

O PAPEL DOS REGISTROS PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

THE ROLE OF PEDAGOGICAL RECORDS IN TEACHER EDUCATION

EL PAPEL DE LOS REGISTROS PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Ana Lucia Madsen Gomboeff

Doutoranda em educação - PUC-SP. Coordenadora - Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

E-mail: analumadsen@gmail.com.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6147-7003>

Maria Emiliana Lima Penteado

Doutora em educação - PUC-SP. Coordenadora pedagógica na rede municipal de ensino de São Paulo.

E-mail: emipenteado@gmail.com.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3953-1525>

RESUMO

O objetivo deste artigo é explicar o papel do registro pedagógico e suas implicações no processo de formação docente na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP), bem como explicitar a importância do acompanhamento e da intervenção do coordenador pedagógico (CP) no processo de desenvolvimento profissional dos professores. Utilizamos, como material de análise, dez relatos de professoras da educação infantil (EI) e quatro relatos redigidos por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental (EF) expondo suas significações acerca do acompanhamento do CP durante o processo de produção dos registros pedagógicos. Como base teórica, pautamo-nos no método do materialismo histórico e dialético (MHD), nos princípios da psicologia sócio-histórica (PSH) e da pedagogia histórico-crítica (PHC). Usamos os meios digitais, e-mail e WhatsApp, para produção de dados, e, para análise, utilizamos os Núcleos de Significação (NS). Inicialmente, explicitamos os fundamentos teórico-metodológicos da perspectiva sócio-histórica: concepções de ser humano, sociedade e produção de conhecimento. Em seguida, explicamos brevemente como ocorreu o processo de análise e interpretação dos dados por meio do procedimento denominado NS. Prosseguimos apresentando os três NSs produzidos, dando ênfase na análise interpretativa à finalidade dos registros pedagógicos e sua importância no processo de formação docente e mostrando o trabalho formativo, com registros pedagógicos, realizado por duas CPs. Nas considerações finais, ressaltamos a relevância da dimensão transformadora (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2015) na atuação do CP, destacando o registro como instrumento crítico-reflexivo capaz de favorecer a formação docente.

Palavras-chave: Registros pedagógicos. Formação docente. Coordenador pedagógico.

ABSTRACT

The purpose of this article is to explain the role of pedagogical records and its implications in the process of teacher education inside the Municipal Education Network of São Paulo (MENSAP), as well as to explain the importance of monitoring and intervention by the pedagogical coordinator (PC) in the professional development process of teachers. We used, as analysis material, ten reports from teachers of early childhood education (ECE) and four reports written by teachers from the early years of elementary school (ES), in which they exposed their meanings about the monitoring of the Pedagogical Coordinator during the process of producing pedagogical records. As a theoretical basis, we are guided by the method of historical and dialectical materialism (HDM), the principles of socio-historical psychology (PSH) and historical-critical pedagogy (HCP). We use digital media, e-mail and WhatsApp, for data production, and, for analysis, we use the Signification Nuclei (SN). Initially, we explain the theoretical and methodological foundations of the socio-historical perspective: conceptions of human beings, society and knowledge production. Then, we briefly explain how the data analysis and interpretation process occurred through the procedure called SN. We continue by presenting the three SN's produced, giving emphasis to the interpretative analysis of the purpose of the pedagogical records and their importance in the teacher education process and showing the educational work with pedagogical records carried out by two CPs. In the final considerations we emphasize the relevance of the transforming dimension (PLACCO, ALMEIDA and SOUZA, 2015) in the work of the PC, highlighting the record as a critical-reflective instrument capable of favoring teacher education.

Keywords: Pedagogical records. Teacher education. Pedagogical coordinator.

RESUMEN

El propósito de este artículo es explicar el papel del registro pedagógico y sus implicaciones en el proceso de formación docente en la Red Municipal de Educación de São Paulo (RMESP), así como explicitar la importancia del monitoreo e intervención del coordinador pedagógico (CP) en el proceso de desarrollo profesional de los docentes. Utilizamos, como material de análisis, diez informes de maestros de educación de la primera infancia (PI) y cuatro informes escritos por maestros de los primeros años de la escuela primaria (EP), exponiendo sus significados sobre el monitoreo del CP durante el proceso de producción de registros pedagógicos. Como base teórica, nos guiamos por el método del materialismo histórico y dialéctico (MHD), en los principios de la psicología socio histórica (PSH) y la pedagogía histórico-crítica (PHC). Utilizamos medios digitales, correo electrónico y WhatsApp, para la producción de datos y, para el análisis, usamos los Centros de Significación (CS). Inicialmente, explicamos los fundamentos teóricos y metodológicos de la perspectiva socio histórica: las concepciones de los seres humanos, la sociedad y la producción de conocimiento. Luego, explicamos brevemente cómo ocurrió el proceso de análisis e interpretación de datos a través del procedimiento denominado NS. Continuamos presentando las tres NS producidas, dando énfasis en el análisis interpretativo del propósito

de los registros pedagógicos y su importancia en el proceso de capacitación docente y mostrando el trabajo de capacitación con registros pedagógicos realizado por dos PC. En las consideraciones finales, enfatizamos la relevancia de la dimensión transformadora (PLACCO, ALMEIDA y SOUZA, 2015) en el trabajo del CP, destacando el registro como un instrumento crítico-reflexivo capaz de favorecer la formación docente.

Palabras-clave: Registros pedagógicos. Formación docente. Coordinador pedagógico.

INTRODUÇÃO

A Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP) trabalha com uma multiplicidade de registros pedagógicos utilizados pelos professores no dia-a-dia da escola, devidamente acompanhados pelo coordenador pedagógico (CP). Os registros pedagógicos podem ser definidos como uma variedade de instrumentos em que o processo de ensino-aprendizagem é explicitado pelos atores que dele participam, sendo sua produção de responsabilidade do docente com o acompanhamento do CP.

O CP, segundo Souza (2001), é o principal responsável pela formação continuada dos professores no contexto escolar e seu maior desafio é “criar contextos que ‘obriguem’ o professor a retornar ao trabalho realizado para identificar processos e poder, a partir daí, planejar a continuidade” (CARDOSO, 2007, p. 343). Nessa perspectiva de retomada do fazer docente, o registro escrito mostra-se como um importante aliado. Ao produzir os registros pedagógicos o professor poderá vivenciar um processo formativo que envolve um alto grau de subjetividade, pois o ato de registrar o que e como faz as diferentes atividades pedagógicas poderá ser um processo favorecedor de desenvolvimento que “não pode ser confundido com aspectos de um plano de carreira, ou a ele reduzido, embora possa com ele ter associações e intersecções. Também não pode ser identificado apenas como competência profissional, onde competência se alia a eficiência” (GATTI, 2014, p. 379). Esse desenvolvimento, explica a autora, deve ser concebido como evoluções/revoluções que ocorrem nos diferentes ciclos da vida profissional do professor, em relação ao desenvolvimento humano adulto, articulado ao desenvolvimento profissional.

O CP, como profissional formador no contexto escolar, ao acompanhar e intervir na produção dos registros pedagógicos, poderá utilizá-los como meios para potencializar a formação docente à medida que, por meio desses registros, é possível retomar o fazer docente para refletir criticamente sobre ele apropriando-se de aspectos da realidade vivenciada e explicitadas por esses profissionais acerca das múltiplas particularidades do processo de ensino-aprendizagem.

