LDB - em 1996.

Desse modo, com base nos princípios presentes na Constituição Federal, se instituiu a Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96 que definiu e dispôs o sistema educacional brasileiro em níveis e modalidades de educação e ensino, no qual está a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e se organiza da seguinte maneira para atender os níveis escolares:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, Art. 23, 1996).

Mesmo sendo definida e disposta como lei do sistema educacional brasileiro, a organização dos ciclos visando a aprendizagem do aluno é facultativa aos sistemas de ensino.

Segundo Barreto e Mittrulis (2007), a organização da Educação Básica, trazida pela LDB 9394/96, reintroduz os ciclos como uma das opções a serem adotadas pelos sistemas de ensino que sustentam essas políticas.

Reafirmado por Mainardes (2007), que diz que os ciclos foram incorporados por administrações com linhas diferentes, cujos programas apresentados tomam seu

formato diante da concepção do Estado, o qual define o tipo e característica da política de ciclo para atingir os objetivos que demandam dessas políticas e atender a diversos propósitos.

A LDB definiu o sistema educacional e conferiu à Educação Básica a possibilidade de organizações de seus níveis escolares de maneiras diferenciadas, entre as quais estão os ciclos, visando atender às necessidades do curso de aprendizagem dos alunos. No entanto, segundo autores citados, observamos que a opção da organização dos ciclos é feita por políticas diversas com o intuito de atender às exigências administrativas vigentes.

Além da LDB, o regime de ciclos também é citado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), que propõe uma formação de qualidade de acordo com o grau de aprendizagem dos alunos, entendendo as diferenças sociais, culturais, emocionais, físicas e éticas:

A proposta de organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em um único ciclo exige mudanças no currículo para melhor trabalhar a diversidade dos alunos e permitir que eles progridam na aprendizagem (BRASIL, 2013 p.122).

As diretrizes trazem algumas especificidades da organização em ciclos, como a dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, hoje entendidos como o 1º, 2º e 3º anos em uma única fase, modificações no currículo para responder aos interesses dos alunos, também visando ao avanço na aprendizagem.

Um ponto importante dentro dessa proposta é a atenção aos alunos de seis anos no Ensino Fundamental e a garantia de aprendizagem, pois são oriundos de diferentes contextos e possuem ritmo e desenvolvimento diversos e que necessitam ser respeitados. Essa garantia de aprendizagem também se estende a todos os conteúdos das áreas do conhecimento e não somente ao processo de alfabetização. No demais, existe também a necessidade de junção entre as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental, para tornar esse processo mais tranquilo, pois percebemos o quanto esta ruptura, muitas vezes, se torna nociva para a criança, mas, ao mesmo tempo, necessária para que amplie seu conhecimento e desenvolva conceitos essenciais para sua vida escolar e fora dela.

Estas mudanças exigem da escola uma maneira diferenciada de atuação e organização para segurar 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).

Nesse sentido, os ciclos prescrevem a atuação de todas as partes que constituem a escola decorrentes de uma administração democrática na tentativa de superar o que a Diretriz (BRASIL, 2013, p. 122) chama de “docência solitária” para uma “docência solidária”, processo no qual todos colaboram para um atendimento mais adequado ao aluno e para a criação de uma escola menos seletiva e ainda indica:

[...] recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização (BRASIL, 2013 p. 122).

Essa recomendação se dá para evitar que crianças, aos seis anos de idade, entrem na “cultura da repetência” (BRASIL, p. 122) e que o processo de aprendizagem seja interrompido por não ter alcançado o objetivo proposto. Dessa forma, os sistemas de ensino precisam considerar os três primeiros anos do ensino fundamental em um único ciclo designado à alfabetização, proporcionando aos alunos um tempo maior de aprendizagem e continuidade dos estudos.

As Diretrizes (BRASIL, 2013) acrescentam que as escolas que não optarem por trabalhar em ciclos tenham os três primeiros anos do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial voltados para a aprendizagem básica dos alunos para seu prosseguimento escolar. Aponta que, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a criança desenvolve competências e habilidades indispensáveis para a aprendizagem da leitura, escrita, conceitos matemáticos básicos e interações sociais, conhecimentos importantes nessa etapa de escolarização.

Complementa ainda dizendo que, durante esse ciclo de aprendizagem, não é possível haver repetência, pois essa ação não assegura a continuidade da alfabetização e pode prejudicar o rendimento escolar do aluno, pois a fase de alfabetização se caracteriza como um andamento complexo e sua continuidade se faz necessária respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada criança.

Vale ressaltar que essa continuidade na aprendizagem do aluno atende às particularidades do desenvolvimento infantil, cujo processo avaliativo se faz por meio da observação e registro das tarefas, se estabelecendo de maneira contínua.

Ao se referir ao processo de avaliação, as diretrizes (BRASIL, 2013) partem do que define a LDB sobre a aprendizagem dos alunos, recuperação aos que precisam e considerar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Esse processo se caracteriza como: processual, formativo, participativo, contínuo, cumulativo e diagnóstico. Quanto à avaliação formativa, que acontece durante o processo de aprendizagem, busca identificar os saberes e dificuldades e traçar intervenções para o avanço do aluno. E a avaliação contínua se viabiliza por meio da observação e registros dos alunos para evidenciar o avanço e o que ainda precisa ser trabalhado.

Nesse processo, cabe à escola, junto ao Projeto Político Pedagógico, organizar espaço e tempo para os alunos com dificuldades de aprendizagem e não delimitar essas ações apenas para garantir o sucesso dos alunos nas avaliações externas, mas para garantir seus direitos à aprendizagem.

Diante disso, as Diretrizes (BRASIL, 2023) mostram que o currículo enfatiza a importância da organização e escolha dos conteúdos, com a possibilidade de uma continuidade da trajetória escolar, a contextualização, oportunizando o acesso e conhecimento a todos os alunos, bem como uma integração entre as áreas do conhecimento para os conteúdos apresentarem maior significado e interesse. No aspecto referente à integração entre as áreas do conhecimento, os professores precisam compartilhar o conhecimento e criar situações para que isso ocorra.

Nesse sentido, além de uma boa disposição curricular, o espaço escolar precisa proporcionar ambiente de aprendizagem para os alunos e em específico os que apresentam dificuldades de aprendizagem, processo em que todos precisam estar envolvidos.

As diretrizes trazem características importantes sobre o trabalho em ciclos, como delimitar os três primeiros anos como um ciclo de alfabetização, mudanças no currículo para atender às necessidades do aluno, transformações na prática docente por meio de um trabalho colaborativo, ações que percorrem todo o funcionamento e organização escolar.

Considerando os três primeiros anos do ensino fundamental como um ciclo de alfabetização, outro documento que contribui especificamente para esse processo é o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) - que, em sua meta cinco,

propõe a alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, as instituições de ensino e os professores que optarem por essa modalidade de ensino precisarão se organizar de maneira a alcançar esse objetivo.

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) - que, diferente dos documentos anteriores, refere-se aos dois primeiros anos do ensino fundamental os processos de alfabetização e letramento. Diz a base:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento (BRASIL, 2017, p.59).

Dessa forma, as leis, diretrizes e bases expressam o trabalho com ciclos no Brasil, tendo ou não pontos em comum, apresentam direcionamentos para a aprendizagem da criança em um tempo maior, respeitando seu progresso na aprendizagem, com o propósito de eliminar a reprovação e a evasão escolar, dados que representam o fracasso escolar na vida de muitos estudantes.

Seguindo com o conceito de ciclos, porém de maneira mais específica, o capítulo apresenta Perrenoud (2007) como um precursor dos ciclos de aprendizagem, que traz critérios de atuação sobre esse regime.

4.2 Ciclos de aprendizagem

O que seria um ciclo de aprendizagem?

Não há uma definição consistente do que é um ciclo de aprendizagem, pois sua interpretação e até mesmo execução se diferenciam, uns descrevem o ciclo de aprendizagem como a extinção da reprovação durante um período de estudos, outros com uma declaração que um ciclo de aprendizagem precisa de uma transformação no sistema escolar, que abrange a prática docente, o currículo, o tempo e espaço escolares e a avaliação de todo o processo que durar o ciclo (PERRENOUD, 2007).

Diante disso, o autor apresenta uma explicação: “Um ciclo de aprendizagem é um ciclo de estudos no qual não há reprovação” (PERRENOUD, 2007, p. 35).

Diante da explicação, o ciclo de aprendizagem seria como um período de estudos em que não há reprovação, pois isso interrompe o curso de estudos e aprendizagem, características apresentadas também pelas leis, diretrizes e bases da

educação que eliminam a retenção proporcionando ao aluno um tempo maior de estudos.

No entanto, para o autor, (2007), um ciclo de aprendizagem apresenta muitas viabilidades que não se resumem em apenas extinguir a reprovação, pois tal ação não elimina o fracasso escolar e continua gerando a desigualdade, mexe com outros aspectos da vida do estudante e acarreta atrasos escolares e em sua aprendizagem.

Então, quais seriam as viabilidades apresentadas por um ciclo de aprendizagem? De acordo com Hutmacher (1993, apud Perrenoud, 2007, p. 37), “[...] quando o professor acompanha seus alunos durante dois anos ou mais, a reprovação desaparece de facto, sem ter sido oficialmente proibida”.

Nessa descrição, o autor apresenta uma possibilidade do ciclo de aprendizagem, o acompanhamento por mais tempo de professores aos seus alunos e, conseqüentemente, o fim da reprovação. Por outro lado, Perrenoud (2007) expõe uma dualidade dizendo que certos países do Norte da Europa, como a Finlândia, não possuem ciclo de aprendizagem e a reprovação é algo raro.

Diante disso, para que um ciclo de aprendizagem? Segundo Perrenoud (2007), o ciclo de aprendizagem se torna indispensável em países cuja reprovação é algo presente para reduzir a desigualdade, gerar parceria e continuidade do trabalho entre os professores do mesmo ciclo e proporcionar aos alunos atendimento às suas necessidades.

Dessa forma, além de conter a reprovação, os ciclos possibilitam práticas de trabalho contínuas entre os docentes e diferentes olhares para os alunos, o que um trabalho seriado acaba não permitindo. Essas condições são conhecidas em outras palavras pelas diretrizes quando diz sobre a mudança de um trabalho solitário para um trabalho solidário entre os professores.

Instituir ciclos de aprendizagem não soluciona todos os problemas, mas apresenta caminhos para tentar superar algumas dificuldades, como dar ao aluno maior tempo para aprender e gerir sua aprendizagem, realizar o que chama de pedagogia diferenciada para combater a desigualdade e uma avaliação compreendendo todo o processo de estudo (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 baseada somente no apoio. Para Perrenoud (2007), essa pedagogia atende a todos os alunos que fazem parte da escola e não somente uma parcela deles, pois há os que se sobressaem e

se dão melhor nos estudos e os que apresentam um ritmo diferenciado de aprendizagem e acabam ficando para trás.

Para ir ao encontro de todas essas necessidades, Perrenoud (2007) enunciou nove teses, as quais não quis expressar como uma definição dos ciclos, mas concedeu a possibilidade de pensá-los e interpretá-los de diferentes modos:

Tese 1: Um ciclo de aprendizagem é apenas um meio para ensinar melhor e lutar contra o fracasso escolar e as desigualdades. (p. 41)

Tese 2: Um ciclo de aprendizagem só pode funcionar se os objetivos de formação visados no final do percurso forem claramente definidos. (p. 43)

Tese 3: É importante desenvolver nos ciclos plurianuais vários dispositivos ambiciosos de pedagogia diferenciada e de observação formativa. (p. 45)

Tese 4: A duração de passagem em um ciclo deve ser padrão para forçar a diferenciar a partir de outras dimensões além do tempo e para não favorecer uma reprovação disfarçada. (p. 46)

Tese 5: Um espaço-tempo de formação de vários anos não pode alcançar seus objetivos a não ser que os métodos e as situações de aprendizagem sejam repensados nesse âmbito. (p. 48)

Tese 6: Dentro de um ciclo, os professores se organizam livre e diversamente. (p. 49)

Tese 7: É conveniente que um ciclo de aprendizagem seja confiado a uma equipe estável, coletivamente responsável por ele durante vários anos. (p. 50)

Tese 8: Os professores devem receber uma formação, um apoio institucional e um acompanhamento adequado para construir novas competências. (p. 52)

Tese 9: A busca de um funcionamento eficaz em ciclos é uma longa caminhada a ser considerada como um processo negociado de inovação, que se estende por vários anos. (p. 52)

O trabalho em ciclos apresenta amplos fazeres e extensos critérios ao sistema educacional (PERRENOUD, 2007), que são encarados muitas vezes como inatingíveis devido a sua complexidade, porém considerados importantes para volver um sistema educacional mais eficiente e que acompanhe os alunos que muitas vezes saem da escola sem o conhecimento e competência necessários. Assim, para que um “ciclo de aprendizagem” funcione, a escola precisa passar por reflexões profundas desde a sua estrutura até seu funcionamento.

Por fim, vale ressaltar que as propostas de trabalho em ciclos de aprendizagem, segundo o autor, são proposições que podem ser interpretadas de diferentes maneiras para se alcançar a validação. Barreto e Mitrulis (2007) dizem que administrações reformulam as propostas do regime em ciclos de acordo com a política vigente, mas observando alguns princípios:

[...] autonomia das unidades escolares para formularem suas propostas educativas de modo contextualizado e de acordo com o perfil do aluno; a um currículo concebido de forma mais dinâmica e articulado às práticas sociais e ao mundo do trabalho; à formação continuada de professores; a um tempo regulamentar de trabalho coletivo na escola e à flexibilização das rotinas escolares (BARRETO E MITRULIS, 2007, p. 209).

E reforçada por Mainardes (2007), dizendo que existe uma pluralidade de políticas de ciclos com particularidades e procedimentos diferentes.

Mesmo constando diversidade no trato e execução dos ciclos, apresentam parâmetros de mudanças significativas na funcionalidade da escola para tentar solucionar as questões relacionadas à repetência, evasão escolar e desigualdade.

Especificando a conceituação apresentada por Perrenoud (2007), observamos uma proposta baseado em características que distinguem o trabalho com ciclos 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 escolar, no tempo de aprendizagem e nas avaliações.

Foi visto 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.

Nesse sentido, a compreensão dos professores sobre o trabalho com ciclos agrega conhecimento e possíveis adaptações ao seu fazer, pois os momentos estabelecidos com seus pares durante o planejamento requerem o compartilhamento das experiências, um registro que apresente o processo de ensino e aprendizagem, a continuidade do trabalho e o acompanhamento dos alunos, considerando o ciclo em que fazem parte e a reflexão desse processo para traçar novos fazeres.

Dessa forma, o trabalho coletivo se evidencia, acrescenta-se olhares sobre os alunos, os processos se aperfeiçoam e os registros se qualificam, atitudes que compensam e promovem a aprendizagem de todos os envolvidos e as possíveis transformações da realidade escolar.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho utilizou como metodologia 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.

5.1 Campo da pesquisa

A cidade em que realizamos a pesquisa está localizada na região do Grande ABC Paulista, com uma média de 721.368 habitantes em senso realizado em 2020.

Se tratando de uma pesquisa em educação, a área educacional, em específico o contexto escolar, foi o foco de pesquisa, pois apresentou o objeto de estudo a ser compreendido e analisado.

