

Registro de práticas e formação de professores: reflexão, memória e autoria

Amanda Cristina Teagno Lopes Marques

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

ctlamand@gmail.com

Maria Isabel de Almeida

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

mialmei@usp.br



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar a contribuição da **prática** do registro nos processos de formação em serviço e de desenvolvimento profissional do professor. Organiza-se em três partes: na primeira, explicitamos concepções de diferentes autores sobre nosso objeto (FREIRE, 1996; GUARNIERI, 2001; SÁ-CHAVES, 2004; WARSCHAUER, 1993, 2001; ZABALZA, 1994, 2004); na segunda, detemo-nos na análise de registros diários produzidos por uma professora de Educação Infantil, procurando destacar elementos que elucidem a relação entre registro, reflexão e formação; ao final, indicamos a necessidade de caminhar do registro como postura individual ao registro como processo coletivo, como sugere a perspectiva da *documentação pedagógica* descrita em bibliografia italiana (BALSAMO, 1998; BENZONI, 2001; BORGHI, APOSTOLI, 2001; GANDINI, GOLDHABER, 2002). O registro pode contribuir para os processos de desenvolvimento profissional e organizacional, em uma escola reflexiva (ALARCÃO, 2002, 2003) e verdadeiramente pública porque se faz visível à sociedade via documentação das experiências que educadores e crianças constroem juntos (MALAGUZZI, 1999).

Palavras-chave: Registro de práticas. Documentação pedagógica. Formação de professores. Desenvolvimento profissional.

Register of practices and teacher training: reflection, memory and authorship

Abstract

This article aims at analyzing the contribution of the register of practices in the process of in-service training and teacher development. It is organized in three parts: first, we elucidate concepts of different authors about our object (FREIRE, 1996; GUARNIERI, 2001; SÁ-CHAVES, 2004, WARSCHAUER, 1993, 2001; ZABALZA, 1994, 2004), in the second part, we analyze some register of practices produced by a professor of early childhood education, seeking to highlight elements that indicate the relationship between register, reflection and training; in the end, we indicate the need to move the register as individual attitude to the register as a collective process, as suggested by the perspective of pedagogical documentation described in Italian literature (BALSAMO, 1998; BENZONI, 2001; BORGHI, APOSTOLI, 2001; GANDINI, GOLDHABER, 2002). The register of practices can contribute to the processes of professional and organizational development, in a reflective school (ALARCÃO, 2002, 2003) and truly public because it makes visible to society by documentation of the experiences that teachers and children build together (MALAGUZZI, 1999).

Key words: Register of practices. Pedagogical documentation. Teacher training. Professional development.

1. Introdução

Entende-se por *registro de práticas* a ação de produzir marcas sobre as experiências pedagógicas. Parte-se da ideia de que a ação de registrar a própria prática favorece a reflexão, a construção de significados, a leitura da realidade, a construção de memória e identidade, e confere visibilidade ao projeto pedagógico da instituição.

O termo por nós utilizado, “registro de práticas”, deriva das produções de Madalena Freire, que, no livro *Observação, registro e reflexão* (1996), apresenta o registro como instrumento metodológico do trabalho docente ao lado de outros, a saber, *planejamento*, *observação* e *reflexão*. Os quatro elementos integram-se na ação pedagógica, já que a observação e a reflexão sobre a prática, possibilitadas pelo registro, fornecem elementos para o planejamento, e este, por sua vez, indica pontos para observação, reflexão e

replanejamento. Para Madalena Freire, registrar a prática significa estudar a aula, refletir sobre o trabalho, e abrir-se ao processo de formação. Apesar de já anteriormente elucidado por Paulo Freire (2001), o tema encontra repercussão e sistematização com Madalena Freire, sendo divulgado no cenário educacional brasileiro.

As possibilidades do registro de práticas vêm sendo discutidas com maior intensidade nas últimas décadas, em um contexto de mudança de paradigma em relação à compreensão da prática pedagógica, à formação de professores, à profissionalidade docente. A percepção da complexidade da prática e da impossibilidade, portanto, de aplicação imediata de técnicas e saberes teóricos contribuiu para a construção de conceitos como os de professor reflexivo (SCHÖN, 1992), professor pesquisador (ZABALZA, 1994) e professor intelectual crítico-reflexivo (PIMENTA, 1992), e à consideração da formação como um *continuum* no qual são produzidos saberes de diferentes naturezas. É na interação entre a teoria e as situações problemáticas do cotidiano que se dá a produção de saberes pedagógicos e a formação; nesse sentido, a experiência é tomada como espaço de desenvolvimento profissional e de produção de conhecimentos.

A profissionalidade docente, entendida como o modo de ser e estar na profissão, passa a ser compreendida como interação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional (NÓVOA, 1992). O professor não é apenas um profissional; é também uma pessoa, com uma trajetória de vida que se reflete em seu fazer cotidiano. É também um sujeito inserido em um contexto organizacional, cujos contornos exercem influência sobre sua profissionalidade.