Na Educação Infantil (EI) os variados registros pedagógicos¹ produzidos pelos professores no cotidiano da escola vêm se consolidando como documentação pedagógica, pois se apresentam como instrumentos valiosos que comunicam o processo de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças, bem como, aspectos da prática pedagógica, fundamentais para o aprimoramento do trabalho dos professores (SÃO PAULO, 2015). Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), na maioria das vezes, os registros acontecem por meio de textos acompanhados de fotos e resgatam as atividades feitas em classe, servindo como objeto de investigação e análise crítica sobre o trabalho em desenvolvimento. No entanto, ainda não está consolidado na formação docente como ação formativa proposta pela Secretaria Municipal de Educação (SME) como na EI.

Diante desse cenário, o objetivo deste artigo é explicar o papel do registro pedagógico e suas implicações no processo de formação docente na RMESP, bem como explicitar a importância do acompanhamento e da intervenção do CP no processo de desenvolvimento profissional dos professores.

No processo analítico, utilizamos dez relatos de professoras da EI e quatro redigidos por docentes dos anos iniciais do EF expondo suas significações acerca do acompanhamento do CP durante o processo de produção dos registros pedagógicos. Usamos os meios digitais, e-mail e WhatsApp, para ter acesso a esses relatos, com a seguinte consigna:

Olá, professor(a), eu e uma amiga pesquisadora estamos escrevendo um artigo sobre registros pedagógicos. Gostaríamos de saber se e como o CP tem contribuído com você para o aprimoramento dos registros que você produz. Ou seja, os apontamentos que o CP faz tem te ajudado? Se sim, ajuda em quê?

¹ SÃO PAULO (Município). Instrução Normativa SME n.2 de 6 de fevereiro de 2019. Aprova a Orientação Normativa n.1 de 6 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre os Registros na Educação Infantil. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, ano 64, n.25, p.15, 7 fev.2019.

Como base teórica, pautamo-nos no método do materialismo histórico e dialético (MHD), nos princípios da psicologia sócio-histórica (PSH) e da pedagogia histórico-crítica (PHC). Usamos os meios digitais, e-mail e WhatsApp, para produção de dados e como procedimento de análise, recorreremos aos Núcleos de Significação (NS) (AGUIAR, OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015).

Inicialmente, explicitamos os fundamentos teórico-metodológicos da perspectiva sócio-histórica: concepções de ser humano, sociedade e produção de conhecimento. Em seguida, explicamos brevemente como ocorreu o processo de análise e interpretação dos dados por meio do procedimento denominado NS. Prosseguimos apresentando os três NSs produzidos, dando ênfase na análise interpretativa à finalidade dos registros pedagógicos e sua importância no processo de formação docente e mostrando o trabalho formativo, com registros pedagógicos, realizado por duas CPs. Nas considerações finais, ressaltamos a relevância da dimensão transformadora (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2015) na atuação do CP, destacando o registro como instrumento crítico-reflexivo capaz de favorecer a formação docente.

Pressupostos teóricos e metodológicos

Os pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram as investigações realizadas e apresentadas neste artigo estão pautados no método MHD, preconizado por Karl Marx (1818-1883) & Friedrich Engels (1820-1878), que por sua vez, fundamenta a PSH, iniciada com os estudos de Lev Vygotsky (1896-1934) por Silvia Lane (1933-2006) e seu grupo de pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (BOCK; GONÇALVES, 2009; AGUIAR; BOCK, 2016) e, conta também, com contribuições de autores da PHC (SAVIANI, 2003, 2011, 2015; LIBÂNEO, 1990) ambas perspectivas norteadoras de nossos estudos na área da Educação e da Psicologia da Educação.

Alicerçadas nas perspectivas acima, compreendemos o ser humano como social, cultural e histórico, como agente atuante e transformador da sociedade por meio de múltiplas e complexas mediações. Segundo essa visão, o homem é historicamente

constituído e, desse modo, tem condições de interferir na história, transformar a natureza e criar suas próprias necessidades que irão gerar outras e assim constituir um movimento complexo de busca constante de transformação da sociedade, produzindo conhecimento para atender as necessidades humanas em busca de melhores condições de vida.

O movimento humano de produção de conhecimento se dá nessa incessante busca de suprir necessidades. Em sua complexa procura por satisfazer suas necessidades, o ser humano também produz e sistematiza o conhecimento científico sobre a realidade. Compondo esse contínuo processo de produção de conhecimento, reafirmamos o pressuposto do materialismo histórico e dialético de que a realidade é movimento e que, portanto, no processo de apropriação das múltiplas determinações dessa realidade, visando o concreto pensado, se faz essencial que, em nossas pesquisas, sigamos três princípios apontados por Vigotski (2007, p.63-69): **descrição X explicação**, o que significa ir além da descrição, ao tentar explicar o processo que constitui o fenômeno em sua origem histórica, buscando apreender o seu movimento contraditório; portanto, com intuito de romper com processos históricos geradores do que Vigotski chama de **comportamento fossilizado**, visões cristalizadas e automatizadas acerca da realidade; desse modo, evidenciamos o terceiro princípio vigotskiano que é a **análise de processos X análise de objeto**, o que aponta para o NÃO isolamento de fatos e SIM estudá-los em seu processo dinâmico de desenvolvimento.

Coerente com tais pressupostos, o procedimento teórico-metodológico NS (AGUIAR, OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015) foi utilizado na produção do processo analítico-interpretativo dos documentos selecionados, a saber, dez relatos de professoras da EI e quatro relatos redigidos por docentes dos anos iniciais do EF expondo suas significações acerca da produção de registros pedagógicos e do acompanhamento do CP durante esse processo.

A perspectiva teórica e metodológica adotada neste artigo é compreendida por nós como aquela capaz de nos fornecer instrumentos possibilitadores de apreensão de fenômenos presentes na realidade social, no nosso caso, o papel dos registros pedagógicos na formação docente, evidenciando, nesse processo, o acompanhamento do coordenador pedagógico no processo de desenvolvimento daquelas profissionais. De acordo com nossos

pressupostos teórico-metodológicos o movimento de apreensão da realidade se dá por meio de categorias. As categorias nos auxiliam a interpretar e explicar os movimentos do real. Elas são construções teóricas que expressam os múltiplos e complexos movimentos do real. Bock e Aguiar (2016, p.48) explicam que as categorias são:

sínteses teóricas ou construções ideais (abstrações) que representam as determinações constitutivas do fenômeno; que expressam processos e têm a intenção de explicitá-los e explicá-los, nos ajudando a pensar as relações que constituem os fenômenos (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 48).

Para explicar o papel dos registros pedagógicos na formação docente, destacamos as categorias atividade, mediação, historicidade, contradição, pensamento e linguagem, sentidos e significados e subjetividade. Destacar essas categorias não significa abrir mão de outras, pois as categorias constituem uma totalidade. No entanto, em função do poder de explicação da realidade de cada uma das categorias e, ainda, considerando o nosso objeto de estudo, optamos em dar ênfase em algumas delas.

A categoria **atividade** é central para compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano, já que esse se constitui “na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela atividade humana”. (BOCK, GONÇALVES e FURTADO, 2015, p.30). Essa constante transformação simultânea e recíproca do mundo material e social e do humano “traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza” (SIRGADO, 2000, p.51) a partir de uma necessidade, segundo Leontiev (1978). Diante disso, é possível afirmar que o humano só pode ser compreendido se considerarmos a conjuntura sociocultural em que ele está inserido. Ou seja, “é na e pela atividade que o homem transforma a natureza e, à medida que registra essa própria atividade internamente, vai constituindo sua subjetividade” (AGUIAR, 2012, p.31).

