

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DE ANÁLISE, FORMAÇÃO E EQUIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO



PEDAGOGICAL DOCUMENTATION AS A PRACTICE OF ANALYSIS, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, AND EQUITY IN THE LITERACY CYCLE

ALESSANDRA SANTOS LIMA

GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PELA UNIVERSIDADE DE GUARULHOS (2004); COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EMEF PROF^a ELIANE BENUTE LESSA AYRES GONÇALVES – NANY BENUTE

RESUMO

O artigo analisa como a documentação pedagógica, no contexto de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, pode ultrapassar a função burocrática e tornar-se instrumento de análise, formação docente e garantia do direito à aprendizagem. A partir da prática da coordenação pedagógica no Ciclo de Alfabetização Integral, o estudo examina diferentes registros — PPP, PEA, SGP, sondagens, HACs, rotinas, acompanhamentos de aula e diretrizes — articulando-os à avaliação mediadora (Hoffmann, 2012a, 2012b), à escrita como reflexão (Freire, 1996; Maia; Ostetto, 2023), à alfabetização e letramento (Soares, 2004; Lerner, 2002) e à educação antirracista (hooks, 2019; Munanga, 2022; Silva, 2007; Cavalleiro, 2024; Gomes, 2023, 2025). Os resultados evidenciam cinco categorias centrais: intencionalidade pedagógica; coerência entre registro e prática; visibilidade das aprendizagens; equidade, intervenção e replanejamento; e articulação entre frentes pedagógicas. Conclui-se que o desafio não está na quantidade de registros, mas na capacidade institucional de transformá-los em conhecimento pedagógico e ação. Assim, a documentação emerge como prática política e formativa, capaz de tornar visíveis processos, desigualdades e percursos das crianças, contribuindo para uma educação pública democrática, equitativa e antirracista.

Palavras-chave: Documentação pedagógica; Alfabetização; Avaliação mediadora; Educação antirracista; Formação docente; Equidade.

ABSTRACT

The article analyzes how pedagogical documentation, in the context of a public school in the São Paulo Municipal Education Network, can overcome its bureaucratic function and become an instrument of analysis, teacher training and guaranteeing the right to learning. Based on the practice of pedagogical coordination in the Integral Literacy Cycle, the study examines different records — PPP, PEA, SGP, surveys, HACs, routines, class monitoring and guidelines — linking them to mediating assessment (Hoffmann, 2012a, 2012b), writing as reflection (Freire, 1996; Maia; Ostetto, 2023), literacy and literacy (Soares, 2004; Lerner, 2002) and anti-racist education (hooks, 2019; Munanga, 2022; Silva, 2007; Cavalleiro, 2024; Gomes, 2023, 2025). The results highlight five central categories: pedagogical intentionality; coherence between registration and practice; visibility of learning; equity, intervention and redesign; and articulation between pedagogical fronts. It is concluded that the challenge is not in the quantity of records, but in the institutional capacity to transform them into pedagogical knowledge and action. Thus, documentation emerges as a political and formative practice, capable of making processes, inequalities and children's trajectories visible, contributing to democratic, equitable and anti-racist public education.

Keywords: Pedagogical documentation; Literacy; Mediating assessment; Anti-racist education; Teacher training; Equity.

INTRODUÇÃO

A documentação pedagógica, no cotidiano das escolas públicas, costuma ocupar um lugar ambíguo: ao mesmo tempo em que é exigida pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo como instrumento oficial de registro, acompanhamento e tomada de decisão, ela também corre o risco de se transformar em mera formalidade burocrática, desconectada da análise qualitativa das aprendizagens e das práticas docentes. É justamente dessa tensão que nasce este artigo. A partir da experiência da autora como Coordenadora Pedagógica de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), especialmente no acompanhamento do Ciclo de Alfabetização Integral, busca-se problematizar não só o ato de registrar, mas sobretudo o que é feito com aquilo que se registra.

A pergunta de pesquisa que orienta esta produção é: de que maneira a documentação pedagógica, articulada aos diferentes instrumentos de acompanhamento utilizados pela escola, pode ultrapassar uma função meramente burocrática e constituir-se como instrumento de análise, formação docente, tomada de decisão e garantia do direito à aprendizagem? Essa questão origina-se da prática concreta da coordenação, perpassada por múltiplas demandas administrativas, alimentações de sistemas, avaliações externas, reuniões e relatórios que, embora necessários, frequentemente comprimem o tempo destinado ao acompanhamento pedagógico, à leitura dos dados e à formação das professoras.

A hipótese da pesquisa, construída a partir da vivência cotidiana na unidade escolar, é que o problema não está na quantidade de registros produzidos, mas sim no risco de produzir-se muita informação sem ter tempo, condições institucionais e intencionalidade pedagógica suficientes para

transformá-la em análise e intervenção. Em outras palavras: não faltam dados; falta tempo qualificado para que esses dados se tornem conhecimento pedagógico e ação transformadora.