Ganham espaço, nas pesquisas, as narrativas autobiográficas, em especial as histórias de vida; os percursos de formação passam a ser estudados com o objetivo de compreender, de maneira mais aprofundada, o processo de tornar-se professor, resgatando-se, portanto, a dimensão pessoal da profissão. Também crescem estudos sobre a escola como organização (ALARCÃO, 2003, FULLAN, 2000), e pesquisas que procuram investigar os processos de formação contínua e em serviço dos educadores.

Os registros de práticas podem ser caracterizados como materiais autobiográficos, e contextualizam-se em um cenário de valorização da experiência como espaço de produção de saberes e de formação contínua, de reposicionamento da dimensão pessoal na profissionalidade do educador, e de percepção da complexidade da prática pedagógica e da reflexão como componente fundamental do trabalho docente.

O registro de práticas, mesmo antes do desenvolvimento de pesquisas ou da publicação de referenciais legais federais, existiu em outras épocas na realidade das escolas, seja sob iniciativa individual (professoras que produzem/ produziam seus registros), seja por iniciativa do coletivo da instituição ou da gestão (municipal, estadual). Em investigação documental (LOPES, 2009), constatamos que os Boletins dos Parques Infantis (espaços educativos que deram origem às Escolas Municipais de Educação Infantil da cidade de São Paulo), por exemplo, continham relatos de educadoras dos Parques, e traziam indicações de como preencher fichas de observação das crianças. Encontramos, também, educadoras que produziam cadernos contendo planejamento, relatos de observações, lembretes, informações pontuais, materiais não-oficiais, de domínio privado.

No Brasil, o debate teórico acerca da importância de registrar a prática tem se ampliado na última década, contextualizado no cenário anteriormente descrito; as possibilidades do registro de práticas no processo de formação em serviço e desenvolvimento profissional vêm sendo discutidas em pesquisas da área. Faz-se necessário, neste momento, caminhar do registro como postura individual ao registro enquanto projeto pedagógico da instituição, elemento da cultura organizacional, como nos sugere a bibliografia italiana (BALSAMO, 1998; BENZONI, 2001; GANDINI, GOLDHABER, 2002). A perspectiva da "escola como organização aprendente" (ALARCÃO, 2002) sobrepõe-se às abordagens que centralizam a atenção unicamente no professor de forma individual, desconsiderando os condicionantes do contexto mais próximo: a instituição na qual atua. Propomos a prática do registro como postura coletiva, elemento de desenvolvimento profissional e organizacional. As ideias de formação ecológica, formação em contexto, integração entre desenvolvimentos profissional e organizacional parecem-nos extremamente interessantes por possibilitarem a formação do professor e da escola de maneira concomitante, considerando a influência do primeiro sobre a organização e desta sobre os educadores que nela atuam (FULLAN, HARGREAVES, 2000; OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO, 2002; LIMA, 1996; NÓVOA, 1992).

2. Registro, diário, documentação, portfólio: aproximações e distanciamentos

Quando falamos em "registro de práticas" fazemos referência à ação de escrever, narrar, analisar experiências e percursos de aprendizagem. Inclui-se a possibilidade de

produção de registro não apenas com uso da linguagem verbal, mas também com o emprego de outras linguagens, como a visual; fotografia, vídeo, produções das crianças constituem, portanto, formas de registrar a prática pedagógica (LOPES, 2009).

No Brasil, a discussão sobre a importância e a necessidade de registrar a própria prática é ainda, segundo nosso ponto de vista, bastante inicial. Com exceção de algumas escolas e contextos que se debruçam sobre o tema – seja de maneira prática, via produção de relatos, diários, etc., seja de forma mais teórica, via realização de pesquisas acadêmicas –, em linhas gerais podemos dizer que são ainda escassas as produções.

Apesar disso, o debate teórico acerca da importância de registrar a prática tem se ampliado nas últimas décadas. As possibilidades do registro de práticas no processo de formação em serviço e desenvolvimento profissional vêm sendo discutidas em pesquisas da área, tomando por base as concepções de *professor reflexivo*, *formação contínua*, *escrita e reflexão*.

Nesse contexto, a obra de Madalena Freire (1996) pode ser delineada como um dos referenciais centrais. A autora caracteriza o *registro* como instrumento metodológico docente, ao lado do *planejamento*, da *observação* e da *reflexão* sobre a prática. A ação de escrever, narrar, relatar possibilita refletir sobre a prática, “estudar a aula”, tornando-se, portanto, elemento imprescindível ao trabalho docente, entendido como ação intencional, planejada; trata-se de uma forma de apropriar-se da ação.

Acompanhando a elaboração de Freire e, ao mesmo tempo, diferenciando-se, Warschauer (1993, 2001) identifica o registro como instrumento formativo que favorece a *construção da identidade* a partir do estabelecimento de pontes entre passado e futuro, memória e projeto, possibilitadas pela narrativa. Com base no referencial teórico-metodológico do trabalho com as histórias de vida, considera a escrita como espaço de construção da autoria, teorização das práticas, construção de história e de identidade.

