



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

O registro das práticas docentes pelo professor de língua portuguesa como processo formativo: um estudo de caso na região do Vale do Caí – RS

Cristiane Böttcher

Professora Auxiliar de Ensino na Prefeitura Municipal de Feliz
cristianeboettcher@outlook.com

Edson Carpes Camargo

Professor no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves
edson.camargo@bento.ifrs.edu.br

RESUMO

Faz parte do cotidiano dos professores de Língua Portuguesa ocupar a posição de instigadores de produções textuais, estimulando a imaginação e a criticidade de seus/suas alunos/as. Neste cenário, este estudo tem por objetivo refletir se os registros estão sendo feitos e, caso estejam, por qual motivo são tão pouco divulgados. Diante disso, optou-se como percurso metodológico pela pesquisa qualitativa com aporte na produção de narrativas autobiográficas, conforme menciona Schütze (1983). Os participantes do estudo são professores de Língua Portuguesa que possuem formação na área e atuam em escolas de educação básica. Os resultados apontaram que os registros das práticas ocorrem mais por uma questão burocrática - com registro nos cadernos de presença - do que movidos por questões que possam aprimorar e qualificar a prática docente.

Palavras-chave: Registro; Professor de Língua Portuguesa; Narrativa autobiográfica.

The recording of teaching practices by the portuguese language teacher as a formative process: a case study in the Caí Calley region – RS

Abstract

It is part of the Portuguese Language teachers routine to occupy the position of textual productions instigators, stimulating the imagination and critical thought of their students. In this scenario, the study aims to reflect if these records are being made and, if so, why they are so little disclosed. Given this, the methodological route chosen was of the qualitative research, based on the production of autobiographical narratives, as mentioned by Schütze (1983). The participants of this study are Portuguese Language teachers graduated in the area and work in schools of basic education. The results pointed out that the records of the practices occur more in a bureaucratic manner – through recordings in attendance notebooks - than driven by questions that can enhance and qualify the teaching practice.

Keywords: Record; Portuguese Language Teacher; Autobiographical narrative



Introdução

No decorrer do processo de formação docente, tanto inicial quanto continuada, os professores são impelidos a redigir inúmeros documentos e a estimular seus alunos a registrar os seus conhecimentos, seja no modo de documentos pedagógicos ou na forma de análise do fazer docente, [re]visitando a sua práxis pedagógica e o seu percurso de formação. É neste cenário de registro sobre o fazer docente que se insere este estudo, possibilitando um olhar sobre o registro da prática docente – com enfoque no professor de Língua Portuguesa. Aqui, entendemos que registrar

[...] é ir a um encontro marcado consigo mesmo; é recobrar em parte o que aconteceu no encontro com o outro; é selecionar, hierarquizar, jogar fora encontrar lugar, sentir falta de algo e não conseguir encontrar, sentir falta de algo que nunca teve e colocar-se como objetivo, providenciar, priorizar, conseguir, conquistar. É arrumar continuamente a casa para o próprio bem-estar e aconchego e para apresentar-se e receber bem o outro que chega todo dia para nos encontrar (JUNQUEIRA FILHO, 2007, p. 11).

Nesse sentido, somos instigados a aprofundar, nesta pesquisa, os motivos que muitas vezes provocam a ausência dos registros das experiências vividas, mobilizando pesquisadores e profissionais da educação para que pensem sobre a relevância do registro pedagógico para a prática e o reconhecimento do fazer docente. O uso de narrativas autobiográficas, segundo Cunha (1997), contribui nesse sentido.

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível ao 'ouvir' a si mesmo ou ao 'ler' seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo. (CUNHA, 1997, p. 188).

Assim, o problema de pesquisa desse estudo tenciona como os professores de Língua Portuguesa realizam os registros sobre os seus fazeres docentes - uma vez que esses professores ocupam a posição de instigadores de produções textuais -, estimulando o registro e a criticidade para com seus alunos. Surge, ainda, um questionamento que remete a refletir sobre o papel que o professor exerce nesse processo. Seria o professor apenas um mediador de produções textuais e que acaba esquecendo-se de registrar sua própria história enquanto docente?

Na busca por esclarecer essas dúvidas, esse estudo tem como objetivo principal refletir se/como os registros da prática docente dos professores de Língua Portuguesa são realizados, bem como por qual motivo são tão pouco divulgados. Pretendemos, assim, instigar os profissionais a investir no registro de suas práticas a fim de disseminar essa ideia de modo que possa contribuir na formação docente inicial e continuada, ressaltando a importância de ouvirmos a voz do professor, a qual nos permite “compreender o entrelaçamento de suas histórias e trajetórias em diferentes espaços e tempos de sua vida pessoal e de sua prática docente” (CUNHA, 2009, p. 63).



