



**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

ADRIANA LUCIA PAVAN MEZZENGA

**PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO (PEA) E FORMAÇÃO DOCENTE:
PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA
DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

São Paulo

2025

ADRIANA LUCIA PAVAN MEZZENGA

**PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO (PEA) E FORMAÇÃO DOCENTE: PRÁTICAS
EDUCOMUNICATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, sob orientação da professora Dra. Nádia Conceição Lauriti.

São Paulo

2025

Mezzenga, Adriana Lucia Pavan.

Projeto Especial de Ação (PEA) e formação docente: práticas educacionais na construção da documentação pedagógica na Educação Infantil. / Adriana Lucia Pavan Mezzenga. 2025.

154 f.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2025.

Orientador (a): Profª. Drª. Nádia Conceição Lauriti.

1. Educação Infantil. 2. Documentação pedagógica. 3. Projeto Especial de Ação (PEA). 4. Educomunicação.

I. Lauriti, Nádia Conceição.

II. Título

CDU 372

ADRIANA LUCIA PAVAN MEZZENGA

**PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO (PEA) E FORMAÇÃO DOCENTE: PRÁTICAS
EDUCOMUNICATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, pela Banca Examinadora formada por:

São Paulo, 8 de setembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Nádia Conceição Lauriti, Dra., orientadora (UNINOVE/SP)

Membro: Rosemary Roggero, Dra. (UNINOVE/SP)

Membro: Marta Regina Paulo, Dra. (USCS/SP)

São Paulo

2025

À minha amada mãe Aurélia, que sempre me incentivou a lutar pelos meus sonhos. Ao meu esposo Leandro, por estar ao meu lado em cada desafio, com apoio, companheirismo e cuidado. Aos familiares e amigos, que entenderam a minha ausência neste percurso do mestrado.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por me conceder saúde e determinação para tornar mais um sonho realizado e concluir esta jornada de pesquisa.

À minha amada mãe, por cuidar de mim todos os dias com tanto amor e por estar presente em cada etapa da minha vida.

Ao meu esposo Leandro, por cuidar de mim e de nossa casa, elaborando deliciosas refeições; por me ouvir com interesse, mesmo após longos dias de trabalho, e por sempre me incentivar ao longo desta caminhada.

Agradeço à minha orientadora Nádia Conceição Lauriti, por ter acreditado na proposta de pesquisa, desde o processo seletivo. Obrigada por me conduzir pacientemente neste caminhar, por acompanhar cada etapa da pesquisa e estar sempre disponível nos momentos de dúvidas e incertezas.

A todas as professoras do mestrado, que despertaram em mim reflexões e ampliaram meu olhar sobre a Educação.

Às professoras doutoras, que gentilmente aceitaram o nosso convite para compor a banca de qualificação.

Agradeço à escola pesquisada e às participantes desta pesquisa, que, desde o primeiro dia, acolheram-me na unidade escolar e sempre estiveram dispostas a contribuir com esta pesquisa.

Aos colegas da Universidade Nove de Julho, pelas ricas contribuições e trocas.

Aos docentes e coordenadoras, com quem tive oportunidade de trabalhar ao longo de minha trajetória profissional, por terem sido fonte de inspiração e por fortalecerem em mim o desejo de seguir estudando e pesquisando.

Às crianças, que me ensinam cotidianamente e renovam meu compromisso com uma educação melhor.

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (Freire, 1983, p. 46).

RESUMO

MEZZENGA, Adriana Lucia Pavan. **Projeto Especial de Ação (PEA) e formação docente: práticas educacionais na construção da documentação pedagógica na Educação Infantil.** 2025. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2025.

Esta pesquisa teve como objeto de estudo os princípios da educação como eixo central para a construção e qualificação da documentação pedagógica do(a) docente da Educação Infantil. Partindo desse objeto, a inquietação que motivou e direcionou a pesquisa foi: de que modo as ações educacionais, presentes no espaço formativo do Projeto Especial de Ação (PEA), contribuem para a construção e qualificação da documentação pedagógica na Educação Infantil? O objetivo geral foi compreender de que modo as ações educacionais, presentes no espaço formativo, contribuem para a construção e qualificação da documentação pedagógica na Educação Infantil. Como objetivos específicos, elencamos: verificar como as interações comunicativas entre as docentes e a coordenadora pedagógica influenciam os processos de registro e documentação das práticas pedagógicas; identificar a potencialidade formativa do PEA como ambiente promotor de práticas colaborativas e reflexivas ancoradas na educação, segundo as percepções das participantes. Como hipótese da pesquisa, entendemos que as ações educacionais presentes no ambiente formativo são ações que podem contribuir para o processo de construção e qualificação da documentação pedagógica. O universo da pesquisa foi uma unidade pública de Educação Infantil da região metropolitana de São Paulo. Trata-se de uma abordagem qualitativa e os instrumentos de produção de dados foram: observação do grupo de estudos do Projeto Especial de Ação (PEA), análise do Diário de Bordo dos docentes e dos relatórios de aprendizagem das crianças e entrevistas semiestruturadas com as cinco participantes. Elencamos duas categorias para análises: educação e a qualificação e construção da documentação pedagógica; e as possibilidades formativas no Projeto Especial de Ação, a partir das ações educacionais. Como referencial teórico, a pesquisa se fundamentou em: Ismar de Oliveira Soares, Nádya Conceição Lauriti e Paulo Freire, sobre os conceitos da educação; Carlina Rinaldi, Célestin Freinet e Madalena Freire, sobre a pedagogia crítica; bem como nos documentos, Currículo da Cidade: Educação Infantil, Currículo Integrador da Infância Paulistana e Orientação Normativa de registros na Educação Infantil. Os resultados obtidos revelaram que as ações educacionais presentes no Projeto Especial de Ação (PEA) contribuíram para a construção e qualificação da documentação pedagógica. Essas ações também se direcionaram para o início de um processo de transformação das práticas docentes, que potencializaram o exercício da escuta e da observação das investigações infantis, de modo a considerá-las no redirecionamento do planejamento. Nesse sentido, o Projeto Especial de Ação se mostrou como um espaço potente para a formação contínua em serviço das docentes. As ações educacionais favoreceram a participação do grupo, em que prevaleceu a comunicação horizontal, permitindo entre as participantes o exercício do diálogo, das trocas e das construções de saberes coletivos.

Palavras-chave: Educação Infantil; documentação pedagógica; Projeto Especial de Ação (PEA); educação.

ABSTRACT

MEZZENGA, Adriana Lucia Pavan. Special Action Project (PEA) and teacher training: educommunicative practices in the construction of pedagogical documentation in Early Childhood Education. 2025. 154 f. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2025.

This research focused on the principles of Educommunication as a central axis for the construction and qualification of pedagogical documentation for Early Childhood Education teachers. Based on this object, the concern that motivated and guided the research was: how do educommunicative actions, present in the training space of the Special Action Project (PEA), contribute to the construction and qualification of pedagogical documentation in Early Childhood Education? The general objective was to understand how educommunication actions, present in the training space, contribute to the construction and qualification of pedagogical documentation in Early Childhood Education. The specific objectives were: to verify how communicative interactions between teachers and the pedagogical coordinator influence the processes of recording and documenting pedagogical practices; to identify the formative potential of the PEA as an environment that promotes collaborative and reflective practices anchored in Educommunication, according to the participants' perceptions. The research hypothesis is that the educommunicative actions present in the training environment are actions that can contribute to the process of constructing and qualifying pedagogical documentation. The research universe was a public Early Childhood Education unit in the metropolitan region of São Paulo. This is a qualitative approach, and the data production instruments were: observation of the Special Action Project (PEA) study group, analysis of the teachers' logbook and the children's learning reports, and semi-structured interviews with the five participants. We listed two categories for analysis: Educommunication and the qualification and construction of pedagogical documentation; and the formative possibilities in the Special Action Project, based on educommunicative actions. As a theoretical reference, the research was based on: Ismar de Oliveira Soares, Nádia Conceição Lauriti, and Paulo Freire (on the concepts of educommunication); Carlina Rinaldi, Célestin Freinet, and Madalena Freire (on critical pedagogy); as well as the documents City Curriculum – Early Childhood Education, Integrative Curriculum for Children in São Paulo, and Normative Guidance for Records in Early Childhood Education. The results obtained revealed that the educommunication actions present in the Special Action Project (PEA) contributed to the construction and qualification of pedagogical documentation. These actions also led to the beginning of a process of transformation of teaching practices that enhanced the exercise of listening and observing children's investigations, in order to consider them in the redirection of planning. In this sense, the Special Action Project proved to be a powerful space for the continuous in-service training of teachers. The educommunicative actions favored the participation of the group, in which horizontal communication prevailed, allowing the participants to engage in dialogue, exchanges, and the construction of collective knowledge.