A publicação, por uma editora brasileira, da tradução de uma pesquisa de Antoni Zabala (2004) sobre os *diários de aula* possibilitou, certamente, o enriquecimento da discussão. O autor considera o diário *instrumento de análise do pensamento do professor e de formação*; por intermédio dos diários, considerados materiais autobiográficos, é possível ascender aos *dilemas práticos*¹ enfrentados no cotidiano. A produção do registro diário,

¹ Zabala (2004) define dilema como “todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional” (p. 18).

entendido como "diálogo que o professor, através da leitura e da reflexão, trava consigo mesmo acerca da sua atuação nas aulas" (ZABALZA, 2004: 95), possibilita a expressão do pensamento do professor e a autoformação através da reflexão, desenvolvida em duas modalidades: a reflexão sobre o objeto narrado (componente referencial dos diários) e a reflexão sobre si próprio (componente expressiva).

No terreno específico da Educação Infantil, merecem destaque as publicações acerca da "experiência italiana", em especial aquela acerca da cidade de Reggio Emilia e do pensamento do pedagogo Loris Malaguzzi. Os textos publicados incluem indicações que dizem respeito à *documentação pedagógica*, apontada como instrumento essencial à construção de uma imagem de *criança competente* e de *construção de uma proposta pedagógica para a educação infantil*, conferindo visibilidade ao trabalho (MALAGUZZI, 1999).

Para Gandini e Goldhaber (2002), a documentação é "um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas" (GANDINI, GOLDHABER, 2002: 150). A documentação demanda observação e escuta atentas, e seu registro diário por intermédio de diferentes meios: fotografias, vídeo, gravação de diálogos, anotações, produções das crianças. Pode ser entendida como *ciclo de investigação*, e implica *formulação de perguntas, observação, registro e coleta de materiais, organização de observações, análise e interpretação (construção de teorias), reformulação das perguntas, planejamento e respostas* (id: 161).

Oliveira-Formosinho e Azevedo (2002), no texto *O Projeto dos Claustros (?): no Colégio D. Pedro V – Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade*, fazem referência à *documentação pedagógica* enquanto *conteúdo*, pois integra o material que registra o que a criança diz e faz, e *processo*, meio para refletir, de forma sistemática e rigorosa, sobre o trabalho pedagógico. A documentação é entendida como "processo dialógico de construção social de significados atribuídos ao processo de aprendizagem das crianças, dos adultos por elas responsáveis e dos que co-pesquisam. Obs: mantive a ortografia por se tratar de transcrição de obra o processo no contexto da intervenção" (OLIVEIRA-FORMOSINHO E AZEVEDO, 2002: 135).

Essa documentação é organizada em *portfólios de intervenção*, instrumento de construção de uma memória partilhada do processo que possibilita refletir sobre o que se

produz. Os portfólios partem da documentação do real a partir de narrativas, fotografias, vídeos, episódios e permitem revistar e pesquisar a situação. A documentação possibilita dar visibilidade ao trabalho da criança; possibilita a compreensão de hipóteses e teorias por ela formuladas, problematizando e articulando suas aprendizagens.

Sá-Chaves (2004), no livro *Portfolios (Portfólios) Reflexivos: estratégias de formação e de supervisão*², aponta o portfólio como estratégia para aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, facilitando a compreensão dos processos. Partindo da questão *Como os portfólios podem ajudar os estudantes no processo reflexivo?*, Sá-Chaves analisa o emprego dos portfólios no processo de *formação inicial* de professores³ na Universidade de Aveiro, instituição na qual atua. De acordo com a autora, o portfólio reflexivo favorece a percepção do pensamento do estudante à medida que ele vai (ou não) analisando criticamente suas práticas, e permite também o diálogo entre formador e formando. Constitui oportunidade para “documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem” (SÁ-CHAVES, 2004: 15), favorecendo os processos de desenvolvimento pessoal e profissional. O portfólio possibilita, portanto, a reflexão, o enriquecimento conceitual, o estímulo à originalidade e à criatividade, a construção personalizada do conhecimento, a regulação de conflitos, a auto e a heteroavaliação, e pode constituir estratégia de formação, investigação e avaliação.

No campo da pesquisa acadêmica, encontramos ainda outras investigações que se debruçam sobre as possibilidades formativas do registro. Sobre as potencialidades da escrita no processo formativo, podemos citar as pesquisas de Côco (2006), Almeida (2007) e Freitas (2006). As duas primeiras empregam como fundamento teórico-metodológico as formulações de Bakhtin, apontando a escrita dos professores como um instrumento que potencializa a produção de sentidos sobre a prática e a construção de uma postura mais autônoma e ética frente ao trabalho. Em pesquisa desenvolvida junto a uma escola, Almeida (2007) avalia que o ato de registrar mostrou-se importante instrumento formativo ao possibilitar a objetivação da experiência pessoal, a reorganização do saber, a compreensão do fazer. Freitas (2006), por sua vez, pontua que a escrita “contribuiu para que o professor em formação compreendesse melhor a complexidade das práticas escolares e o próprio processo de vir a ser professor de matemática” (id). Proença (2003), aproximando-se das

² Publicado por editora portuguesa e, portanto, de acesso mais restrito ao público brasileiro.