Ao analisarmos narrativas autobiográficas da trajetória dos professores de Língua Portuguesa, buscamos contribuir para o reconhecimento do registro como elemento constitutivo da formação docente, no reconhecimento do profissional e oportunidade de refletir sobre a própria prática, fortalecendo a constituição docente e fomentando os profissionais da educação a se auto reconhecerem como sujeitos de sua própria história.

O professor reflexivo e o processo de registro da sua prática

Ao tratar de professores reflexivos, Alarcão (2018) contribui com estratégias que podem vir a contribuir na formação docente. Em vista disso, a teoria conceitua a análise de caso como uma prática que permite desocultar situações complexas e construir conhecimento sobre o que já sabia. Nessa perspectiva, o professor reflexivo constrói conhecimento sobre e a partir do que já sabia, tornando-se autor da própria história.

Para Alarcão (2018), o professor reflexivo é aquele que tem a capacidade de produzir conhecimento a partir da compreensão e interpretação sobre seu fazer docente, se permitindo contribuir para um ensino e educação de qualidade. O professor precisa estar aberto para si e para o outro, mantendo uma visão crítica sobre o seu próprio trabalho e contribuindo no processo formativo - que favorece a própria formação permanente e a do grupo escolar em geral -, através do compartilhamento de experiências e reflexões sobre o fazer docente (IMBERNÓN, 2017).

Diante disso, buscamos contribuir com as reflexões no campo educacional e instigar a prática dos registros posteriores às práticas experienciadas, como uma alternativa na formação docente permanente, além de contribuir para a formação de outros professores, com a documentação pedagógica, a qual compreendemos

[...] como um espaço para o pensar, como possibilidade para reapropriar-se do valor pedagógico que deve orientar o próprio objeto educativo e reconsiderá-lo à luz do cotidiano, pois torna-se um instrumento importante da autoformação profissional. (MAZZOLI *apud* HORN, 2011, p. 141).

Ao conceituar e valorizar as perguntas pedagógicas como um meio de desenvolvimento profissional e intelectual, Smyth (*apud* ALARCÃO, 2018), oportuniza ao/a professor/a fazer uma descrição, interpretação, confronto e reconstrução das suas ações no processo educativo. Essas perguntas possibilitam ao docente focar no significado das ações e sentimentos. As perguntas de confronto trazem a novidade e, por vezes, o incômodo de outros olhares e possivelmente provoca inovação e reconstrução. Considerando que a capacidade de reflexão é inata no ser humano, Alarcão (2018), menciona que é preciso contribuir para que práticas como estas sejam desenvolvidas, destacando que é visível a dificuldade do professor reconhecer as dificuldades que tem em praticar a reflexão sobre o fazer docente. É preciso persistência para se engajar nesse processo de reflexão. Refletir sobre sua própria prática permite ao profissional atingir um nível explicativo e crítico e dessa forma ao poder falar e agir com propriedade no que tange a educação e ensino de qualidade.

A documentação pedagógica e a formação continuada

A documentação pedagógica, segundo Horn (2011), é uma prática que auxilia o professor a observar e refletir sobre os seus alunos, bem como sobre sua própria prática educativa, pois a documentação não condiz apenas ao arquivamento, ao registro de



atividades. Essa documentação pode e deve ser bastante utilizada para que as práticas pedagógicas se perpetuem no decorrer dos tempos, fazendo e reconstruindo histórias a partir do compartilhamento de experiências vivenciadas na carreira docente. Assim, podemos considerar que a documentação pedagógica

[...] institui-se como o registro e a construção da memória de um grupo, tanto individual quanto coletiva. A memória não é passiva, mas construtiva, porque recorda, pesquisa, seleciona, reconstrói, e apresenta uma continuidade para o futuro. (CERVELLATI *apud* HORN, 2011, p. 138).

Muito utilizada na educação, a documentação pedagógica tem por finalidade auxiliar o professor a observar, escutar e entender melhor o percurso de construção do conhecimento de seus alunos, uma vez que documenta o processo de interação e criação e que a sua execução “oportuniza a reflexão do sentido da própria experiência, favorecendo, assim, de certo modo, a formação permanente do professor” (HORN, 2011, p. 139).