Bock, Gonçalves e Furtado (2015, p. 49) explicam que a atividade do homem é significada, já que as “experiências concretas, de atividade dos homens, implicam necessariamente a produção de ideias e representações sobre elas”. Essa atividade significada é “determinada pela forma como cada sociedade se organiza para o trabalho, entendido aqui como a transformação da natureza para a produção da existência humana, algo que só é possível em sociedade” (AGUIAR, 2011, p. 99). Desse modo, o psiquismo humano “internaliza não apenas uma atividade, mas uma atividade com significado, como

um processo social que, como tal, é mediatizado semioticamente ao ser internalizado” (AGUIAR, 2009, p. 102). Sendo assim, a atividade não é a atividade em si. Envolve significações e é coletiva, portanto, social. Sirgado (2000) corrobora, esclarecendo que na atividade humana atuam tanto a mediação técnica que permite ao indivíduo dar uma nova forma à natureza como a mediação semiótica que lhe permite atribuir uma significação a essa nova forma construída.

É no âmbito das **significações** que o sujeito se revela, pois nele encontram-se imbricados dois contrários que constituem uma unidade dialética, **sentido** e **significado**, categorias fundamentais para compreendermos a **subjetividade**. Enquanto o **significado** configura o ponto de partida para compreensão do sujeito, pois se revela menos instável ao situar-se no campo de conteúdos instituídos socialmente, o **sentido**, ao contrário do significado configura-se de forma particular, menos estável, mais dinâmico, complexo e com maior fluidez.

Nesse escopo de categorias, não podemos deixar de destacar **pensamento** e **linguagem**. Assim como sentido e significado, pensamento e linguagem constituem-se mutuamente, são inseparáveis, porém isso não significa que o pensamento é, na sua totalidade, expresso na linguagem, aparentando um processo mecânico, de relação causal. Ao contrário, o que ocorre é uma relação processual dinâmica, modificável e movente. Sendo assim, o pensamento pode ou não se concretizar por meio da linguagem. Vigotski (1998) afirma que:

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, já formada e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (p.190)

A linguagem tem papel essencial na constituição do humano, já que é por meio dela que o homem pode transmitir suas representações, de uma geração a outra, podendo também refletir sobre o mundo que cria e, ao criá-lo, pode estruturar seu pensamento. A palavra é parte integradora do processo de constituição humana e pode expressar o pensamento, ou seja, o pensamento alcança sua realização na palavra. Assim, em nossa pesquisa, consideramos a palavra como unidade fundamental de análise do pensamento do

sujeito. É importante salientar que as múltiplas e complexas mediações que constituem o modo de pensar, sentir e agir do sujeito, de algum modo, estão expressas nos relatos analisados.

O movimento empreendido pela categoria **mediação** permite que haja explicitação da relação dialética que articula o todo e as partes e a dimensão concreta com a dimensão abstrata. A mediação não opera simplesmente para unir os contrários. É o centro organizador objetivo da relação entre eles e, portanto, não é dicotômica e imediata. Nessa direção, os contrários, apesar de diferentes, se constituem mutuamente, possibilitando a existência do outro numa relação de mediação (AGUIAR e OZELLA, 2013).

Na perspectiva teórico-metodológica assumida, a referência básica de análise é a **historicidade** das experiências humanas. Essas experiências são constituídas dialeticamente pelas relações históricas e sociais. Assim, as ideias e conhecimentos produzidos pelo homem em determinado momento histórico constituem a base material da sociedade na qual ele está inserido. No momento em que recuperamos a história do sujeito, conforme Pino (2007), podemos compreender seu processo dialético de determinação. O ponto central do Método que nos une, qual seja, o MHD, é que os fenômenos sejam estudados como processos de mudança e movimento, ou seja, como históricos. Em pesquisas que têm como base a PSH, precisamos compreender o sujeito em movimento e esse movimento significa historicidade. É importante considerar que todas as objetivações do humano são sociais e cada um converte o social em psicológico de forma diferente e única.

A apropriação e produção da História só se efetiva na atividade humana, ou seja, na relação intencional e significada, na qual o homem se transforma e transforma a natureza. Essa ação do homem sobre a realidade é um processo histórico que ocorre na produção dos bens necessários para satisfazer suas necessidades. As relações que são estabelecidas, nesse processo, geram novas necessidades que também devem ser satisfeitas. Além disso, as relações sociais modificam-se à medida que se desenvolvem as necessidades humanas e a produção que visa satisfazê-las. E, nesse movimento, com base nas contradições, ocorrem as mudanças das relações sociais. É nesse processo histórico, construído pelo homem que ele se constitui como um ser ativo, social e histórico (BOCK, 2001).

As unidades de contrários abarcam a categoria **contradição** e apesar de estarem em constante luta, são responsáveis pela produção do novo (SANTOS, MIRANDA e MIRANDA, 2007). A contradição é o motor do movimento.

A **subjetividade** humana, para Bock, Gonçalves e Furtado (2015), não possui traço natural, ou seja, algo pronto desde o nascimento. Seu processo de constituição ocorre a partir da relação dialética com outros humanos e com o mundo social e cultural à medida que o ser precisa garantir seu sustento. Dessa forma, o psiquismo humano “reflete a condição social, econômica e cultural em que vivem os homens” (BOCK, GONÇALVES e FURTADO, 2015, p.30). O humano vivencia, registra e comunica, por meio da linguagem, o que viveu num determinado contexto social e cultural historicamente marcado, transformando a realidade, que acaba sendo subjetivada, como a si próprio. Não se pode negar o papel ativo, consciente e único do humano na constituição da sua subjetividade que também é determinada pelas relações sociais e pela historicidade que tais relações carregam, numa dialética subjetividade-objetividade. A constituição da subjetividade humana é um processo particular, mas, ao mesmo tempo social, cultural e histórico. Portanto, o social não pode ser considerado como um mero contexto, mas sim como parte típica do humano. Múltiplas determinações (sociais, culturais, históricas e individuais) compõem a subjetividade humana. A seguir, apresentamos o resultado da análise interpretativa a partir do procedimento NS.

Análise e interpretação dos dados: Núcleos de Significação (NS)

Para sermos coerentes com a proposta teórico-metodológica assumida, tomamos as palavras com significado expressas por meio dos relatos analisados, considerando-as nossa base concreta e inicial, como algo que se constitui a partir de múltiplas mediações. Essas inúmeras mediações, apesar de terem sua totalidade ancorada em aspectos sociais, econômicos e políticos que são próprios da sociedade como ponto constitutivo essencial, adquirem características específicas ao serem apreendidas e reorganizadas pelos sujeitos afetados pelas relações de poder, pela política educacional ou por normas presentes na

escola, dentre outros determinantes, constituindo suas significações, expressas em suas falas de diversas maneiras.