O objetivo deste artigo é, portanto, analisar como diferentes fontes de documentação — Projeto Político-Pedagógico (PPP) 2026, Projeto Especial de Ação (PEA) 2025, Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), sondagens, avaliações externas, planilhas de conselho, registros das HACs (Horas de Atividade Coletiva), rotinas docentes, acompanhamento de aulas e diretrizes pedagógicas — podem ser articuladas de forma processual, crítica e intencional, de modo a subsidiar o acompanhamento das aprendizagens, a formação das professoras, a reorganização do planejamento e a garantia do direito à educação de qualidade, equitativa e antirracista.

A justificativa desta pesquisa se apoia em três dimensões centrais. A primeira é pedagógica: compreender a documentação como eixo estruturante do processo de alfabetização, em diálogo com autoras como Jussara Hoffmann (2012a, 2012b), Madalena Freire (Maia; Ostetto, 2023; Freire, 1996), Magda Soares (2004) e Délia Lerner (2002), que defendem uma avaliação processual, reflexiva e comprometida com o percurso das crianças. A segunda é antirracista: em uma escola situada em território periférico e majoritariamente negra, a documentação precisa ser também instrumento de visibilidade, equidade e enfrentamento das desigualdades, dialogando com Nilma Lino Gomes (2023, 2025), Petronilha Gonçalves e Silva (2007), Sueli Carneiro (2011), Eliane Cavalleiro (2024), Kabengele Munanga (2022) e bell hooks (2019). A terceira é institucional: a documentação pedagógica é prevista e orientada pelos documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), que compreendem o registro como parte da função docente e da responsabilidade coletiva da escola na garantia do direito à aprendizagem.

Assim, este artigo busca construir uma reflexão que nasce da prática, mas que se sustenta em fundamentação teórica, análise crítica e compromisso ético-político com a educação pública. Ele não pretende ser um relatório de ações, mas uma investigação sobre como a documentação pode se tornar, de fato, ferramenta de transformação pedagógica, e não apenas de cumprimento burocrático.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo organiza-se em uma abordagem qualitativa, centrada na análise de processos, documentos e práticas pedagógicas produzidas no cotidiano de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca compreender processos e significados produzidos pelos sujeitos em seus contextos reais, privilegiando documentos, práticas e interações como fontes de análise. O foco recai sobre o Ciclo de Alfabetização Integral e sobre a documentação pedagógica como eixo estruturante do acompanhamento

das aprendizagens. Trata-se de uma investigação que compreende a documentação não apenas como registro, mas como prática institucional, política e formativa.

O contexto da pesquisa é uma EMEF situada em território periférico, marcada pela predominância de estudantes negros, pela presença significativa de estudantes público do AEE e por demandas complexas de acompanhamento pedagógico. Esse cenário permite observar como a documentação se articula às questões de equidade, pertencimento e garantia de direitos, constituindo-se como fonte privilegiada para análise das práticas escolares.

As fontes de dados utilizadas incluem documentos institucionais (diretrizes pedagógicas), registros oficiais (PPP, PEA, SGP, sondagens, avaliações externas), instrumentos de acompanhamento (planilhas de conselho, rotinas docentes, registros das HACs) e observações de sala de aula. Esses materiais foram selecionados por representarem o conjunto de registros que orientam o trabalho pedagógico da unidade escolar e por evidenciarem como diferentes frentes — Programa de Apoio Pedagógico (PAP), Professora Orientadora de Alfabetização (POA), Professor Orientador dos Territórios do Saber (POEI), Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e professoras regentes — produzem e utilizam documentação para subsidiar intervenções.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados na pesquisa qualitativa pode ser compreendida como um processo sistemático de busca e organização dos materiais coletados, objetivando aumentar a compreensão desses materiais e possibilitar sua apresentação. Os autores afirmam que a análise qualitativa envolve organização dos dados, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, identificação de aspectos importantes e decisão sobre o que será comunicado (Bogdan; Biklen, 1994). Desse modo, a análise dos dados foi organizada em três movimentos complementares. O primeiro consistiu na sistematização dos documentos, agrupando-os por natureza e finalidade, o que permitiu identificar padrões, recorrências e lacunas. O segundo envolveu a construção de categorias analíticas, definidas a partir da leitura dos registros e fundamentadas em referenciais teóricos da avaliação processual, da alfabetização e da educação antirracista, como se verá no capítulo de resultados e discussão.

O terceiro movimento consistiu na interpretação crítica dos dados, articulando-os às diretrizes da SME-SP e às concepções teóricas que orientam o estudo, com o objetivo de compreender como a documentação é produzida, utilizada e transformada em ação pedagógica.