³ Também Zabalza (1994), em sua pesquisa, utiliza os diários no processo de formação inicial, enquanto instrumento de investigação que favorecesse o acesso ao pensamento do professor.

elaborações de Freire (1996) e Zabalza (2004), investiga o registro reflexivo na formação do educador em serviço, e no processo de construção de autoria sobre os projetos de trabalho.

Com base em Zabalza (2004), Guarnieri et. al. (2001) refletem sobre a estratégia de elaboração de diários por professores no âmbito de uma pesquisa-ação colaborativa. Concluem que as situações desencadeadas pela intervenção não foram igualmente formativas para todos os professores e nem para o mesmo professor ao longo do processo. Apesar disso, a prática sistemática de registrar o trabalho revelou-se formativa para o grupo de professoras do estudo, propiciando atitudes de reflexão e indagação indispensáveis ao desenvolvimento profissional.

Araújo (2007), por sua vez, descreve um projeto de pesquisa-formação pautado no referencial teórico-metodológico referente ao uso do portfólio como estratégia de formação (SÁ-CHAVES, 2004), apontando para o potencial formativo desse instrumento, que se desdobra em alguns aspectos: a) a possibilidade de tornar visível o que normalmente é invisível (no caso, o pensamento do professor em seu processo formativo); b) a possibilidade de o educador, ao produzir seu portfólio, produzir-se, em uma lógica dialética entre processo e produto; c) a satisfação pela autoria do portfólio.

As nomenclaturas empregadas – registro (FREIRE, 1996), diário de aula (ZABALZA, 1996, 2004), portfólio (SÁ-CHAVES), documentação (OLIVEIRA-FORMOSINHO e AZEVEDO, 2002) – indicam concepções e formas de organização diferentes, mas complementares. A ideia de *registro* vincula-se à produção de Madalena Freire, e faz referência à ação de escrever, narrar e refletir sobre a prática pedagógica, pensar sobre a ação em um momento posterior a ela. Tem como foco, portanto, o educador e sua prática, aproximando-se à ideia de autoavaliação. Já o termo *documentação* aproxima-se do ato de produzir *memória sobre uma experiência*, e implica a seleção e a organização de diferentes registros coletados em processo. A documentação, nesse contexto, é entendida como *sistematização do trabalho pedagógico*; a partir de diferentes registros, constrói-se a documentação de um percurso.

O *portfólio*, por sua vez, pode ser entendido como espécie de documentação; implica a seleção de registros que, organizados, indicam uma sequência ou *percurso de aprendizagem*. Podem ser empregados em processos de formação inicial (SÁ-CHAVES, 2004), formação em serviço (OLIVEIRA-FORMOSINHO e AZEVEDO, 2002), ou como instrumento de avaliação/ acompanhamento do processo de desenvolvimento da criança (AZEVEDO, 2008).

Os *diários de aula* aproximam-se à ideia de *registro de práticas* (Freire, 1996), apesar de comportarem outras formas de organização e produção; como aponta Zabalza (1996, 2004), o diário pode configurar-se como *organizador estrutural da aula* (organizado como listagem de conteúdos/ atividades); como *descrição de tarefas* (tendo como foco as atividades realizadas por professores e alunos); como *expressão das características dos alunos e dos próprios professores* (quando centrados nas características dos sujeitos); e *mistos* (integrando os aspectos referencial e expressivo). O autor alerta para o fato de não podermos falar em bons ou maus diários, mas em diferentes níveis de informatividade e potencialidade formativa.

Pontuadas as diferenças nas abordagens, todas parecem ter como argumento fundante a concepção de ensino como atividade profissional reflexiva. É a necessidade da reflexão (sobre o trabalho, sobre os educandos e sobre si) que justifica, em última instância, a produção de registros, o que se relaciona à ideia de escrita como forma de organizar o pensamento. A seguir, apresentamos elementos indicativos das possibilidades do registro como instrumentos de formação contínua do professor.

3. O registro de práticas como espaço de reflexão e formação

Os registros de práticas podem ser caracterizados como materiais autobiográficos, e contextualizam-se em um cenário de valorização da experiência como espaço de produção e de formação contínua, de reposicionamento da dimensão pessoal na profissionalidade do educador, e de percepção da complexidade da prática pedagógica e da reflexão como elemento fundamental do trabalho docente.

Em pesquisa de mestrado (LOPES, 2005, 2009), apontamos a importância do registro de práticas no processo de formação contínua e em serviço do professor tomando por base a relação entre *registro e memória*, *registro e reflexão*, *registro e construção da autoria*. Nesse sentido, o registro possibilita a construção de memória e de história – a história da profissão docente narrada pelos próprios atores/ autores –, em um processo favorável à construção de uma nova relação com os saberes da experiência, na qual eles adquirem maior visibilidade. O fato de narrar a própria experiência torna possível apropriar-se dela, construindo memória que se traduz em identidade e profissionalidade.