Diante disso, após realizar uma leitura flutuante que serviu para aprofundarmos o conhecimento acerca dos dados selecionados para análise, fomos lendo e relendo novamente o material, para procurar fragmentos de texto com palavras que tivessem significado, ou seja, trechos que pudessem evidenciar indícios da forma de pensar, sentir e agir dos professores (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015), suas significações, tomando como base o objetivo da pesquisa, assim como a recorrência, as contradições e a relevância dos assuntos. Chamamos esses recortes de texto de pré-indicadores, que indicam construções analíticas ainda aparentes, compreendidas “como teses iniciais desse sujeito sócio-histórico, que podem ser superadas durante o processo de análise” (PENTEADO; AGUIAR, 2017, p.540).

Depois de identificarmos os pré-indicadores e negritarmos trechos deles com maior relevância para pesquisa, eles foram agrupados em indicadores. Esse processo foi essencial para que pudéssemos produzir uma articulação ainda mais totalizante, que expressa “momentos analíticos que avançam para o pensamento concreto” (PENTEADO; AGUIAR, 2017, p.540). Para realizar esse processo, foi preciso reler os pré-indicadores de cada registro para articulá-los, considerando suas relações de similaridade, complementaridade e/ou contradição (AGUIAR e OZELLA, 2013), bem como o objetivo da pesquisa.

A partir da releitura do material e da reflexão sobre ele, iniciamos um novo processo de articulação e nomeação, resultando na organização dos NS. No momento de constituição dos núcleos, articulamos os indicadores considerando suas semelhanças, contradições ou complementaridades, o que possibilitou uma análise interpretativa mais consistente que nos permitiu ir além do aparente, possibilitando-nos “considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 310). Ao chegarmos nesse ponto, temos condições de produzir “teorizações que explicitam, explicam e interpretam o fenômeno estudado” (PENTEADO; AGUIAR, 2017, p.541).

A partir desse processo analítico-interpretativo, construímos três NS. Parte do título deles se constitui de pré-indicadores que sintetizam os conteúdos tratados em cada NS que serão apresentados a seguir, juntamente com a análise interpretativa de cada um deles.

Núcleo 1 - O papel do registro pedagógico: “[...] temos a tarefa de escrever a realidade com todo seu encantamento e com todos os seus desafios”

O objetivo central deste núcleo é colocar em evidência a finalidade dos diversos tipos de registros pedagógicos produzidos pelos professores sob a orientação do CP.

É importante ressaltar que pensamento e palavra, para Vigotski (2001), não se constituem da mesma forma. A linguagem não é a expressão do pensamento tal como ele é. A linguagem é o meio no qual o pensamento pode se organizar e se realizar. Seguindo a proposição do autor, a linguagem contém o pensamento e, dessa forma, podemos afirmar que os registros produzidos pelos docentes contêm seus pensamentos e sua forma de ver, sentir e agir sobre a realidade, por isso são importantes meios para compreendermos suas significações.

Os fragmentos apresentados a seguir evidenciam como a professora que produziu os registros que compuseram o relatório semestral de acompanhamento pedagógico da EI, significa o ato de registrar:

E-mail - C – EI - **Escrever é sempre expor, comunicar a um terceiro tudo aquilo que seus olhos são capazes de ver e seu inteiro de sentir.**

E-mail - C – EI - Particularmente tenho uma escrita mais formal para este tipo de **registro, visto que documenta um processo (...)**

E-mail - C – EI - **Por ser um compilado de dados da realidade a escrita** não foi tão difícil, foi prazerosa. (grifo nosso).

O registro dessa professora ilustra que, para ela, escrever significa apresentar ao outro, sua forma de ver e sentir um processo específico que ocorre em uma determinada realidade. Dito de outra forma, o produto da escrita, ou seja, o registro pedagógico é a objetivação do modo como essa professora subjetivou o processo educacional vivido por ela e as crianças na escola, conforme indica os trechos a seguir:

E-mail - C – EI - Sendo assim, **escrevi sobre o que a turma já vivenciou, sobre as novas propostas, o que estamos realizando e claro o que buscamos alcançar com aquilo que propomos.**

E-mail - C – EI - No relatório de uma criança é ainda mais difícil, **temos a tarefa de escrever a realidade com todo seu encantamento e com todos os seus desafios.** Mostrar as famílias o **momento exato da sua criança no processo educativo** e ao mesmo tempo **comunicar o trabalho do coletivo, com toda intencionalidade por trás das propostas de ensino.** (grifo nosso).

Essa docente, por meio do seu registro, afirma que escreveu sobre as vivências das crianças no espaço educacional, evidenciando os objetivos pedagógicos, ou seja, a intencionalidade embutida nessas vivências, bem como o momento do processo educativo da criança, expondo, desse modo, sua prática.

Segundo Fujikawa (2012), os registros feitos pelos docentes são muito mais do que simples anotações daquilo que foi trabalhado em sala de aula, porque demonstram como as relações entre o professor, o educando e aquilo que pretendemos que seja vivenciado e aprendido se estabeleceram, apontando os procedimentos adotados e as concepções de ensino sob as quais o professor se apoia. Esses aspectos podem ser pontos de atenção para aprimorar o trabalho docente.

As significações expressas no fragmento do WhatsApp enviado pela professora Nat da EI: “ao entrar na rede pública, percebo que todo documento escrito por professores, faz parte do **processo de observação e escuta ativa com as crianças**” revelam que, ao ler os relatórios pedagógicos redigidos por outros professores, a professora percebeu a concepção de ensino vigente na rede pública que ingressou, ou seja, o processo de observação e escuta ativa em relação às crianças – o que, certamente, a ajudou a se situar e a desenvolver seu trabalho.

A situação ilustrada acima corrobora com a necessidade de os registros dos professores comporem a documentação pedagógica da escola, pois poderão servir de referência de estudo para professores que ingressam na rede de ensino ou na escola.

O registro em relatório de alunos, individualizado ou em grupo, para Fujikawa (2012), fortalece o trabalho docente, pois apresenta o educando, bem como as atividades propostas para a turma, os desafios enfrentados, a construção do vínculo no processo ensino-aprendizagem e seus avanços e conquistas, conforme indica o trecho a seguir:

E-mail - C – EI - **Me detendo em especial ao relatório já escrito sobre a trajetória do grupo, foi um momento de intensa imersão,** peguei um grupo que já estava formado e com propostas, mas nesse grupo inseri mais projetos e por ter chego com olhar novo **pude identificar alguns desafios como: as relações interpessoais,**

problemas de disciplina (não me refiro a engessar as crianças, ao contrário, poder dar autonomia para que realizem tarefas com capacidade e longe de conflitos) e até mesmo de aprendizagem e fala, alguns pontos que mereciam destaque. (grifo nosso).

O fragmento acima ilustra que o relatório escrito sobre a trajetória das crianças permitiu que a docente conhecesse os educandos e o que já havia sido proposto para eles e também identificasse pontos que deveriam ser trabalhados, que ela chama de desafios, propiciando que fosse realizado um planejamento muito mais assertivo para esse grupo de crianças. Zabalza (2007) corrobora, afirmando que ao analisar a prática pedagógica, considerando os pontos fortes e fracos, é possível reajustar o trabalho e alcançar estágios mais elevados de desenvolvimento profissional, já que não é a prática em si que gera conhecimento, mas sim a reflexão sobre ela. Acrescentamos que quando apontamos a reflexão sobre a prática como geradora de conhecimento, estamos falando de um processo reflexivo respaldado na realidade educacional e em teorias que promovem sua compreensão.

Outro ponto que merece destaque quanto à finalidade do registro pedagógico diz respeito à possibilidade de intercâmbio que esse instrumento pode propiciar, conforme indica o pré-indicador a seguir.