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa baseada em documentação institucional, os resultados refletem o contexto específico da unidade escolar analisada. Ainda assim, a metodologia adotada permite identificar elementos estruturantes da prática da coordenação pedagógica e problematizar o papel da documentação no acompanhamento das aprendizagens, oferecendo subsídios para reflexões mais amplas sobre políticas públicas, formação docente e garantia do direito à educação.

A pesquisa ocorreu entre 2025 e 2026, com maior concentração de ações documentadas nos meses de março (HACs, acompanhamentos, atas, sondagens) e agosto (planos bimestrais e rotinas), abrangendo assim o Ciclo de Alfabetização Integral de maneira contínua. As turmas envolvidas incluem os anos iniciais do Ensino Fundamental, e envolveu 15 professoras regentes dessa fase do ensino, além de profissionais das frentes PAP, POA, POEI, PAEE, especialistas, estagiários e a Coordenação Pedagógica, compondo um conjunto articulado de sujeitos que produzem, utilizam e interpretam os registros escolares.

Observa-se assim que a pesquisa se desenvolveu em um ambiente institucional complexo, envolvendo múltiplas turmas, diferentes profissionais e uma variedade de instrumentos de documentação que permitiram o acompanhamento das aprendizagens na escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção teórica que sustenta este estudo exige reconhecer que a documentação pedagógica, longe de ser um expediente técnico, nasce de uma determinada concepção de educação, de infância e de sociedade. A documentação pode, assim, ser considerada uma forma de pensar o cotidiano escolar, não um apêndice da prática.

Freire (1996) apregoa que registrar é um ato de autoria, uma forma de organizar o vivido e de produzir pensamento. Em declaração para Maia e Ostetto (2023), Freire afirma que o professor que escreve não só guarda vestígios do cotidiano como se constitui como sujeito capaz de interpretar o que vê, de confrontar suas escolhas e de compreender o percurso das crianças. Segundo a autora, a escrita, nesse contexto, opera como mediação entre experiência e reflexão, permitindo que o cotidiano escolar deixe de ser mero fluxo de acontecimentos e se converta em matéria de estudo (Freire, 1996).

Essa compreensão converge com a crítica de Hoffmann (2012a) ao modelo classificatório de avaliação. Para a autora, avaliar implica acompanhar processos, interpretar movimentos, compreender hipóteses e reorganizações cognitivas. Para Hoffmann (2012a), a avaliação mediadora exige que o professor se aproxime do pensamento da criança, o que só se torna possível quando há registro sistemático e análise cuidadosa das situações vividas — ou seja, documentação.

Lerner (2002) demonstra que aprender a ler e escrever envolve apropriação de práticas sociais, além do domínio de códigos. A autora apregoa que a escola que reduz a escrita à decodificação produz sujeitos que sabem grafar palavras, mas não compreendem a função social da linguagem escrita. Soares (2004) salienta que alfabetização e letramento não são sinônimos: o primeiro refere-se ao sistema; o segundo, às práticas. Documentar o processo de alfabetização, nesse sentido, significa acompanhar como as crianças se inserem na cultura escrita, como formulam hipóteses, como interpretam textos e

como produzem sentidos. A documentação torna visível aquilo que, sem ela, permaneceria implícito: o modo singular como cada criança se apropria da escrita (Soares, 2004).

bell hooks (2019) lembra que a educação é sempre um espaço político, atravessado por relações de poder que definem quem fala, quem é ouvido e quem permanece invisível. Para hooks (2019), ensinar exige compromisso ético com a libertação, o que implica reconhecer que práticas aparentemente neutras podem reproduzir opressões. Documentar, nesse quadro, é também um ato político, uma vez que, ao registrar o cotidiano, o professor decide o que merece ser visto, o que é considerado aprendizagem e quem é reconhecido como sujeito.

Munanga (2022) demonstra que a sociedade brasileira construiu uma narrativa de harmonia racial que oculta desigualdades profundas. O educador aduz que a escola, ao reproduzir essa narrativa, contribui para a manutenção de hierarquias (Munanga, 2022). Nesse contexto, documentar aprendizagens significa também observar como crianças negras são tratadas, como participam das atividades, como são interpretadas suas ações e como suas culturas aparecem — ou não — nos registros escolares.

Silva (2007) mostra que a educação das relações étnico-raciais exige romper com práticas que naturalizam a inferiorização de determinados grupos. A autora demonstra que a escola historicamente produziu representações negativas sobre afrodescendentes, e que superar esse quadro demanda práticas pedagógicas que valorizem identidades, histórias e culturas marginalizadas. A documentação, quando orientada por esse compromisso, torna visível aquilo que a escola pode silenciar: a presença das crianças negras, suas narrativas, seus modos de aprender e suas contribuições para o grupo (Silva, 2007).