A educação dessa região do Grande ABC Paulista possui 38.599 alunos e 1.943 professores em efetivo exercício, distribuídos em 40 creches, 51 escolas com atendimento a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e 6 Centros de Professores e Formação Profissional.

A escolha desse campo foi devido à pesquisadora ser professora em uma das unidades dessa região.

5.2 Sujeitos da pesquisa

Para a realização da pesquisa, foram convidadas a participar, de maneira voluntária, as professoras que trabalham na mesma escola que a pesquisadora, que lecionam para o 1º ciclo do Ensino Fundamental, que compreende ao 1º, 2º e 3º anos, também considerado ciclo de alfabetização, representadas na tabela abaixo:

Quadro 1: sujeitos da pesquisa

SUJEITOS	FORMAÇÃO ACADÊMICA	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
P1	Nível médio: Supletivo Graduação: Pedagogia e História Pós-graduação: Lato sensu em Leitura, Educação e Biblioteca; Psicopedagogia Institucional; Stricto sensu: Mestrado em Educação	No magistério: 18 anos Escola em que está sendo realizada a pesquisa: 8 anos No ciclo de alfabetização: 10 anos
P2	Nível médio: Normal Graduação: Pedagogia e Artes Visuais Pós-graduação: Arte na Educação e Alfabetização e Letramento	No magistério: 9 anos Escola em que está sendo realizada a pesquisa: 4 anos No ciclo de alfabetização: 4 anos
P3	Nível médio: Normal Graduação: Pedagogia Pós-graduação: Pedagogia Hospitalar e Empresarial; Alfabetização e Letramento	No magistério: 11 anos Escola em que está sendo realizada a pesquisa: 3 anos No ciclo de alfabetização: 8 anos
P4	Nível médio: Normal Graduação: Pedagogia Pós-graduação:	No magistério: 6 anos Escola em que está sendo realizada a pesquisa: 1 ano No ciclo de alfabetização: 1 ano
P5	Nível médio: Técnico em Administração Graduação: Pedagogia e Artes Visuais Pós-graduação: Alfabetização e Dificuldades na Aprendizagem	No magistério: 22 anos Escola em que está sendo realizada a pesquisa: 6 anos No ciclo de alfabetização: 6 anos

Fonte: elaborado pela professora pesquisadora

De acordo com Gil (2002), a escolha dos participantes é muito importante, pois o alvo da pesquisa é propagar os resultados alcançados para os próprios sujeitos pesquisados.

As professoras convidadas receberam todas as informações sobre o desenvolvimento da pesquisa, o objeto de estudo, os procedimentos para a coleta de dados, cronograma dos encontros para as discussões e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO A).

As informações sobre as professoras foram colhidas por meio de um questionário com perguntas sobre a formação acadêmica e profissional (APÊNDICE A).

A escolha da pesquisa acontecer no ciclo de alfabetização foi devido a pesquisadora lecionar para essa etapa de ensino.

5.3 Objeto de estudo

Fazer parte da realidade escolar proporcionou interação com o espaço, convívio com os professores, gestores e funcionários, o conhecimento de tudo o que a envolve, assim como a vivência com os desafios, problemas e dificuldades que a cercam. Diante dessa existência, surgiu a inquietação por compreender o registro diário feito pelo professor da sua prática.

Em teoria, o registro é utilizado como um instrumento para organizar o trabalho docente, para anotar o planejamento diário, o processo de reflexão sobre as diferentes ações realizadas, deixar memórias para serem retomadas visando à reelaboração da prática. No entanto, certas discussões e questionamentos, por parte do corpo docente, sobre sua finalidade nos levou a estudar sobre o registro e tudo o que o integra na prática docente, promovendo a resposta ao problema de pesquisa deste trabalho: de que forma o registro realizado pelo professor do ciclo de alfabetização tem contribuído para a sua prática?

Assim, se tornou relevante a compreensão e análise do registro, pois sendo um ato que desprende habilidades e procedimentos por parte do professor, não se caracteriza apenas como um cumpridor de exigências burocráticas, o qual diretamente não exerce influência ao ponto de modificar e ressignificar as ações docentes.

5.4 Fundamentos teóricos da pesquisa

A pesquisa qualitativa apresentou alguns aspectos importantes em sua realização, citados por Bogdan e Biklen (1982 apud Lüdke e André, 1986, p. 11,12,13): a) o contato direto do pesquisador com o ambiente e situação que estão sendo pesquisados; b) o material adquirido sobre a realidade é considerado importante para a compreensão do problema, pois é cheio de sentidos e descrições; c) interesse do pesquisador em estudar um problema como possível fonte de transformação da realidade; d) os estudos qualitativos proporcionam sentido às coisas que estão sendo problematizadas; e) a pesquisa e o pesquisador se preocupam em retratar a perspectiva dos participantes sobre o tema.

Diante disso, a abordagem qualitativa proporcionou o contato com o sujeito e o objeto de pesquisa, possibilitando a percepção e o entendimento do registro e do fazer docente com relação a sua prática. Esse movimento, segundo Ibiapina (2008), faz a

articulação entre o ensino e a pesquisa, entre a teoria e a prática, oportunizando o pensamento dos professores sobre suas ações.

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. 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 flexibilidade 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).

5.5 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

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 construíram da seguinte forma:

1ª – primeira etapa: sondagem com as professoras para compreender a visão que possuem sobre o registro como instrumento de reflexão da prática docente no ciclo de alfabetização. Essa sondagem foi formalizada por meio de um questionário elaborado a partir de (7) sete temas constituídos pelos objetivos de estudo dessa pesquisa, dispondo como referência a fundamentação teórica, a conhecer: 1) a finalidade do registro; 2) o uso do registro; 3) as informações contidas no registro; 4) a escrita da prática; 5) o ciclo de alfabetização e o registro; 6) fundamentos e conceitos

sobre o registro; 7) a relação do registro e a reelaboração da prática. Cabe esclarecer que esse questionário, embora faça parte dos procedimentos de coleta de dados, não será objeto de análise.

2ª – segunda etapa: diante do apontamento dos temas na primeira etapa, efetuamos tabelas com a interpretação das respostas concedidas pelas professoras e compartilhadas nas oficinas para discussão.

3ª – terceira etapa: executamos a análise dos dados que compuseram os resultados da pesquisa e as considerações finais.

A primeira etapa do trabalho se formalizou com perguntas através de um questionário que, segundo Gil (2002, p. 116), “consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”, e para Lakatos (2008, p. 203), o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas”.

O questionário seguiu dois procedimentos para a coleta de dados, sendo o primeiro com informações sobre os sujeitos da pesquisa e o segundo com perguntas sobre os (7) sete temas, com o intuito das professoras responderem sem a intenção de certo ou errado, mas possibilitando segundo Lakatos (2008, p. 206), “[...] responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões”.

Diante disso, procuramos apresentar um questionário com perguntas para atender ao propósito do estudo, com respostas que trouxessem elementos importantes para a pesquisa e com teor para satisfazer as necessidades do tema, sendo também fácil de ser respondido pelas professoras (LAKATOS, 2008).

Considerando a proposta de coleta por meio de um questionário (APÊNDICE B) e em cumprimento à primeira etapa, traçamos os seguintes objetivos para os temas conforme quadro abaixo:

Quadro 2 – temas, objetivos e perguntas do questionário

	Temas	Objetivos	Perguntas
1	O uso do Registro.	Compreender a utilização do registro pelo professor.	1) Como é visto o registro enquanto instrumento da prática docente? 2) Como é utilizado o registro na prática docente?
2	A finalidade do registro.		3) Qual a finalidade do registro para a prática docente?
3	As informações contidas no registro.		4) Quais são as informações contidas em um registro? 5) Quais informações um registro precisa ter da prática docente?

4	A escrita da prática.	Verificar as informações contidas no registro e sua relação com a prática docente.	6) O que é registrar? 7) Como um registro precisa ser escrito para ser um visualizador do trabalho?
5	O ciclo de alfabetização e o registro.		8) Como são evidenciadas as práticas do ciclo de alfabetização em um registro?
6	Fundamentos e conceitos sobre o registro.		9) Quais conceitos teóricos fundamentam o registro?
7	A relação entre o registro e a reelaboração da prática.		10) Como é feito o registro reflexivo da prática docente? 11) Como é realizado a reflexão sobre o registro da prática docente?

Fonte: elaborado pela professora pesquisadora

A segunda etapa aconteceu em (6) seis oficinas, com o compartilhamento de tabelas (APÊNDICE C), com a interpretação das respostas concedidas pelas professoras através do questionário.

Na segunda etapa dessa pesquisa, utilizamos – professoras e pesquisadora - o diário de campo para fazer o registro das discussões nas oficinas. O diário serviu nesse momento para colher as informações consideradas importantes por todas as participantes e como recurso de memória na descrição e análise das oficinas.

Empregamos o diário de campo como forma de vivenciar o registro escrito pelo professor que, segundo Lüdke e André (1986), o registro está associado à observação dos eventos da pesquisa, os quais não possuem regras distintas de como fazer, mas orientações para um direcionamento claro e mais preciso do processo de coleta, que são: a) a proximidade às pessoas e ao objeto de estudo para uma melhor visão do que está sendo observado; b) anotar o dia, hora, local e duração da observação; c) evidenciar falas ou indicações de algo que o pesquisador considerar importante; d) tipo de recurso que será utilizado para registrar as observações.

5.6 Procedimentos de análise

Por meio dos procedimentos e instrumentos citados acima, colhemos os dados, organizamos o material a ser analisado que, segundo Lüdke e André (1986, p. 45), “analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa [...]”.

Para as autoras (1986), a análise faz parte do percurso da pesquisa e se concretiza após o levantamento e coleta de todos os dados necessários sobre o objeto de estudo que, durante o processo, são vistos e direcionados conforme

intencionalidade e finalidade, e se estabelecem na fundamentação teórica e na aprendizagem ocorrida durante a pesquisa e que se encerra na fase final do trabalho.

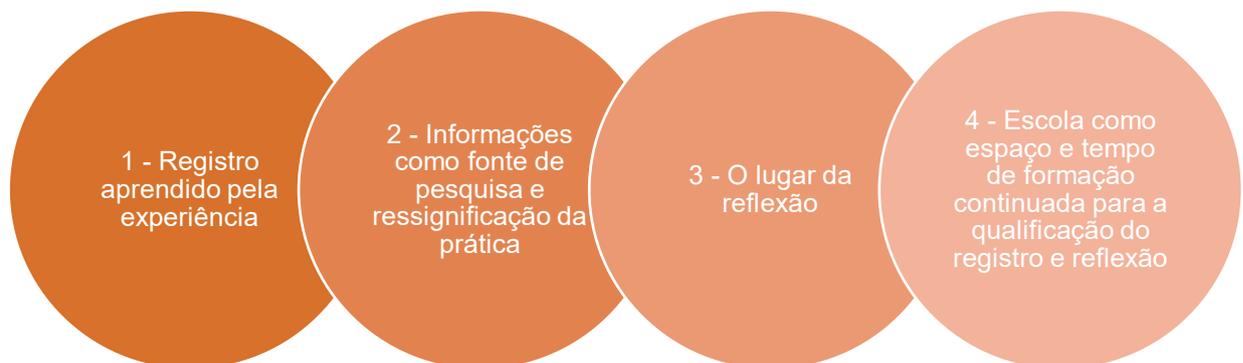
Assim, por meio da interpretação das respostas fornecidas pelos questionários e compartilhadas com as professoras, realizamos as discussões nas oficinas para a compreensão do registro, tendo como foco os temas e como base a fundamentação teórica. O registro desse percurso foi anotado no diário de campo, 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.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados a seguir apresentam o descritivo de cada oficina colaborativa e do diário de campo, seguidos da interpretação, análise e discussão.

6.1 Descritivo das oficinas

Para um melhor entendimento da interpretação e levantamento das categorias, segue a descrição de como aconteceram as oficinas colaborativas.

6.1.1 Comunicação à distância

Diante da situação em que estamos vivendo, ocasionada pela pandemia com a Covid-19, não pudemos realizar os encontros presencialmente, assim optamos por realizar encontros virtuais, denominados de oficinas para concretizar todas as etapas proposta neste trabalho.

Assim, para uma melhor comunicação a distância, foi criado um grupo temporário no *WhatsApp* para postar informações, textos com a fundamentação teórica sobre os temas, horários e datas das oficinas e assuntos considerados relevantes e direcionados para a pesquisa, vale ressaltar que esse meio foi somente para comunicação e não para colher dados para análise.

6.1.2 Procedimentos padrão de início das oficinas

As realizações das oficinas seguiram um padrão de andamento com a finalidade de orientar os encontros e as discussões, considerando a flexibilidade dessas ações caso houvesse necessidade.

No dia anterior ao encontro, para a realização das oficinas, postamos, para ciência do que iríamos trabalhar e recordação por parte das professoras, uma tabela com a sondagem inicial e interpretação das respostas sobre os temas.

No dia dos encontros, estabelecemos, como início das oficinas, o agradecimento às professoras participantes, consentimento para iniciar a gravação das oficinas, a retomada dos combinados quanto ao registro em diário de campo e devolutiva, a retomada dos temas anteriores, a apresentação da fundamentação teórica e o andamento das conversas que seguiram os critérios de discussão, problematização e conclusão sobre os temas abordados.

Consideramos importante fidelizar a participação voluntária de cada professora que fielmente manteve o compromisso em cada encontro e, principalmente, em

contribuir com o conhecimento e experiência sobre sua prática. Assim como o consentimento da gravação para preservar a identidade de cada uma e não inibir a exposição de pensamentos, ideias e opiniões sobre o que estudamos.

Quanto à retomada dos conteúdos e apresentação da fundamentação teórica, realizamos a exposição, em *PowerPoint*, para visualização do que estava sendo proposto e para lembrar o que havia sido discutido, como fonte de conhecimento e informação para a oficina em andamento, visto que todos os temas faziam parte de um todo e do assunto central do trabalho - o registro como instrumento de reflexão da prática docente no ciclo de alfabetização.

Os andamentos das conversas seguiram os critérios de discussão, problematização e conclusão para evitarmos muitos escapes sobre os temas abordados, porém as professoras tiveram a liberdade de falar, opinar e pontuar suas considerações em um movimento contínuo sobre a fundamentação teórica, experiência profissional e sobre a fala dos colegas participantes.

Neste momento, vale ressaltar que as oficinas foram gravadas como um recurso de memória, caso os diários de campo não dessem conta de anotar ou contribuir com toda a discussão realizada.

6.1.3 Questionário como sondagem inicial

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, P. 45).

Para as autoras (1986), a análise faz parte do percurso da pesquisa e se concretiza após o levantamento e coleta de todos os dados necessários sobre o objeto de estudo que, durante o processo, são vistos e direcionados conforme intencionalidade e finalidade, e se estabelecem na fundamentação teórica e na aprendizagem ocorrida durante a pesquisa e que se encerra na fase final do trabalho.

Em cumprimento a 1ª etapa do trabalho enviamos às professoras um questionário com (11) onze perguntas elaboradas a partir de (7) sete temas subsidiados pelos objetivos de estudo dessa pesquisa. Esse questionário foi para nós uma sondagem inicial para compreender a visão das professoras sobre o registro como instrumento de reflexão da prática docente no ciclo de alfabetização.