Sob esse ponto de vista, a narrativa será uma ocasião para que os professores pesquisados se aproximem da prática de documentação pedagógica, considerando sua contribuição para a sua formação permanente, problematizando uma análise instigante sobre a importância/possibilidade do registro ser uma oportunidade do professor de fato se emancipar e ser sujeito de sua própria formação ao teorizar sobre suas experiências e o seu percurso formativo.

Dito isso, é perceptível a necessidade de proporcionar ao professor oportunidades nas quais lhe é permitido refletir sobre sua prática, e registrar essa reflexão a fim de se deparar com a sua importância no que tange a uma formação permanentemente qualificada, uma vez que “a formação baseada na reflexividade será um elemento importante para analisar o que são ou o que acreditam ser e o que se faz e como se faz” (IMBERNÓN, 2017, p. 74).

Ao refletir sobre si e sobre o aluno, o professor tem a possibilidade de avaliar o sentido dessa experiência documentada, se apropriando do seu fazer pedagógico, o qual se transforma numa fonte de teorização da própria prática, revisitando e ressignificando os momentos de prática e de aprendizagem.

O processo de construção do estudo

O percurso metodológico deste estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa que, segundo Flick (2008, p. 37), “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.” Primeiramente, optamos pelo campo teórico, tomando como aporte os estudos de Schütze (1983), Alarcão (2018), Imbernón (2017), Horn (2011) e Cunha (2009).

A coleta de dados ocorreu por meio de narrativas, sendo possível a reprodução em detalhes das estruturas norteadoras das ações dos indivíduos, além de ser uma possibilidade de identificar as estruturas sociais que moldam as experiências vividas, conforme preconiza Schütze (2011). Nesse viés, a proposta da produção das narrativas consistiu como meio de análise e reflexão sobre o registro das práticas docentes, momento em que os pesquisados se colocaram em um momento de autorreflexão sobre seu percurso formativo.

Como lócus deste estudo, escolhemos um município localizado na região do Vale do Caí, no Estado do Rio Grande do Sul, tendo como sujeitos do estudo três professores de



Língua Portuguesa da rede pública. Para a escolha dos participantes do estudo, foi considerado como ponto fundante a formação inicial em curso de Licenciatura que habilitasse para a docência de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Na produção das narrativas, metodologia utilizada também por Piazzetta (2017), foi solicitado a cada pesquisado que narrasse momentos de sua trajetória enquanto docente, atribuindo um título para sua narrativa e também, destacando os momentos que considerava relevantes em sua formação e em seu percurso enquanto professor de Língua Portuguesa, mencionando como realiza o registro de sua prática docente e os motivos que interferem nessa ação. A escolha do uso da produção de narrativas, nessa pesquisa, deu-se pela possibilidade de inúmeras reflexões sobre a formação pessoal e profissional que esta atividade produz.

Análise das narrativas: escritas de si e o registro da prática

Concluída a coleta de dados, realizamos a análise de dados a partir da categorização das narrativas tomando por base os conceitos de Schütze (1983), o qual menciona que a análise pode começar pela análise formal do texto. Nessa etapa, os elementos não narrativos devem ser excluídos. Na segunda etapa da análise fez-se a descrição estrutural do conteúdo, elencando três categorias: na primeira categoria trazemos a narrativa enquanto elementos indexados e não indexados. Segundo Schütze (2011), as referências concretas dentro da narrativa são aquelas que condizem com as seguintes perguntas: “Quem fez?”, “O quê?”, “Quando?”, “Onde?” e “Por quê?”, considerados elementos indexados, enquanto que os elementos não indexados são aqueles que expressam juízo de valor, o que pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Quantitativo de termos indexados e não indexados.

PESQUISADOS	ELEMENTOS INDEXADOS	ELEMENTOS NÃO INDEXADOS
Pesquisado 1	182 termos	424 termos
Pesquisado 2	312 termos	281 termos
Pesquisado 3	1114 termos	307 termos

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Na segunda categoria, realizamos uma breve apresentação dos pesquisados, com enfoque na sua formação inicial e continuada, enquanto na terceira nos debruçamos em analisar se os pesquisados realizam ou não a reflexão sobre sua prática e, ao fazer, como a fazem. Por último, na quarta categoria, analisamos se os pesquisados realizam ou não registros sobre sua prática.

Formação inicial e continuada

Nessa categoria refletiu-se sobre os diferentes níveis de formação dos pesquisados. De imediato, conceitua-se formação inicial a partir do momento que o sujeito conclui a formação básica (curso normal/superior), para atuar como docente. Conforme Imbernón (2017, p. 11), “a formação inicial de mestres foi exercida de uma forma ou de outra desde a Antiguidade, desde o momento, que alguém decidiu que outros educariam seus filhos e alguém teve de se preocupar por fazê-lo.”