Cavalleiro (2024) acrescenta que o racismo escolar opera de maneira sutil, muitas vezes mascarado por discursos de igualdade abstrata. A autora descreve situações em que crianças negras são mais punidas, menos estimuladas ou interpretadas como menos capazes. Documentar essas situações, embora não seja tarefa simples, é indispensável para que a escola reconheça práticas discriminatórias que, sem registro, permanecem naturalizadas.

Por sua vez, Gomes (2023) demonstra que as desigualdades educacionais se entrecruzam, produzindo experiências distintas de exclusão. Sob a perspectiva do Movimento Negro Educador, a autora mostra que os saberes construídos historicamente oferecem uma epistemologia própria, capaz de orientar práticas pedagógicas comprometidas com equidade e democracia (Gomes, 2025).

A documentação pedagógica, portanto, representa uma prática que integra três dimensões: a compreensão dos processos de aprendizagem, a reflexão sobre a ação docente e o compromisso ético com a equidade. Ela permite que o professor acompanhe percursos, identifique obstáculos, compreenda singularidades e reorganize intervenções. Mas, sobretudo, impede que a escola permaneça cega às

desigualdades que atravessam seu cotidiano. Registrar é, em última instância, assumir responsabilidade pelo que se vê — e pelo que se escolhe não ver.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As categorias construídas a partir da análise nos termos de Bogdan e Biklen (1994) são: intencionalidade pedagógica; coerência entre registro e prática; visibilidade das aprendizagens; equidade, intervenção e replanejamento; e articulação entre frentes pedagógicas. Doravante, cada uma será abordada.

INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

A documentação demonstra que a escola pesquisada busca construir uma prática planejada, articulada e alinhada às diretrizes da Rede Municipal. Em diversos registros, a intencionalidade aparece explicitada como princípio organizador do trabalho pedagógico, como por exemplo no PPP da instituição. O PPP 2026 dedica extensa parte à concepção de educação, ensino e aprendizagem, enfatizando planejamento, intencionalidade e organização pedagógica. Por exemplo, o PPP preconiza que:

É tarefa da escola sistematizar e organizar a aprendizagem de conhecimentos específicos que superem o senso comum. Ensinar pressupõe a intenção da aprendizagem, mobilizando conteúdos, métodos e intervenções para que de fato ela ocorra.

No documento “Organização do Trabalho Pedagógico no Ciclo de Alfabetização”, afirma-se que “o planejamento tem sido construído com base em objetivos definidos, mas flexíveis, permitindo que as propostas se reorganizem conforme as potências e os interesses que emergem das turmas”.

A intencionalidade também se expressa na definição de rotinas e na orientação para que elas sejam construídas coletivamente. No documento “Encaminhamentos da HAC”, lê-se que “a rotina deve ser construída em conjunto” e que “a habilidade que não for contemplada poderá ser retomada na semana seguinte”. Outro exemplo aparece na “Pauta – Reunião com Frentes Pedagógicas”, quando se afirma que o objetivo da reunião é

analisar os dados da unidade escolar para definição de metas pedagógicas das frentes (PAP, POA e POEI), antes da solicitação dos planos de ação docentes, assegurando coerência com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Aqui, a intencionalidade pedagógica se vincula diretamente ao uso dos dados como fundamento para o planejamento, evitando que os planos de ação se tornem documentos isolados ou desconectados das necessidades reais das turmas.

A documentação também revela tensões importantes. A “Ficha de Acompanhamento de Sala de Aula” aponta que “na rotina apresentada pela professora, não constava anteriormente a atividade realizada com as crianças”, e que essa ausência “dificulta a intencionalidade pedagógica da aula”. Esse

trecho mostra que, embora existam diretrizes claras, a prática nem sempre se alinha ao planejamento previsto, comprometendo a coerência entre intenção e ação. A mesma ficha registra que “a aula careceu de uma contextualização prévia ou retomada de conteúdo” e que “a explicação da aula foi breve, sem exploração de situações-problema que possibilitassem maior desenvolvimento cognitivo”. Esses elementos indicam que a intencionalidade pedagógica se expressa primordialmente na existência de um planejamento, mas também abrange a qualidade da mediação docente. E essa mediação, em alguns momentos, se mostra insuficiente.

A “Orientação aos Professores e Demais Frentes Pedagógicas” afirma que “cada registro deve refletir a intencionalidade pedagógica da ação e seu vínculo com o Plano de Ação da Unidade”. A referida diretriz salienta que o registro não é um fim em si mesmo, mas um meio para evidenciar escolhas pedagógicas fundamentadas. Contudo, a análise dos registros mostra que essa intencionalidade nem sempre se concretiza: há momentos em que o registro existe, porém não revela claramente o objetivo da ação, o que dificulta sua utilização para tomada de decisão.