Keywords: Early Childhood Education; pedagogical documentation; Special Action Project (PEA); educommunication.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos, dissertações e teses, pesquisados no BDTD e na CAPES	26
Quadro 2 – Áreas de intervenção da educomunicação	54
Quadro 3 – Processo histórico dos registros no município de São Paulo	77
Quadro 4 – Roteiro de observação no PEA.....	84
Quadro 5 – Classes da unidade escolar por turno	86
Quadro 6 – Funcionários da unidade escolar	88
Quadro 7 – Perfil docente da unidade escolar	89
Quadro 8 – Instrumentos de avaliação	90
Quadro 9 – Organização dos grupos do PEA.....	91
Quadro 10 – Identificação e perfil das docentes participantes da pesquisa	92
Quadro 11 – Identificação e perfil da coordenadora participante da pesquisa.....	92
Quadro 12 – Trajetória profissional no magistério das docentes participantes	92
Quadro 13 – Trajetória profissional no magistério da coordenadora participante	93
Quadro 14 – Desafios e perspectivas na carreira docente.....	94
Quadro 15 – Desafios e perspectivas na carreira do coordenador.....	95
Quadro 16 – Etapas da análise de conteúdo, segundo Bardin.....	99
Quadro 17 – Categorias de análise	100
Quadro 18 – Qualificação da documentação pedagógica na perspectiva docente	101
Quadro 19 – Qualificação da documentação pedagógica sob a ótica da coordenadora	113
Quadro 20 – Dificuldades para a efetivação da documentação pedagógica	116
Quadro 21 – Estudo da documentação pedagógica	122
Quadro 22 – Devolutivas da coordenação.....	125

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Espaço escolar e seus ambientes	87
Figura 2 – Jornal – Proposta de intervenção	134

LISTA DE SIGLAS

AP	Assistente Pedagógica
API	Auxiliar da Primeira Infância
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CP	Coordenadora Pedagógica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DOT	Divisão de Orientação Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Educação
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GRUPEIFORP	Grupo de Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de professores
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEP	Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIPIEI	Linha de Pesquisa e Intervenção Educação e Infância
MEC	Ministério da Educação
NCE	Núcleo de Comunicação e Educação
PEA	Projeto Especial de Ação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RAA	Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem
PROGEPE	Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais
RPS	Reunião Pedagógica Semanal
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SGP	Sistema de Gestão Pedagógica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO.....	19
2 OS CAMINHOS SINUOSOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO	33
2.1 A influência do percurso histórico da educação na formação contínua	33
2.2 A pedagogia crítica e reflexiva de Paulo Freire	37
2.3 A formação contínua em serviço dos(as) docentes do município de São Paulo, na perspectiva de Paulo Freire	39
2.3.1 A trajetória política da formação em serviço do(a) docente no Projeto Especial de Ação (PEA)	42
3 EDUCOMUNICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO	50
3.1 Aspectos históricos de um campo emergente.....	50
3.2 Diálogo: elemento estruturante das práticas educacionais.....	55
3.3 Contribuições atemporais do pedagogo Célestin Freinet.....	59
3.4 O diálogo entre os pedagogos Célestin Freinet e Paulo Freire.....	63
4 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: ENTRE A PRÁTICA E A REFLEXÃO	
DOCENTE.....	67
4.1 O sentido da documentação pedagógica	67
4.2 A documentação pedagógica em nosso país.....	70
4.3 A documentação pedagógica na legislação	72
4.3.1 A documentação pedagógica no município de São Paulo	74
4.4 A documentação pedagógica como ações educacionais	79
5 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	83
5.1 Questões e objetivos da investigação.....	83
5.2 Procedimentos para a pesquisa de campo	83
5.3 Caracterização do universo da pesquisa.....	85
5.4 Caracterização das participantes da pesquisa.....	91
5.5 Procedimentos metodológicos	96
5.6 Categorias extraídas dos dados da pesquisa.....	99
6 ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS	101
6.1 Categoria 1: educação e a qualificação da documentação pedagógica.....	101
6.1.1 Dificuldades encontradas na qualificação e efetivação da documentação pedagógica.....	115

6.2 Categoria 2: possibilidades formativas no Projeto Especial de Ação, a partir das ações educomunicativas	121
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	128
7.1 Proposta de intervenção	132
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	147
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada das docentes participantes	148
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada da coordenadora participante...	149
ANEXO A – Autorização de Pesquisa Acadêmica.....	150
ANEXO B – Modelo de Relatório de Acompanhamento da Aprendizagem (RAA).....	151
ANEXO C – Modelo do Diário de Bordo no sistema SGP	154

APRESENTAÇÃO

O homem não é apenas o que é, mas também o que foi.
(Freire, 1983, p. 40)

Ao pensar sobre minha trajetória na educação, a primeira lembrança afetuosa que rememoro é a pré-escola. Posso sentir o cheiro dos espaços, ouvir o som das crianças e lembrar de cada detalhe vivido.

Como filha caçula, a única menina da família, solicitava sempre à minha mãe que me deixasse ir para a escola, pois, ao passar na frente do local, sempre via crianças brincando no parque, o que contribuía com o desejo de estar naquele ambiente. Até aquele momento, o meu contato com crianças ocorria em momentos pontuais, como em passeios, viagens e encontros em família. Para a minha felicidade, um ano antes de frequentar o 1º ano do Ensino Fundamental, meus pais atenderam ao meu pedido! Lá estava eu, frequentando o lugar onde sempre desejei estar. Não faltei um único dia. Mesmo em dias chuvosos e frios, sempre estive presente.

Brinquei muito naquele espaço, principalmente no parque. Nesse espaço, corria com os colegas e me divertia nos brinquedos, especialmente na balança. Não lembro a frequência das idas, mas o sentimento é bom, ao recordar. Naquele ano, fizemos passeios que foram importantes para que eu ampliasse o meu contato com o mundo. Recordo-me com alegria, da visita à fábrica de sorvetes Kibon, ao Sítio do Tio Pão de Ló e ao Teatro Municipal, onde assistimos à peça “A árvore que anda”.

A sala era pequena, tinha mesas e cadeiras, uma atrás da outra e uma lousa à frente. Não lembro exatamente onde eu me sentava. Mesmo sem saber como a professora Elaine realizava seus planejamentos, posso dizer que, de uma certa maneira, ela observava suas crianças. Devido a uma de suas observações, eu iniciei o acompanhamento com uma fonoaudióloga, pois trocava alguns fonemas, o que dificultava minha participação oral em público.

Lembro de meu livro de matemática, no qual as tarefas eram de ligar um desenho ao outro, pintar o maior, recortar e colar; ou seja, resumia-se a lições tradicionais, que ainda hoje persistem nos espaços escolares. Recordo-me de escrever, procurar palavrinhas com as iniciais das letras nas revistas, que, por sinal, não apreciava, e nessa tarefa minha mãe sempre colaborava. Sua colaboração estava em apontar que, em determinada página, havia uma palavra com a letra inicial pesquisada, mas lembro que o meu desejo era que a minha mãe apontasse

diretamente para a palavra, diminuindo o meu tempo de procura, para logo poder brincar e assistir na TV o desenho dos “ursinhos carinhosos”, que apenas era transmitido pela manhã.

Como fui feliz na “Floresta Encantada”! Era esse o nome da minha escola. Brinquei muito, fiz amigos que até hoje mantenho comigo. Aprendi a ler, a escrever e, por fim, ganhei meu certificado de alfabetizada. Recebi o diploma das mãos carinhosas de minha professora Elaine, na festinha de formatura.

Iniciei o primeiro ano do Ensino Fundamental na última sala de aula do corredor. Na porta, estava escrito CBC. Mas lembro que minha professora percebeu que eu já sabia ler e escrever e logo mudei de turma. Passei a estudar na primeira sala, no CBA. Lembro de ir caminhando, em passos largos, com minha mochila nas costas, até a outra sala, sem entender muito bem o que estava acontecendo.

Minha nova professora chamava-se Marli, da qual me recordo com muito carinho. Todos os dias copiávamos o cabeçalho da lousa e desenhávamos o clima do dia, se estava sol, chuvoso ou nublado. Também tínhamos uma cartilha. Lembro de me sentir importante, quando comecei a fazer contas de adição e subtração. No final daquele ano, houve a festa do livro, que representava o percurso final da alfabetização.

Os anos posteriores também foram bons. Guardo na memória todos os professores que passaram por mim; alguns, com mais carinho, outros com menos. Lembro que alguns eu respeitava pelo sentimento de medo, devido à rigidez do olhar. Na escola do Ensino Fundamental, não lembro de brincadeiras; essas se restringiam apenas aos momentos do lanche, que, em minha percepção, eram muito curtos.

Nas minhas brincadeiras simbólicas, eu sempre era a professora e minhas bonecas e minha mãe as crianças. Lembro de me divertir e levar a sério a brincadeira, principalmente no momento de escrever a lição na lousa verde, com giz colorido. Recordo-me de ficar brava, se algum aluno fazia algo errado, e aflita quando as bonecas brigavam entre si, pois a minha mãe emprestava sua voz a elas. Também, às vezes, brincava com os meus coleguinhas de escola no quintal de casa, revivendo os momentos escolares.