Com o retorno dos questionários, nos possibilitou a organização dos dados em uma tabela para ajudar no entendimento do que foi coletado e disponibilizado. Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p. 45) acrescentam:

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes.

Considerando a fala das autoras (1986), procuramos identificar as tendências e padrões das opiniões das professoras quanto ao registro, as quais foram os temas de discussão, problematização e conclusão das oficinas.

O tema (1) um foi atribuído ao uso do registro que é visto pelas professoras desde de uma documentação burocrática a uma ferramenta de acompanhamento pedagógico, que serve para registrar as dificuldades dos alunos, como recurso de consulta e como um meio para a reflexão. É utilizado também como instrumento de anotações, informações, como parâmetro de observação da turma e empregado ao planejamento, ensino, retomada e avaliação pelo professor.

Quanto à finalidade do registro pedido no tema (2) dois, as professoras o designaram como um direcionador e orientador da prática realizada por meio de observações para adequar o planejamento, auxiliar na avaliação e apropriação do trabalho.

Já o tema (3) três demandou as informações contidas e as que precisam ter no registro. Nesse sentido, se referiram que as informações são tudo aquilo que se pretende fazer durante a semana, como: a) o processo de ensino e aprendizagem; b) as interações entre aluno/aluno e aluno/professor; c) acontecimentos importantes; d) o conteúdo a ser dado; e) a metodologia e detalhamento de tudo aquilo que o professor considerar importante.

O tema (4) quatro solicitou a escrita da prática quanto ao ato de registrar e como um visualizador do trabalho. Nesse assunto, as professoras relataram que é tudo o que envolve o fazer, tanto do professor quanto do aluno. É descrever fatos, avanços e dificuldades, é propor objetivos e adequações no planejamento para poder rememorar. É escrever o que chama mais atenção, com muitas informações, com clareza e objetivo, a fim de facilitar para quem irá ler e, diante disso tudo, ter foco e olhar sensível.

Quanto ao ciclo de alfabetização expresso no tema (5) cinco, cujo propósito pediu evidências da prática desse trabalho no registro, apresentaram a metodologia como a essência da prática e consideraram que o curso feito pelo aluno em anos anteriores é fundamento para replanejar, adequar e seguir o processo.

Já o tema (6) seis levantou a questão dos fundamentos e conceitos sobre o registro para perceber se as professoras possuíam conhecimento teórico e orientação sobre como fazer seus registros e apontaram que isso é adquirido por meio de estudiosos pensadores da educação e da ciência, e que esse fundamento e conceito se realiza na reflexão, na prática avaliativa, no planejamento e observação da prática.

Por fim, o tema (7) sete pediu a relação entre o registro e a reelaboração da prática por meio da reflexão. Nesse sentido, para as professoras, o registro reflexivo aponta as falhas na prática docente e não somente a dos alunos, possibilita o diálogo entre os pares, sugestões, opiniões e permite a avaliação do trabalho de maneira contínua. É considerado também como uma prática solitária e, às vezes, exercida entre os pares, enquanto instrumento a ser lido pelo outro, se referem a receber poucas devolutivas, causando, muitas vezes, a sensação de registrar apenas para cumprir com as exigências burocráticas.

Esse questionário teve por propósito a sondagem inicial com as professoras para compreender a visão que possuem sobre os registros da prática.

6.2 Descritivos das oficinas colaborativas

As oficinas contaram com a participação voluntária de cinco professoras, para a discussão desencadeada a partir dos (7) sete temas e da observação do instrumento de registro em sua forma e conteúdo, que seguem abaixo.

6.2.1 Oficina 1: o uso e finalidade do registro

Sendo a (1ª) primeira oficina, tivemos como propósito contextualizar as professoras sobre o projeto de pesquisa que estão participando e, por meio do *PowerPoint*, apresentamos os objetivos e metodologia do trabalho. Consideramos importante essa iniciativa para conceder às professoras o conhecimento de um processo que terão participação ativa. Esse momento nos proporcionou a leitura dos objetivos da pesquisa e uma explanação do conceito de pesquisa colaborativa, a qual possibilita reflexões da prática docente e possíveis transformação da realidade.

Compartilhamos também uma tabela com a sondagem inicial feita por meio do questionário respondido pelas professoras, contendo a interpretação das respostas para que pudessem observar o que todas as participantes pensam sobre os temas, mas sem identificação de nomes e outras especificidades dos sujeitos da pesquisa.

Cabe ressaltar, nesse ponto, que enviamos, anteriormente ao (1º) primeiro encontro virtual, a tabela com a sondagem para que as professoras tivessem conhecimento da compreensão das participantes sobre o registro e tudo o que compreende.

Antes de iniciarmos as discussões, perguntamos para as professoras qual seria a melhor forma de abordar os (7) sete temas apresentados por meio da sondagem inicial, se uma conversa de maneira aleatória sobre os temas, lendo as perguntas com as respostas, ou que sugerissem outras alternativas para o andamento das discussões. Elas optaram pela discussão dos (7) sete temas separadamente, como apresentados no questionário da sondagem inicial para não perderem o foco e falarem de muitos assuntos ao mesmo tempo.

Como o processo de discussão foi registrado, enviamos, juntamente com a sondagem inicial, a sugestão de um diário de campo para ser escrito pelas professoras durante as oficinas, não como um recurso padrão, mas que também pudessem definir qual seria a melhor forma de registrar, se pelo modelo enviado, se digitado ou em folha separada. Escolhemos essa abordagem para não limitar as professoras ou inibir o registro de como estão acostumadas a fazer, assim, (2) duas professoras decidiram que registrariam no modelo enviado e as outras (3) três em folhas de caderno, mas todas anotando o curso das oficinas e o que consideraram importantes e relevantes em cada uma delas com a devolutiva. Diante disso e da necessidade do registro por todas as participantes, relembramos a importância de considerar os critérios das discussões na hora de anotar.

Com relação ao registro das oficinas, uma professora levantou a dúvida de como essas anotações seriam feitas, se de tudo o que as professoras falassem, se somente o que ela falasse, ou de modo geral fazendo uma síntese do que todas disseram e ela considerar importante. Diante disso, solicitamos que registrasse o encontro, o que as professoras disseram e os pontos importantes da oficina.

Com isso, outra professora pergunta se esse registro seria como quando fazem uma pauta, mencionamos que não exatamente como uma pauta, mas que poderiam ser tópicos descritivos, e que anotasse do modo como estava acostumada a fazer.

Outra professora acrescenta que seria como uma ata de reunião, mas destacando o que seria mais importante para ela, e orientamos para registrar o mais importante do que foi mencionado pelas colegas, pois não seria possível escrever tudo o que conversamos durante as oficinas.

Com a vigência da descrição das oficinas e para garantir o sigilo dos nomes das participantes dessa pesquisa, definimos chama-las de P1, P2, P3, P4 e P5, assim estabelecemos a confiabilidade dos sujeitos, das opiniões profissionais e pessoais sem deixar de expressar o teor das discussões.

Diante dos combinados estabelecidos, iniciamos a conversa considerando os (3) três critérios: discussão, problematização e conclusão e, nessa oficina, abordamos os temas (1) um e (2) dois que fizeram referência à utilização e finalidade do registro para a prática docente.

Para P1, o registro é visto como algo burocrático e, ao mesmo tempo, como um norteador do trabalho, e relatou: “não é possível entrar em sala de aula sem o registro, pois se perde, é o registro que mantém tudo organizado”.

P5 menciona que o registro traz segurança e nele está a rotina, sem o registro, é possível esquecer o planejado e acrescenta: “o registro traz significado, organiza o pensamento e o aluno sente quando não há planejamento”.

Já P3 utiliza o registro para o acompanhamento pedagógico e concorda com P5 no que confere ao registro a organização da rotina.

Diante das falas, P4 compartilha do mesmo pensamento que as professoras, que o registro faz falta e que não é possível ficar sem ele, pois organiza a aprendizagem, e falou: “quem tem mais tempo de escola sabe o que vai registrar e, quando isso é compartilhado, ajuda as professoras mais novas”.

Como consequência da conversa, surgiu a discussão sobre os registros individuais dos alunos que, muitas vezes, não são compartilhados, impossibilitando o acesso e conhecimento dos alunos, e esses registros se constituem apenas como uma documentação arquivada.

Posto isso, P2 apontou a importância desse documento que precisa ser revisto, e a falta dessa observação aparenta falta de importância, acrescenta que esses documentos apresentam várias ações e registros os quais muitas vezes não há conhecimento de como utilizá-los, pois não foi ensinada a utilizar, não houve formação e esse papel P2 confere à coordenação da escola e disse: “nunca fui ensinada a fazer registro reflexivo, tudo o que acontece de ruim vai no registro”. P2 expressa não saber

como fazer o registro de maneira eficaz e concordou quando as professoras disseram que o registro serve para organização e planejamento, porém acredita que o registro vai além dessas questões e do que será feito em sala de aula, e é nesse ponto que a faz pensar sobre o que e como registrar a sua prática.

P5 e P3 concordam com P2 nesse sentido, pois não há formação, P5 disse que: “antigamente nós éramos cobradas desse ato e havia devolutiva e hoje está sendo deixado de lado”.

A esse ponto, perguntamos para as professoras o que poderia ser feito para ter acesso aos registros e ajudar nesse conhecimento que consideram importantes.

P1 expôs que esse movimento precisaria vir dos superiores, de esferas da educação, os quais não são possíveis mexer, quanto aos registros dos alunos, ficam nos prontuários exigindo o acesso não impossível, mas difícil.

P2 continua dizendo que o professor precisa de formação, precisa entender a importância do registro, saber revisitar para que isso seja favorável e auxilie a sua prática, do contrário, será apenas anotações para “lamentar” e “desabafar”.

Diante dos temas discutidos nessa oficina, as professoras compreendem o registro como um norteador do trabalho, o qual mostra o desenvolvimento de todo um processo e o que foi trabalho com a turma.

Para finalizar, perguntamos para as professoras qual seria a finalidade do registro diante das discussões. Para P3, por meio dos seus registros consegue ver o quanto trabalhou com sua turma. Para P2, o registro é um norteador do trabalho, já para P1, o registro é usado para não perder os detalhes e resgatar a memória do que aconteceu. Para P5, o registro é utilizado para organizar as suas aulas, como recurso de memória sobre o que fez e mudar o que for preciso, é um recurso para avaliação e, para P4, é um instrumento de organização e rotina para o trabalho.

Por fim, disseram que essa oficina foi um momento de formação, exposição da visão sobre o registro, momento de reflexão, troca enriquecedora em que uma ajudou a outra e um espaço de aprendizado.

6.2.2 Oficina 2: as informações no registro e a escrita da prática

Os temas dessa oficina foram o (3) três e (4) quatro, abordando as informações no registro e a escrita da prática. Pedimos às professoras que olhassem para o registro com a intenção de problematizá-lo, ou seja, um olhar com certo distanciamento, desde que fosse possível vê-lo e realizar o processo de

desconstrução do certo e/ou errado, proporcionando indagações e criando possibilidades para o registro.

Em seguida, apresentamos, em *PowerPoint*, a fundamentação teórica sobre os temas (informação e escrita) trazidos por Zabalza (2004), no que se refere às anotações que são feitas no diário como um acervo de informações, a escrita da prática que permite a visibilidade do trabalho chamada pelo autor (2004, p. 11) de “*círculo de melhoria*”, a forma de se fazer um diário que se personifica de acordo com aquele que escreve e que essas anotações podem ou não contribuir dependendo do que foi registrado. Também apontado pelo autor (2004) e foco das discussões são as questões relacionadas à instrução para se fazer um diário, a periodicidade com que se escreve, a regularidade para garantir a continuidade dos fatos, a representatividade para que seja o mais perto da realidade, a continuidade do que se narra, a quantidade de informações e como são escritas, o conteúdo e a duração, ou seja, o tempo que se gasta escrevendo.

Diante da conceituação, P5 mencionou que se tivesse conhecimento do livro anteriormente, o teria lido, no sentido de ter apreciado o que foi apresentado, e acrescentou que as anotações contribuem com professor e com o entendimento do que está sendo feito e que a escrita precisa ser clara para que o professor possa se organizar através das anotações anteriores.

P2, que concorda com o autor, pensa que o registro poderia ter um padrão para auxiliar sobre o que escrever e que escrever muita coisa também não adianta. Já para P4, o registro precisa ter informações importantes, seguindo certos “padrões”, com fatos relevantes que contribuam para o docente, relatos do planejamento e principalmente do desenvolvimento da criança para um comparativo com ela mesma, e disse: “pegar o registro é ver o desenvolvimento do aluno para dar continuidade ao trabalho de sala”.

P3 pontuou que as anotações muitas vezes são um “desabafo”, pois o planejamento não acontece como proposto e citou: “os desabafos são importantes para retomar e ver o que não fez e esse processo precisa ser lido pela coordenação da escola e ter feedback para melhorar a prática”.

P4 concorda com P3 que mesmo o registro sendo um “desabafo” possibilita um olhar direcionado para saber como o aluno está, como trabalhar, o que fazer e o que registrar no dia-a-dia da sala de aula.

Já para P1, o registro é para a continuidade dos fazeres, manter o pensamento inicial e não perder o foco, acrescenta que o registro possibilita recontar os acontecimentos, as informações, pois o que está anotado é útil para a reflexão e concorda com P3 dizendo: “precisamos da ajuda da coordenação para dar um norte”. Nesse momento, relata uma experiência: “no ano passado, fizemos um movimento de narração e sentimos dificuldades, pois queremos um modelo de como fazer, relatório perfeito é o idealizado e vivenciado por nós”. E retoma discordando de P2 quando mencionou que o registro poderia ter um padrão, pois pensa que isso dificultaria o trabalho docente e que o professor precisa ter segurança quanto ao que faz e escreve.

Nesse momento, trouxemos para as professoras os (3) três critérios apresentados por Zabalza (2004), quando faz referência à regularidade, representatividade e continuidade dos registros.

P3 concorda com os (3) três critérios apontados pelo autor, menciona a importância de registrar para não esquecer e que a quantidade não é necessária, porém depende de cada professor.

P2 retoma o ponto instrução, apresentado pelo autor, como algo importante para quem está fazendo e afirma que tem a ver com o padrão, aponta que a regularidade, representatividade e continuidade são ações necessárias e concorda com P3 e P1 que a coordenação precisa instruir, pois as professoras que possuem mais tempo sabem registrar, e quem está começando precisa ser orientado: “olhando para meu registro, acho pobre de informações, poderiam nos ajudar a fazer, no início da minha carreira me senti perdida e precisei de um modelo, da ajuda do outro, e assim, fui construindo meu próprio modelo”.

Nesse sentido, P4 mencionou que muitas vezes ficou sem saber o que escrever e que os colegas a ajudaram e utilizou o termo: “a gente se vira”.

Diante disso, P1 pontuou que seria necessário estudar para ingressar na escola com certo conhecimento de como fazer um registro e que o professor se preocupa muito com a quantidade de informações. Declara que não houve momentos na rede em que trabalha para pensarem sobre o registro.

P5 especifica sobre a dificuldade em fazer um registro e que ainda exercem a reprodução sobre a quantidade de informações e acabam fazendo isso também com seus próprios alunos, requerendo a quantidade. Relembra que, na rede em que trabalha, em anos anteriores, foram orientadas e tinham um caminho a seguir e que as coordenadoras estudavam para dar formações e disse: “não me preocupo com a

quantidade, pois é necessário escrever para entender, às vezes fazemos um registro e percebemos que não era assim”.