Na referida investigação, que teve por procedimento metodológico a análise documental de registros produzidos por uma professora de Educação Infantil, distinguimos algumas modalidades de registros, a saber:

1. *Plano de trabalho* – registro do planejamento da ação pedagógico-didática (anual, mensal, diário), envolvendo os diferentes níveis e momentos de “projeção” e “programação”⁴.
2. *Registro diário* – seguindo a linha de pensamento de Freire e Zabalza, como escrita sobre o cotidiano do trabalho pedagógico;
3. *Portfólio* – entendido como seleção de registros com o objetivo de narrar uma experiência.

Os *planos* podem ser considerados como *registro inicial* de intenções, elaborados antes da ação. Os *registros diários* são produzidos *durante a ação* pedagógica, servindo à reflexão sobre a prática, à avaliação da ação, ao replanejamento. Os *portfólios*, por sua vez, aproximam-se ao conceito de *documentação* por serem elaborados ao final de um percurso com base na seleção e na organização de diversos registros coletados (narrativas, fotografias, falas e produções das crianças etc.), possibilitando a *reconstrução da experiência*.

Na referida investigação, foram analisados seis *cadernos de registro diário* produzidos no período de 2000 a 2003 por uma professora de Educação Infantil. Durante a leitura dos materiais foram sendo destacados trechos e conceitos que, ao final, elucidaram as categorias apresentadas a seguir. Os cadernos continham *planos de trabalho para a turma* (mensais, quinzenais ou semanais), seguidos por *registros diários* com a narrativa do cotidiano.

Quanto à *forma*, os registros diários analisados foram produzidos em *narrativas* nas quais *descrição* e *análise* fazem-se presentes, análise esta que caminha em dois sentidos: primeiramente, em direção ao *passado*, na *compreensão do fenômeno*; em segundo lugar, na *elaboração de encaminhamentos*, em direção ao *futuro*. Por sua vez, a *observação* tem no registro possibilidade de ser aprimorada, refletida, sistematizada; o registro tem início, portanto, na *leitura* que o professor faz da realidade.

⁴ Termos utilizados na bibliografia italiana como forma de diferenciar o planejamento em nível macro, projetual, enquanto definição de pressupostos filosófico-pedagógicos-metodológicos da ação – o projeto político-pedagógico da escola e o currículo, por exemplo –, do planejamento micro, a programação das estratégias didáticas específicas – o planejamento mensal, por exemplo, ou de um projeto de pesquisa para uma turma.

Quanto ao *conteúdo*, podemos destacar alguns elementos presentes nos registros diários, a saber: *referências ao desenvolvimento do grupo, a crianças de forma particular, às atividades; aparecem também intervenções e problematizações, reflexões, encaminhamentos, expressão de sentimentos, dilemas e dificuldades, questionamentos, reflexões sobre o registro e sobre a escola*. A narração é permeada pela voz das crianças, por reflexão, teorização e avaliação constantes, aspectos que evidenciam o potencial formativo do registro. A escrita emerge como instrumento para o pensar sistemático sobre a prática e a partir da prática.

Selecionando um trecho de um registro diário, podemos identificar a coexistência desses diferentes elementos na narrativa na qual *constatação, descrição, análise, levantamento de hipóteses e indicação de encaminhamentos* se fazem presentes:

Na terça-feira a roda de conversa foi bastante interessante; as crianças permaneceram atentas e participaram da roda. A partir de uma reportagem sobre raios conversamos sobre o tema, chegando a curiosidades sobre o arco-íris, vulcões, furacão. (...)	Referência à atividade ⁵
Na amarelinha foi interessante observar a forma de organização das crianças: as meninas formaram um único grupo, brincando todas juntas; os meninos dividiram-se em dois grupos, como ocorre nas brincadeiras do parque. A separação entre meninos e meninas é bastante evidente, caracterizando a própria faixa etária à qual as crianças pertencem. (...)	Referência ao grupo
O Paulo e o Matheus realizaram o registro da brincadeira demonstrando atenção e empenho, mas possuem ainda dificuldade quanto à coordenação motora e organização espacial. Apesar disso, percebo evolução em relação ao ano anterior: os desenhos adquiriram formas, deixando de ser garatujas; escrevem o nome, a data (...). (13/02/2001)	Referência a crianças específicas

A análise possibilitou identificar o registro como instrumento favorável à *reflexão, à investigação da prática, à produção de conhecimentos, à sistematização e divulgação de saberes, à construção de memória e de história, à autoria sobre o processo educativo*. Nos registros analisados puderam ser identificados elementos que tornam explícito o papel desse instrumento na *reflexão sistemática sobre a prática, no desenvolvimento profissional do professor, na reconstrução de sua profissionalidade*:

É uma questão séria, pois grande parte das crianças parece resistente às regras, o que me deixa preocupada. Quando trabalho com grupos menores (nos cantos de atividades, por exemplo), as propostas fluem melhor; as crianças sentem-se mais livres, participam,

⁵ Optamos por especificar o elemento preponderante de cada trecho, subdividindo o relato a fim de indicar as categorias. Certamente ao fazermos referência ao grupo, por exemplo, também indicamos, de certa forma, a atividade.

colaboram. Claro que não posso culpá-las simplesmente, e exigir imobilidade e silêncio; é preciso considerar o contexto: ficam o dia inteiro na escola, com duas professoras, com muitas exigências, e isso é difícil para crianças de apenas cinco anos. Tenho que chamar a atenção de outra forma, trazendo elementos diferentes (...). (26/02/2003).

É um dilema! Escolhas; é preciso fazer escolhas, ir traçando um caminho, um percurso a seguir. Tenho procurado fazer o melhor, e acho que tem dado resultado positivo. Na verdade, vivo em um constante repensar, movido por muitos dilemas: autoridade x liberdade, "alfabetização" x "não-alfabetização na educação infantil" etc. Claro que um aspecto não exclui necessariamente o outro, mas por vezes sinto que caminho mais para um ponto e preciso retornar, equilibrar (como uma gangorra). Acho que é isso: a questão não é vencer, superar esses dilemas, mas encontrar um ponto de equilíbrio, e mantendo sempre o pensar/ repensar reflexivos que auxiliam nesse movimento, indicando por onde seguir, o que ficou perdido, para trás, e deve ser retomado. (17/10/2003)

Será que estamos permanecendo muito tempo na sala? Como aproveitar melhor os espaços externos (como ontem, no bingo, no refeitório)? (12/08/2003)

Realizamos a atividade de amarelinha, e pude notar problemas em relação à grafia dos algarismos: grafia espelhada em grande parte das crianças e, no caso do Gabriel e da Vanessa, desconhecimento dos signos numéricos. A Gabriela e a Mariana apresentaram bom conhecimento nesse sentido, e puderam orientar alguns colegas, juntamente comigo. Apesar disso, é preciso retomar a questão em atividades permanentes (calendário, contagem e registro do número de alunos etc.) e atividades sequenciadas com esse objetivo (trabalho com músicas e parlendas com numerais, pesquisa de informações numéricas em seu cotidiano, jogos etc. (14/02/2002)

Nos cantos de atividades trouxe os super-heróis, que as crianças adoraram. É preciso rever os cantos, lançando novas propostas. Sugestões: dominó, jogo da memória (bichos do jardim, comum etc.), jogo simbólico, faz-de-conta.

Acho que as dificuldades enfrentadas com/ no grupo se devem unicamente a um fator: à incapacidade de atendimento às reais necessidades dessas crianças. Penso que, muitas vezes, não sou capaz de atender efetivamente ao que necessitam – digo isso pensando nas crianças de período integral. Mas, quais seriam suas necessidades? Muitas: sono, descanso, afeto, expressão artística, atividades diversificadas. (...) Mas, o que fazer? Atuo como uma "professora de educação infantil", procuro trabalhar com as diferentes áreas do conhecimento, desenvolver projetos, uma rotina (bastante sobrecarregada por sinal). Quero que eles aprendam, desenvolvam-se integralmente, tenham acesso ao conhecimento. (17/11/2003)

Alguns trechos deixam clara a utilização do diário como espaço de reflexão, problematização e construção de um *pensar crítico e investigativo* não apenas sobre a ação docente restrita ao grupo de crianças, mas também sobre a escola:

A situação é muito complicada. Não há um projeto comum que nos una; cada qual seguindo seus próprios pensamentos, com concepções por vezes antagônicas. Como conciliar esses diferentes pontos de vista em direção a um propósito comum? Como conseguir o DIÁLOGO – talvez seja esse o ponto. Parece que as pessoas se isolam em seus mundinhos, em suas salas de aula – único espaço em que podem exercer sua autonomia. Autonomia? Será que exercem ou apenas reproduzem modelos? Será que as pessoas têm noção de sua importância para essas crianças, para a sociedade? Precisamos nos fortalecer. E só poderemos nos tornar sujeitos quando nos unirmos, quando formos envolvidos pela aventura do conhecimento. O que fez com que essas pessoas se tornassem tão indiferentes à reflexão, à mudança, ao outro? Por que as relações interpessoais acabam por se tornar um verdadeiro jogo de forças? Estamos nos distanciando de nossas colegas... Como é difícil construir um grupo! (05/09/2003)

O registro, ao favorecer a reflexão sobre a experiência, a construção da autoria sobre a prática pedagógica, a reconstrução de saberes, e a produção de memória, configura-se como instrumento favorável aos processos de formação profissional contínua em serviço e de desenvolvimento profissional docentes.