A intencionalidade também se manifesta na organização das sondagens. O documento “Sondagens – Encontro CP e POAs” destaca que “o processo de ensino precisa dialogar com a aprendizagem” e que “um planejamento bem elaborado garante a aprendizagem de todas as crianças”. Essa afirmação enfatiza que o papel da sondagem é orientar intervenções intencionais, no entanto, a análise dos registros mostra que, em alguns momentos, as sondagens são aplicadas, mas sua análise não se converte imediatamente em reorganização das práticas.

Nessa direção, as Diretrizes Pedagógicas 2026 RME-SP sintetizam a concepção de intencionalidade ao afirmar que “alfabetizar é também ensinar a ler o mundo e a escrever-se nele com dignidade e voz”. Sob essa perspectiva, a intencionalidade iria além do domínio técnico da leitura e escrita, vinculando-a a um projeto político e ético de educação antirracista e inclusiva.

COERÊNCIA ENTRE REGISTRO E PRÁTICA

Os documentos da escola pesquisada demonstram uma preocupação explícita com a construção de práticas alinhadas ao planejamento. Nos “Encaminhamentos da HAC”, por exemplo, afirma-se que “a rotina deve ser construída em conjunto” e que ela será “o principal referencial para o acompanhamento em sala de aula”. Esse trecho indica que a rotina é concebida como um instrumento que deve orientar diretamente o trabalho pedagógico. A coerência, portanto, é assumida como princípio: o que está na rotina deve aparecer na prática.

O PPP 2026 apresenta diretrizes sobre acompanhamento, registro, avaliação e recuperação, além de enfatizar que a documentação pedagógica deve refletir o processo real. Da mesma forma, o documento “Reunião de Planejamento Escolar – Ciclo de Alfabetização” ressalta que “a rotina deverá ser documento único por ano/ciclo, garantindo unidade pedagógica” e que o planejamento deve prever

“recuperação contínua ao final de cada bloco de conteúdo”. Aqui, a coerência aparece como expectativa institucional: o registro deve expressar escolhas pedagógicas que se concretizem nas aulas.

Contudo, ao analisar os registros de acompanhamento de sala, observa-se que essa coerência nem sempre se sustenta. Na “Ficha de Acompanhamento de Sala de Aula”, a coordenação registra que “na rotina apresentada pela professora, não constava anteriormente a atividade realizada com as crianças”, e conclui que essa ausência “dificulta a intencionalidade pedagógica da aula”. Esse trecho expõe uma ruptura direta entre o que foi planejado e o que foi executado, sugerindo que o registro não cumpriu sua função de orientar a prática. Além disso, a mesma ficha aponta que “a aula careceu de contextualização prévia ou retomada de conteúdo” e que “a explicação da aula foi breve”. Esses elementos mostram que, mesmo quando há registro, ele não garante automaticamente a qualidade da prática. Isso permite depreender que a coerência depende da mediação docente, da compreensão das professoras sobre o planejamento e da capacidade de transformar o registro em ação pedagógica significativa.

Nos documentos que orientam o uso do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), a coerência entre registro e prática é tratada como exigência legal e pedagógica. A “Orientação aos Professores e Demais Frentes Pedagógicas” afirma que “os registros devem refletir a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula” e que o SGP deve evidenciar “habilidades trabalhadas, estratégias metodológicas adotadas e intervenções realizadas”. Apesar disso, a análise dos documentos mostra que, em alguns momentos, o SGP é preenchido de forma descolada da prática, reproduzindo descrições padronizadas que não dialogam com as evidências observadas em sala.

A coerência também aparece como preocupação nas Diretrizes Pedagógicas 2026 da RME-SP, que afirmam que “a documentação pedagógica precisa dialogar com a prática e não ser apenas formalidade”. Assim sendo, há momentos em que a coerência se fortalece. O documento “Plano de Ação Bimestral – 2º ano” apresenta uma rotina detalhada, com atividades específicas, habilidades selecionadas e metas claras, e essa rotina aparece articulada com práticas observadas em sala, como leitura deleite, resolução de problemas, uso de materiais manipuláveis e propostas de investigação (Plano de Ação Bimestral). Nesses casos, o registro funciona como guia e a prática se alinha ao planejamento.

Da mesma forma, os documentos de sondagem mostram coerência entre diagnóstico e intervenção. O “Documento Orientador de Sondagens” afirma que “o processo de ensino precisa dialogar com a aprendizagem” e que “um planejamento bem elaborado garante a aprendizagem de todas as crianças”. Em vários registros, observa-se que as sondagens foram utilizadas para organizar agrupamentos produtivos e orientar intervenções, indicando que, nesses momentos, o registro cumpriu sua função de subsidiar a prática.