Assim, estudar e pesquisar sempre estiveram presentes no meu cotidiano e, ao término do Ensino Médio, escolhi cursar Pedagogia.

Iniciei a graduação no ano 2000, na Faculdade Fundação Santo André. Sentia encantamento por cada disciplina e sempre busquei, em livros da biblioteca, complemento para as aulas, pois grande parte dos alunos haviam cursado o Ensino Médio Técnico, com habilitação para o magistério. Sendo assim, sentia a necessidade de estudar e pesquisar, para poder discutir e participar das aulas com alguma base.

Durante a graduação, participei do processo de monitoria da Faculdade, na área de Metodologia, e iniciei o percurso de orientação com as turmas do 1º ano. Por três anos, colaborei com trabalho de monitoria e um dos focos era o acompanhamento dos Diários de Bordo dos alunos e as trocas de saberes sobre o conteúdo da matéria. Em cada encontro, havia uma pauta montada por mim e compartilhada com a professora da disciplina. Nos encontros de monitoria, sentia uma enorme alegria por estar junto aos outros estudantes, pois sempre saía diferente de quando iniciava o encontro e acrescida de sugestões para as próximas reuniões. Na verdade, sentia que os alunos me ensinavam muito mais com o cotidiano escolar vivenciado por eles. Foi esse momento que deu origem à minha construção como profissional, à valorização do aprender compartilhado, horizontalmente, em que todos participavam do processo. Entretanto, eu ainda não me dava conta dessa transformação, ficando esse conhecimento adormecido por algum tempo.

Em 2001, iniciei meu trabalho na Educação Infantil, como Auxiliar da Primeira Infância (API), em uma creche no município de São Caetano do Sul, onde pude participar de inúmeras vivências com as crianças e aproximar o conhecimento teórico, que estudava na faculdade, com a prática cotidiana.

No início do ano de 2007, despedi-me do município de São Caetano do Sul e inaugurei minha carreira como professora na rede municipal de Santo André, em uma creche com crianças de três anos. Devido à minha experiência nos anos anteriores, sentia-me segura no trabalho, porém foi a primeira vez que me tornei responsável diretamente por toda a documentação pedagógica, compreendida, na época, pelo semanário e o registro individual de cada criança. Hoje, tenho consciência de que os registros que produzia eram sustentados por uma concepção de educação transmissiva. Os relatórios individuais marcavam o que a criança conseguia ou não realizar com autonomia, e não compartilhavam, de fato, o percurso de aprendizagem e pesquisa da criança; ou seja, os registros produzidos tinham por objetivo mensurar os conhecimentos e conquistas das crianças pequenas. Quanto ao registro do semanário, assemelhava-se a uma agenda de compromissos, com horários, espaços e o que as crianças fariam em cada um deles.

No mês de agosto, assumi, também, um cargo na Prefeitura de São Bernardo do Campo, como professora do 3º ano do Ensino Fundamental. Sentia-me desafiada, insegura nas primeiras semanas, mas, com o acolhimento e parceria que tive dos professores e da equipe gestora, os obstáculos imaginários foram superados e grande aprendizagem foi construída por mim e pelas crianças. Foi nesses dois contextos que me constituí como professora da Educação Básica.

Diante dos desafios do Ensino Fundamental, em relação às dificuldades de aprendizagens, busquei uma pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, seguida do curso de

especialização em Educação Inclusiva. Também realizei diversos cursos, participei de diversas palestras ofertadas pelas duas municipalidades, objetivando qualificar o meu trabalho junto às crianças. As temáticas voltavam-se para a prática em sala de aula e o tema sobre registros ou documentações pedagógicas não fez parte das formações, bem como de minhas práticas.

Nas duas municipalidades, realizavam-se encontros semanais entre os professores e a coordenação pedagógica. A denominação desses momentos variava de acordo com cada município: em Santo André, esse momento era denominado de Reunião Pedagógica Semanal (RPS), enquanto, na cidade de São Bernardo do Campo, esse momento recebia o nome de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Esses encontros estavam integrados à carga horária de trabalho semanal do professor e ocorriam no período noturno, com duração de três horas cada. O objetivo dessas reuniões consistia em qualificar o trabalho docente, por meio de pequenas formações, repassar informes provenientes da Secretaria da Educação ou da própria unidade escolar e possibilitar momentos de planejamento de atividades com os parceiros de sala.

No contexto do Ensino Fundamental, o foco predominante dos momentos de planejamento entre os pares voltava-se para a seleção, elaboração e trocas de atividades, bem como a socialização de “desabafos” enfrentados em sala, enquanto, na Educação Infantil, esses momentos transitavam entre leituras de textos, elaboração de semanários e relatórios, além de planejamento de propostas coletivas. Contudo, não se vivenciou momentos significativos de trocas de experiências e construção coletiva de saberes entre os professores da unidade escolar.

Em 2010, recebemos, na unidade escolar de Santo André, uma nova assistente pedagógica que, em especial, gravou marcas importantes em minha trajetória profissional. Seu nome era Tatiana Lara, mas a chamávamos carinhosamente de Tati.

Encantava-me como ela conduzia o grupo, a maneira como acompanhava o trabalho pedagógico desenvolvido, em especial a sua atenção com a documentação pedagógica produzida pelas docentes. O diálogo conosco era sustentado tanto nas observações, registros e práticas docentes, quanto nas teorias. Havia a preocupação em nos ouvir e considerar as nossas sugestões, de forma a contribuir com o cotidiano escolar.

O diálogo permeava todo o trabalho constituído na escola e essa ação possibilitou uma aprendizagem horizontal, que eu já havia vivenciado nos tempos de monitoria na faculdade. Estava revivendo os ensinamentos do saudoso Paulo Freire, que nos lembra que o ser humano não pode pensar individualmente sobre um objeto ou determinada questão, sem a participação de outros pares nesse movimento do pensar, pois deve-se exercitar um pensamento coletivo.

Em 2021, após diversos incentivos realizados por essa coordenadora, em especial, acessei ao cargo de assistente pedagógica e exonerei o cargo de professora no município de São Bernardo do Campo, com muita tristeza.

Nesse novo cargo, utilizei, como base de trabalho, toda a minha vivência anterior. Revivi o sentimento de quando atuava como monitora, revisei a imagem da coordenadora, que me inspirou e que hoje carrego comigo e, assim, eu me constituí como assistente pedagógica. Nesse cargo, aprendi muito com todos os funcionários que compõem a escola e também com as famílias – ou melhor, aprendemos, pois tivemos muitas trocas.

Também pude perceber as diferentes dificuldades e incertezas que cada docente enfrentava no trabalho com as crianças e na produção dos diversos documentos pedagógicos. Naquele momento, evidenciou-se que o processo de construção da documentação pedagógica era uma prática com poucas interações entre as docentes. Esse processo de construção ocorria de maneira muito individualizada, restringindo-se ao diálogo interno com os teóricos que sustentavam e direcionavam a sua prática.

Nos encontros nas Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS), houve poucas oportunidades e espaços para trocas e interações entre os profissionais sobre esse percurso de construção. Também pude perceber que essa prática de olhar para a escrita e material da colega docente, para estudar e discutir, não era um movimento naturalizado, trazendo desconfortos entre os participantes.

Dessa maneira, senti a urgência de continuar os estudos, na pós-graduação *stricto sensu*, a fim de buscar novas contribuições, por meio da pesquisa, para continuar trilhando os caminhos de uma educação compartilhada e sustentada no movimento dialógico horizontal.

No fim do 1º trimestre de 2024, recebi, com muita alegria, o tão desejado e-mail de aprovação no processo seletivo do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Um sonho que parecia tão distante ia se tornando realidade.

Sentia-me repleta de felicidade e não podia esperar para conhecer minha orientadora pessoalmente. Nesse desejo, fui recebida por mais uma surpresa que me abraçava, pois já tive a oportunidade de conhecer, remotamente, a minha mais nova parceira de estudo, a estimada professora Nádia Conceição Lauriti, no Grupo de Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de Professores (GRUPEIFORP), coordenado pela professora doutora Lígia de Carvalho Abões Vercelli.

As disciplinas e os seminários de pesquisa, cursados no mestrado, juntamente com as interações estabelecidas em aula entre as docentes e estudantes, permitiram a ampliação crítica

sobre o conhecimento de mundo e sobre a educação de forma geral, possibilitando a percepção de quanto o diálogo é a base mais sólida da educação. Esse novo cenário contribuiu para a construção de inúmeras aprendizagens, quebra de barreiras, desconstrução de saberes até então enraizados e despercebidos.

Foi a partir das inúmeras vivências dialógicas, nas disciplinas, sustentadas nas relações horizontais e nas trocas entre as docentes e estudantes, que fui apresentada ao conceito de educomunicação, o qual nomeou e iluminou o sentido que vinha buscando em meu percurso formativo e de constituição como docente.