4. Do individual ao coletivo: o registro como cultura organizacional

A discussão acerca das possibilidades formativas do registro de práticas mostra-se ainda bastante centrada em uma perspectiva individual do registro, com foco no professor que registra e reflete sobre sua prática. A investigação por nós empreendida (LOPES, 2005, 2009) possibilitou não apenas evidenciar as possibilidades relacionadas à ação de escrever sobre a prática, mas também refletir sobre a importância dos *contextos de produção* dos registros, ou seja, a escola. A instituição pode favorecer ou não a troca, a socialização e o crescimento coletivo da equipe, a depender das relações nele estabelecidas e cultivadas que caracterizam a *cultura organizacional* e o *clima institucional*.

Nesse cenário, importante contribuição trouxe a formulação de Antonio Nóvoa (1992) acerca da inter-relação entre *pessoa, profissão e organização*. O desenvolvimento profissional do professor dá-se, pois, *em contexto* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO, 2002), e os professores podem crescer profissionalmente à medida que cresce também a escola e seu projeto; esta, por sua vez, se desenvolve à medida que também se desenvolvem os professores. Desenvolvimentos profissional e organizacional, portanto, caminham juntos.

Faz-se necessário retomar o conceito de *registro de práticas*, buscando compreendê-lo enquanto *cultura pedagógica*, e não apenas organizacional. Nesse sentido, acreditamos que a concepção de *documentação pedagógica* desenvolvida pela experiência italiana para a

Educação Infantil⁶ pode se mostrar bastante profícua ao possibilitar a construção de uma concepção de registro que implica o trabalho coletivo, a divisão de responsabilidades, a colaboração entre professores, e sua inserção enquanto projeto pedagógico institucional – e não exclusivamente postura individual do professor.

A documentação pedagógica assume importante papel na abordagem italiana para a Educação Infantil não apenas em nível teórico, mas como instrumento metodológico que se relaciona de maneira direta ao planejamento, à avaliação, à comunicação com as famílias, à construção de memória das experiências. Em termos bibliográficos, a produção é bastante extensa, incluindo livros, capítulos de livros e artigos em revistas especializadas. Em termos práticos, os Centros de Documentação presentes em algumas cidades e os arquivos disponíveis *on-line* podem representar uma amostra do que é produzido nas escolas.

Benzoni (2001: 43) caracteriza a documentação como “uma forma de *representação parcial e seletiva* da realidade” na qual estão presentes: a) um projeto de pesquisa com a intenção de recolher com uma “atenção organizada” os aspectos tidos como significativos de uma situação em relação aos objetivos; b) a relação entre *objetivos* e intencionalidade do processo de documentar e a *subjetividade* dos educadores na seleção dos acontecimentos considerados significativos (objetividade + subjetividade).

Em relação às *intenções/ motivações* para documentar, Benzoni (2001) organiza-as a partir das seguintes categorias:

1. *Documentar para descobrir e conhecer*: a documentação como ocasião para refletir e identificar o imaginário pedagógico latente, possibilitando questionar a filosofia educativa quanto ao papel da criança, ao estilo educativo do adulto, a relação entre os educadores, às características do contexto. A autora refere-se à documentação “*por*”, e não “*de*” processos, a documentação como itinerário de autoanálise permanente que favorece a reflexão sobre o estilo educativo e de ensino, a qualidade da mediação didática, a relação entre intencionalidade pedagógica e prática concreta, uma *documentação como sustento a processos de pesquisa*.
2. *Documentar para analisar e reconstruir/ reprojeter*: documentação como possibilidade de analisar o próprio percurso didático-educativo com a finalidade de ampliar a consciência profissional tendo em vista a avaliação da ação e o

⁶ Estágio de doutorado realizado no período de agosto a dezembro de 2008, na Universidade de Bolonha, Itália, com financiamento CAPES/ MEC.

replanejamento. Nessa hipótese, a documentação pode ocorrer durante a realização do percurso didático (protocolo de observação, de conversação, áudio e vídeo, diário), ou após o processo (modo de reconstruir a atividade desenvolvida, as escolhas realizadas e de avaliar a distância entre a intenção e a ação).

3. *Documentar para “manter memória”*: documentação como possibilidade de conservar memória das experiências, entendendo memória em sua relação com a identidade. A documentação visa à tessitura de uma narração única e coerente de um projeto colocado em ação com consistência e profundidade, favorecendo a construção de sentido.
4. *Documentar para “estar em relação” com os alunos*: documentação como ocasião para elaborar junto às crianças formas de “memória histórica pessoal” (p. 57) que lhes permitam reconstruir por si só a experiência, adquirindo consciência das próprias mudanças. A intervenção do adulto se dá com vistas a estimular a criança a produzir marcas representativas das experiências vivenciadas, e a organizá-las de modo de possibilitar a percepção do sentido dos percursos, o que favorece o processo de construção de identidade (p. 58).
5. *Documentar para informar e comunicar*: documentação produzida com o intuito de promover a comunicação e a relação com as famílias, fornecendo informações que as possibilitem conhecer os itinerários e as escolhas pedagógicas, e permitam criar ocasiões de debate, confronto entre pontos de vista. Benzoni atribui a essa documentação um significado dialógico e motivador de processos de negociação.