VISIBILIDADE DAS APRENDIZAGENS

A documentação da escola pesquisada demonstra um esforço institucional para tornar as aprendizagens visíveis, especialmente no Ciclo de Alfabetização. Em seu PPP 2026, é possível constatar que a unidade preza pela avaliação processual, diagnóstica e formativa, além de destacar o papel dos indicadores internos e externos:

A organização pedagógica também incorporará a análise sistemática dos indicadores internos e externos de aprendizagem, considerando resultados da Prova São Paulo, registros do SGP, avaliações diagnósticas e acompanhamento contínuo dos estudantes, subsidiando ações de recomposição e fortalecimento das aprendizagens.

O PEA 2025, por sua vez, inclui instrumentos de acompanhamento (sondagens, registros reflexivos, produções pedagógicas), que valorizam a visibilidade das aprendizagens.

O “Documento Orientador de Sondagens” afirma que “conhecer o que as crianças já sabem e o que elas ainda precisam saber é necessário para a organização das atividades didáticas”. Esse trecho explicita que a sondagem é concebida como instrumento de visibilidade, devendo revelar o ponto de partida das crianças, suas hipóteses de escrita, suas estratégias de leitura e suas formas de resolver problemas.

Essa perspectiva aparece também nas Diretrizes Pedagógicas 2026 da RME-SP, que afirmam que “a avaliação é processual, diagnóstica e emancipadora, considerando o ponto de partida, o percurso e o avanço de cada estudante”. A escola utiliza diferentes instrumentos para produzir essa visibilidade. O “Plano de Ação Bimestral – 2º ano” apresenta metas claras, como “que 80% dos estudantes resolvam problemas matemáticos contextualizados corretamente” e “que 85% consigam identificar corretamente elementos básicos do texto lido”. Esses indicadores tornam explícito o que se espera que as crianças aprendam e permitem acompanhar se essas aprendizagens estão ocorrendo.

Além disso, o “Plano de Ação da Unidade (IN SME 22/2026)” apresenta listas de estudantes com habilidades fragilizadas, como “alunos com habilidades fragilizadas – indicação para PAP 2º anos” e “alunos indicados para Fortalecimento das Aprendizagens – 3º anos”. Ou seja, tais registros tornam visíveis os estudantes que necessitam de intervenção, evitando que fiquem invisibilizados nos dados gerais.

Entretanto, a análise também descortina tensões importantes. Em alguns momentos, a documentação não torna as aprendizagens visíveis de forma suficiente. A “Ficha de Acompanhamento de Sala de Aula”, por exemplo, registra que “a avaliação formativa ficou comprometida pela ausência de uma proposta estruturada” e que “não houve registro das aprendizagens em andamento”.

A visibilidade também se fragiliza quando o registro não dialoga com a prática. Nos “Encaminhamentos da HAC”, lê-se que “a rotina será o principal referencial para o acompanhamento em sala de aula”, porém, quando a rotina não é seguida — como registrado na “Ficha de Acompanhamento” — a documentação deixa de refletir o que realmente ocorreu, tornando invisíveis aprendizagens, dificuldades e processos vividos pelas crianças.

Por outro lado, há momentos em que a visibilidade se fortalece. O “Documento Orientador de Sondagens” orienta que “as anotações do professor devem registrar aspectos observados durante a sondagem”. Em vários registros, observa-se que algumas professoras anotaram estratégias de leitura, hipóteses de escrita e formas de resolução de problemas, tornando o processo de aprendizagem concreto e analisável.

A visibilidade também aparece na preocupação com equidade. A “Pauta das Frentes Pedagógicas” destaca que “os dados revelam quem são nossos estudantes” e que é necessário “identificar quem está aprendendo e quem ainda não está tendo seu direito garantido”. Nesse ponto, a visibilidade das aprendizagens é entendida como ferramenta antirracista, na medida em que permite identificar desigualdades e construir intervenções que não invisibilizem estudantes negros, estudantes público do AEE ou estudantes com histórico de infrequência.

EQUIDADE, INTERVENÇÃO E REPLANEJAMENTO

Por meio do escrutínio da documentação da escola, vê-se que a equidade é tratada como critério de organização do trabalho pedagógico. Os registros mostram que a equipe procura identificar quem aprende, quem encontra obstáculos recorrentes e quem corre o risco de permanecer à margem do percurso escolar. A “Pauta das Frentes Pedagógicas” sintetiza esse movimento ao afirmar que os dados devem ser lidos como expressão das trajetórias dos estudantes, e não como números isolados, o que favorece que dificuldades persistentes, infrequência, defasagens e desigualdades raciais sejam combatidas.

Nesse sentido, as Diretrizes Pedagógicas 2026 da RME-SP definem a escola como território de emancipação e equidade racial. A Educação Inclusiva, nesse marco, envolve acesso, permanência, participação e aprendizagem, tópicos presentes na documentação analisada, que apresenta listas detalhadas de estudantes com habilidades fragilizadas, indicações para PAP, agrupamentos produtivos e registros de alunos “abaixo do básico”. Esses instrumentos tornam visíveis os estudantes que necessitam de apoio sistemático e permitem que a escola organize intervenções específicas.