A apresentação efetiva do conceito ocorreu no seminário do primeiro semestre, no qual a proposta de trabalho consistia na discussão coletiva de textos, artigos ou capítulos de livros, sugeridos pelos(as) alunos(as), que estivessem entrelaçados às pesquisas e ao tema do seminário. Desse modo, um dos artigos para a discussão, sugerido por uma colega parceira do curso, era intitulado como: *Da pedagogia da educomunicação à pedagogia na educomunicação*, de Reginaldo e Sartori (2020). Foi a partir dessa leitura específica e das discussões em aula que o conceito de educomunicação nomeou o sentido que buscava para a formação contínua dos(as) docentes. Assim, o conceito de educomunicação complementou a minha pesquisa, de modo que identificasse em minhas vivências e no meu percurso de constituição docente a presença das ações educacionais que eu valorizava e acreditava serem essenciais para a construção significativa do conhecimento.

Desse modo, compreendi que as ações educacionais, pautadas no diálogo e nas interações entre os sujeitos participantes, podem ser facilitadoras para a construção de aprendizagens significativas, a partir do contexto vivido, refletindo na formação contínua do(a) professor(a), na construção da documentação pedagógica e nas vivências cotidianas com as crianças.

1 INTRODUÇÃO

O direito das crianças à Educação Infantil em nosso país resulta das lutas históricas da sociedade por políticas públicas voltadas à infância. Esse percurso foi inicialmente marcado pelas políticas assistencialistas, até alcançar o reconhecimento legal da educação como direito de todas as crianças.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu e assegurou às crianças de zero a cinco anos o direito ao atendimento na Educação Infantil, atribuindo ao Estado a responsabilidade por sua oferta. No entanto, apenas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, tornando-se a primeira etapa da escolarização. Esse reconhecimento representou um avanço significativo, fortalecendo a importância dessa etapa para o desenvolvimento integral da criança e o rompimento com a vinculação histórica à Assistência Social.

Porém, ao longo da história do país, a Educação Infantil não foi considerada como prioridade para o Estado – em grande parte, devido à estrutura patriarcal da sociedade, que atribuía às mulheres a responsabilidade pela educação das crianças pequenas, restrita ao interior das famílias.

A transição desordenada de uma sociedade de base agrícola para uma de base industrial resultou na expansão de redes informais¹ de cuidados voltadas aos meninos e meninas das classes trabalhadoras, uma vez que inexistiam investimentos públicos para o atendimento dessas crianças. Desse modo, o atendimento às crianças pequenas em nosso país, sobretudo das camadas populares, esteve atrelado a práticas de educação assistencialista, como explica Oliveira (2020).

Com a mudança na forma organizacional da economia e da sociedade, cada vez mais as famílias de diferentes classes sociais requeriam o atendimento educacional para as crianças pequenas. Os debates de educadores, que ocorriam em nosso país, sob a influência do Movimento da Escola-Nova², contribuíram para o aumento da procura por essa etapa do ensino, principalmente porque os estudos passaram a demonstrar a importância dessa fase educacional para um bom desempenho na vida escolar e pessoal (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019).

¹ As redes informais eram compostas por mulheres conhecidas como criadeiras, e ficaram pejorativamente conhecidas como “fazedoras de anjos”, em virtude do aumento expressivo da mortalidade infantil, causada pelas condições insalubres às quais as crianças eram submetidas. (Oliveira, 2013).

² Movimento da Escola Nova: “Esse movimento se posicionava contra a concepção de que a escola deveria preparar para a vida com uma visão centrada no adulto, desconhecendo as características do pensamento infantil e os interesses e necessidades próprios da infância” (Oliveira, 2020, p. 58).

Assim, a Educação Infantil estruturou-se, tomando como referência o Ensino Fundamental, com uma pedagogia tecnicista e transmissiva, cujo objetivo central era preparar a criança para a próxima etapa da escolarização. Nessa concepção de educação, o(a) professor(a) ocupa o centro do processo e a criança é considerada um ser passivo, uma folha em branco, a ser preenchida gradualmente e de maneira linear, com todo o saber considerado necessário pelo adulto. O papel da criança restringia-se à memorização dos conteúdos, e sua aprendizagem era medida pelos resultados dos exames, como explica Oliveira-Formosinho (2007).

Esse recorte evidencia que a concepção de criança como sujeito potente, que cria hipóteses e saberes, era inexistente no país. A criança era vista como um objeto; nas palavras de Silva (2021), como “[...] reprodutora de conhecimento e de cultura, como inocente, frágil, como natureza, cujos estágios de desenvolvimento são biologicamente determinados [...]”.

O modelo educacional transmissivo objetivava promover a uniformidade das crianças e dos(as) docentes, reforçando a passividade e o pensamento conformista, contribuindo para a manutenção de uma sociedade previsível, que atendesse aos interesses e objetivos da ordem política e socioeconômica vigente.

Estruturada em um modelo verticalizado de comunicação, essa pedagogia não favorecia a criação de espaços de diálogo e interação entre os diversos sujeitos do ambiente escolar, tampouco visava à formação para o questionamento. Ao contrário, um olhar crítico sobre a realidade representava uma ameaça à manutenção das estruturas sociais, sustentadas na relação entre opressores e oprimidos. Assim, a concepção que sustentava a educação transmissiva apresentava-se como técnica e mecânica, de modo a implantar, tanto nos docentes quanto nos alunos, o pensamento conformista sobre a realidade, como se não fosse possível transformá-la.

Os(as) docentes, imersos nesse sistema, ao longo de sua formação pessoal e profissional, foram formados de maneira a manter o pensamento conformista que incentiva a reprodução mecânica das práticas pedagógicas. Essa reprodução, alheia às necessidades sociais, resultou em dificuldades de relacionar o conteúdo do ensino com a realidade vivida, impossibilitando o desenvolvimento da criticidade e contradizendo o compromisso ético e político com as crianças.

A transição da educação transmissiva para a concepção de educação que valorize os saberes das crianças e o protagonismo docente é um processo complexo, marcado por inúmeras barreiras. Essas barreiras estão presentes desde a estrutura física dos prédios escolares até a formação de professores e professoras, e, quando compreendidas, têm a oportunidade de cortar as amarras que impedem os(as) docentes de serem autores de seu processo de aprendizagem e

da construção de novos saberes, de maneira que a conexão entre teoria e prática seja clarificada e faça sentido.

Considerando o percurso histórico da educação em nosso país, a formação contínua em serviço dos(as) docentes é imprescindível para a construção de um novo paradigma educativo, de modo que se possa identificar e romper com as estruturas da concepção transmissiva de ensino, que ainda persistem nos ambientes escolares da Educação Infantil.

Apesar de haver diretrizes legais que tratam sobre a formação contínua como direito do professor e da professora, de modo a qualificar as práticas docentes e desenvolver um pensamento crítico e reflexivo, muitas vezes este direito é negado. Essa negação se origina, em grande parte, da própria organização do sistema de ensino e da concepção acerca do momento formativo. Na grande maioria, esses momentos estão voltados somente para a prática docente, do como fazer, para práticas que buscam melhorias de resultados em avaliações do sistema de ensino, de modo a mensurar a suposta qualidade educacional.

Defende-se, portanto, que a formação contínua em serviço precisa estar pautada nos princípios educomunicativos, que reconhecem o diálogo e as interações entre os pares como elementos essenciais da educação, que contribuem para o exercício da reflexão crítica sobre a prática, articulando-a à teoria, rompendo com o senso comum e construindo novos saberes que orientem ações pedagógicas mais significativas.

Nesse sentido, as formações contínuas das(os) docentes precisam romper com modelos prescritivos, baseados em “receitas prontas”, que prometem um falso sucesso do ensino-aprendizagem e não estimulam o pensamento autoral e crítico sobre a realidade vivida, com formações sustentadas em um modelo vertical de comunicação que tende a manter a organização de uma sociedade desigual, com sujeitos passivos, alinhados aos interesses da lógica neoliberal.

Esses modelos formativos ainda se fazem presentes nas formações de professoras e professores, nas diversas redes de ensino e nos espaços educacionais, estruturados em um diálogo vertical, centralizado em uma pessoa, a qual ocupa a posição do “par experiente” e é responsável por transmitir os conhecimentos que devem ser absorvidos pelos(as) ouvintes. O conteúdo da transmissão é, na grande maioria das vezes, descontextualizado dos interesses, necessidades e realidades docentes e não apresentam continuidade de estudo, dificultando o aprofundamento das discussões. Frequentemente, a cada encontro ou a cada intervalo formativo, inicia-se a discussão de um novo tema, impossibilitando a consolidação das formações anteriores.

No século passado, Célestin Freinet já afirmava que os professores e professoras tinham condições de produzir conhecimentos para subsidiar as práticas pedagógicas alinhadas às necessidades da escola. Nesse sentido, afirmava que “A libertação da escola popular começará por surgir da ação inteligente e vigorosa dos próprios professores primários do povo” (Freinet, 1978, p. 104).