P3 acrescenta que outros tipos de registro, como fotos, ajudam a falar o que não conseguem escrever.

A esse ponto, perguntamos para as professoras que se porventura a rede em que trabalham não as ajudasse, o que poderiam fazer? Como poderiam estabelecer padrões para seus registros?

P4 relata que nem sempre o professor tem formação para fazer seus registros e que escreve a didática, as atividades, o que observou em determinada aula para ajudar a melhorar o desempenho dos alunos.

Já P1 considera impossível vir um padrão da rede em que trabalha, pois isso mexeria com as unidades escolares e com modo de ser de cada professor, mas considera possível estabelecer critérios de registro entre os pares por meio de observáveis para olhar a criança e todo o trabalho. E acrescenta: “padrão de observáveis é possível, pois cada um tem um jeito de fazer, mas padrão de escrita é difícil, pois deixa de ter qualidade para ter quantidade”.

P3 concorda com P1 sobre a possibilidade de listar observáveis para fazer os relatórios entre os pares e acrescenta: “poderia ser (5) alunos por vez para ser observado, mas cada professor fazendo do seu jeito, poderia separar por matérias, por comportamento, o social e emocional do aluno que irão sendo aprimorados para compor o registro”. P4 mostra que não há um padrão a seguir, mas maneiras diferentes de registrar, considerando as informações relevantes e se perguntando: “o que eu preciso saber depois quando for ler esse registro”?

Diante disso, P2 lembrou e citou uma aula que viu sobre uma professora que organizava seu trabalho pintando de cores diferentes o que estava trabalhando em sala com seus alunos e disse: “exemplo, a atividade de escrita de uma cor, de oralidade de outra, e assim por diante, ajudando a planejar”.

P5 incluiu que o padrão é importante para organizar as atividades permanentes, conteúdo a serem ensinados e tópicos, e concorda com P1 e P3 que o padrão não se aplica à escrita, pois ficaria difícil retomar e dar continuidade ao registro.

Por fim, as professoras concluem que as oficinas têm sido uma formação, reflexão antes de fazer o registro e que nenhuma professora irá fazer o registro da mesma forma. Que ocorrerá mudanças no registro, pois tiveram mais uma aula. Que

irão refletir mais sobre o registro e observar o que estão escrevendo e não encher de informações para que tenha relevância para quem vai ler.

6.2.3 Oficina 3: o ciclo de alfabetização e o registro

Nessa oficina, tratamos das questões do ciclo de alfabetização e o registro, trouxemos como fundamentação a legislação, para memorarmos sobre o trabalho com ciclos e as especificidades que o compreende e Perrenoud com os ciclos de aprendizagem.

Como ponto de partida das discussões, conversamos sobre a legislação e o trabalho em ciclos e a fundamentação de Perrenoud sobre os ciclos de aprendizagem, com os olhares voltados para nosso registro diário e como os ciclos são representados. O foco não estava em discussões sobre os conteúdos dessa etapa de ensino, ou o que fazemos com os anos que lecionamos direcionados para a alfabetização, mas em observar e identificar o ciclo nos registros por meio das parcerias, dos alunos que fazem parte dessa etapa, das reflexões coletivas ou em pares e dos trabalhos que fazem juntos.

Posto isso, perguntamos para as professoras como percebem o trabalho com os ciclos no registro.

P1 mencionou que o tempo maior oferecido pelo trabalho com os ciclos dentro da escola não trouxe mudanças visíveis, e que tanto a estrutura escolar, a administração e as esferas maiores da educação parecem não enxergar a escola e suas necessidades atuais e a veem como há anos. Acrescenta que a escola continua a mesma, pois as carteiras continuam enfileiradas, as salas fechadas, o trabalho voltado para o papel e resultado do aluno, ansiedade por parte do professor em querer ver o aluno alfabetizado. Se refere que houve algumas mudanças, mas a estrutura física e a mente do professor ainda não consegue ver o que o trabalho em ciclos pode promover dentro da escola e disse: “segundo o autor, nenhum aluno ficará para trás, temos ouvido isso desde o início da pandemia, mas o que temos mais visto são alunos para trás, é necessário romper com muitas coisas, quebrar modelos que buscamos para trabalhar, inovar, quando lemos muitas coisas adquirimos conhecimento e a realidade nos traz incômodo, por isso precisamos tentar e dizer que não dá certo por causa do que vivenciamos e não por não termos feito, ou isso pode ser utopia da minha parte”.

Já para P3, o ciclo dá oportunidade para o aluno se alfabetizar dentro desses três anos e concorda com P1 no sentido que é necessário o professor se redescobrir para alfabetizar de maneira diferenciada. E citou: “o professor, aos poucos, está usando a tecnologia para que o conteúdo seja ofertado de maneira diferenciada e as crianças sejam alfabetizadas”. Diz nunca ter trabalhado com ciclos em outra escola e que realiza esse trabalho há pouco tempo; para P3, o ciclo acontece pelas trocas entre os anos e que isso também acontece nos conselhos de ciclo da escola, em que os alunos com dificuldades são citados para ciência do professor que irá ficar com a turma. Percebe também, na questão da alfabetização, citado pela P1, dos pais que desejam que os filhos aprendam a ler e escrever e disse: “o ciclo de alfabetização dá a oportunidade de continuidade, mas, às vezes, se a criança fosse brecada no (1º) primeiro ou (2º) segundo ano seria mais produtivo, dependendo do caso, mas, se estamos com ciclo, devemos dar essa oportunidade ao aluno”.

P4 concorda, em partes, com P3 no que se refere à reprovação do aluno em alguns casos, pois considera difícil uma criança chegar ao final de um ciclo, no caso (3º) terceiro ano, para ser reprovada. Pensa que, nessa organização, a criança não consegue acompanhar o conteúdo e disse: “é minha opinião pessoal”. Considera ser mais produtivo quando a criança permanece no mesmo ano se não conseguiu acompanhar o conteúdo ou não alcançou os objetivos propostos. Para P4, se torna difícil o aluno acompanhar os conteúdos do ano em que está cursando e do anterior, por não estar alfabetizado e acrescentou: “considero isso improdutivo e reprovar pode dar uma melhorada, pode ser que pensar assim seja incoerente diante daqueles que têm mais tempo de experiência, mas é minha visão, do que estar passando a criança por ciclos e não conseguir acompanhar, chega aos (10) dez anos sem saber ler e escrever”.

P2 se manifestou com dúvidas quanto à reprovação e o trabalho com os ciclos. No que diz respeito à reprovação, considera como ganho para alguns alunos, principalmente para aqueles que chegaram ao (3º) ano sem saber nada. Quanto à organização por ciclos, mencionou que esse trabalho oferece oportunidades aos alunos, mas, ao mesmo tempo, muitas defasagens por parte de outros, pois tiveram (3) três anos para aprender e não conseguiram avançar e disse: “não sei dizer se a questão do ciclo tem vantagens para algumas crianças, é coisa de se pensar, tenho dúvidas quanto às questões dos ciclos”.

P3 mencionou que um trabalho feito no contra turno como um reforço para os alunos os ajudariam em suas dificuldades, melhoraria a autoestima e ficaria mais fácil. Nesse sentido, P2 concorda com P1, que essa ação deveria acontecer desde o (1º) ano, como um apoio real e não como uma proposta oferecida que não acontece, considera também que a reprovação não adiantaria e disse: “estou supondo”, mas que o reforço seria um caminho para alcançar os alunos com dificuldades para não chegar ao final do ciclo com tanta defasagem. P3 continuou dizendo que o reforço focado nas dificuldades do aluno seria muito bom, porém deveria acontecer com poucas crianças, do contrário, não adiantaria, e deu exemplo desse tipo de trabalho em uma escola que trabalhou alcançando bons resultados.

Diante das discussões envolvendo somente a organização por ciclos, comentamos com as professoras que muitas vezes não sabemos como trabalhar em ciclos, pois a estrutura não funciona, o trabalho exige mudanças no espaço e tempo escolar, no professor, no currículo, e isso requer ações muitas vezes difíceis de serem realizadas. Tendo ciência de toda a complexidade dessa organização, mas considerando também que o trabalho em ciclos exige parcerias: “como evidenciamos a parceria desse trabalho em nossos registros? É possível haver anotações ou significados em nossos registros sobre o trabalho com os ciclos”?

Diante do proposto, P1 mencionou que o problema não é o ciclo e nem que o professor não saiba trabalhar com essa organização, mas que carrega incertezas do que faz e dos resultados de suas ações. O professor que passa pela graduação sai cheio de insegurança e busca por modelos de coisas que deram certo e que foram aceitas dentro da escola e, ao trabalhar de maneira diferenciada, traz sobre si olhares dos colegas que muitas vezes o julgam sem saber a proposta de seu trabalho.

P3 concorda com P1 em relação à insegurança dos professores em saber se estão fazendo seu trabalho corretamente, principalmente dentro de um ciclo. Acrescenta que, independentemente de ser um ciclo ou série, todos tem objetivos a seguir e o docente precisa de apoio em seu trabalho, as crianças em processo de aprendizagem dita como “normal” serão alcançadas, já as que apresentam algum tipo de transtorno encontrarão dificuldades, “e não adiantará serem reprovadas”.

Retomamos a conversa solicitando às professoras que olhassem para seu registro e verificassem se nele estão contidas observações, anotações, descrições que visualizem o trabalho em parceria dentro de um ciclo, não com o foco em práticas de alfabetização, mas as parcerias conversando sobre ações, sobre os alunos, sobre

as dificuldades e ou facilidades e se o outro lesse o meu registro ele conseguiria ver a organização por ciclos.

Sobre esse olhar, P1 declarou que não, pois não foi trabalhada a realizar seus registros com esse interesse, percebe o trabalho em ciclos em momentos de planejamento durante as reuniões pedagógicas ou em encontros com a colega de trabalho, mas, quando registra, o foco está nas ações dos alunos e na sua prática. P3 concorda com P1 no sentido de o planejamento ser em parceria e, no referido ao conversar sobre os alunos, pensa que essa ação só seria possível após conhecer melhor os alunos.

P2 relatou que os professores não anotam o trabalho em ciclos, que muitas vezes fazem atividades juntas, mas que não registram o que estão fazendo, acrescenta que anota o que será feito em parceria e não como foi feito, ou seja, o percurso percorrido. Citou uma experiência que teve de uma apresentação com o ciclo que trabalha, ao registrar, anotou apenas que ensaiaram, não descrevendo os detalhes de como fizeram o planejamento e disse: “esse tipo de registro eu não faço, nunca pensei”.

P1 complementou dizendo que dentro da escola não há registros desse tipo e exemplificou dizendo que nem mesmo as atas das reuniões são escritas assim, são anotadas apenas observações direcionando que os professores estão em planejamento.

A esse ponto, trouxemos, para as professoras, alguns aspectos da organização em ciclos para serem considerados em seus registros no que diz respeito aos alunos serem da escola, ou seja, de todos, da importância de sentar em parceria e conversar sobre os alunos e suas dificuldades e ou facilidades, para o planejamento de ações conjuntas com a finalidade de atender as necessidades dos diferentes alunos, promover grupos de apoio, ações importantes que poderiam acontecer dentro de um ciclo. Assim, perguntamos: “essas ações, que muitas vezes acontecem, não seriam importantes estarem presentes em nossos registros”?

Diante disso, P2 mencionou que tentou fazer isso com sua parceira de trabalho, mas, devido ao espaço e tempo, não realizaram e desistiram e disse: “acredito ser possível, mas a estrutura não colabora”.

Quanto ao trabalho em parceria, P1 enxerga isso em sua prática na sala de aula, quando considera o saber dos alunos para ajudar os outros que estão com dificuldades, e citou: “aproximar os diferentes”, relatou que o professor faz isso como

um processo natural, mas considera, no todo, ser difícil realizar essas ações, devido à estrutura e que os professores também não acatariam tal organização.

P3 também acredita no trabalho e planejamento em parceria, mas que essa prática não é habitual, pois depende do outro e de muitas demandas a serem feitas, mas que, com diálogo, tudo pode acontecer.

Em continuidade, P4 relatou uma experiência entre professoras desse ciclo, as quais fizeram grupos de aprendizagem entre os alunos com resultados positivos, e citou: “foi um acordo feito entre as professoras e coordenadora da escola, acredito que vai muito de como o professor pensa; eu faria isso, e proporia para minhas parceiras”.

Diante dos relatos, P1 mencionou que as experiências das colegas são significativas e dão resultados para as crianças, pois os alunos se envolvem, porém, acredita que os resultados não devem ser mensurados somente no papel para mostrar aos pais e, novamente, relata: “o problema não é o ciclo, mas como os professores estão dentro da escola, antigamente os professores trabalhavam para alfabetizar, hoje é diferente, são muitas habilidades que precisam ser trabalhadas, discutimos a base, professores participaram desse processo e continuou as mesmas coisas que estavam com nomes diferentes”.

Falamos muitas coisas concernentes ao trabalho com os ciclos, e as professoras encerram dizendo:

P1 “a visão do professor precisaria mudar, a visão do produto que precisam entregar, poderiam acontecer trabalhos diferenciados, desde que nosso foco não fosse o papel, mas a vivência da criança com a aprendizagem. O professor precisa conhecer outras coisas, pois estamos em zona de conforto. Trabalhar em ciclo é dar continuidade ao trabalho, saber onde parei e continuar oportunizando coisas diferentes, desenvolvendo na criança habilidades que não conseguiu desenvolver, acho que o trabalho com ciclo seria esse”.

Concluimos que o registro do trabalho em ciclo não aparece, mas que existe a parceria no planejamento.

6.2.4 Oficina 4: a relação entre o registro e a reelaboração da prática

Nessa oficina, olhamos para nosso registro com foco na reelaboração da nossa prática, assim propomos a retomada do registro para estabelecer um diálogo reflexivo sobre nossa atuação.

Para P2, seu registro não é retomado constantemente para reflexão devido ao tempo, assim não consegue estabelecer um diálogo com o que escreve, e as anotações acontecem poucos minutos antes de terminar a aula e disse: “não tenho a prática de voltar no registro e dialogar, volto para ver as anotações sobre os alunos”.

P3 concorda com P2 e também não tem o hábito de ficar retomando os registros para recordar, mas disse: “sei e tenho a segurança de que se precisar de um retorno ou alguma informação ele estará lá”. Nesse sentido, P4 apresenta a mesma prática, volta as anotações feitas para construir as próximas atividades e para planejar, dizendo: “acredito que o diálogo reflexivo se faz necessário no momento de elaborar as atividades, desenvolver brincadeiras ou relatórios individuais, porém nem sempre tenho tempo hábil dentro da escola para esse momento”. P5 também retoma seus registros para ver as anotações feitas com os alunos.

Já para P1, a reflexão acontece na prática, quando se está planejando e a considera como uma prática solitária. Entende que o planejamento não garante a reflexão e a postura reflexiva, pois essa ação depende do professor e do tempo e não enxerga dentro da escola tempo para isso. P1 relatou que costuma pensar sobre suas ações, busca em sua memória o que deu certo ou não e acrescentou que a experiência aponta outros caminhos, que a troca existe enquanto parceria, não no registro, mas nas conversas sobre a prática. No instrumento utilizado para fazer o registro, pontuou que encontra apontamentos do que está sendo feito, mas para que esse processo de reflexão realmente aconteça são necessárias mudanças na estrutura e na rede como um todo.