A intervenção, por sua vez, aparece como tarefa compartilhada. Regentes, POA, PAP, PAEE e coordenação atuam de forma articulada, retomando planilhas, rotinas e sondagens para enfrentar fragilidades. O planejamento escolar prevê recuperação contínua, adequações curriculares e acompanhamento dos estudantes público do AEE. Quando essa engrenagem falha, a equidade se fragiliza: a “Ficha de Acompanhamento de Sala de Aula” registra situações em que a ausência de planejamento ou de intervenção direta compromete o avanço dos estudantes.

O replanejamento surge como etapa indispensável desse ciclo, no qual as sondagens são concebidas como instrumento para reorganizar práticas. Se o planejamento não se converte em ação, ou se a intervenção não ocorre, o replanejamento torna-se urgente. Em contrapartida, há registros que mostram avanços: planos bimestrais com metas claras, atividades diferenciadas e estratégias

específicas para hipóteses de escrita demonstram que, quando o registro orienta a prática, a equidade se materializa.

Observa-se que o PPP 2026 dedica parte significativa à equidade, Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), inclusão, pertencimento e enfrentamento das desigualdades. E O PEA 2026 aprofunda ERER, inclusão, interseccionalidades e práticas docentes voltadas à equidade.

ARTICULAÇÃO ENTRE FRENTES PEDAGÓGICAS

A documentação indica que a escola concebe a articulação entre frentes pedagógicas como condição para que o trabalho ganhe consistência. O Conselho de Classe sintetiza essa visão ao afirmar que nenhuma frente substitui a regente; todas ampliam o alcance do ensino. A ideia de complementaridade aparece de modo recorrente: PAEE, PAP, POA, POEI e coordenação não atuam como setores paralelos, mas como partes de um mesmo processo.

O PPP 2026 descreve detalhadamente a função das frentes pedagógicas (POA, PAP, POEI, PAEE), a gestão democrática e a articulação entre educadores, enquanto o PEA 2026 ressalta a formação continuada articulada com o PPP e com as frentes pedagógicas.

Os “Encaminhamentos da HAC” mostram essa engrenagem em funcionamento. Portfólios compartilhados, análise conjunta das rotinas e uso comum de instrumentos de acompanhamento revelam que as frentes operam em diálogo permanente. O POA, por exemplo, além de oferecer apoio técnico, examina rotinas, identifica lacunas e orienta ajustes, aproximando planejamento, prática e intervenção.

A “Pauta das Frentes Pedagógicas” apoia esse movimento ao organizar reuniões que antecedem os planos docentes, de modo a definir prioridades coletivas e evitar ações fragmentadas. O documento chega a afirmar que a escola só ganha força quando cada frente cumpre seu papel em conexão com as demais.

No campo da inclusão, a articulação assume caráter normativo. O “SRM – PEA – Legislação” estabelece que o PAEE deve elaborar e acompanhar o Plano de AEE em conjunto com a regente, enquanto o coordenador pedagógico é definido como elo entre sala comum, Sala de Recursos Multifuncionais e demais profissionais. A IN SME 14/2025 salienta que o AEE precisa ter caráter colaborativo, o que impede práticas isoladas.

Apesar disso, a documentação também registra rupturas. A “Ficha de Acompanhamento de Sala de Aula” descreve situações em que a estagiária atua sozinha com um aluno e a regente não intervém com estudantes em dificuldade. Quando isso ocorre, a articulação prevista não se concretiza e o acompanhamento das aprendizagens perde efetividade. O mesmo problema aparece quando o planejamento da regente não é seguido: as ações das PAPs deixam de se integrar ao trabalho da sala, e o conjunto se desorganiza.

Há, contudo, registros de práticas bem-sucedidas. O “Plano de Ação da Unidade” menciona intervenções articuladas entre regentes, PAPs e demais frentes para apoiar estudantes com defasagens, além de destacar que a atuação integrada das frentes foi decisiva para implementar ações de recomposição das aprendizagens. Nesses momentos, a articulação ultrapassa o discurso e converte-se em prática que realmente altera resultados.

Ao analisar os resultados da pesquisa à luz do referencial teórico, evidencia-se que a intencionalidade pedagógica, tal como aparece nos registros da escola, dialoga diretamente com a concepção de ensinar e aprender apresentada por Lerner (2002). Uma vez que afirma que o ensino precisa mobilizar conteúdos, métodos e intervenções para que a aprendizagem ocorra, o PPP 2026 aproxima-se da defesa de Lerner (2002) de que ler e escrever são práticas sociais que exigem planejamento consciente e mediações intencionais. Do mesmo modo, Hoffmann (2012b) contribui para compreender por que a coerência entre registro e prática é primordial: sua noção de avaliação mediadora pressupõe que o professor reflita sobre o percurso do estudante e reorganize sua ação, exatamente como apontam os documentos analisados quando registram a necessidade de contextualização, retomada de conteúdos e intervenções planejadas.