Sob essa perspectiva, considera-se que o processo de formação contínua docente deve possibilitar as interações entre os(as) participantes, o diálogo, as trocas e a reflexão, de modo que, por meio do pensamento crítico construído coletivamente, seja possível romper com o senso comum e exercitar o protagonismo docente. Esse processo contribuirá para a construção de uma identidade profissional, que reflita nos espaços educativos, reconhecendo adultos e crianças como participantes ativos e construtores de suas aprendizagens.

As contribuições de Célestin Freinet e Paulo Freire, ao longo das últimas décadas, procuraram formas de desconstruir o modo transmissivo da educação. Evidenciaram a possibilidade de aproximar os saberes construídos historicamente com os saberes, interesses e necessidades dos(as) estudantes, orientando-nos a criar práticas que respeitem crianças, professores(as) e famílias, e que rompam com visões cristalizadas do senso comum.

Torna-se, portanto, necessário romper com modelos educacionais ultrapassados e reposicionar a criança e o(a) docente no centro do processo educativo, superando a passividade e exercitando a expressão de suas vozes, evidenciando-as e permitindo suas autorias.

Em conjunto com a transformação da formação contínua dos(as) docentes e da prática pedagógica no ambiente escolar, torna-se urgente a transformação na forma de comunicação no ambiente escolar, de modo a incorporar, nesse diálogo, as vozes de toda a comunidade que integra esse ambiente, sejam familiares, funcionários(as), docentes e crianças.

A comunicação no ambiente escolar precisa superar práticas prescritivas e unidirecionais, para abranger os diferentes pontos de vista de uma comunidade, objetivando dar luz a essas vozes, que muito têm a contribuir nas diferentes discussões. Dessa maneira, constrói-se um ambiente dialógico, no qual o respeito e a escuta das ideias divergentes precisam acontecer, para haver a problematização e superação do senso comum.

Somente nas diferenças é que acontecem as aprendizagens. Caso não haja, têm-se o falso diálogo manipulatório, característico de um modelo neoliberal e as falsas mudanças permanecerão restritas ao discurso, a *slogans*, como explica Paulo Freire, sem impactar efetivamente nas práticas cotidianas das escolas. Portanto, é imprescindível analisar e refletir sobre as práticas comunicativas que ocorrem no contexto escolar, a fim de desenvolver

estratégias que visem ao diálogo, à escuta das diferentes vozes e à qualificação da Educação Infantil.

Embora, muitas vezes, o diálogo seja associado exclusivamente à interação verbal entre pessoas, nesta pesquisa, destaca-se a documentação pedagógica como elemento constitutivo das práticas comunicativas escolares. Mais do que comunicar e compartilhar o percurso de aprendizagem das crianças com elas mesmas e com suas famílias, a documentação também se configura como ferramenta de (auto)formação docente, contribuindo para a qualificação das práticas pedagógicas.

Sob esse ponto de vista, a documentação pedagógica é uma maneira de a professora e de o professor dialogarem consigo mesmos(as). Na construção da escrita, o(a) docente, em uma posição de narrador, tem a oportunidade de retomar o vivido. Nessa retomada, há a oportunidade de questionar-se, de confirmar hipóteses, de realizar descobertas e confrontar-se com suas bases teóricas.

Com o apoio da escrita, a documentação produzida também poderá estabelecer diálogos com os diferentes interlocutores da educação, mesmo que não estejam compartilhando, no mesmo instante, do documento. O leitor, ao encontrar-se com as palavras, com as imagens e com diversos outros recursos de registros, que não aprofundaremos nesta pesquisa, terá a oportunidade de entender o percurso vivenciado e de suscitar inúmeras reflexões. Assim, inicia-se um processo dialógico interno, a partir da perspectiva do outro, contribuindo para o surgimento de inquietações, confrontos, reflexões e construção de novos conhecimentos.

Nesse sentido, precisamos romper com os resquícios de uma documentação pedagógica tecnicista, herdada de uma pedagogia transmissiva, que objetiva registrar somente sob a ótica do cumprimento de tarefa, de modo que inviabiliza as reflexões individuais e coletivas que contribuem para o desenvolvimento crítico da educação e da práxis pedagógica.

Professores e professoras enfrentam desafios em romper com os resquícios de uma documentação sustentada no modelo transmissivo e verticalizado. Muitas documentações ainda refletem o percurso histórico de uma política que deixou à margem a educação e que trouxe dificuldades para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos docentes. Logo, muitas documentações são engessadas em um formato de prestação de contas que, somado à ausência de condições efetivas de trabalho, comprometem a qualidade das documentações e as trocas entre os pares.

Com o objetivo de rompermos com uma educação massificadora, faz-se necessário articular a formação contínua das professoras e professores e a construção da documentação

pedagógica com as práticas educomunicativas, pautadas no diálogo e na interação respeitosa entre todos os participantes.

Segundo Soares (2002), o conceito de educomunicação carrega sentidos que foram sendo desenvolvidos ao longo de décadas por diversos estudiosos interessados nesse campo. Um dos sentidos é considerar esse campo como uma educação frente aos meios de comunicação, que se preocupa com o impacto das mídias sobre o desenvolvimento das crianças e adolescentes. A segunda definição se volta para o uso das mídias e tecnologias, pelos docentes e alunos, de maneira a qualificar a aprendizagem.

Em 1999, por meio da pesquisa do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (USP), coordenada pelo professor Ismar de Oliveira Soares, em parceria com pesquisadores latino-americanos, delineou-se um terceiro sentido para o campo da educomunicação. Esse novo sentido aponta para um campo de intervenção social, tendo como eixo central o direito à comunicação de todos os sujeitos nos diferentes espaços sociais, apoiado nos princípios pedagógicos de Paulo Freire, que aproximou e inter-relacionou os campos da educação e da comunicação.

Desta forma, esta pesquisa adota o conceito de educomunicação defendido pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (USP), sustentado no diálogo.

A educomunicação, assim, busca romper com a passividade historicamente instaurada, de modo a incentivar a participação e o diálogo de todos, sem ter a definição do papel de emissor e receptor; ou seja, todos têm direito à fala, a participar da comunicação com os seus saberes.

Esse movimento interacional entre os sujeitos e o objeto discutido desenvolverá a postura crítico-reflexiva. Como defendido por Paulo Freire, o diálogo não é uma conversa sem intencionalidade, e sim um ato político, de conscientização. Para ele,

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la. (Freire, 1983, p. 34).

A dinâmica dialógica contribuirá para a qualificação da prática educativa, de modo a refletir na construção da documentação pedagógica elaborada pelo(a) docente, de forma a representar, de fato, o percurso vivido pelo grupo e por cada criança. Isso implica romper com registros mecânicos e técnicos, que pouco revelam o percurso de aprendizagem de todos, inclusive do(a) próprio(a) docente.

Nos fazeres das práticas docentes, a documentação pedagógica compreende diversos documentos. Entretanto, nesta pesquisa, o foco da documentação pedagógica voltar-se-á para os Diários de Bordo e para os Relatórios do Acompanhamento da Aprendizagem (RAA), compreendidos como instrumentos potentes, reveladores da escuta, do diálogo e reflexão do(a) docente.

Como etapa inicial para a realização deste trabalho, realizamos um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo foi realizar um levantamento de teses, dissertações e artigos relacionados ao tema, bem como localizar referenciais teóricos que abordassem as práticas educacionais e documentação pedagógica. O período de busca definido compreendeu o intervalo entre os anos de 2019 a 2024, visando selecionar produções que contribuíssem para a construção desta pesquisa. Inicialmente, utilizamos os descritores “educomunicação” e “documentação pedagógica na Educação Infantil”, sendo encontradas cinco obras. Após análise dos títulos, selecionamos uma dissertação, por se tratar da temática de práticas educacionais na Educação Infantil do município de São Paulo.

Para ampliar o número de obras que contribuíssem com os referenciais teóricos sobre o conceito da educação, realizamos uma nova busca com o descritor “educomunicação”, resultando em um total de 149 publicações, das quais foram selecionadas duas obras, a partir dos títulos.

Considerando o objeto de estudo, foi realizada uma nova busca com os descritores “documentação pedagógica na Educação Infantil” e “formação em contexto”, resultando em um total de 40 publicações. Após a leitura dos títulos, foram selecionadas cinco publicações que apresentavam relação com a temática.

Diante da constatação de um número reduzido de estudos sobre educação na Educação Infantil, realizamos uma nova busca no site de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o descritor “educomunicação”, sendo encontrados 30 resultados para artigos, dos quais quatro foram selecionados, com base na análise dos títulos.