WhatsApp S (EI): Além do nosso momento de formação, produzimos uma avaliação crítica-reflexiva, onde registramos nossa observação sobre as atividades planejadas, situações de interação com as crianças ou até mesmo situações particulares de algumas crianças e por meio desse registro e observações individuais feitas pela CP, abrimos diálogos para alinhar e enriquecer nosso trabalho. (grifo nosso).

A professora afirma que por meio do registro impera o diálogo com o intuito de alinhar e melhorar a prática pedagógica. A literatura acadêmica (LORTIE, 1975; FULLAN E HARGREAVES, 2001; PEREZ-GÓMES, 2001; LIMA, 2002; MORGADO, 2005) aponta que o isolamento profissional é uma das características da cultura docente constituído por diversas mediações: a arquitetura das escolas com salas de aulas que isolam os docentes, a sobrecarga de trabalho dos professores, a segmentação dos horários, a organização curricular disciplinar, a falta de diálogo, dentre outras mediações. O registro pedagógico mostra-se um instrumento útil para escapar da cultura individualista, que endossa uma visão equivocada da atividade docente ser, por si só, individualista.

Segundo Warschauer (2001), ao documentar sua prática pedagógica, os docentes assumem a autoria daquilo que fazem e pensam e abrem um canal genuíno de interlocução com os outros, como podemos ver no trecho do e-mail da professora C da EI: “me detendo em especial ao relatório já escrito sobre a trajetória do grupo, **foi um momento de intensa imersão**”. Quando a professora lê o relatório pedagógico redigido por outra professora há um momento de grande imersão e reflexão sobre o trabalho realizado com a turma e abre-se um canal de interlocução entre as profissionais que pode e deve ser incentivado pelo CP, já que “o isolamento profissional e seu questionamento deveria ser o ponto de partida do trabalho dos coordenadores e/ou formadores de professores nas escolas” (PASSOS e ANDRÉ, 2016, p. 16). Outro exemplo de como o registro pedagógico pode constituir-se em um meio de interlocução com fins de aprimoramento pedagógico encontra-se no pré-indicador expresso no e-mail da docente P do EF: “Sim, **também acho importante quando escrevo**, [no período de pandemia da COVID-19], **eles [os estudantes] vêm que estou acompanhando e não se sentem sozinhos**. Estou animada com o retorno deles. **Isso dá uma motivação para trabalhar também**”.

No período de pandemia de COVID-19, professores e estudantes estabeleceram canal de interlocução por meio da plataforma Google Sala de Aula. Nesse processo, o registro docente tornou-se forte instrumento de acompanhamento e análise crítica do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, assim como, o registro dos alunos propiciou motivação para que os professores pudessem planejar propostas mais adequadas para a situação vivida.

Lançar mão de registros escritos, fotografias e gravações de voz e imagem sobre aspectos ocorridos em sala de aula para balizar a reflexão é importante, uma vez que, de acordo com Zabalza (2007), essa documentação pedagógica pode transformar experiências e impressões, nem sempre de fácil acesso ao docente, em algo visível que sustenta uma análise. No entanto, a escrita, as fotografias e as gravações têm características específicas e devem ser usados como complemento um do outro, como indica o trecho a seguir:

E-mail - C – EI - Um dado que é importante ressaltar é o uso de arquivos fotográficos para nortear aquilo que é escrito, **ter registro em imagens ajuda no resgate de momentos, ajuda a refrescar a memória**, já que muitas vezes a pressa no dia a dia acaba por não favorecer a escrita, **tirar uma foto é mais rápido e capta nuances que,**

às vezes, a presença não favoreceu a visão. As fotos têm de ter ligação com aquilo que é escrito, servindo de complemento a narração, fotos descontextualizadas acabam por dispensar o leitor e não acrescentam em nada. (grifo nosso).

Muitas vezes, os educandos são fotografados, porém, esses registros acabam sendo usados apenas como arquivo ou para divulgação do que é realizado em sala, sem aprofundamento reflexivo e crítico. Diante disso, é importante destacar que a fotografia deve ser utilizada para ativar a memória, resgatar o vivido e capturar nuances, servindo de suporte e/ou complemento para o registro escrito como instrumento de reflexão e aprimoramento da prática pedagógica, como indicou a professora que produziu o registro.

É importante utilizar recursos complementares de resgate da memória para que ela venha à tona e para que os registros pedagógicos sejam mais detalhados. Entretanto, é imprescindível que, por meio dos registros, os professores encontrem interlocutores dispostos a discutir o que acontece na sala de aula e compartilhar reflexões que, por sua vez, não podem estar assentadas em achismos, mas sim em referenciais teóricos. Essa falta de suporte pode desvirtuar o uso da documentação pedagógica, tornando-a pouco efetiva para o aprimoramento da prática pedagógica e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional docente.

No NS a seguir discutiremos como os registros podem ser importantes instrumentos no processo de formação docente.

Núcleo 2 - O processo de formação docente: “a experiência da escrita, neste cenário, foi de aprendizagem e de reflexão”

O tema do processo de formação docente destacou-se como eixo de análise e constituiu este núcleo porque sinaliza a intrínseca relação entre a produção dos registros pedagógicos pelos professores e a formação docente, desde que esses registros os levem a refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, de modo que, essa prática possa ser aprimorada permanentemente para estar cada vez mais alinhada às necessidades do nosso tempo, favorecendo, assim, o contínuo desenvolvimento profissional dos professores, em um processo crítico e reflexivo.

O registro pedagógico concebido como instrumento crítico-reflexivo pode ser utilizado como potente estratégia de formação, já que oportuniza a recomposição e a organização dos fatos, circunstâncias e sentimentos ligados à prática profissional, como indica o pré-indicador a seguir:

E-mail - C – EI - **Me detendo em especial ao relatório já escrito sobre a trajetória do grupo, foi um momento de intensa imersão**, peguei um grupo que já estava formado e com propostas, mas neste grupo inseri mais projetos e por ter chego com olhar novo **pude identificar alguns desafios como: as relações interpessoais, problemas de disciplina (não me refiro a engessar as crianças, ao contrário, poder dar autonomia para que realizem tarefas com capacidade e longe de conflitos) e até mesmo de aprendizagem e fala**, alguns pontos que mereciam destaque. (grifo nosso).

As observações feitas pela professora que redigiu esse registro, após a retomada do registro pedagógico da outra docente, mostram que houve um processo significativo de subjetivação dos fatos e circunstâncias vividos pelas crianças na trajetória de aprendizagem apresentada pela docente anterior no relatório semestral, instrumento de registro utilizado na EI da RMESP para comunicar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças.

O processo de subjetivação identificado acima pareceu estar ancorado na crítica e na reflexão, pois desencadeou uma proposta de recomposição da realidade, objetivada pelo registro à medida que a professora sentiu necessidade de trabalhar as relações interpessoais, dar autonomia para que as crianças realizassem as tarefas longe de conflitos e alguns aspectos da aprendizagem e da fala. Houve redimensionamento da prática pedagógica.