No que tange a formação inicial, a pesquisada 1 tem formação no Magistério em Nível



Médio, Licenciatura Curta em Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa; o pesquisado 2 possui formação na área de Letras; o pesquisado 3 informou que sua formação inicial foi Licenciatura em Letras. Os pesquisados participam ainda de diferentes formações continuadas. Entretanto, vale chamar a atenção para o que temos criticado na formação continuada, uma vez que esta se articula muito mais aos interesses governamentais do que aos interesses do professor, como bem menciona Alvarado-Prada (2010).

Referente a formação continuada, o ideal das políticas atuais é que as várias hierarquias de instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores), assumam esta formação, mas, por diversas razões, isso não tem acontecido. Entretanto, têm surgido, nos Estados e municípios, pessoas e instituições para realizá-la, atendendo mais a interesses dos governantes sem o preparo para compreender sua complexidade, e sendo, muitas vezes, administrada e ministrada por profissionais não formados e sem as condições necessárias para a complexidade de seus requerimentos. (ALVARADO-PRADA, 2010, p. 373).

Reafirmamos a necessidade de mudanças nesse tipo de formação, na qual seja instigada a prática de formação continuada na qual a voz do professor seja ouvida, as suas experiências compartilhadas, o contexto do espaço escolar valorizado e discutido. Analisar a própria mediação, e, a partir disso, (re)construir as práticas educativas, pode ser uma alternativa do professor teorizar suas práticas, se redimensionar e ser redimensionado por atuais e/ou futuros professores. Nesse sentido, “a escola é um espaço de formação continuada cujos objetos de formação e, por conseguinte, de aprendizagem, surgem das relações que acontecem no próprio cotidiano.” (ALVARADO-PRADA, 2010, p. 380).

Diante dessas inquietações, é preciso desenvolver um olhar mais sensível e capacitar os docentes com formações continuadas de modo que compartilhem suas experiências, dúvidas e desafios, permitindo-se refletir, redimensionar seus fazeres docentes, compreender sua própria realidade e atender aos interesses da formação enquanto sujeito pesquisador e reflexivo sobre sua prática.

Os termos professor-pesquisador e professor-reflexivo têm sido massificados e estão presentes numa vasta literatura. Entretanto, as atividades docentes a respeito estão longe de uma postura crítica sobre a própria formação continuada, mesmo de um bom número de formadores de professores, cujo discurso não ultrapassa a repetição de conceitos e a formulação de deveres dos professores em palestras, cursos curtos, esporádicos e fora do contexto escolar. (ALVARADO-PRADA, 2010, p. 376).

São formações como as citadas por Alvarado-Prada (2010), que os professores desejam para que de fato novos conhecimentos sejam produzidos. Tratando-se de formação continuada, a pesquisada 1 tem formação continuada em Pós-graduação com o curso de Especialização em Psicopedagogia Escolar; o pesquisado 2 seguiu sua formação dando continuidade aos estudos no Mestrado; a pesquisada 3 tem formação no mestrado interdisciplinar - Processos e Manifestações culturais e cursou doutorado em ensino de literatura no Ensino Médio.

Visto isso, a formação inicial e continuada é de extrema importância, contudo, o/a professor/a que busca o conhecimento e profissionalização contínua, vai além dessas formações citadas anteriormente, e exerce a formação permanente, que segundo Imbernón (2017), é a capacidade de se colocar como sujeito da sua própria história e a articular com a



reflexão sobre a prática. (HORN, 2011). Assim, “é preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que devemos desaprender, o que é preciso contribuir de novo ou reconstruir sobre o velho.” (IMBERNÓN, 2017, p. 18).

Contudo, alguns dados são bastante inquietantes. O pesquisado 2 não conseguiu relacionar a sua formação permanente com a prática docente, uma vez que elencou mais elementos não indexados do que os indexados na sua narrativa. Outrossim, ele não cita qual foi o impacto do mestrado na sua prática, e se essa formação influenciou no seu fazer docente. Apenas citou que ingressou no mestrado e também não citou qual foi sua pesquisa. Já nas narrativas das pesquisadas 1 e 3 percebe-se a presença de formação permanente de forma mais ativa, pois em determinados momentos de suas carreiras, selecionaram, valorizaram e tomaram decisões em relação às metodologias e seu fazer docente, redimensionando o que já haviam praticado anteriormente, compartilhando seus saberes em feiras e publicações em materiais.