Após a primeira etapa, que consistiu na filtragem de pesquisas a partir dos descritores previamente definidos e alinhados ao objeto desta investigação, procedemos à leitura dos resumos. Essa análise resultou na seleção de quatro estudos, a saber: *Fotografias e práticas educacionais: uma experiência na rede municipal de Educação Infantil de São Paulo* (Pereira, 2021); *A documentação pedagógica na Educação Infantil e o desenvolvimento*

profissional docente (Hartmann, 2022); *A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI* (Fochi, 2019); *O processo formativo em contexto para professores de uma escola de Educação Infantil na rede municipal de Diadema-SP* (Passos, 2023).

Dos 30 artigos encontrados no portal de periódicos da CAPES, a leitura dos resumos possibilitou a seleção de dois trabalhos considerados pertinentes à pesquisa: *Da pedagogia da educomunicação à pedagogia na educomunicação* (Reginaldo; Sartori, 2020); *Educomunicação e Ecossistema Comunicativo: uma Revisão Sistemática* (Sartori; Garcez; Vieira, 2023).

A seguir, no quadro 1, apresentamos os resultados dessa etapa do levantamento bibliográfico.

Quadro 1 – Artigos, dissertações e teses, pesquisados no BDTD e na CAPES

Título	Autor	Universidade	Tipo de trabalho	Ano
A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI	FOCHI, Paulo Sergio	Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo	Tese	2019
Da pedagogia da educomunicação à pedagogia na educomunicação	REGINALDO, Thiago; SARTORI, Ademilde Silveira	Revista Comunicação e Educação	Artigo	2020
Fotografias e práticas educacionais: uma experiência na rede municipal de Educação Infantil de São Paulo	PEREIRA, Michele Marques	Universidade de São Paulo	Dissertação	2021
A documentação pedagógica na Educação Infantil e o desenvolvimento profissional docente	HARTMANN, Anelise Auler	Universidade de Passo Fundo	Dissertação	2022
Educomunicação e Ecossistema Comunicativo: uma Revisão Sistemática	SARTORI, Ademilde S.; GARCEZ, Ana Flávia; VIEIRA, Wanessa Matos	Revista do Centro de Educação – UFSM	Artigo	2023
O processo formativo em contexto para professores de uma escola de Educação Infantil na rede municipal de Diadema-SP	PASSOS, Fernanda Cristiana Mota Vellado	Universidade Nove de Julho	Dissertação	2023

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Na dissertação *O processo formativo em contexto para professores de uma escola de Educação Infantil na rede municipal de Diadema-SP*, Passos (2023) teve como objetivo investigar e analisar o percurso formativo em contexto de uma escola de Educação Infantil. Para isso, a autora analisou as estratégias formativas, vivenciadas pelo grupo de docentes, que foram adotadas antes e durante o processo de pesquisa. Além disso, buscou refletir sobre o impacto desse percurso formativo na reformulação das práticas pedagógicas e na superação de abordagens baseadas na pedagogia transmissiva. No contexto da formação realizada, a coordenadora e também pesquisadora buscou adotar estratégias que promovessem aproximação entre os docentes e a coordenadora, bem como entre os próprios pares, de maneira que a escuta sensível se tornasse um elemento central dos encontros.

Assim, os encontros foram planejados de forma a estimular a participação ativa, a reflexão coletiva e a construção de novos significados para uma aprendizagem mais significativa. A pesquisadora/coordenadora também relatou que, ao longo do processo investigativo, não apenas observou as transformações do grupo docente, mas também vivenciou mudanças em sua própria constituição como coordenadora. A autora enfatizou a importância do envolvimento das docentes, da abertura para a desconstrução e estudo, que foram essenciais para o percurso formativo.

Na tese *A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI*, Paulo Sergio Fochi (2019) buscou compreender como o Observatório da Cultura Infantil – OBECI pode apoiar o desenvolvimento profissional, como estratégia para a construção da práxis educativa. A comunidade OBECI trouxe, como eixo central de trabalho, o reposicionamento das crianças em seu processo de aprendizagem, a partir da resignificação das práticas docentes, de sua participação colaborativa e conjunta com a criança nesse processo. Como estratégia para a transformação da práxis, o autor utilizou o estudo da documentação pedagógica, defendida por Loris Malaguzzi. A pesquisa teve como base o estudo de caso na comunidade OBECI, com o trabalho formativo em contexto, realizado com os profissionais da escola.

Finaliza a tese, compartilhando com o leitor o seu testemunho de aprendizagem, com a qual o autor esteve envolvido durante os anos da pesquisa, quer seja como formador ou investigador.

No artigo *Da pedagogia da educomunicação à pedagogia na educomunicação*, Reginaldo e Sartori (2020) realizam a análise linguística das palavras e dos conceitos que o termo educomunicação apresenta. No conceito da pedagogia da educomunicação, os autores recorrem a estudiosos do campo educacional, na tentativa de elucidar a palavra. A

pedagogia na educomunicação, além de abarcar as propostas pedagógicas educ comunicativas, também engloba o processo de interação entre os sujeitos, na perspectiva da produção do conhecimento de forma crítica, ativa e significativa nos espaços escolares. Após os conceitos trabalhados no artigo, os autores ressaltam os princípios e subprincípios da Prática Pedagógica Educ comunicativa (PPE). Esses princípios estão implicados com a importância da intencionalidade das práticas pedagógicas, considerando os diferentes contextos dos sujeitos, a criação/ampliação da abordagem dialética crítica e a organização dos ambientes escolares, que precisam ser pensados para a fluidez dessa dinâmica. Finalizam com a percepção de que a educomunicação possui alguns descompassos teóricos, devido à sua natureza ser constituída por outras áreas. É necessário que cada área que compõe a educomunicação reveja quais pontos precisam ser aprofundados e ampliados. Defendem que a existência da pedagogia da educomunicação está intrinsecamente ligada à pedagogia na educomunicação, sendo que uma não pode existir sem a outra.

Michele Marques Pereira (2021), em sua dissertação *Fotografias e práticas educ comunicativas: uma experiência na rede municipal de Educação Infantil de São Paulo*, investigou como a fotografia compõe a documentação pedagógica dos professores, revelando não haver menções na pesquisa de as crianças serem as autoras das imagens. Diante do exposto, percebe-se a necessidade de pesquisar a produção fotográfica das crianças em seu cotidiano e no espaço da Educação Infantil. A pesquisa revela que as fotografias registradas pelas crianças mostram informações antes não percebidas pelos adultos, promovendo reflexões dos gestores e professores, contribuindo para as transformações pedagógicas e estruturais da escola – desta forma, ampliando a comunicação no ecossistema comunicativo.

Essa pesquisa teve como metodologia a pesquisa-ação e, como resultado, mostrou ser possível unir o conceito da educomunicação com o fazer investigativo. Finaliza com a observação da contribuição da imagem para a formação humana, na relação com o mundo e com o outro.

Na dissertação *A documentação pedagógica na Educação Infantil e o desenvolvimento profissional docente*, Anelise Auer Hartmann (2022) investiga a relação e o ponto de convergência entre documentação pedagógica e desenvolvimento profissional docente. Parte do pressuposto de que todo o planejamento deve estar pautado nos desejos, necessidades, questionamentos e histórias das crianças, apresentando a intencionalidade e a clareza das propostas ofertadas, como o fio condutor do trabalho. Em busca da qualificação da prática da documentação pedagógica, a autora apoia-se nas práticas de Reggio Emília, devido à consolidação da qualidade da Educação Infantil. A autora defende que a documentação

pedagógica está para além das junções de materiais que possam vir a complementar esse registro; sendo assim, a documentação necessita ter a reflexão da teoria junto à prática, para evidenciar o desenvolvimento das crianças.

A pesquisa é de cunho qualitativo e utiliza a revisão documental e bibliográfica. Finaliza afirmando a potência da documentação pedagógica como promotora da aproximação entre a teoria e a prática, da transformação e desenvolvimento profissional, estruturada na oferta do espaço e tempo para a formação continuada, a autoformação e a avaliação crítica do trabalho pedagógico ofertado e vivenciado pelas crianças.

Sartori, Garcez e Vieira (2023), no artigo *Educomunicação e Ecossistema Comunicativo: uma Revisão Sistemática*, analisam o conceito de ecossistema comunicativo, à luz dos pesquisadores do campo da educomunicação. O objetivo do artigo consiste em propor a reflexão sobre o conceito de ecossistema comunicativo, a partir dos resultados da revisão literária. Os autores partem do conceito de ecossistema comunicativo como eixo central para o campo da educomunicação.

Diante das evidências da pesquisa, o conceito de ecossistema comunicativo é definido como um espaço dialógico, dinâmico e complexo, além de ressaltarem a necessidade de promover a criação desses espaços, que unem a dialogicidade com a tecnologia contemporânea, a favor da construção do conhecimento dos diversos sujeitos nos contextos educativos.

Afirmam que pensar no ecossistema é considerar como os sujeitos se relacionam e dialogam no espaço educacional, favorecendo a construção do ecossistema de aprendizagem, configurando-o como mais ou menos colaborativo, participativo e autônomo.