Considerando o processo de reflexão, perguntamos para as professoras como é feito na prática o antes, o durante e o depois. Para todas as professoras participantes, o planejamento é uma reflexão do antes, quando pensamos nos objetivos de conhecimento a serem trabalhados e no conhecimento prévio da turma. E essas anotações são colocadas no instrumento utilizado para registro que serve para descrever as aulas e anotar as propostas. Já a reflexão no momento da ação, também para as professoras, é feita no momento da atividade, quando se está aplicando, pois nesse momento também se reflete, em seguida, se repensa o que foi feito, pois a prática e a reflexão estão juntas.

Com relação a isso, P1 acrescentou que, durante a ação, se reflete nas atitudes e com o registro no depois. P5 concordou e disse que a reflexão durante a ação é

analisada para mudar a prática e depois conseguir enxergar diferente. Para P2, no durante é possível replanejar o que se está fazendo para conseguir “salvar a aula”.

Ao mencionarmos sobre a reflexão nesses aspectos trazidos por Schön, P4 mencionou que as experiências negativas trazem uma maior reflexão, possibilitando outros fazeres para as próximas ações.

Baseada na experiência pessoal, P2 relatou sua vivência na proposta de ensino online, em que planejou de uma forma e precisou rever sua prática, com isso, refletiu sobre o que estava fazendo e estabeleceu novas propostas para alcançar seus objetivos. Quanto a isso, P3 e P4 também disseram que precisaram realizar mudanças na prática das aulas online e que a reflexão não precisa ser feita somente em momentos negativos, mas momentos positivos também, sobre as ações que deram certo.

Nesse momento, propomos outra reflexão, baseados na conceituação de Perrenoud sobre a postura reflexiva e o hábito permanente sobre nossa prática. Para P1, somente praticando é possível a reflexão se tornar um hábito, “se o professor não se moldar, não vai acontecer”, P1 compara essa prática ao exercício físico que precisa ser praticado até saber fazer e criar gosto.

P2 disse que é preciso encontrar tempo na rotina, momentos de qualidade para fazer os registros e conseguir retomar. Nesse sentido, P1 acrescentou que durante a aula o professor precisa se organizar para contemplar o processo de registro, pois isso também faz parte da aula e que para isso é necessário o professor mudar seu pensamento. Já para P5, o professor precisa ter essa postura permanente de ser crítico e reflexivo e que ter uma postura reflexiva faz parte da ação docente.

Discutimos também sobre a reflexão coletiva e não somente a individualizada; nesse momento, P3 relatou que sempre teve boas parcerias de trabalho, que as trocas entre os pares acontecem, “porém é importante estar aberta para ouvir o outro, pois, quando há troca, uma mostra a outra o que está fazendo”. Nesse sentido, P3 acredita que as trocas entre as parcerias são positivas, pois “há momentos que não conseguimos observar nossa prática e a colega nos mostra o que estamos fazendo, de maneira delicada, aponta nossos erros e acertos”. Menciona que há crescimento quando andam juntas, quando utilizam o “nós”, assim “a parceria é de qualidade e as crianças vão ter o privilégio de estar com esses professores”.

P4 concorda com P3, que a troca ajuda muito e utiliza o termo “sugo as veteranas para aprender o que for possível com elas”, acredita que isso facilita o

trabalho e que o trabalho compartilhado fica mais construtivo. Para P5, a reflexão no individual não aponta os próprios erros, mas em parceria é possível conversar não somente sobre o planejamento e atividades, mas também sobre as posturas exercidas. Pensa também que as parcerias podem ser difíceis, mas que precisam pensar nos alunos e em aulas de qualidade; para P5, o momento reflexivo também precisa ser feito com a equipe diretiva da escola, pois traz momentos de reflexão sobre a postura e isso agrega e muda os comportamentos.

P2 considera os momentos de planejamento como tempos de reflexão em parceria, pois os sentimentos e situações são expostos e, muitas vezes, seus “desabafos”, assim, reputa esse momento como importante.

Para P1, a reflexão coletiva precisa de espaço, tanto para o momento de reflexão quanto para o outro, e que esse tempo necessita de uma “relação de amizade e confiança”. Com relação a isso, P3 acrescentou que é preciso ter um olhar de observação e não de avaliação, e ter sentimento de respeito advindo da parceria, equipe diretiva e comunidade.

Assim, as professoras concluem a oficina como momento de reflexão, sendo essa primordial para o professor, e que é importante revisitar a todo momento o registro assim como nossa postura de professores reflexivos e que essa ação se torna fundamental quando exercida com a parceira de trabalho.

6.2.5 Oficina 5: observação do instrumento de registro

Destinamos essa oficina para observarmos o instrumento de registro da prática docente em sua forma e conteúdo, considerando tudo o que havíamos visto e discutido sobre os temas.

Para discussão, tínhamos em mãos o instrumento utilizado por nós, o qual fomos observando e pontuando considerações que, ao nosso ver, seriam importantes para qualificá-lo.

Nossa primeira observação foi em sua forma, no instrumento utilizado no ano de 2019 e 2020. A estrutura física desse instrumento em 2019 foram folhas encadernadas em uma sequência de calendário escolar, rotina escrita conceituando sua importância para a organização do trabalho docente, um quadro com a rotina escolar dos horários de atividades permanentes, lista dos alunos da sala, uma tabela com informações gerais que poderia ser escrita ou não pelo professor com dados gerais, tabela de aniversariantes da sala, orientações para a utilização do instrumento

de registro, observáveis para a elaboração de relatórios em grupo ou individuais, sugestão de como fazer um relatório solicitado por um médico, competências gerais da BNCC, calendário do primeiro mês de aula seguidos do planejamento semanal e registro reflexivo. De 2020, foi uma pasta com plástico e folhas soltas, com a rotina, calendário de cada mês, planejamento semanal e o registro reflexivo. Entregue aos professores como um instrumento pronto para uso.

Diante disso, observamos a forma proposta e se atendia às necessidades da nossa prática.

Com relação a forma que o instrumento é concedido, as professoras, no aspecto específico do planejamento semanal, disseram que atende às necessidades da prática, mas com uma ressalva colocada pela P2, dizendo que os espaços destinados ao planejamento semanal são pequenos e que muitas vezes fica difícil para escrever, precisando abreviar ou diminuir a letra, nesse sentido, pontua a necessidade de alteração dos espaços ou disposição para facilitar as anotações.

Com relação a isso, P1 mencionou que com o ensino remoto, o instrumento tem sido digital, e a forma tem facilitado os registros e os tornando mais limpos, podendo apagar e retomar.

P2 retomou expressando que a rotina é grande e não é possível registrar tudo, pois não caberia e, observando seu instrumento de registro que estava em mãos, percebeu que deixou de colocar informações no planejamento semanal por não caber. Diante da fala da P2, P1 retomou e disse: “depois desses encontros parece que ficou menor ainda”.

Recuperando a fala da P1, no que diz respeito ao instrumento estar sendo digital, todas as professoras concordam e P2 acrescentou que, nesse caso, não é necessário abreviar as palavras, e pontuou que se fosse para acrescentar ou mudar algo em sua forma, colocaria cores para representar as atividades da semana, para facilitar o visual e ficar mais fácil de se organizar. Fez menção às cores, pois viu isso em um curso que está fazendo, o qual a professora utilizava cores para organizar sua rotina e considerou isso interessante e possível de ser aplicado. P2 também declarou que, devido às discussões nas oficinas, pensou, com sua parceira de ano, em colocar no instrumento de registro um espaço com as habilidades a serem trabalhadas com os alunos, não como obrigação, mas para ter um norte. No entanto, pensa que isso daria mais certo se continuasse com o instrumento digital, pois no instrumento físico não seria possível e prático.

P1 também concorda com P2 que os espaços do planejamento semanal são pequenos, assim, os mudaria, e que o espaço para o registro reflexivo está dividido com poucas linhas para falar do aluno com deficiência, do conselho de ciclo, dos encaminhamentos e apontamentos com os pais, e que em alguns momentos esse espaço fica pequeno para anotar observações consideradas importantes. Pontuou também que tiraria a parte destinada à devolutiva dos registros que deveria ser feita pela coordenação da escola, pois não recebeu nenhuma devolutiva. E acrescentou que, quando o registro é retomado para fazer os relatórios, conversas com responsáveis e outros profissionais, se o registro for bem feito, qualifica a busca de informações.

P3 também concorda com P1 e P2 quanto ao tamanho do espaço para fazer o planejamento semanal, que a parte do registro reflexivo também é pequena e sinalizou que poderia ser frente e verso da folha, afirmou que também não teve devolutiva quanto aos seus registros e que o registro virtual possibilita anotações maiores e com riqueza de detalhes.

Perguntamos para as professoras se o instrumento é de fácil acesso e manuseio. P1 mencionou que, às vezes, se perde para encontrar o que precisa em meses anteriores, pois fica tudo junto e são muitas folhas. P3 acrescentou que acha um desperdício de papel na era tecnológica que estamos vivendo. P2 contribuiu dizendo que, como alternativa para ajudar a não se perder, poderia colocar divisórias, como dos fichários, separando os meses, e declarou: “eu estou gostando do digital, pois estamos em casa, mas pensando no dia a dia da sala de aula, não é a realidade que temos em casa. Na escola, não sabemos se teremos internet todos os dias, computador em sala de aula e como será essa dinâmica. Seria bom se tivesse, mas, na nossa realidade, não sei se vai rolar”.

Para finalizarmos as discussões sobre a forma do instrumento, as professoras finalizam dizendo que se o instrumento for físico permaneceria encadernado e não com folhas soltas, pois poderia se perder e dar um ar de desorganização. Quando ao instrumento virtual, disseram que estão apreciando devido às facilidades que ele promove, sendo acrescentado, por uma professora, as cores nas atividades permanentes.

Retomamos com as professoras que o instrumento físico traz informações sobre diversos assuntos, os quais foram citados acima, perguntamos se essas

informações são necessárias para compor esse instrumento que se destina ao planejamento semanal e registro reflexivo.

P1 colocou que todas essas informações não seriam necessárias, mas que uma formação, no início do ano, abordando e direcionando a como fazer os registros, o trabalho seria mais proveitoso; muitos papéis, para P1, são como “letra morta”, dando o entendimento que a coordenação fez sua obrigação. P2 concorda com P1, mas considerou importante o quadro com os horários da rotina e lista de alunos. P1 retomou dizendo: “ao invés de ficar imprimindo um monte papéis com orientação a respeito do que é um instrumento para registro, do que é um planejamento, as forças deveriam ser concentradas na organização dos espaços que, se não forem vistos, atrapalham nossa rotina”.

P3 considerou as informações sobre os observáveis importante, pois orienta o professor a como fazer seus relatórios e contribui com ideias para o professor.

P2 pontuou que a consideração da P3 também poderia ser feita no início do ano e não somente ficar como informação no instrumento, com relação a isso, P2 não havia percebido essa informação em seu instrumento. P3 retomou dizendo que os observáveis não foram percebidos, pois não foi trabalhado, e disse: “pelo menos eu não lembro”. P2 voltou a dizer que isso poderia ter sido feito no início do ano, como uma formação, “não entregar para nós e dizer ‘usa aí’”.

Perguntamos para as professoras qual poderia ser nossa influência antes de pegarmos o registro com diferentes informações e pontuarmos o que consideramos importante para nossas anotações.

P1 considerou como particularidade de cada professor e que também não adianta ter uma formação dizendo tudo o que é para fazer. Para P1, seria interessante ter formações em diferentes momentos para pontuar o que precisam e citou formações sobre os registros e o conselho de ciclo. Mencionou que a rede está sempre recebendo novos professores e isso seria importante para eles e também para os professores mais velhos, promovendo a organização do professor com aquilo que realmente é necessário e disse: “mas esse monte de papéis não funciona e nunca usei como fonte de pesquisa para fazer os relatórios”.

P4 concorda com P1 quanto à formação para quem está chegando, pois ajudaria no alinhamento e para os mais velhos com o resgate do que faz, do contrário, cada professor faz do seu jeito e se perde no caminho. Mencionou que, mesmo a escola disponibilizando um instrumento para registro, costuma realizar suas

anotações em caderno a parte e depois transcreve para o instrumento da escola no final da semana.

P3 pontuou que formações mudam os olhares e que o espaço das reuniões pedagógicas, que poderiam promover essas ações, é destinado para informações, o que desmotiva o professor a participar, e acrescentou que formações sobre o registro traria uma visão diferenciada para os professores sobre um documento tão importante e que favorece o professor.

Observamos o instrumento de registro em sua forma e conteúdo, considerando as partes mais utilizadas pelo professor que são o planejamento semanal e o relatório reflexivo.

Ainda foram acrescentadas, pelas professoras, as informações que são importantes ter e que as ajudarão em sua prática.

Para P3, é importante ter separado os dias da semana com as matérias e horários que serão dados os conteúdos e os horários de todas atividades que irão realizar; para P4, os dias da semana com a grade horária das disciplinas, o que vai ser dado a cada dia para não se perder e poder dar continuidade; e; para P2; é relevante ter as atividades permanentes, visando à organização da rotina.

P1 considera significativo que as rotinas permanentes tenham horários estabelecidos, mas prefere trabalhar de maneira mais flexível com os horários das atividades não permanentes. Nesse sentido, P2 concorda com P1, quanto a ter horários para a rotina permanente. P3 retoma, pontuando que a escola é movida por horários, por isso considera importante, e os alunos percebem quando não há organização na rotina deixando o professor perdido.

Quanto as áreas do conhecimento que são apresentadas como direitos de aprendizagem dos alunos, perguntamos: “como estão colocadas em nosso planejamento”?

P2 disse que contempla todas as áreas do conhecimento. P3 mencionou que dá para seguir as áreas do conhecimento, mas que, às vezes, uma área rende mais que a outra e o professor não pode parar a aula para começar outra, é preciso dar continuidade, pois considera o planejamento flexível e o professor polivalente.

Do jeito que anotamos em nosso instrumento, é possível retomar o trabalho?

P1 relatou que consegue localizar o que trabalhou em seu planejamento semanal, mesmo não colocando as áreas do conhecimento, porém, não sabe dizer se o outro, pegando seu instrumento, conseguiria visualizar a área do conhecimento.

Pontuou que não teve reclamação de outro professor quando ficou em sua sala quanto a isso.

Diante disso, mencionamos que quando escrevemos é para nós, mas, se outro ler, compreenderá o que está escrito?

P1 considera que sua escrita é objetiva, pois delimita o que escreve por causa do espaço e acredita que os vícios de linguagem que o professor tem acabam facilitando de um para com o outro. P3 concorda e acrescenta que não utiliza abreviações para escrever, pois pode não dar entendimento ao outro e procura perguntar para si mesma o que vai fazer e registrar para conseguir detalhar da melhor maneira possível. P4 pontuou que o professor consegue registrar o que precisa.

Pontuamos, e quanto ao registro reflexivo?

P1 mencionou que registrar tudo acaba ficando repetitivo, que costuma pegar situações dentro da rotina, aquilo que teve maior significado para o aluno e algo que não foi bom, como: “observações do aluno, da prática, interação entre os alunos, evidencio alguma área do conhecimento, relacionamento e processo ensino e aprendizagem”.