Reflexão sobre a própria prática

Nessa categoria, analisamos se os docentes pesquisados fazem ou não a reflexão sobre a sua prática e, se a fazem, como a fazem. De imediato, retoma-se que para Alarcão (2018), o professor reflexivo é aquele que tem a capacidade de produzir conhecimento a partir da compreensão e interpretação sobre seu fazer docente, assim se auto permitindo contribuir para um ensino e educação de qualidade.

Iniciamos a análise dessa categoria pela narrativa da pesquisada 1. Ela relatou que a participação no “Programa Olimpíada da Língua Portuguesa” e a participação em Formação Continuada à distância provocou nela o reconhecimento da importância da leitura e estudo de todos os gêneros textuais por parte dos professores e alunos, especialmente para formar alunos leitores e protagonistas de suas próprias produções textuais. A seguir, apresentamos um recorte dessa narrativa, que apresenta, através de poucas palavras, o impacto das formações que resultaram em reflexão sobre seu fazer docente.

Através destas formações reconheci a importância da leitura e estudo de todos os gêneros textuais por parte dos professores e alunos para formar alunos leitores e protagonistas de suas próprias produções textuais. Hoje entendo que o aluno quer aprender o mundo com ouvidos, olhos, mãos, com tudo. Aprender, aprender, aprender, ele não quer decorar conteúdos. (PESQUISADA 1, 2019).

A partir desse registro é possível perceber o quão importante é a reflexão sobre o fazer docente, pois essa mesma professora, em outro trecho dessa narrativa menciona que por muito tempo atribuiu maior importância aos conteúdos gramaticais, “trabalhando conceitos e exercícios soltos na base da memorização. A escrita em produção textual, gêneros textuais sempre ficaram em segundo plano” (PESQUISADA 1, 2019). Pode-se perceber nessa narrativa que a professora de fato refletiu sobre suas práticas no decorrer de sua prática, se revisitando como produtora de conhecimento. Além disso, percebeu-se que essa docente se constitui e continua reconstituindo-se através desse olhar reflexivo sobre suas atuações.

Na narrativa do pesquisado 2, é possível identificar que o docente, ao refletir sobre sua prática, destacou que a formação de laços afetivos contribui no processo de aprendizagem.



O mais importante, e que consegui registrar em minha caminhada enquanto professor, foi principalmente a necessidade e importância da formação de laços afetivos com os alunos. Existe algo nisso que não sei explicar ao certo, mas os alunos que tem um vínculo afetivo maior com o professor, eles tendem a demonstrar mais interesse nas aulas, estudam mais para a disciplina e se sentem mais confortáveis no processo de aprendizagem. Ressalto isso, pois acho crucial para minhas aulas, e tento sempre manter além da postura de professor, cultivo o carinho e a reciprocidade na amizade entre professor x aluno. (PESQUISADO 2, 2019).

Neste caso, o pesquisado não expressou em sua narrativa uma reflexão sobre a sua prática, pois não mencionou experiências sobre suas práticas pedagógicas em si, e inferiu mais situações de elementos não indexados (valores e juízos), focando no desinteresse dos alunos e o tempo reduzido que um professor tem em relação a todas as tarefas cabíveis.

A pesquisada 3, no entanto, demonstrou, através da narrativa, ser uma professora que reflete sobre suas experiências e se reconstitui através dessas. Ela citou que a premiação no projeto “Prêmio Professores do Brasil” proporcionou uma troca intensa de experiências com outros professores e que isso renovou a confiança dela na educação pública brasileira. A pesquisada 3 também demonstrou ser uma professora reflexiva em ação no trecho da narrativa quando menciona que decidiu revitalizar um antigo projeto “[...] que havia desenvolvido por três anos na escola anterior. Tratava-se da elaboração de uma revista temática, a partir de atividades que eu elaborara para o estudo de gêneros textuais” (PESQUISADA 3, 2019).

A prática desta professora condiz com os elementos que influenciam na educação e formação dos professores. Estamos nos referindo aqui, à capacidade de selecionar, valorizar e tomar decisões, de acordo com Imbernón (2017), elementos esses presentes na narrativa da docente.

Uma forma diferente de chegar ao conhecimento (selecionar, valorizar e tomar decisões), que requer novas habilidades e destrezas e que para trabalhá-las nas aulas e nas instituições, será preciso que o professorado pratique. (IMBERNÓN, 2017, p. 20).