De modo geral, as leituras dos trabalhos selecionados permitem concluir que todos os objetos de pesquisa analisados têm como propósito central a qualificação do cotidiano educacional, buscando quebrar as barreiras de uma educação transmissiva, que permanece resistente nos espaços escolares.

Algumas das obras mencionadas também ressaltam a documentação como instrumento essencial para a ressignificação da prática docente. O movimento de ação-reflexão-ação, possibilitado pela construção da documentação, é um importante elemento para a aproximação da teoria e da prática, qualificando-a e promovendo a formação crítica da(o) docente.

Apesar de haver um número expressivo de pesquisas que evidenciam a importância da documentação pedagógica como prática intrínseca à docência e a necessidade do reposicionamento do(a) professor(a) e da criança nas ações e vivências no ambiente escolar, identificou-se que essa temática tem sido pouco explorada, sob a perspectiva da educomunicação. Tal lacuna reforça a relevância e contribuição desta pesquisa para a educação.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que as ações educacionais integrem os momentos de formação contínua do(a) docente, de maneira a contribuir para a problematização da realidade e para a construção de aprendizagens significativas, de modo que reflita na qualificação das vivências infantis e na construção das documentações pedagógicas.

Nesse contexto, o eixo estruturante desta pesquisa foi identificar como as ações educacionais contribuíram para a construção e qualificação da documentação pedagógica do(a) docente da Educação Infantil. Buscamos essa reflexão junto a uma unidade pública de Educação Infantil da região metropolitana de São Paulo, onde investigamos de que modo as ações educacionais, presentes no espaço formativo do grupo de estudos do Projeto Especial de Ação (PEA), contribuíram para a construção e qualificação da documentação pedagógica na Educação Infantil.

A pesquisa fundamenta-se em Ismar de Oliveira Soares, Nádia Conceição Lauriti e Paulo Freire, sobre os conceitos da educação; em Carlina Rinaldi, Célestin Freinet e Madalena Freire, sobre a pedagogia crítica; e nos documentos oficiais: *Currículo da Cidade: Educação Infantil*, *Currículo Integrador da Infância Paulistana* e *Orientação Normativa de registros na Educação Infantil*.

Na metodologia da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, e os instrumentos de produção de dados foram: observação do grupo de estudos do Projeto Especial de Ação (PEA), análise do Diário de Bordo das docentes e dos Relatórios do Acompanhamento da Aprendizagem (RAA) e entrevistas semiestruturadas com as participantes.

Espera-se que a investigação desta pesquisa demonstre a importância das ações educacionais nos espaços formativos do grupo de estudos do Projeto Especial de Ação (PEA) para a construção e qualificação da documentação pedagógica na Educação Infantil.

Para o desenvolvimento da pesquisa, este trabalho está dividido em seis seções.

Na **seção 1**, “Introdução”, apresentamos a contextualização do tema de pesquisa, levantamento bibliográfico das produções acerca do tema, apresentação dos objetivos geral e específicos e anunciamos brevemente a hipótese desta pesquisa.

Na **seção 2**, intitulada “Os caminhos sinuosos da formação contínua em serviço”, discutimos a concepção de educação que alicerçou a formação contínua³ docente – uma concepção com características transmissivas, ainda presente na atualidade, denotando a

³ Embora os documentos oficiais da educação se refiram à “formação continuada” docente e Paulo Freire utilize a expressão “formação permanente”, nesta pesquisa, optou-se pelo uso da terminologia “formação contínua”. Essa escolha deve-se à compreensão de que a formação não se refere apenas à continuidade de um processo formativo que se iniciou na graduação ou no Ensino Médio profissionalizante, mas sim à incorporação de todas as vivências pessoais e profissionais em um processo integrativo, ao longo da vida docente.

difficuldade em superá-la nas práticas formativas dos professores e das professoras. Ao longo do texto, apresentamos e defendemos uma concepção de formação contínua alicerçada nos princípios freirianos, que valoriza os saberes docentes para a (re)construção de novas aprendizagens, a partir do diálogo, das trocas entre os pares e do pensamento crítico e reflexivo. Discutimos sobre a importante contribuição da pedagogia crítica e reflexiva de Paulo Freire à educação, evidenciando sua gestão como Secretário da Educação do município de São Paulo – gestão que contribuiu para o início da formação em serviço dos(as) docentes. Por fim, apresentamos uma linha histórica do Projeto Especial de Ação, objetivando a compreensão sobre as concepções educacionais que orientaram esse projeto formativo.

A **seção 3**, “Educomunicação: contribuições para a educação”, inicia-se com a contextualização histórica da interligação dos campos da comunicação e da educação, a fim de elucidar o leitor sobre essa nova interface dessas duas áreas. Em seguida, discutimos a importância do diálogo nas práticas educacionais, procurando evidenciar que essa ação sustenta e direciona a participação democrática dos membros de um grupo. Ressaltamos as contribuições do pedagogo e educador Célestin Freinet para a educação. A partir dessa perspectiva de educação, dialogamos com os pedagogos e educadores Paulo Freire e Célestin Freinet, que, apesar de terem vivido em épocas diferentes, muito têm a contribuir com a educação, principalmente por tratarem, na época de seus escritos, das fragilidades da educação.

Na **seção 4**, “Documentação pedagógica: apoio à prática docente”, discorremos sobre o sentido da documentação pedagógica para as práticas docentes. Em um breve diálogo, relembramos que a ação do registro, em nosso país, foi uma prática defendida e exercitada por Madalena Freire, objetivando qualificar e atribuir sentido às vivências das crianças no ambiente escolar, além de potencializar a formação contínua docente, por meio do movimento ação-reflexão-ação e do exercício autoral da escrita. Apontamos como as documentações pedagógicas foram abordadas na legislação do país e no município de São Paulo. Finalizamos com a discussão sobre a documentação pedagógica, como possível prática para as ações educacionais.

Na **seção 5**, “A trajetória da pesquisa”, retomamos os objetivos que orientaram esta pesquisa, bem como são descritos o procedimento para a pesquisa em campo e o universo da pesquisa. Apresentamos, ainda, os procedimentos metodológicos utilizados e o delineamento das categorias de análise.

Na **seção 6**, “Análise dos dados produzidos”, apresentamos a análise a partir das categorias delineadas, sendo elas: **categoria 1**: “Educomunicação e a qualificação da

documentação pedagógica”, na qual procuramos identificar como as características de um ambiente educacional, baseado no diálogo, nas trocas e na cooperação, contribuem para a qualificação da documentação pedagógica produzida pelas docentes (nesse contexto, também é identificada uma subcategoria, denotando as dificuldades encontradas para a qualificação e a efetivação da documentação pedagógica, o que incide sobre a categoria); **categoria 2:** “Possibilidades formativas no Projeto Especial de Ação, a partir das ações educacionais”, em que se examina como a documentação pedagógica elaborada pelas docentes contribui para o processo de autoformação profissional.

Por fim, na **última seção** do trabalho, apresentamos as “Considerações finais” da pesquisa, acompanhadas por uma proposta de intervenção, construída a partir das análises realizadas.

2 OS CAMINHOS SINUOSOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO

O caminho dissociado das experiências de quem percorre é apenas uma proposta de trajeto, não um projeto, muito menos o nosso próprio projeto de vida. O caminho está lá, mas verdadeiramente só existe quando o percorremos – e só percorremos quando o vemos e percebemos dentro de nós. (Santos, 2012, p. 11).

Por muito tempo, a formação docente e a formação contínua foram pensadas de forma desarticulada às vivências e trajetórias individuais de cada participante, priorizando apenas o conteúdo acadêmico. Essa estrutura, que não reconhece e não valoriza os saberes de cada sujeito, acabou gerando o alienamento e o desencorajamento nos(as) docentes quanto à autonomia para pensar, refletir e transformar sua prática. Características formativas que ainda estamos buscando desenvolver na formação docente. A superação desse quadro é dificultada pela descontinuidade das políticas governamentais, que frequentemente reduzem a educação a um conjunto de técnicas a serem internalizadas e aplicadas, desconsiderando os saberes de cada sujeito no processo de educar.

Foi nesse rompimento entre os caminhos formativos e as experiências de vida que a formação contínua da profissão docente foi se constituindo. Nesta seção, trataremos desse rompimento que a educação vive quanto aos processos formativos.

2.1 A influência do percurso histórico da educação na formação contínua

O reconhecimento da importância da formação de docentes, principalmente da Educação Infantil, ocorreu de maneira similar ao do reconhecimento do direito da criança à educação, uma vez que as políticas governamentais não apresentavam interesses quanto à criação de políticas públicas voltadas para a educação, principalmente das crianças de classes menos favorecidas.