P3 segue a mesma linha que P1, registra aspectos positivos e negativos e o social do aluno também, os trabalhos em grupo, brincadeiras e observações do trabalho em grupo.

P2 declara que, ao olhar para o seu registro, procura abordar questões das aulas, mas que a maioria das informações estão relacionadas ao comportamento dos alunos, a relação entre eles e com a professora, essas indicações, segundo P2, eram como pedidos de ajuda à coordenação da escola, mas que não tinha devolutiva.

P4 também segue a mesma proposta, anota observações dos alunos, as interações, procura ver as propostas, o que foi aprendido, sabendo que nem todo o planejamento acontece como proposto e, seguindo a declaração da P2, menciona que, ao olhar muito para o mesmo aluno, passa a pensar o que pode fazer para ajudá-lo, teve isso como experiência, planejou considerando essas especificidades e disse: “deu resultados”.

P1 relatou que, muitas vezes, as informações acabam ficando repetitivas, principalmente se forem de alunos que apresentam dificuldades comportamentais, e disse: “o comportamento do aluno para o professor se esgota e o foco do professor acaba indo para outra coisa, pois fez as intervenções e não dá mais”. Para P1, essas

informações não encontram respostas para as queixas nem pelos professores nem pela coordenação da escola.

Para finalizar, abordamos alguns critérios que o instrumento de registro poderia ter para nos ajudar em nossa prática, e disseram: P1 “olhar o aluno que está trabalhando de maneira global, olhar em todos os aspectos, os vínculos com os alunos, daí sai um bom registro”. Para P3, “anotar o que passamos no dia, como foi nossa reação, o que fizemos, nossos conflitos, olhar para nós também”. P2 e P4 concordam com a fala das professoras.

Assim, concluímos que: P2 “meus registros faltam mais observações da prática e menos registro com relação aos comportamentos dos alunos, deixei de registrar coisas importantes para atentar mais para o comportamento”. P4 concorda com P2 que as queixas são mais vistas do que a prática e é importante também anotar os detalhes. Para P3, colocar as observações pessoais, pois reflete na prática.

6.2.6 Oficina 6: fechamento e avaliação

Iniciamos conversando sobre como tinha sido a experiência de registrar no diário de campo as oficinas e, se fosse retomado pelas professoras ou por outra pessoa, se seria possível entender o que foi discutido, se a escrita estava clara e de fácil compreensão.

P4 disse: “não sei dizer, mas acho que dá para entender”, pois apontou o que foi falado na reunião com suas considerações. P1 mencionou que, em suas anotações, está claro que o assunto é o registro, mas pontua que essa é a sua percepção. Com relação a leitura por outra pessoa, P1 não sabe dizer, e acrescenta que seria interessante se estivessem pessoalmente para trocar os registros e o outro ler. P3 relatou que suas anotações contemplam o registro, a rotina, questões burocráticas e problemas do cotidiano que foram relatadas durante as discussões.

P2 disse: “tenho dificuldade em acompanhar e registrar, pois me perco, durante as oficinas, eu me vi prestando atenção no que estava sendo falado, e não registrando, fiz algumas anotações e falas, mas não consegui registrar muita coisa, os meus registros estão incompletos, não sei dizer se uma pessoa pegando conseguiria entender o que estava acontecendo. P2 prefere registrar em tópicos, pois consegue retomar, mas para outra pessoa ficaria mais difícil.

P3 mencionou que, se retomasse o registro, daria para entender e cita pontos do que escreveu em uma determinada oficina. P1 e P3 acrescentam que o registro no

diário de campo ficou claro, e P1 retoma dizendo que dá para entender sobre o que está falando, sobre os procedimentos e como vemos a função do registro, e disse: “daria para ter uma dedução do que foi tratado, pois o registro não é fidedigno a tudo o que acontece, pois, nossa memória não vai captar tudo o que aconteceu, há momentos que se perdem e a gente vai registrar o que é mais importante”.

Em seguida, perguntamos sobre a resignificação do registro, se as oficinas contribuíram para sua qualificação, se as discussões sobre cada tema e sobre o registro apresentaram evolução quanto a sua importância e reflexão da prática.

Para P1, as oficinas trouxeram grande reflexão sobre o registro, mudou o olhar e a forma de fazê-lo, mesmo ainda não retomando regularmente, está concedendo mais tempo para as anotações; sua percepção mudou quanto à importância e à organização e acrescenta que é necessário mudar o hábito para melhorar a prática. P3 também mencionou que, assim que termina a aula, registra, coloca os detalhes que até então, ao seu ver, não eram significativos e que, agora, estão fazendo a diferença.

P4 relatou que as oficinas ajudaram muito a entender o registro, a melhorar o planejamento, no ajuste das tarefas e o que precisa fazer para melhorar, considerou que está com um olhar mais atento, prestando atenção em como escrever para o entendimento também do outro, e disse: “abriu o entendimento para entender o que eu preciso fazer mais para melhorar o dia-a-dia”.

P2 relatou que tem olhado para o registro como uma ferramenta importante para sua prática e não mais como um instrumento burocrático. Está fazendo registro de todas as ações, o que está ajudando a retomar as informações quando precisa.

P1 acrescentou que, no começo, o olhar para o registro era burocrático, pensando apenas na devolutiva, e mencionou: “o registro hoje respalda o trabalho, está validando tudo o que eu preciso fazer, hoje, eu entendo que não é somente para a direção ver, mas ter na memória o que realmente foi importante para mim e respaldar as ações”.

A esse ponto, concordei com as professoras, pois o registro faz parte da nossa ação, não é somente uma documentação burocrática, e não devemos fazer apenas para ser visto pela coordenação, mas que devemos fazer para nossa prática, para a qualificação do nosso registro que refletirá em nosso fazer.

P3 acrescentou que antes era visto como burocrático, mas, agora, estão vendo que ele está a favor do professor, como um respaldo a tudo o que é feito.

Perguntamos para as professoras se a prática mudou considerando as discussões nas oficinas. P1 considerou que sim, pois a atenção ao registro mudou e acrescenta que quando uma formação não é obrigatória, tem qualidade. Mencionou que há muitas formações que são obrigadas a fazer, como algo imposto, e isso traz descontentamento e discordância por parte dos professores. Para P1, estar fazendo parte dessas oficinas foi algo que se dispôs a fazer, ouvir e compartilhar e disse: “estar em uma formação é estar com os ouvidos e coração aberto, pois senão as coisas não fluem, não vai ter esse crescimento, não vai pegar do formador o que ele quer transmitir”.

P3 concorda com P1 e acrescenta que as trocas ajudam e é gratificante para todas as envolvidas, considerou como um espaço de reflexão e olhar para a prática pedagógica perante o registro. P4 concordou com o que as professoras disseram.

P1 retomou dizendo que a formação é importante e que não quis desqualificar o que precisam fazer vindo das esferas superiores, nesse sentido, P3 acrescenta dizendo que muitos cursos oferecidos são bons e proporcionam a troca entre os professores.

Perguntamos se as professoras gostariam de acrescentar algo a mais sobre o registro que não havíamos mencionado, e disseram que não, pois os temas, as discussões e os conceitos englobaram muitas coisas sobre o registro e foi enriquecedor.

Por fim, fizemos a avaliação dos encontros, que para P1 foi satisfatório, pois é um tema importante que precisa ser retomado, que não passou por uma formação que falasse tão profundamente sobre o registro na instituição em que trabalha e relatou: “foi fundamental para mim como professora, mesmo quase tirando o pé da escola, foi muito bom mesmo”.

Para P3, foi enriquecedor, “não me lembro de ter tido formação tão aprofundada sobre o registro”, e comenta que poderiam reivindicar falar sobre o registro em suas reuniões pedagógicas, seja em ciclo ou separas, para o aprofundamento sobre o assunto e mostrar aos professores a importância do registro, pois falta formação e reflexão sobre o tema. P4 concordou com as professoras e mencionou que as oficinas foram uma melhoria para o seu trabalho, para a organização, planejamento e um diferencial do que era antes.

Para P2, foram encontros que deram significado ao registro, pois ajudou a refletir e aprender sobre sua importância e declarou: “obrigada por esse momento rico de conhecimento e reflexão”.

Assim, concluímos nossas discussões nas oficinas sobre o registro como instrumento de reflexão da prática docente no ciclo de alfabetização.

6.3 O diário de campo

Com o início dos encontros, as professoras foram orientadas ao que registrar durante as oficinas, que foram os processos de discussão, problematização e conclusão de cada uma delas. Quanto ao como registrar, não instruímos com procedimentos específicos, mas optamos por deixar que as anotações fossem da maneira como estão acostumadas a fazer para que, segundo Zabalza (2004, p. 61), “[...] expressasse o estilo pessoal do professor”.

Os diários de campo apresentaram o andamento de cada oficina, falas das participantes, conceitos trazidos pelos autores e considerações que acharam importantes.

Os textos escritos no diário variaram em sua estrutura, apresentando descrição única sem paragrafação, outro com parágrafos, evidenciando os diferentes assuntos tratados e outros em tópicos, formalizados de acordo com o jeito de fazer de cada professora.

Os diários de campo das oficinas tornaram o vivido, os relatos, as discussões sobre os temas e as falas em palavras escritas, que serviu como fonte de informação para os descritivos de todo o processo.

Abaixo, segue o que observamos sobre como cada professora registrou no diário de campo, sem intenção de interpretação ou análise das mesmas.

P1 procurou seguir um mesmo padrão no diário de campo, anotando a fala das participantes e suas próprias contribuições, apresentou alguns pontos específicos das discussões que julgou importantes e, ao final de cada oficina, apresentou uma conclusão sobre o que foi discutido.

P2 registrou entre textos e tópicos, relatou a fala das participantes e de si própria, apresentou também os conceitos trazidos pelos autores em algumas oficinas. Anotou alguns comentários e, às vezes, não dava continuidade ao que escrevia e não apresentou a conclusão em todas as oficinas.

P3 não registrou diretamente a fala das participantes, mas o que entendeu sobre cada uma delas. Seu registro é em forma de texto sem parágrafo e não apresentou conclusão ao final das oficinas.

P4 também não relatou a fala das participantes, mas escreveu o que entendeu sobre cada uma delas. Seu texto é em parágrafos, explicando o que pensa sobre os assuntos discutidos.

P5 também apresentou um padrão em seus registros, escreve em tópicos com falas das participantes e de si própria. Registrou conceitos e nomes dos autores citados durante as oficinas. Apresentou uma conclusão sobre o que pensa diante das discussões.

Assim se apresentaram os diários de campo das oficinas colaborativas.

6.4 Interpretação das oficinas a partir dos registros das professoras e pesquisadora

As oficinas se expressaram como espaço de formação em serviço, como momento de discussão, reflexão e compartilhamento de fundamentações, concepções e de fazeres do registro sobre prática.

Concernindo ao registro o foco das discussões, percebemos que sua realização por parte das professoras adveio da experiência, da prática cotidiana e das trocas que se estabelecem uma com as outras.

Esse momento foi pautado no respeito às colocações, nas considerações, mesmo diante das discordâncias em alguns aspectos, no conhecimento adquirido através da formação, da experiência profissional e algumas no sentimento, com vistas a contribuir com os temas e aprender de maneira conjunta.

Nas oficinas, observamos o lugar de importância que o registro tem para as professoras, principalmente para organizar a rotina e o planejamento.

a) Interpretação da oficina 1

Inicialmente, denotaram um olhar burocrático ao registro, pois se destina ao cumprimento de exigências e à função do professor, que perpassa desde o seu planejamento até aos relatórios individuais do aluno sobre sua vida escolar.

No entanto, também o consideram de grande importância para a prática, pois sua utilização é destinada ao planejamento, organização do trabalho, retomada do

conteúdo e recurso de memória no que se refere ao acompanhamento das aulas, daquilo que foi dado e em sua continuidade.

b) Interpretação da oficina 2

Essas informações contidas no registro ajudam as professoras a nortear a prática, pois anotam o que julgam importante, mesmo com certa dificuldade, mas da melhor maneira possível. Há também informações tidas pelas professoras como “desabafo”, que ao serem retomadas não apresentam muita importância, pois se destinam a assuntos comportamentais dos alunos e não como um todo que se relaciona com a prática.

Pontuaram também que as informações precisam ser importantes, que contribuam com a prática e tenham coerência, questões voltadas ao planejamento semanal e anotar o que contemple o aluno em sua totalidade e não somente aspectos comportamentais.

Como as discussões também foram em torno da escrita como visualizador do trabalho, houve divergência entre as professoras sobre haver ou não um padrão para os registros, pois, de um lado, ponderam ser importante ter um modelo, considerando a dificuldade de alguns professores iniciantes e até mesmo dos antigos e, do outro lado, não, pois pensam que padronizaria a escrita, perdendo a qualidade para o professor registrar ao seu modo.

Nesse ponto, percebemos que as professoras registram, mas sentem a necessidade de orientação, de serem ensinadas, de devolutivas sobre seus registros, e que não houve formação sobre esse assunto para de alguma forma subsidiar a prática, assim, registram como conseguem e ajudam uma à outra.

Para as professoras, a formação seria fundamental para ajudá-las nessa qualificação e para proporcionar aos professores a visão de um registro não somente burocrático, pois no registro são anotadas diferentes informações que precisam de outro olhar, destinado à coordenação da escola, com apontamentos e devolutivas para também atender ao seu valor e creditá-lo como fonte de pesquisa para ressignificação da prática.

c) Interpretação da oficina 3

No decorrer das oficinas e discussões, olhamos para o ciclo de alfabetização e percebemos que as professoras entendem o que a legislação e a teoria apresentam,

mas, na prática, se constitui em outra realidade. Trabalhando em uma rede na qual, em teoria, o ciclo é uma proposta de organização, não se constata ações nesse sentido, ficando evidente apenas em reuniões de conselho de ciclo quanto ao aspecto de reprovação do aluno aos finais de cada etapa. Não se referiram a conversas sobre o trabalho, estratégias e parceria quanto a isso, nem mesmo anotações nos registros, não há indicações para que essa prática aconteça e seja registrada por parte da gestão e consideram que o trabalho em ciclo acontece nos dias de planejamento entre os pares.

Antes mesmo de visualizar o trabalho com os ciclos no registro, observamos também a necessidade do conhecimento e estudo sobre esse trabalho, para então ser possível práticas destinadas a essa organização, o que também depende da gestão e da coletividade escolar.

A visão do ciclo está nas parcerias entre os anos, ou seja, (1º) primeiro ano com o (1º ano) primeiro ano, (2º) segundo ano com (2º) segundo ano e assim por diante e, nos momentos de planejamento, para compor as atividades da semana, quinzena ou mensal e para organização do trabalho.

Pelo fato de o trabalho em ciclo não ser algo presente e conceituado, a questão da reprovação é algo pensado por algumas professoras como forma de ajudar o aluno que, durante um ciclo, não conseguiu alcançar os objetivos propostos. Quanto a isso, acrescentaram que o ciclo oportuniza um tempo maior para o aluno aprender, porém atrelado a isso deveria estar o reforço escolar, pois as dificuldades são emergentes e o professor não consegue dar conta de tudo.