Ademais, os resultados positivos desse tipo de práticas reflexivas confirmam-se num dos trechos da narrativa da pesquisada 3, quando menciona que “naquele ano, com as alterações que eu havia feito, baseadas nos resultados anteriores, a produção das revistas surpreendeu pela qualidade” (PESQUISADA 3, 2019).

Ao se surpreender com a qualidade da produção das revistas baseadas nos resultados anteriores, é compreensível que a prática de (re)construção do fazer docente é valorável e é notória a importância do registro dessas reflexões para a prática docente do professor reflexivo.

No momento, a escrita dessa narrativa apresenta minha trajetória como docente como algo inédito a mim mesma e me faz questionar quais são as memórias que, inconscientemente, tenho construído a respeito de minha profissão. Os relatos que eu tenho feito a respeito de minha prática, embora ocorram, não são propriamente sistemáticos e, muitas vezes, acabam motivados por questões externas (editais, trabalhos acadêmicos, participação em concursos como a Olimpíada de Língua Portuguesa...) (PESQUISADA 3, 2019).

Esta pesquisada fez uma profícua reflexão ao escrever a narrativa e elencar os fatos



narrados, pois além de narrar, citou suas reflexões, acerca das práticas relatadas. E, por último, ainda registrou a reflexão que fez sobre a produção dessa narrativa que foi utilizada como elemento do estudo em tela.

Registros sobre o fazer docente: a prática registrada nas narrativas

Nessa última categoria, a análise se deteve sobre o registro da prática docente. A pesquisada 1 narrou que participou do Programa Olimpíada da Língua Portuguesa, e que nesse programa ela classificou um trabalho de escrita de uma aluna na Região Sul do Brasil, no gênero crônica, recebendo medalha de bronze. Além disso, narrou que neste programa encontra-se também um espaço privilegiado para se legitimar “Relatos de Práticas”, assinar sua experiência e compartilhá-la com seus pares, participantes do programa, e assim tornar público o patrimônio particular de conhecimento. Em vista disso, esse foi o primeiro registro da prática dessa pesquisada. Além disso, segundo relato dela, houve um tempo em que os registros em documento eram entregues à direção da escola.

Os registros eram apenas os planos de aula e o que deles foi desenvolvido, no registro no caderno de chamada. Tudo limitado à direção e guardado entre os muros da escola. Com o passar dos anos surgiu por parte da coordenação, a exigência do trabalho por planos de unidade e/ou projetos para serem desenvolvidos. A partir daí, a participação da família e da comunidade começaram a fazer parte do ensino da sala de aula. Nesta condição começaram os registros da prática pedagógica desenvolvida. Com o ensino através de projetos, o trabalho do professor foi levado para fora do espaço escolar com visibilidade dos resultados aos pais e comunidade, através de feiras pedagógicas. (PESQUISADA 1, 2019).

O pesquisado 2, na sua narrativa, “faz” um registro ao inferir que o trabalho burocrático em sala de aula toma a maior parte do tempo, e o desinteresse dos estudantes é nítido. Ele também faz referência à sua experiência em sala de aula e narra que em uma “última experiência ficou registrada a falta de interesse de alguns alunos e o descaso com seus estudos” (PESQUISADO 2, 2019). Vejamos que, no que condiz à essa categoria, o pesquisado 2 mantém o enfoque nos elementos não indexados, e, ao se referir a registros, narrou situações burocráticas e/ou comportamentais dos alunos. O referido docente não fez menção ao registro específico sobre suas práticas pedagógicas na narrativa que elaborou.

Por fim, na narrativa da pesquisada 3, encontramos registros das suas práticas e sobre a revitalização de um projeto que havia desenvolvido há 3 anos em outra escola.

Resolvi, então, inscrever o relato do projeto no ‘Prêmio Professores do Brasil’. A premiação causou uma repercussão muito positiva nas turmas e em mim também. Participar do evento, por três dias, em Brasília, proporcionou uma troca intensa de experiências com outros professores, que renovaram minha confiança na educação pública brasileira (PESQUISADA 3, 2019).

Assim, a partir dos excertos da narrativa é possível perceber que essa professora apresenta os registros que mais marcaram sua trajetória, e também narrou que os registros das práticas desenvolvidas durante aquele ano, tomaram forma em apresentações em eventos de iniciação científica e de extensão e em um relatório escrito por ela, a fim de ser encaminhado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Prática essa condizente com o que Alarcão (2018), infere ao dissertar sobre a estratégia de reflexão, conceituada como ato de escrita, e afirma que esse é um encontro



conosco e com o mundo que nos cerca. Através da escrita o ser humano revela o modo como experiência o mundo.