Nesse sentido, existem diferentes modalidades de documentação, considerando os diferentes destinatários e objetivos: 1. Documentação para as famílias: forma de comunicação do trabalho desenvolvido; como exemplos, vídeos e relatórios que narram os percursos de uma turma; 2. Documentação das crianças: documentação que as crianças produzem para si mesmas com o objetivo de construir memória sobre suas experiências vividas na escola; 3. Documentação da escola para si mesma: documentação de projetos, percursos e experiências realizada pelos professores para si mesmos (e para outros professores, coordenadores pedagógicos, estudantes etc.) como forma de construir memória do trabalho, avaliar e replanejar.

De acordo com Balsamo (2008)⁷, a documentação não se confunde com o *projeto*, que é a elaboração inicial de intenções, nem com a *experiência*, que é a vivência em si. A documentação, enquanto forma de *comunicação da experiência*, é construída a partir de objetivos específicos e escolhas que orientam o conteúdo da documentação (*o quê documentar*), as motivações (*por que documentar*), os destinatários (*para quem documentar/ quem são os leitores*) e as modalidades de documentação (*como documentar, qual tipo de registro/ linguagem empregar*).

A contribuição da perspectiva italiana vem no sentido de apontar para a intrínseca relação entre planejamento, ação e documentação, esta concebida como *elemento inerente ao trabalho docente e à proposta pedagógica da educação infantil*. A documentação, portanto, como elemento do projeto pedagógico das instituições.

O fato de produzir-se uma documentação de maneira colaborativa não implica, por sua vez, a desconsideração da importância de momentos de reflexão individual possibilitados pelo registro; são esses materiais, traços dos percursos que vão sendo construídos pelos educadores em parceria com as crianças, que alimentarão a documentação produzida pela escola.

No Brasil, o debate teórico acerca da importância de registrar a prática tem se ampliado, contextualizado no cenário descrito na parte inicial do artigo. Faz-se necessário, neste momento, caminhar do registro como postura individual ao registro enquanto projeto pedagógico da instituição, elemento da cultura organizacional.

Por outro lado, portfólios, diários de aula, fotografia, em suma, as diversas modalidades de registro de práticas e documentação não encerram, em si mesmas, possibilidades formativas. Estas dependem do modo como os diferentes instrumentos são vivenciados pela equipe que deles faz uso, e das interações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos. Relacionam-se, portanto, a concepções de educação, escola e sociedade.

⁷ Em curso de formação por ela conduzido, realizado no *Laboratorio di Documentazione e Formazione di Bologna – LabDocForm*.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola**. Porto: Porto Editora, 2002.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, Benedita de. **Escrita e formação de professores**: possibilidades do diálogo para o desenvolvimento profissional. 29ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2006. In: www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm. Acesso em 06/11/2007.

ARAÚJO, Eliane Sampaio. **O uso do portfólio reflexivo na perspectiva histórico-cultural**. 30ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2007. In: www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm. Acesso em 06/11/2007.

AZEVEDO, Ana; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. “A documentação da aprendizagem: a voz das crianças”. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **A Escola Vista pelas Crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

BALSAMO, C. **Dai fatti alle parole – riflessione a più voci sulla documentazione educativa**. Comune di Bologna: Edizioni Junior, 1998.

BENZONI, Isabella. La documentazione e le sue funzioni. In: BENZONI, Isabella (org.). **Documentare? Sì, grazie**. Ranica: Edizioni Junior, 2001.

BORGHI, B.; APOSTOLI, Rodolfo. **Giocare e documentare nella scuola dell'infanzia**. Romano di Lombardia: Edizioni Junior, 2001.

BRASIL, MEC/ SEB. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 1996.

CÔCO, Valdete. **A dimensão formadora das práticas de escrita de professores**. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2006.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão** - Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Maria Teresa. **A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática**. Tese (Doutorado). Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a Documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUARNIERI, M. Regina et. al. **Identificando mudanças na atuação docente a partir da prática de elaboração de registros pelos professores**. 24ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2001.

LIMA, Licínio C. Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: BARROSO, João (org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Registro de Práticas**: Formação, Memória e Autoria – análise d registros no âmbito da Educação Infantil. Mestrado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

_____. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, et al. **As Cem Linguagens da Criança** – A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (org). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; AZEVEDO, Ana. O Projeto dos Clautros: no Colégio D. Pedro V – Uma pesquisa cooperada sobre o processo de construção da qualidade. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. **O registro reflexivo na formação contínua de educadores: tessituras da memória na construção da autoria "AMACORD"...** Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfolios Reflexivos: estratégias de formação e de supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

SOUZA, M. C. Cortez Christiano. **A Escola e a Memória**. Bragança Paulista: Edusf, 2000.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de Aula - Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

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

Enviado em Janeiro/2011

Aprovado em Setembro/2011