Diante disso, não houve concordância por parte de todas as professoras, pois não consideram o ciclo como um problema, mas o importante seria uma visão diferenciada por parte dos professores, uma transformação na estrutura e tempo escolar, para então, se constituir práticas e registros que demonstrem esse trabalho.

Com o relato de algumas experiências anteriores por meio de ações pontuais, as professoras mencionaram que participaram de trabalhos em parceria com outros anos, mas no mesmo ciclo, para ajudar os alunos a avançar na aprendizagem, porém foram ações pontuais, sem continuidade, as quais expressaram dar certo, mas que, por diversos motivos internos da escola, acabam não dando continuidade, mas que foram ações que deram resultados.

Com relação ao ciclo ser apontado no registro das professoras, todas disseram que não há esse tipo de anotações em seus registros e que o único momento que

trabalham em ciclo é durante o planejamento, o qual também acontece entre os anos e não no ciclo de alfabetização. Relataram que ocorre a parceria entre os anos, até mesmo no desenvolvimento de atividades e ações, mas esse processo não é registrado pelas professoras.

d) Interpretação da oficina 4

Quanto ao processo reflexivo da prática, não é uma ação desconhecida das professoras, o qual consideram importante e que faz parte da rotina.

No entanto, observamos que a reflexão acontece em alguns momentos, os quais foram citados por elas, sendo no planejamento e no desenvolvimento das atividades junto aos alunos.

Apontaram que não possuem o hábito de diálogo e reflexão sobre os registros, mesmo considerando essa prática importante, pois o tempo para sua realização é essencial, e o registro muitas vezes é escrito no final da aula ou dias depois, o que dificulta a retomada de muitas informações importantes e pontuais.

Para tornar a reflexão uma postura, seria necessário praticar, criar o hábito, algo que também não é proporcionado com frequência no espaço escolar, pois as reuniões são cheias de informes, com poucos momentos destinados a essa ação, seja ela individual, em parceria ou no coletivo.

Procuram realizar a postura reflexiva nos momentos de planejamento entre os pares, que ocorrem em curto período de tempo dentro da escola e os demais em contatos fora da escola para garantir a continuidade do trabalho e nos momentos que estão com os alunos e precisam tomar decisões, fazer interferências e mediações do ensino e da aprendizagem.

Quanto à reflexão coletiva, consideram importante, mas, como mencionado, os momentos destinados a reuniões no coletivo são preenchidos com informes, discussões e tomadas de decisões mais administrativas e burocráticas do que relacionadas ao pedagógico e, no tempo que resta, as professoras procuram realizar o planejamento e organização do trabalho de maneira individual ou entre os pares.

e) Interpretação da oficina 5

Nas discussões sobre o instrumento utilizado para registro em sua forma e conteúdo, é visto como importante e que atende as necessidades observando algumas ressalvas. Apontaram que, por ser um instrumento para o registro, possui

muitas informações nas páginas iniciais, as quais não são lidas e nem trabalhadas com os professores, dando a impressão de um instrumento entregue por parte da gestão como uma obrigação e não com um conteúdo que pode ajudar e orientar o professor.

Nesse sentido, não apresentaram divergência nos apontamentos e concordam umas com a outras quanto a algumas mudanças que os qualificariam no que se refere à quantidade de páginas, pois, devido às várias informações nas páginas iniciais, geram um consumo de folhas, as quais consideram desnecessárias, e constar o que realmente é importante como o planejamento semanal e o registro reflexivo, e o demais ser introduzido em formações. Acrescentaram que a rotina permanente, horários determinados para as atividades específicas e com outros profissionais, também é importante. Em sua forma, sugeriram divisórias, como de fichários, para facilitar a busca por informações em meses anteriores.

Essas pequenas mudanças e realizações seriam para o instrumento físico, pois, no momento atual (Pandemia – Covid 19), estão registrando virtualmente, o que foi creditado pelas professoras de grande valia. Esse instrumento virtual possibilita maior espaço no planejamento semanal quanto ao registro reflexivo, dando às professoras maior liberdade de escrever, anotar e se expressar. Viabiliza também a retomada para o ajuste de erros, recorte e colagens de conversas com responsáveis, alterações, uso de imagens e outras informações julgadas importantes por cada professora. No entanto, pontuaram que essa disponibilidade virtual só está sendo possível por estarem em casa e que, no presencial, não sabem se seria possível, pois contam com outros elementos da estrutura escolar, como computadores em sala e internet.

f) Fechamento das interpretações das oficinas

Para finalizar, no fechamento dos encontros, as professoras retomaram seus diários de campo, ação destinada à vivência do registro, para observar se as anotações contemplaram as discussões nas oficinas.

As professoras pensam que sim, mas ponderam suas colocações por não saberem ao certo, pois são elas que estão observando o que escreveram e somente com o olhar do outro seria possível verificar se há de fato o entendimento do que está escrito. Apontaram também a dificuldade em acompanhar e registrar ao mesmo

tempo, acarretando em registros incompletos, e que registrar por tópicos poderia facilitar a retomada, mas tendo em conta para si e não para o outro.

Para as professoras, não há como escrever com fidelidade a tudo o que acontece, pois há momentos que se perdem e anotam como consideram importante e, ao retomar, mesmo que em poucas palavras, o recurso da memória ajuda a lembrar, se esse for exercido em curto período de tempo.

Por fim, as oficinas trouxeram para as professoras uma grande reflexão sobre o registro, e pontuaram como algo que não tiveram em sua formação, nem em âmbito acadêmico, nem em formação continuada no exercício da profissão. Deram importância às oficinas como espaço de formação que contribuiu na forma como pensam e percebem o registro, relataram que, nesse período de encontros, têm se esforçado para colocar em prática o que foi discutido e que houve mudança no olhar e no tempo dedicado ao que se deve registrar.

Avaliam as oficinas como satisfatórias, pois é um tema de importância e relevância para a prática docente, proporcionando o enriquecimento e a qualificação do registro.

6.5 Análise e discussão

Conforme descrito nos procedimentos metodológicos, a análise e discussão foram feitas categorizando os dados encontrados nas (6) seis oficinas. Essas categorias foram criadas a partir dos (7) sete temas elencados, procurando realizar associações com o referencial teórico. Para melhor organizar a discussão, segue as categorias.

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, anotam diversas impressões da aula e dos alunos, recuperam anotações que, segundo Weffort (1996, p. 41), é uma “[...] tarefa que formaliza, da forma, comunica o que pensa [...]”.

Não é possível entrar em sala de aula sem o registro, pois se perde, é o registro que mantém tudo organizado (P1).

O registro traz significado, organiza o pensamento e o aluno sente quando não há planejamento (P5).

Para Zabalza (2004), o registro de sua 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.

No entanto, as reflexões 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.

Quem tem mais tempo de escola sabe o que vai registrar e, quando isso é compartilhado, ajuda as professoras mais novas (P4).

Nunca fui ensinada a fazer registro reflexivo, tudo o que acontece de ruim vai no registro (P2).

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.

Essa situação apresentada pela professora como uma dificuldade, ou obstáculos para registrar, é vista por Zabalza (2004) 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 registo reflexivo, ou o que de fato escrever. Esse sentimento também foi compartilhado pelas outras professoras, que, para o autor, “[...] se constituem 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 ou que ele precisa para sua 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).

A esse respeito observamos que:

O professor precisa ter formação para entender a importância do registro, saber escrever para não serem anotações somente de lamentações e desabafos (P2).

A necessidade de orientação quanto a fazer o registro é importante para as professoras, pois muitas coisas são anotadas que acabam não contribuindo com a prática. Nesse sentido, Zabalza (2004) acrescenta que o registro pode apresentar vários propósitos perante os quais foram escritos, indicando a necessidade de parâmetros para não se perder e dar ao registro funcionalidade.

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 pessoalidade 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

Olhando para o meu registro, acho pobre de informações, poderiam nos ajudar a fazer, no início da minha carreira me senti perdida e precisei de um modelo, da ajuda do outro, e assim, fui construindo meu próprio modelo (P2).

Importante registrar para não esquecer, e a quantidade não é necessária, porém depende de cada professor (P3).

Não me preocupo com a quantidade, pois é necessário escrever para entender, às vezes fazemos um registro e percebemos que não era assim (P5).

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

Não tenho a prática de voltar no registro e dialogar, volto para ver as anotações sobre os alunos (P2).

Acredito que o diálogo reflexivo se faz necessário no momento de elaborar as atividades, devolver brincadeiras ou relatórios individuais, porém nem sempre tenho tempo hábil dentro da escola para esse momento (P4).

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.

Sei e tenho segurança de que se precisar de um retorno ou alguma informação ele estará lá (P3).

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 por Zabalza acima, 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. Para complementar, as professoras disseram:

Somente praticando é possível a reflexão se tornar um hábito, se o professor não se moldar não vai acontecer (P1).

É preciso encontrar tempo na rotina, momentos de qualidade para fazer os registros e conseguir retomar (P2).

O professor precisa ter essa postura permanente de ser crítico e reflexivo e ter uma postura reflexiva faz parte da ação docente.

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 tornando 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 distanciador, 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

A reflexão coletiva precisa de espaço, esse tempo necessita de uma relação de amizade e confiança (P1).

É importante estar aberta para ouvir o outro, pois, quando há troca, uma mostra a outra o que está fazendo, há momentos que não conseguimos observar nossa prática e a colega nos mostra o que estamos fazendo de maneira delicada e aponta nossos erros e acertos (P3).

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 pessoalidade 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 Armino, 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).

Porém, as professoras expressam que esse espaço tem sido destinado mais a informações do que a formações:

[...] o espaço das reuniões pedagógicas que poderiam promover essas ações é destinado para informações, o que desmotiva o professor a participar (P3).

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:

Antigamente nós éramos cobradas desse ato e havia devolutiva e hoje está sendo deixado de lado (P5).

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.

Acrescentam:

[...] uma formação, no início do ano, abordando e direcionando a como fazer os registros e o trabalho seria mais proveitoso. Seria interessante ter formações em diferentes momentos sobre o registro, conselho de ciclo, pois a rede sempre está recebendo novos professores e isso também seria importante para os professores mais velhos (P1).

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.

No entanto, essa visão sobre o registro como um recurso de conhecimento e fonte de pesquisa seria possível à medida que o professor se apropriasse tanto do registro com sua finalidade e contribuição quanto do espaço e tempo de formação. 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, p. 8, 11), 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”.

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 reconstruir 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.

7 PRODUTO

Após a vivência realizada nas oficinas com as professoras, propomos, como produto final, a formação continuada dos professores que se configura como um momento muito importante no espaço e tempo escolar para o crescimento profissional e reflexão sobre a prática docente.

O produto desse trabalho apresenta um modelo de formação, indicando possíveis caminhos para a formação continuada dos professores, tendo como foco o registro como um elemento significativo no processo de reflexão sobre sua prática pedagógica.

Devido a Covid-19, não foi possível realizar os encontros presencialmente, mas o que não impossibilitou encontros virtuais para discussão de um instrumento tão importante para a prática.

Entendemos que a formação continuada dos professores sobre o registro da sua prática é uma parte do todo essencial para a organização do trabalho e transformação da realidade escolar. De maneira geral, essa ação participativa e interativa também contribui para a construção de conhecimento, para uma visão diferenciada do registro e do espaço e tempo escolar, para ações distintas e para a reflexão sobre a prática qualificando o trabalho.

Assim, as vivências nas oficinas serão explanadas de acordo com os temas abordados e fundamentação teórica apontada nessa dissertação, propondo possíveis caminhos de formação a ser organizada e adequada de acordo com a necessidade dos professores e realidade escolar, na intenção da validação de um produto capaz de ajudar os professores a refletirem sobre seus registros como um instrumento capaz de modificar a prática e ressignificar a visão sobre essa ação.

Vale ressaltar que os temas de discussão nas oficinas foram levantados com base nas fundamentações teóricas e no que envolve o ato de registrar, não como temas únicos e absolutos que possam envolver o registro, mas que possibilitam a reflexão e a oportunidade para o surgimento de outras temáticas de discussão para a qualificação do registro.

Os encontros denominados de oficinas envolveram os processos de discussão, problematização e conclusão sobre os temas, por meio do conhecimento e experiência docente e com base na fundamentação teórica deste estudo, visando a

reflexão sobre os registros e possíveis caminhos de ressignificação desse ato para a prática docente.

A ideia deste produto foi vivenciada pelas professoras e pesquisadora por meio de oficinas que, verbalizadas pelas participantes, trouxeram uma ressignificação de olhar para o registro, para o ato de registrar.

Assim, apresentaremos como produto dessa dissertação o passo a passo do desenvolvimento das oficinas.

Quadro 3: Plano de Formação

<p>Plano de formação</p> <p>O registro como instrumento de reflexão na prática docente no ciclo de alfabetização</p>	<p>Objetivo Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a visão dos professores sobre o registro como instrumento de reflexão da prática docente no ciclo de alfabetização <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a utilização do registro pelo professor. • Verificar as informações contidas no registro e sua relação com a prática docente.
	<p>Conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O uso do registro. • A finalidade do registro. • As informações contidas no registro. • A escrita da prática. • O ciclo de alfabetização e o registro. • Fundamentos e conceitos sobre o registro. • A relação do registro e a reelaboração da prática. • Observação do instrumento de registro do professor.
	<p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa colaborativa – Ibiapina, I. M. L. de M. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
	<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Processual e ao final das oficinas
	<p>Cronograma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6 encontros (uma vez por semana, considerando o dia das reuniões pedagógicas ou em outros momentos combinados com os professores) <p>Duração:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1h30
	<p>Local:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reuniões pedagógicas e/ou espaço e tempo a ser combinado com o professor
	<p>Público:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professores

Fonte: elaborado pela professora pesquisadora

O objetivo dessa formação visa a alcançar o entendimento de como os professores veem, utilizam e fazem os registros da sua prática. O conteúdo levantado por meio de temas são assuntos que envolvem o registro e o ato de registrar, serão

discutidos e problematizados com o intuito de possíveis encaminhamentos para a qualificação do registro. A metodologia será por meio da pesquisa colaborativa, baseada na participação dos professores em todo o processo, visando a garantir o envolvimento e dar voz aos profissionais para expressão do seu conhecimento e experiência, assim como a ressignificação do registro e sua prática. Por fim, a avaliação das oficinas para assegurar qualidade às próximas formações, a assimilação dos conteúdos, se a metodologia adotada foi significativa para promover a reflexão e aprendizagem, para verificar a relação do registro com a prática e as possíveis mudanças que ocorrerão no registro.

Oficinas colaborativas

Consideramos o trabalho por oficinas, pois presume a formação coletiva, momentos de participação, integração e compartilhar de saberes de forma horizontal, permitindo a mobilização dos envolvidos na resolução de problemas, produção de conhecimento, no aprendizado, na reflexão e na construção de um espaço e tempo de formação e pesquisa, para refletir na prática docente e em tudo o que a envolve.

Oficina 1

Temas 1 e 2: o uso e a finalidade do registro.

Objetivo: compreender qual é a finalidade do registro para o professor.

Possibilidades da oficina: criar um espaço de discussão e percepção para compreender como os professores veem o registro da sua prática, bem como apontamentos sobre sua utilização e finalidade que perpassam desde uma documentação burocrática até como uma ferramenta de acompanhamento pedagógico.

Oficinas 2

Temas 3 e 4: as informações contidas no registro e a escrita da prática.