Outro aspecto que merece destaque é que, segundo Nóvoa (1992), a formação deve estimular o pensamento autônomo, facilitando uma dinâmica de autoformação participada que demanda certo “investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos” (p. 25). Nessa direção, o registro pedagógico pode contribuir, já que ao reconstituir fatos, fenômenos e situações da prática pedagógica quando registra ou retoma o registro de outrem, os professores, com a interlocução do CP, lançam um olhar próprio sobre a ação pedagógica (FUJIKAWA, 2012). Isso fica evidente no excerto a seguir:

E-mail J (EI): Através de **indicações de leituras, discussões coletivas, ou individuais durante as reuniões** e até mesmo **as devolutivas que recebo em meus registros** são

primordiais para a elaboração de novos e melhores planejamentos e, conseqüentemente, evolução em meus registros. (grifo nosso).

O registro dessa professora evidencia seu empenho pessoal e a existência de um trabalho formativo sério e intencional voltado para emancipação profissional e para a autonomia dos docentes. À medida que esse trabalho formativo respalda os professores por meio de leituras, intercâmbios entre os pares e devolutivas da CP nos registros, promove a autoria e a participação deles no planejamento e replanejamento de suas próprias práticas pedagógicas, ajudando-os a sair da padronização sugerida pelos guias curriculares ou livros didáticos, explica Warschauer (1993), e da dependência do que os outros produzem.

Além da questão da emancipação profissional e da autonomia dos docentes, é preciso acentuar que “a singularidade do narrador se faz presente em seu texto, de maneira que, transpondo para a narrativa da experiência docente, o professor enquanto pessoa, identidade única, mostra-se em seu texto” (WARSCHAUER, 2001, p. 187), como revela o fragmento a seguir:

E-mail - C – EI - Inclusive **achei interessante quando a Coordenadora pontuou termos colocados no relatório.** Particularmente tenho uma escrita mais formal para este tipo de registro, visto que documenta um processo e **as palavras destacadas serviram exatamente para lembrar da função social da escrita de comunicar.** Quando escrevo, escrevo para quem? (grifo nosso).

A professora, nesse registro, indica que, por meio da interlocução com a CP por meio do registro pedagógico, pôde perceber a formalidade da sua escrita – uma forma de autoconhecimento - e pensar na função social que esse instrumento comunicativo carrega. Esse trabalho formativo só foi possível porque a CP, por meio do registro da docente, conseguiu conhecer um pouco da individualidade dela para intervir. Conhecer melhor os professores, como pessoas e como profissionais, é algo precioso, visto que o planejamento da formação “só pode ser desenvolvido a partir das leituras das necessidades do grupo de professores” (SOUZA, 2001, p. 28). No entanto, para que haja o desenvolvimento de cada professor dentro do grupo ao qual pertence, é preciso que o CP, ao exercer sua função formadora (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2015), consiga enxergar cada um desses indivíduos dentro desse grupo e não uma massa docente homogênea (WARSCHAUER, 2001), como ilustra o fragmento a seguir:

WhatsApp Nat (EI): Por mais que existam documentos que auxiliem o professor nesse processo (de escrita dos registros), **acredito que a participação da CP ajude a construir uma identidade para a comunidade escolar, unindo os docentes aos objetivos em comum, sem descartar as características individuais desses profissionais.** (grifo nosso).

O registro revela o cuidado da CP com a construção identitária da comunidade escolar, porém, sem perder de vista a individualidade de cada docente. No processo formativo liderado pelo CP, é imprescindível que seja considerado a singularidade de cada um, conforme explicitado também no pré-indicativo presente no e-mail da professora A do Ensino Fundamental: “sim, suas devolutivas [da CP] têm sido importantes. Além do apoio e da organização com a qual ela tem conduzido o trabalho do grupo com todas as suas singularidades”.

Ainda tratando do processo de formação docente, defendemos que as práticas de formação devem considerar a dimensão coletiva do trabalho docente (NÓVOA, 1992), conforme indica o e-mail da professora A da EF: **“os apontamentos da necessidade de estabelecer relações interdisciplinares [entre as áreas curriculares] e os comentários [da CP] nos direcionam para uma unidade de trabalho e trazem a segurança do caminho que estamos percorrendo”**. Essa docente, por meio do seu registro, revela a preocupação da CP, que exercendo sua função articuladora (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2015), chama a atenção para a necessidade do trabalho interdisciplinar. A interdisciplinaridade questiona a fragmentação e a linearidade do conhecimento e requer envolvimento dos docentes para que a ação deles convirja para uma mesma direção, exigindo visão unitária – o que pressupõe cuidado com a dimensão coletiva da prática docente.

Rios (1995, p. 133), ao tratar da interdisciplinaridade relacionando-a com ética, competência e alteridade, afirma que é preciso conceber a interdisciplinaridade num contexto de interlocução criadora entre duas ou mais disciplinas, “na qual se transcende o espaço da subjetividade para ir ao encontro de muitas subjetividades”, ou seja, a “atitude individualista impede a intersubjetividade”. Muitas vezes, inexistente “esforço coletivo para discutir, analisar e buscar soluções no âmbito das escolas” (AZANHA, 2006, p.96), apesar da importância do trabalho coletivo. Diante disso, surge a necessidade das práticas formativas,

baseadas num plano de ação, voltarem-se para a dimensão coletiva do trabalho do professor.

Nessa direção, Nóvoa (1992) defende que haja articulação da formação docente com o projeto da escola. O e-mail da professora C da educação infantil revela que os registros pedagógicos contribuíram para que ela pudesse compreender o projeto político pedagógico (PPP) da unidade: “[o registro] ajudou a me **situar junto ao projeto político pedagógico da escola, reviver o que já havia acontecido e me nortear** frente aos meus objetivos futuros”. Certamente os registros lidos pela professora faziam menção ao PPP da escola devido à mediação do trabalho formativo realizado com o corpo docente, por isso a docente conseguiu se situar e planejar objetivos futuros.

Avançando um pouco mais nas reflexões sobre o uso do registro pedagógico como estratégia de formação docente, o fragmento contido no e-mail encaminhado pela professora C da EI: “A experiência da escrita nesse cenário foi de **aprendizagem e de reflexão**. O que me motiva e dá base para minha ação pedagógica” deixa claro o potencial desse instrumento no que se refere à aprendizagem constante da docência, já que o registro pedagógico pode conduzir os professores a reflexões importantes e a novos olhares acerca da prática pedagógica à medida que ao mesmo tempo em que documenta o ocorrido, traz à tona aquilo que se pratica e pensa. O registro escrito como instrumento de reflexão e revisão da ação pedagógica permite certo distanciamento em relação ao ocorrido, promovendo, assim, olhar a experiência sob múltiplos pontos de vista, por isso pode gerar aprendizagens e desenvolvimento profissional.

Por último, afirmamos que os professores precisam ser encorajados a escrever suas experiências profissionais, porém, mais que isso, para que a escrita possa funcionar como ferramenta de questionamento e aprimoramento da prática pedagógica, para Warschauer (2001), o trabalho com registro pedagógico deve fazer parte do percurso formativo do docente, como indicam os pré-indicadores a seguir:

WhatsApp A1 (EI): Nos grupos de Formação de Professores, o CP indica e acompanha a leitura de normativas e textos relacionados aos registros pedagógicos os quais embasam e norteiam nossas observações e reflexões sobre a nossa prática educativa.

WhatsApp S (EI): As orientações da CP contribui para o aprimoramento dos meus registros pedagógicos através dos momentos de formação, onde proporciona o

estudo de novas práticas, a apresentação ou sugestões de meios e técnicas que enriquecem o registro, como por exemplo a sugestão de fotografar as crianças em várias situações de aprendizagem e anotar o que falam durante esses momentos. (grifo nosso).