A visibilidade das aprendizagens encontra sustentação teórica em Freire (1996), para quem observar, registrar e refletir são atos que tornam o processo educativo inteligível e compartilhável. Quando a escola utiliza sondagens, portfólios e registros reflexivos para compreender o percurso das crianças, ela materializa o que Freire (1996) denomina “geografia da escrita”: um modo de tornar o pensamento visível e, portanto, passível de intervenção. Essa visibilidade também se apresenta nas ideias de Munanga (2022), Silva (2007) e Gomes (2023, 2025), que defendem que a escola precisa reconhecer as diferenças, enfrentar desigualdades e produzir práticas que não invisibilizem estudantes negros, indígenas ou pertencentes a grupos historicamente marginalizados. Ao identificar quem aprende, quem não aprende e quem está em risco de exclusão, a documentação pedagógica cumpre função antirracista e democratizadora.

Por fim, a categoria equidade, intervenção e replanejamento, bem como a articulação entre frentes pedagógicas, dialogam com Carneiro (2011) e Cavalleiro (2024), que afirmam que o enfrentamento das desigualdades exige ações estruturais, contínuas e coletivas. Quando os documentos mostram que regentes, POA, PAP, POEI, PAEE e coordenação atuam de forma integrada, analisando dados, reorganizando rotinas e planejando intervenções, observa-se a materialização de uma prática que reconhece que a superação das desigualdades não depende só da boa vontade individual, mas sobretudo de políticas pedagógicas articuladas. Gomes (2025) reforça esse ponto ao afirmar que o Movimento Negro Educador produz saberes emancipatórios que exigem do Estado e das instituições ações concretas de transformação. Conclui-se que a escola, ao unir planejamento, registro, intervenção e equidade, aproxima-se de uma concepção de educação comprometida com justiça social, antirracismo e democratização das aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo demonstra que a documentação pedagógica pode, sim, ultrapassar a função burocrática quando compreendida como prática intencional, articulada e formativa. Ao examinar diferentes instrumentos (PPP, PEA, SGP, sondagens, HACs, rotinas e acompanhamentos), demonstrou-se que, quando mobilizados de maneira integrada, eles permitem interpretar processos, orientar intervenções e sustentar decisões pedagógicas que garantem o direito à aprendizagem. Assim, a pergunta que orientou este estudo foi respondida ao mostrar que a documentação se torna potente quando vinculada à análise crítica, ao planejamento coletivo e à ação docente mediada pela coordenação pedagógica.

Os dados analisados corroboram a hipótese inicialmente formulada. Estes revelam que o problema reside na ausência de tempo institucional, de condições de trabalho e de intencionalidade pedagógica para transformar esses registros em conhecimento e ação. Em momentos em que a escola conseguiu integrar documentação, análise e intervenção, observou-se avanço nas aprendizagens e maior coerência entre planejamento e prática. Em contrapartida, quando os registros foram produzidos sem leitura, discussão ou replanejamento, reduziram-se a meras formalidades.

O objetivo do artigo foi alcançado ao demonstrar como diferentes fontes de documentação podem ser articuladas de forma processual, crítica e intencional. A análise das categorias — intencionalidade, coerência, visibilidade, equidade e articulação entre frentes — evidenciou que a documentação, quando compreendida como eixo estruturante, contribui para reorganizar o planejamento, fortalecer a formação docente e garantir práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes da RME-SP.

Reafirma-se que a documentação pedagógica não pode ser considerada um mero registro: ela é leitura de mundo, interpretação da prática e compromisso ético com a aprendizagem das crianças. Quando articulada à formação docente, ao acompanhamento sistemático e à perspectiva antirracista, ela se converte em instrumento de transformação escolar. Assim, este estudo defende que documentar é assumir responsabilidade pelo processo educativo — e que transformar documentação em ação é condição para uma escola pública democrática, equitativa e comprometida com o direito à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. 7. ed. São Paulo: Selo Negro, 2024.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão**. Instrumentos metodológicos I. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Estudos e pesquisas sobre educação, raça, gênero, e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e275110, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro Educador, saberes emancipatórios e a construção de um projeto democrático. **Revista Linguagem em Foco**, v.16, n.4, 2025. p. 12-33.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012a.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012b.

hooks, bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante Editora, 2019.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível, o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAIA, Marta Nidia Varella Gomes; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Da necessidade e do desejo de escrever: uma conversa com Madalena Freire sobre observar, registrar e documentar. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 1125-1144, jul./dez. 2023.

MUNANGA, Kabengele. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Estudos Avançados**, v. 36, n. 105, p. 117–129, maio 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 3, 2007.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004.