Objetivo: verificar as informações contidas no registro e sua relação com a prática docente.

Fundamentação Teórica: Zabalza, M. A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.

Possibilidades da oficina: apresentar a fundamentação teórica sobre o registro, a relevância que tem as informações nele contidas e a importância de uma escrita como visualizador do trabalho. Nessa oficina, é possível identificar as informações que os professores registram e como escrevem a sua prática, perceber o que registram sobre as aulas, alunos, interações entre aluno/aluno e aluno/professor, fatos e acontecimentos, o processo de ensino e aprendizagem, conteúdos, áreas do conhecimento, metodologia e o detalhamento de tudo o que o professor considerar importante. Já a escrita da prática viabiliza retomar o que foi escrito e perceber se há clareza, objetividade, compreensão por parte de quem lê, bem como os modos de escrita pessoal de cada professor.

Oficina 3

Temas: 5 e 6: o ciclo de alfabetização e o registro e a fundamentação teórica sobre o registro.

Objetivo: verificar as informações contidas no registro e sua relação com a prática docente.

Fundamentação teórica: LDB/96; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/2013; BNCC/2017; Ampliação do ensino fundamental para nove anos/2006; Ciclo Básico/1984; Mainardes, J. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007; Perrenoud. P. Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reunillard – Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Possibilidades da oficina: conceituar e discutir sobre a organização do trabalho em ciclos e suas contribuições. Observar se o trabalho em ciclo é prática registrada entre os envolvidos com essa etapa de ensino, se os registros evidenciam momentos coletivos, de planejamento, de ações entre os pares dessa organização. Refletir se essas ações são possíveis no ciclo, estabelecendo uma prática de registro.

Oficina 4

Tema 6: a relação entre o registro e a reelaboração da prática.

Objetivo: verificar as informações contidas no registro e sua relação com a prática.

Fundamentação teórica: Zabalza, M. A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto alegre: Artmed, 2004; Schön D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org). Os professores e a sua formação. 3. Ed. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997; Perrenoud, P. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

Possibilidades da oficina: observar como a reflexão está presente na prática para reelaboração dos registros. É possível perceber como é feita, em quais momentos da rotina e da ação docente, bem como sua importância enquanto hábito e postura.

Oficina 5

Tema 7: a observação do instrumento de registro do professor.

Objetivo: observar e verificar o instrumento de registro do professor.

Fundamentação teórica: Zabalza, M. A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto alegre: Artmed, 2004.

Possibilidades da oficina: observar o instrumento de registro em sua forma e conteúdo para verificar se atende às necessidades da prática, se são de fácil acesso e manuseio, se apresentam espaços suficientes para a escrita.

Oficina 6

Objetivo: avaliar as oficinas e relatar as mudanças ocorridas na prática dos registros durante os encontros.

Possibilidades da oficina: retomar o que foi discutido, avaliar as oficinas e suas contribuições para a prática quanto ao registro e tudo o que compreende.

Após a realização da última oficina, é possível conceber a visão dos professores sobre o registro e sua relação com prática, e a importância que a formação continuada dentro do espaço e tempo escolar têm para o crescimento pessoal e profissional dos professores.

8 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.

No demais, a fundamentação teórica também nos proporcionou observar o percurso da construção da identidade docente, de sua formação inicial e continuada, dos saberes advindos dessa formação e experiência e da reflexão como um hábito e postura de todo o processo pedagógico de ensino e aprendizagem. Em seguida, olhamos para a organização do trabalho em ciclos, com foco não na prática docente a essa etapa de ensino com a alfabetização, mas focando sempre no registro como parte deste trabalho, a forma como os registros evidenciam as ações do grupo de professores desse ciclo.

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 dos sujeitos no processo não traria a riqueza de detalhes e informações que a pesquisa colaborativa nos proporcionou. Assim, pudemos refletir, pensar coletivamente, tomar decisões e projetar possibilidades de serem alcançadas quanto ao registro da prática.

Os sujeitos da pesquisa participaram fielmente das oficinas e contribuíram com o conhecimento e a experiência, o que favoreceu a reflexão com um pouco de aprofundamento sobre o 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 resignificação, 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 em serviço, 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.

Pessoalmente, estudar e refletir sobre o registro, enquanto professora e pesquisadora deste trabalho, aperfeiçoou minha maneira de pensar, enxergar e fazer, possibilitando mudanças em meu próprio registro. Essa mudança de prática ocorreu pelo aprofundamento ao conhecimento, discussões e reflexões conjuntas, construindo caminhos para enriquecer o registro da prática. Sem menosprezar a importância de tudo o que foi e do mestrado, um curso tão importante para mim, disse ao meu orientador: “se tivesse que parar por aqui, estaria satisfeita, pois realizamos momentos importantes de reflexão sobre nosso registro, e percebi que isso não foi somente da minha parte, mas também por parte das professoras, isso ressignificou a maneira de olhar e fazer o registro e afirmou a importância do compartilhar para enriquecer ainda mais”.

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

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARRETO, E. S. de S; MITRULIS, E. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no Brasil. In: PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reunillard. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 189-227.

BARTHOLOMEU, F. **Uma experiência continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil**. 2016. 115 p. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2016.

BRITO, A. F. O. **O diário de classe e a cultura material escolar do curso técnico regular em mecânica da escola técnica federal de São Paulo (1986-1989)**. 2016. 138 p. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. Brasília, MEC, SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 10 out. 2020.

BRASIL. **Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13_448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. Também disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 3º relatório do programa / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 13, de 17 de janeiro de 1984**. Fixa normas atinentes ao Ciclo Básico. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/13_1984.htm?Time=8/29/2009%20:55:08%20AM>. Acesso em: 10 out. 2020.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Adas, 2002.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 6. reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MERLI, A. de A. **O registro como instrumento de Reflexão na Formação docente: pesquisa-intervenção em escola Municipal de Educação Infantil**. 2015. 186 p. Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho. São Paulo: 2015

NETTO, R. S. **Escrita em dois tempos: o vivido e o refletido por um professor iniciante**. 2017. 98 p. Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro: 2017.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Caderno de pesquisa. v.47, nº 166, p. 1106-1133 out. /dez. 2017.

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

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

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

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reunillard – Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

RODRIGUES, I. C. **Os ciclos e os conselhos de classe: o êxito e o fracasso escolar (ainda) em questão**. 2010. 182 p. Mestrado em Educação: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010.

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

SANTOS, L. M. dos. **O registro reflexivo na Educação Infantil**. 2919. 106 p. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Professores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2019.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, D. R. A ação planejada do professor. In: FERREIRA, C. R. G; NÖRNBERG, M; ALVES, A. M. M. (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, R.; NOGUERIA, E. G. D. **A experiência de escrita como espaço-tempo de formação**. rosaurasoligositeoficial.files.wordpress.com. 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.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Indisciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

WEFFORT, M. F. (Cood.) **Série Seminários: observação, registros, reflexão**. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

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

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nome:
Formação Acadêmica
Nível Médio:
Graduação:
Pós-graduação:
Experiência Profissional
No magistério:
Na escola em que está sendo realizada a pesquisa:
No ciclo de alfabetização (1º, 2º, 3º, anos do Ensino Fundamental):

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

- 1) Como é visto o registro enquanto instrumento da prática docente?
- 2) Como é utilizado o registro na prática docente?
- 3) Qual é a finalidade do registro para a prática docente?
- 4) Quais são as informações contidas em um registro?
- 5) Quais informações um registro precisa ter da prática docente?
- 6) O que é registrar?
- 7) Como um registro precisa ser escrito para ser um visualizador do trabalho?
- 8) Como são evidenciadas as práticas do ciclo de alfabetização em um registro?
- 9) Quais conceitos teóricos fundamentam o registro?
- 10) Como é feito o registro reflexivo da prática docente?
- 11) Como é realizada a reflexão sobre o registro da prática docente?

APÊNDICE C – TABELAS COM AS RESPOSTAS DOS PROFESSORES

Tabela 1

	Tema 1
	O uso do registro
	1) Como é visto o registro enquanto instrumento da prática docente?
Professor 1	
Professor 2	
Professor 3	
Professor 4	
Professor 5	
	2) Como é utilizado o registro na prática docente?
Professor 1	
Professor 2	
Professor 3	
Professor 4	
Professor 5	
	Tema 2
	A finalidade do registro
	3) Qual é a finalidade do registro para a prática docente?
Professor 1	
Professor 2	
Professor 3	
Professor 4	
Professor 5	

Fonte: elaborado pela professora pesquisadora.

Tabela 2

	Tema 3
	As informações contidas no registro
	4) Quais são as informações contidas em um registro?
Professor 1	
Professor 2	
Professor 3	
Professor 4	
Professor 5	
	5) Quais informações um registro precisa ter da prática docente?
Professor 1	
Professor 2	
Professor 3	
Professor 4	
Professor 5	
	Tema 4
	A escrita da prática
	6) O que é registrar?
Professor 1	
Professor 2	
Professor 3	
Professor 4	
Professor 5	
	7) Como um registro precisa ser escrito para ser um visualizador do trabalho?

Professor 1	
Professor 2	
Professor 3	
Professor 4	
Professor 5	

Fonte: elaborado pela professora pesquisadora.

Tabela 3

	Tema 5
	O ciclo de alfabetização e o registro
	8) Como são evidenciadas as práticas do ciclo de alfabetização em um registro?
Professor 1	
Professor 2	
Professor 3	
Professor 4	
Professor 5	
	Tema 6
	Fundamentos e conceitos sobre o registro
	9) Quais conceitos teóricos fundamentam o registro?
Professor 1	
Professor 2	
Professor 3	
Professor 4	
Professor 5	

Fonte: elaborado pela professora pesquisadora

Tabela 4

	Tema 7
	A relação entre o registro e a reelaboração da prática
	10) Como é feito o registro reflexivo da prática docente?
Professor 1	
Professor 2	
Professor 3	
Professor 4	
Professor 5	
	11) Como é realizada a reflexão sobre o registro da prática docente?
Professor 1	
Professor 2	
Professor 3	
Professor 4	
Professor 5	

Fonte: elaborado pela professora pesquisadora

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O registro como Instrumento de Reflexão da Prática Docente no Ciclo de Alfabetização

Cirlene Ap. Piloto da Silva

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, e este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegura seus direitos como participante da pesquisa e foi elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e por você, sendo que uma via será sua e outra ficará com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma e aproveite para esclarecer suas dúvidas. Se você tiver perguntas, poderá fazê-las ao pesquisador. Você NÃO sofrerá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se não aceitar participar desta pesquisa ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e Objetivos

O estudo do tema tem por objetivo compreender a visão dos professores sobre o registro como instrumento de reflexão da prática no ciclo de alfabetização. Assim, estudar o assunto colocará o registro em evidência, possibilitando a reflexão de tudo o que o compreende e a ressignificação do registro para o exercício profissional. O olhar em conjunto permitirá pensar em suas especificidades e potencialidades a fim de qualificá-lo enquanto instrumento de transformação da realidade docente e escolar.

Procedimentos

Participando do estudo, você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa colaborativa em (2) duas etapas: 1ª) preenchimento de (1) um questionário com perguntas de caráter informativo sobre os sujeitos da pesquisa e (1) um questionário elaborado a partir de (7) sete temas constituídos dos objetivos do estudo e da fundamentação teórica, o qual se constituirá em sondagem inicial para compreender a visão dos professores sobre o registro; 2ª) encontros virtuais denominados de oficinas colaborativas para as discussões dos (7) sete temas com base nas respostas concedidas pelos professores por meio do questionário.

Em cumprimento ao cronograma, o questionário será enviado por e-mail em dezembro/2020 com devolutiva em janeiro/2021, para interpretação das respostas

que serão socializadas com os participantes por meio de tabelas nas oficinas colaborativas.

A realização dos encontros virtuais acontecerá em (6) seis oficinas colaborativas com duração de 1h30, pelo *Google Meet*, em data e horário combinado com os participantes através do *WhatsApp*.

As oficinas colaborativas serão gravadas pelo *Google Meet* e armazenadas no *drive* da pesquisadora, para possíveis consultas do procedimento de análise do trabalho e serão descartadas assim que encerrar o trabalho.

Todo o processo das oficinas colaborativas será registrado em um diário de campo pela pesquisadora e professores participantes, que servirá como recurso de memória para o processo descritivo das oficinas e será descartado ao término do trabalho.

Como produto da pesquisa, será elaborado um plano de formação para professores.

Desconfortos e Riscos

Você não deverá participar deste estudo se apresentar condições médicas desfavoráveis, alergias alimentares, etc.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

O estudo oferece riscos mínimos ao participante, pois não envolve procedimentos evasivos, vexatórios ou discriminatórios, e a qualquer tempo você poderá desistir de prestar sua contribuição. Cabe esclarecer que é possível ocorrer algum tipo de desconforto em responder as perguntas do questionário e na observação do registro feito diariamente pelo professor, pois envolve conhecimento e experiência advinda da profissão.

Aceitando participar, sua identidade assim como a sua integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual antes, durante e depois da pesquisa serão preservadas. No percurso, se houver algum desconforto, você poderá se retirar e/ou interromper a participação de maneira que a sua integridade não seja aviltada.

Benefícios

A contribuição dos professores participantes do presente estudo irá favorecer a compreensão do registro como instrumento de reflexão da prática, permitir discussões sobre o registro e sua resignificação e possibilitar a elaboração de um plano de formação para os professores sobre o assunto estudado.

Acompanhamento e Assistência

Você terá o direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios pelo tempo que for necessário.

O acompanhamento será feito por meio de comunicação via *WhatsApp* e por queixa direta de qualquer um dos participantes. Diante da queixa, caso seja detectada situações que indiquem necessidade de intervenção, serão encaminhados para a assistência prevista nesse termo.

Após a finalização da coleta de dados, serão feitas análises que contribuirão com o resultado final do estudo para que, dessa maneira, seja possível considerá-lo pertinente para benefícios docente e escolar. Depois da análise, os professores serão comunicados sobre o resultado final e poderão solicitar as respectivas informações à professora pesquisadora em qualquer momento.

Sigilo e Privacidade

Você tem garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Seu nome não será revelado na divulgação dos resultados desse estudo.

Ressarcimento e Indenização

Os procedimentos de coleta de dados serão realizados com os professores em caráter voluntário em datas e horários disponíveis e combinados, os quais não acarretarão danos ou prejuízos de qualquer ordem.

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com a pesquisadora: Cirlene Ap. Piloto da Silva, (11) 9.3765-7262, lenepiloto@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretária do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da USCS, das 8h às 12h e das 14h às 18h, através do telefone (11) 42393282.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa	Prof. ^a Dra. Celi de Paula Silva
Vice Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa	Prof. Dr. Arquimedes Pessoni
Telefone do Comitê: (11) 42393282	
Endereço do Comitê: Rua Santo Antônio, 50, Centro – São Caetano do Sul	
e-mail do Comitê de Ética em pesquisa: cep.uscs@uscs.edu.br	

Comitê de ética em Pesquisa (CEP)

O CEP tem como função avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de ser um órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que essa possa acarretar, aceito participar.

Nome do (a) participante da pesquisa:

Data: ____ / ____ / ____

Responsabilidade do Pesquisador

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução 466 de 2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e obtenção deste Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP (Conselho de Ética e Pesquisa). Comprometo-me utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

_____ Data: ____ / ____ / ____

(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____