Os relatos sugerem a presença de um trabalho formativo relacionado à produção dos registros pedagógicos. Observar a realidade, considerando o momento histórico, escolher o que é relevante narrar, enfrentar o desafio da escrita e refletir sobre a própria prática a partir da escrita não é tarefa fácil. Fomos educados a ver a narrativa como algo ligado a ficção e a imaginação, distante do real, do objetivo e, portanto, algo remoto. Dessa forma, fazer com que o professor narre por escrito o seu fazer pedagógico, de modo que a imaginação esteja a serviço da reflexão e de uma ação significativa, é de fundamental importância. O esforço de coerência e lucidez empreendido no momento do registro pedagógico possibilita ao professor um movimento dialético entre o que pensa e o que realmente faz, possibilitando tornar-se um sujeito crítico, já que, com o acompanhamento do CP, passa a duvidar de suas certezas (WARSCHAUER, 1993).

O NS seguinte apresenta o trabalho empreendido por duas CPs em relação ao registro pedagógico.

Núcleo 3 – A importância do acompanhamento do coordenador pedagógico: “Minha coordenadora contribui com meus registros embasando teoricamente aquilo que eu faço e escrevo”

O objetivo deste NS é explicitar e compreender a importância do acompanhamento do CP em relação aos registros pedagógicos e ao trabalho de formação docente. Os vários trechos que compõem este núcleo nos ajudam a entender como as CPs realizam intervenções e contribuem com o processo formativo do professor, desempenhando seu papel formador, mesmo enfrentando muitos desafios com acúmulos de tarefas alheias a sua função e tensões de relação de poder na equipe gestora (PENTEADO e GOMBOEFF, 2019). Vejamos o primeiro fragmento:

E-mail - C – EI - **A Coordenadora me mostrou pontos em que poderia desdobrar informações sobre o trabalho da escola, buscando ampliar nome de projetos, onde eles se basearam para que ocorressem com êxito, bem como os cursos de**

formação que linkaram o que fazemos com a Base Nacional de Comum Curricular (BNCC). Sendo assim a devolutiva foi para acrescentar, enriquecer, não houve nenhuma imposição e sim algumas sugestões bem pontuadas do que poderia somar a produção.

E-mail FE (EF): **As devolutivas (do CP) ajudam muito, pois, na maioria das vezes, no processo de escrita e organização da atividade, “escapam” alguns detalhes. Para quem está de fora e, em especial a CP, que tem um conhecimento geral sobre os alunos e professores, fica mais claro, enxergar e opinar para melhorar a atividade. É, sim, muito válido, tanto a crítica construtiva quanto os elogios, que, além do reconhecimento, também demonstram pontos positivos para manter nas próximas atividades.** (grifo nosso).

As docentes, em seus registros, apresentam as diferentes orientações realizadas pelas CPs, revelando o modo como foram feitas e como foram significadas por elas. Fica claro que as CPs refletem sobre a “finalidade desses registros, considerando os aspectos ético e político presentes nessa questão” (FUJIKAWA, 2012, p.129). As informações contidas no registro pedagógico não serviram para diminuir ou expor as professoras, mas sim para expandir as possibilidades de apreensão das significações que elas conferem a suas ações pedagógicas para planejar intervenções e reorientações que podem favorecer o trabalho das CPs e, conjuntamente, o desenvolvimento profissional das docentes. Vejamos mais pré-
indicadores:

WhatsApp N (EI): **A Coordenadora nos ajuda também a eleger fatos que merecem registros e outros que são irrelevantes.**

WhatsApp B (EI): **As devolutivas [do CP] contribuem diretamente para a reflexão sobre a nossa prática, para a incorporação de novas ideias e metodologias ao nosso trabalho e para manter um diálogo permanente** entre nós, professores e nosso (a) coordenador (a) pedagógico (a).

E-mail – M (EF): **Tem me ajudado muito [as devolutivas da CP], me faz sim repensar algumas atividades, esclarece outras que, às vezes, não estão bem explicadas e me ajudam bastante a ter outras ideias após ouvir as suas sugestões. Me sinto amparada no meu trabalho, pois sei que ela sempre procura fazer críticas e sugestões produtivas para que possamos desempenhar o nosso trabalho da melhor forma possível. Sim, o seu trabalho é de vital importância para que possamos refletir sobre o nosso. Ele nos dá a unidade que necessitamos, especialmente, nesse momento [de pandemia], para que o trabalho chegue à plataforma e para o aluno com sentido.** (grifo nosso).

As significações das professoras acerca dos registros sugerem a existência de vínculos de confiança e diálogo contínuo, franco e respeitoso entre as CPs e as docentes, assim como reflexão crítica acerca da prática realizada. Fujikawa (2012) afirma que a interlocução por meio dos registros pedagógicos permite que o CP e os professores estabeleçam vínculos,

reelaborem saberes e direcionem encaminhamentos. Souza (2001) e Gouveia (2013) corroboram destacando a importância do estabelecimento de vínculo com o professor para que o CP tenha sucesso em sua ação formadora. Nessa direção, compreendemos que o CP deve colocar-se como par avançado, ou seja, um parceiro real que mostra novas possibilidades, pontua avanços e discute fragilidades com vistas a sua superação. No entanto, essa ação formadora do CP só é possível quando esse profissional compreende seu papel, busca e participa constantemente de formação para aprimorar o seu trabalho e é apoiado e respeitado por seus pares da equipe gestora. Tudo isso reverbera no reconhecimento e validação de sua função de formador no grupo de professores, colaborando com a construção da história de um coletivo comprometido com sua atividade.

O trecho a seguir além de reforçar a proposição de parceria entre CP e docentes, indica a possibilidade de o registro ser um instrumento autoformativo e interformativo (CIFALI apud WARSCHAUER, 2001):

E-mail – MO (EF): **As devolutivas sempre me ajudaram.** Tem detalhes que passam e **uma segunda perspectiva deve ser encarada como soma e reavaliação.** Eu **me sinto muito tranquila em relação aos apontamentos,** ou não seria profissional. O **erro é encarar como pessoal.** Em tempos de pandemia também é tudo tão novo que **é super válido ter um olhar a mais. Estamos todos aprendendo juntos.** (grifo nosso).

Quando o professor revela suas dificuldades, mesmo que ainda não consiga identificar e objetivá-las, e se abre para um movimento reflexivo a partir dos apontamentos do CP, o registro pode assumir função autoformativa e quando as fragilidades do docente são as mesmas fragilidades e dúvidas do CP, poderá ser aberto um espaço interformativo mais autêntico e humanizado porque a alteridade pode gerar avanços à medida que, juntos ou com o auxílio do grupo, ambos podem aprender e avançar na produção de um conhecimento crítico.

Outro aspecto a ser considerado quando refletimos sobre a importância do registro escrito na formação docente e o acompanhamento do CP, diz respeito ao desenvolvimento da identidade profissional do professor. Nessa direção, cabe ressaltar que “para que alguém se veja como profissional é preciso que tenha a oportunidade de ser reconhecido como tal, inclusive no seu processo de formação” (CARDOSO, 2007, p. 19) à medida que seus conhecimentos são reconhecidos e considerados, mesmo que ainda advindos da experiência

diária. A formação que trabalha com os conhecimentos dos professores, compreendendo-os como sujeitos históricos e tomando como base as práticas docentes reais, inseridas no momento histórico em que ocorrem, como indicam os pré-indicadores a seguir, pode mexer com o modo de pensar desse profissional e ajudá-lo a construir uma autoimagem mais positiva em relação a sua capacidade (WARSCHAUER, 2001):

WhatsApp Nat (EI): **Quando a CP solicita tais registros, ela se aproxima dos fatos que ocorrem em sala de aula, ajudando inclusive o docente a treinar sua sensibilidade frente aos seus alunos, sobre ações verbalizadas ou gesticuladas,** principalmente na educação infantil.