Consideramos relevante mencionar, ainda, o registro que a pesquisada 3 faz da reflexão acerca de como ela atua em relação ao registro.

Enquanto preenchemos automaticamente os cadernos de chamada, parece faltar tempo para compormo-nos como sujeitos, para alinhar os pequenos sucessos e frustrações que, pouco a pouco, vão formando nossa colcha identitária e incidindo sobre as memórias de quem nos cerca. (PESQUISADA 3, 2019).

Desse modo, assim como mencionado no trecho anterior, enquanto preenche automaticamente os diários de classe e parece faltar tempo para se compor como sujeito, ela também mencionou, em sua narrativa, que o impulso dos registros citados deu-se em decorrência do estímulo que era dado aos professores semestralmente, para divulgarem suas práticas no jornal publicado pela escola e, eventualmente, em periódicos que circulavam na cidade. Em virtude desse estímulo em que ela desenvolveu práticas, das quais conquistou premiação.

Durante este período, nas aulas de produção textual, surgiu o desejo de oferecer aos alunos situações reais de escrita. Assim, começamos a participar de vários concursos de redação. Quando foi divulgada a premiação de uma aluna no Prêmio CNPq – Construindo a igualdade de gênero, eu já não atuava nessa escola. Fui, então, contatada para dar informações sobre como havia sido a prática pedagógica que culminou na premiação. Meu relato resultou em uma reportagem em um jornal da cidade, em que a aluna foi homenageada. Meu nome, todavia, foi omitido da publicação. Embora tenha compreendido os motivos da escola particular, isso gerou-me desconforto, pois a conquista da aluna havia servido a uma ação de marketing. (PESQUISADA 3, 2019).

No entanto, a docente, nesse período, já atuava em outra escola pública de Ensino Médio, na qual era concursada. Ela, revitalizou, então, um projeto que havia desenvolvido, elaborando uma revista temática a partir de atividades que ela elaborara para o estudo de gêneros textuais. Ao narrar os seus registros, a pesquisada 3 refletiu sobre sua prática, revisitou-se, e questionou-se sobre quais são as memórias que inconscientemente construiu a respeito da sua profissão, além de narrar que os relatos feitos sobre a prática são motivados por questões externas, os cadernos são preenchidos automaticamente, e assim, parece faltar tempo para se compor como sujeito da sua própria história.

Por fim, a narrativa proporcionou aos professores um reencontro com si, porém o efeito que esse reencontro proporcionou a cada um deles variou de intensidade de acordo com suas referências e o modo como cada experiência profissional foi apropriada.

Considerações Finais

As narrativas apresentadas pelos pesquisados reforçam a importância de se investir no registro como processo formativo, pois,

As concepções sobre formação continuada de professores e interpretações sobre elas se encontram em publicações que as veiculam com relativa facilidade, mas os pensamentos dos professores, sujeitos dessa formação e quem as vivenciam, não estão disponibilizados para a consulta por parte dos pesquisadores de profissão, dos políticos e desses mesmos professores que, no cotidiano escolar, pouco sabem da problemática dos outros colegas e da literatura sobre a formação continuada.



(ALVARADO-PRADA, 2010, p. 377).

Durante o processo de pesquisa, despertou a atenção o fato de que dois dos pesquisados não citaram os portfólios como prática de registro, considerando que muitas instituições de ensino localizadas na região pesquisada são adeptas dessa prática. Conforme Alarcão (2018), a adoção de portfólios reflexivos também é uma prática construtiva para o desenvolvimento de professores reflexivos, pois a prática de seleção dos trabalhos requer uma reflexão sobre o objetivo das atividades escolhidas, se este foi alcançado ou não, interpreta-se que provavelmente sim, pois é o ato de selecionar as atividades que proporciona ao professor um reencontro com a sua prática, no qual conseqüentemente reflete sobre como se deu o processo de planejamento, aplicação das atividades, os resultados e principalmente o que e como pode aprimorar essas práticas.

Após a análise e identificação dos registros resgatados pelas memórias das pesquisadas 1 e 3 na narrativa, tornou-se perceptível que o registro, segundo Horn (2011, p. 139), “é uma maneira constante de o professor refletir sobre sua prática e encaminhar estratégias para alcançar novos objetivos e ter autoria sobre suas ideias, refletir e produzir para si mesmo condições de fazer o seu percurso investigativo” e essas de fato já desenvolveram o registro de algumas práticas pedagógicas, enquanto que o pesquisado 2 citou o registro de laços afetivos no convívio com os alunos, porém não citou nenhum registro de prática pedagógica, considerando que deu maior ênfase aos elementos não indexados.