E-mail J (EI): **O coordenador pedagógico contribui constantemente em minha formação, além de compartilhar o dia – dia da sala de aula em relação às crianças, atividades e planejamentos também.**

WhatsApp B (EI): **As devolutivas dadas pelo (a) coordenador (a) pedagógica no Diário de bordo dos professores, na carta de Intenções – elaborada semestralmente – bem como nos relatórios que descrevem o percurso do grupo e de cada criança, são uma, entre outras formas, de este profissional estar envolvido com o trabalho docente, com os progressos das crianças e com o desenvolvimento dos projetos que acontecem na escola.**

WhatsApp AI (EI): Em nossa prática, **utilizamos vários tipos de registro** como o Diário de Classe, Diário de Bordo, Registros Críticos Reflexivos, Documentação Pedagógica, dentre outros. Com certeza, **os apontamentos do CP têm contribuído muito aos nossos registros, pois nos levam a pensar sobre a teoria e sobre a prática, e nos levam a refletir se os objetivos que queríamos alcançar foram atingidos com as propostas realizadas e a avaliar como se deram os processos de aprendizagem em nossas crianças.**

WhatsApp N (EI): **Minha coordenadora contribui com meus registros embasando teoricamente aquilo que eu faço e escrevo.** (grifo nosso).

Os registros sugerem que as professoras são incentivadas a registrar suas experiências reais e são tratadas como profissionais à medida que, com o envolvimento e ajuda da CP, são convidadas a teorizar sobre sua prática. O acompanhamento intencional da CP parece ajudá-las a aprimorar cada vez mais o seu fazer já que as engaja com a sua própria formação e, conseqüentemente, as leva a assumir uma postura de autovalorização, reconhecendo-as como alguém que produz conhecimento e história e tem saberes preciosos que advém do fazer cotidiano.

De acordo com Souza (2001), quando o CP incentiva os docentes a registrar sua prática pedagógica, visando historicizar o processo do grupo, como mostra a professora C da EI em seu e-mail: “Quando (...) **registramos ali a vida escolar de uma criança,** diferente do desenho feito na areia que o vento e a água levam embora, **esse fica gravado,** seja para motivar, sinalizar ou apenas deixar em um cantinho da memória”, além de garantir a

expressão de cada um, ainda, trabalha a identidade da profissão pela história formativa construída por eles, pois “é preciso que haja uma história para que uma comunidade se reconheça” (WARSCHAUER, 2001, p. 192). Além disso, a autora afirma que, por meio do registro das experiências dos professores, o CP possibilita avanços na escrita dos professores, conforme fragmentos a seguir:

WhatsApp Nat (EI): **Os apontamentos da CP de minha unidade têm contribuído para o aprimoramento das produções das minhas escritas**, pois como ingressante da rede Municipal de ensino, ainda estou aprendendo a realizar esses registros. Anteriormente, **na rede privada de ensino, trabalhei em escolas pelas quais os registros não eram solicitados** pela gestão e, muitas vezes, **não realizados pelos profissionais.**

E-mail J (EI): [a intervenção da CP] **é fundamental para o aprimoramento dos registros pedagógicos que produzo.**

WhatsApp R (EI): Para mim **as devolutivas [da CP] dos relatórios foram muito positivas. Tenho um pouco de dificuldade para desenvolver o texto**, faço sempre muito sucinto, **fui alertada [pela CP] para detalhar mais como foram realizadas as atividades e principalmente para que eu identificasse nelas o PPP [Projeto Político Pedagógico]. Recebi orientações também sobre o tempo verbal**, sugestões de **palavras que ficavam melhor** colocadas nos contextos e também **elogios** quando coloquei algo importante. Enfim, **sempre muito bom ter esse acompanhamento [da CP]**, só tenho que agradecer a coordenadora.

E-mail J (EI): Contudo **o feedback e os apontamentos feitos pelo coordenador pedagógico são fundamentais para o avanço dos meus registros, em relação ao formato de escrita, organização e seleção de conteúdos.** (grifo nosso).

A dificuldade de escrita pode atrapalhar a reflexão sobre o ensino transformando-o em mera rotina se o registro escrito não for tratado como conteúdo no processo de formação. As professoras demonstram em seus relatos que são encorajadas e recebem suporte para escrever suas experiências profissionais e à medida que isso ocorre, parece que fica estabelecida outra relação com a escrita - o que é imprescindível já que “escrever é imprescindível para aqueles que assumem a docência como profissão, isto é, como uma prática que requer previsão, reflexão, troca com colegas, comunicação e discussão de experiências” (CARDOSO, 2007, p. 205).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há vários outros aspectos sobre a importância do acompanhamento do CP acerca dos registros pedagógicos como instrumento crítico-reflexivo utilizado na formação docente que não foram abordados neste artigo, assim como outras análises possíveis dos relatos das docentes, apesar de termos priorizado essas.

Nossa intenção, neste texto, não foi esgotar todas as possibilidades de análise e discussão sobre o tema, mas sim mostrar como duas CPs atuam profissionalmente utilizando registros pedagógicos para cumprir sua atribuição essencial que é a formação docente.

Os resultados expressos na análise interpretativa coadunam com a dimensão transformadora do trabalho do CP (PLACCO, ALMEIDA E SOUZA, 2015), envolvendo tanto o professor como seu local de trabalho, isto é, o contexto organizacional (NÓVOA, 1992) e enfatizam a utilização do registro pedagógico como um importante instrumento formativo, por meio do qual CPs e equipe docente criam condições reais de assumirem posições protagonistas na produção e transformação de conhecimento acerca da realidade pulsante da esfera escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. ; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, 2006, p. 222-247.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, jan./mar. 2015. p.56-75.

ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M.N.S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M.N.S. **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

AZANHA, J.M.P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Ed. Senac, 2006.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. **A dimensão subjetiva da realidade**. São Paulo: Cortez, 2009.

FUJIKAWA, Monica M. O coordenador pedagógico e a questão do registro. In: LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990.

NÓVOA, António. A Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992. p. 13-33.

PASSOS, L. F.; ANDRÉ, M. E. D. A. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: PENTEADO, M.E.L.; GOMBOEFF, A. L. M. **Revista Momentum**, Atibaia, v. 1, n. 17, 2019, p. 1-15.

PLACCO, V. M. N.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. N. DE S.; ALMEIDA, L. R. (orgs). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 9-24.

RIOS, T. A. **Ética e competências**. São Paulo: Cortez, 1995.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Diretoria de orientação técnica: currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, jan./jun. 2011. p. 7-19.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, jun. 2015. p. 26-43.

SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M.N.S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Ed. Loyola, 2001. p. 27-34.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e linguagem**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. São Paulo: Artmed, 2007.

ZABALZA, M. A. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

Recebido em: 06/06/2020

Parecer em: 18/07/2020

Aprovado em: 28/08/2021