A menção do registro dos laços afetivos citados pelo pesquisado são de extrema relevância, pois mesmo que estes não estejam registrados no papel, esses estão registrados em cada aluno, que possivelmente alastram esse registro oralmente ao expressarem suas vivências.

Nesse sentido, esses registros que foram mencionados nas narrativas podem vir a contribuir para a (re)construção de suas práticas docentes e/ou oportunidade de capturarem os acontecimentos e retê-los no tempo, para que possam mais tarde utilizá-lo como fonte de leituras, análises, reflexões e interpretações, uma vez que a documentação pedagógica é a união de registros e materiais, e que o indivíduo, ao registrar e analisar suas experiências, pode qualificar a análise e a reflexão.

Desse modo, a documentação pedagógica oportuniza a reflexão do sentido da própria experiência, favorecendo, assim, de certo modo, a formação permanente do professor. Ela pode ser considerada, nesse caso, como ‘espelho da alma’, uma vez que possibilita ao professor a apropriação do seu fazer pedagógico, tornando-se fonte de consulta e de autorreferência e, ainda, fonte de teorização da própria prática, servindo como instrumento de sua autonomia intelectual, mostrando-lhe como tem se construído como profissional. [...]. (HORN, 2011, p. 140).

Outrossim, é a prática de registros que possibilita aos professores a conquista de sua própria identidade e, dessa forma, contribui para a formação de futuros professores que possivelmente irão se utilizar e/ou restaurar essas vivências que por ele foram teorizadas.

Em virtude das reflexões e dessa pesquisa, acreditamos que o registro é uma das possibilidades do professor se auto afirmar e fazer história a partir da sua própria história, porém, para isso, ela precisa ser registrada. Constatamos que as questões burocráticas do cotidiano dos professores ocupam um bom tempo e, conseqüentemente, foi perceptível que o registro - a fim de promover a constituição do professor como sujeito da sua própria história



- é uma prática que ainda parece estar distante e sua importância ainda não é plenamente reconhecida pelos docentes, que estão interligados com esse processo burocrático de registro. Isso demonstra que, mesmo sendo o professor de Língua Portuguesa um mediador de produções textuais, ele acaba esquecendo-se de registrar sua própria história enquanto docente. Decorre disso, a expectativa de utilização da documentação no ensino de língua portuguesa, oportunizando ao professor (re)construir o seu fazer docente através da ressignificação.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.
- CERVELLATI, Mauro. Teoria e pratica della documentazione nella progettazione educativa. In: HORN, Cláudia Inês; SILVA, Jacqueline Silva da. Experiência e Documentação: é possível articular estes conceitos? **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 136-145, 2011.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. vol. 23 n. 1-2, p. 185-195, São Paulo, Jan./Dez. 1997.
- CUNHA, Maria Isabel da. A relação professor - aluno. In: VEIGA. Ilma Passos Alencastro. (Org). **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 149-159.
- CUNHA, Maria Isabel da; CHAIGAR, Vania Alves Martins. A Dimensão da Escrita e da Memória na Formação Reflexiva de Professores: dois estudos em diálogo. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt; PERES, Lúcia Maria Vaz. **Memórias Docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Leopoldo: Oikos, 2009. p. 119-140.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008.
- HORN, Cláudia Inês; SILVA, Jacqueline Silva da. Experiência e Documentação: é possível articular estes conceitos? **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 136-145, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2017.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Quando as imagens não falam mais que as palavras. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano IV, n. 12, Nov 2006/Fev 2007.
- MAZZOLI, Franca. Documentare per documentare. Esperienze di documentazione nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna. In: HORN, Cláudia Inês; SILVA, Jacqueline Silva da. Experiência e Documentação: é possível articular estes conceitos? **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 136-145, 2011.
- PIAZZETTA, Tamara. **Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais: o cuidar/educar na perspectiva do masculino**. 2017. 15 f. Artigo de Conclusão de Curso de Especialização (Especialista em Docência na Contemporaneidade), Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Bento Gonçalves, 2017.



SCHÜTZE, Fritz. Biographieforschung und narratives Interview. **Neue Praxis**, n.3, p. 283-293, 1983.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs). **Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 210-222.

SMYTH, John. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. In: ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

Recebido em: (30/04/2020)

Aceito em: (15/07/2020)