A história da educação em nosso país foi construída sob o ponto de vista e os interesses de um grupo dominante, que era considerado como o único a entender sobre as necessidades de toda uma sociedade, a fim de manter o domínio do poder sobre a população. Porém, a partir da globalização e da expansão das atividades econômicas entre os continentes, houve a necessidade de ampliar a educação para as camadas da população de baixa renda, a fim de “qualificar” a mão de obra necessária para a produção industrial. Foi nesse contexto que houve a expansão da educação para a sociedade e a necessidade da formação de docentes, como explicam Gatti *et al.* (2019).

Nesse cenário, a formação docente herda a característica tecnicista e transmissiva da educação, focada no conteúdo do ensino e desarticulada da realidade social, dos saberes e necessidades dos(as) docentes e crianças. Essa ação objetivava formar profissionais que não articulassem o olhar crítico e reflexivo sobre o currículo e as vivências sociais, colaborando e fortalecendo os interesses de alguns grupos da sociedade para se manterem no poder.

Assim, é por meio desse modelo de formação, que nega a liberdade à população oprimida, que a sociedade vai se constituindo e se formando, de modo a sustentar e manter vivo o ciclo de opressão, condição essa que está naturalizada, uma vez que este é o único modelo e forma que a classe dominada conhece de ser e estar na sociedade, conforme nos lembra Freire (1987).

Em 1999, o Ministério da Educação (MEC) publicou o documento Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1999b), com o objetivo de provocar e orientar as transformações necessárias na formação docente das instituições do país. O documento aponta para a necessidade da melhoria na qualidade da educação, frente à globalização, que impulsionou transformações na sociedade, na política e na economia. Identificou-se que a formação dos professores e professoras, à época, apresentava lacunas que dificultavam a articulação dos conteúdos científicos/históricos com os saberes sociais.

Esse documento denuncia a necessidade de transformação na formação docente, de modo a superar as características tecnicistas e transmissivas presentes nos cursos de formação inicial e contínua. Anuncia também a necessidade de criar pontes entre a teoria, a prática e a realidade social diversa do país, oportunizando o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, de maneira que todos os cidadãos tenham condições de participar das inúmeras discussões e transformações da sociedade.

Os Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1999b) não culpabilizam os professores e professoras pela baixa qualidade da educação escolar. Pelo contrário, o documento reconhece as inúmeras dificuldades enfrentadas na docência, que impactam diretamente no desenvolvimento das ações educacionais, tanto em relação à falta de recursos materiais e estruturais quanto à baixa remuneração e qualidade nas formações. Nesse sentido, defende a responsabilidade coletiva por uma educação transformadora e a necessidade de políticas públicas efetivas, que estejam comprometidas com os cidadãos. Como vemos abaixo,

A questão requer vontade política de fato e um entendimento suprapartidário, pois, num país com o nível de descontinuidade administrativa que é tradicional no Brasil, as decisões que pretendem dar solução a problemas estruturais como o da educação não podem estar submetidas ao tempo político dos governos e à disputa partidária. (Brasil, 1999b, p. 27).

Com a LDB (1996), a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica e, desse modo, intensificam-se as discussões dos pesquisadores em educação sobre as especificidades da Educação Infantil. Esse cenário resultou em inúmeras pesquisas e publicações, muitas delas em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a fim de direcionar e qualificar a primeira etapa da educação, procurando romper com a base tecnicista.

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) foi essencial na definição da concepção de criança, Educação Infantil, Currículo e Proposta Pedagógica, enfatizando a indissociação do cuidar e do educar, e de as vivências infantis no ambiente escolar estarem sustentadas nas brincadeiras e integrações.

Outro documento contributivo para a educação, já previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), foi a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EI) (Brasil, 2018) que enfatizou os direitos de aprendizagens das crianças, organizando-os por campos de experiências.

Foi a partir desses documentos mandatórios e norteadores para o trabalho das instituições infantis, que houve a necessidade emergencial de repensar a formação, tanto a inicial quanto a contínua, dos(das) docentes no país. Essa tentativa de reorganizar as diretrizes das formações buscava superar a concepção transmissiva e tecnicista, que não estimulava práticas críticas e reflexivas, tanto do(a) docente quanto dos estudantes, além de reposicionar a ação da criança no centro do processo de aprendizagem.

Nesta pesquisa, não trataremos do percurso da formação inicial das professoras e professores, porém é preciso ressaltar que a profissão docente foi historicamente negligenciada pelos diversos governos. Como consequência, a sociedade carrega muitas lacunas da desvalorização da educação em nosso país, o que, nos dias atuais, representam verdadeiros desafios a serem transpostos.

Mesmo com as diversas publicações do Ministério da Educação e dos diversos estudos de pesquisadores, sabemos que o percurso da transposição de práticas e culturas enraizadas na educação é lento. Essa transformação demanda um tempo não mensurável, até se efetivar nos ambientes escolares, de modo a garantir os direitos das crianças a uma aprendizagem que faça sentido para a vida.

Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas na docência, a formação contínua em serviço é um dos pilares que contribuirá para reduzir o distanciamento entre a teoria e a prática. Essa formação deve estruturar-se nas interações, diálogos, problematizações, para que a reflexão seja possibilitada, na busca de um Projeto de Educação, com sentido aos adultos e

crianças, que dialogue com as necessidades da comunidade e, principalmente, com os interesses dos meninos e meninas.

Ao longo do percurso da educação, foram utilizados diversos termos para referendar a formação contínua do docente, como: reciclagem, capacitação profissional, requalificação, entre outros. Esses termos, implicitamente, carregam a política e a ideologia que orientam essa ação, refletindo em formações unificadoras e transmissivas, que não dialogam com a realidade.

No sentido contrário da formação tecnicista, apoiamo-nos na definição de Carvalho (2008), que ressalta a importância de o(a) docente ser incentivado a produzir saberes que tenham sentido e estejam intrínsecos nas vivências, práticas pedagógicas e ambientes sociais que compõem a realidade escolar. Nesse sentido, observa-se que o

Termo que se consolida ao longo dos últimos anos como achado semântico para a necessidade contemporânea de se pensar/viver a educação como um processo singular intrínseco ao sujeito individual e/ou coletivo e não mais como um padrão único pré-estabelecido. [...] Em pesquisa ao dicionário, observa-se que o elemento comum que perpassa todas as acepções expressas para o verbete formação é a ideia do Tornar-se, às vezes como o ato (processo) de tornar-se e, outras, como o conjunto (produto) do tornar-se. (Carvalho, 2008, p. 166).

Em conformidade com os pesquisadores a seguir, utilizamos, nesta pesquisa, o termo “formação contínua”, alinhando-nos ao entendimento de Marcilio e Samia (2021), que ressaltam que essa formação não se refere à ideia de dar continuidade ao processo que se iniciou na graduação ou no Ensino Médio profissionalizante. Trata-se de considerar todas as vivências pessoais, em um processo integrativo com as práticas educacionais, com a realidade na qual a escola está inserida e com a teoria, de maneira a desconstruir e construir novos conhecimentos, por meio de pesquisas, discussões e reflexões.

Defendemos que a formação contínua precisa dialogar com a imagem de um docente real, que valorize e respeite as experiências vividas em sua trajetória profissional e pessoal, de maneira que o processo formativo tenha sentido e possa provocar transformações.

Nessa direção, Madalena Freire (2024, p. 43) ressalta que “[...] só aprendemos a partir do que sabemos de nossa experiência, do que nos faz sentido, do que tem significado dentro da nossa história”.

Assim, o processo de construção do sujeito ocorre de maneira contínua, por meio de experiências vivenciadas em seu desenvolvimento pessoal e profissional. É um processo permanente, sem um ponto de chegada e sem etapas previamente estabelecidas de início, meio e fim.

Devido ao reconhecimento e à necessidade da formação contínua dos docentes, identifica-se que “[...] a prática pedagógica e o contexto escolar são o núcleo da formação. Relacionar prática e teoria, a partir da análise das situações vividas e do contexto, é o cerne da formação contínua” (Marcilio; Samia, 2021, p. 69).

Por essa perspectiva, o docente deixa de ocupar a posição de receptor, passando para uma posição ativa nesse processo formativo. Sua história de vida, as condições concretas de trabalho, suas necessidades e inquietações se tornam elementos centrais da formação crítica, favorecendo uma articulação mais significativa entre teoria e prática.

2.2 A pedagogia crítica e reflexiva de Paulo Freire

Paulo Freire⁴ nasceu em Recife, em 19 de setembro de 1921. Seu nome de batismo, “Paulo Reglus”, somente foi utilizado em documentos, sendo, desde a adolescência, conhecido e referido apenas como Paulo Freire (Freire; Guimarães, 2013, p. 16).

De acordo com Zitkoski (2007), Freire foi o primogênito de seus pais, havendo mais três irmãos. Aos treze anos, após o falecimento de seu pai, os desafios da vida são intensificados, porém, com persistência e com muito esforço, Freire concluiu os estudos e formou-se em Direito.

No entanto, ao atuar em sua primeira causa, confrontou-se com a injustiça social e a complexidade da burocracia jurídica, o que o levou a abandonar a profissão. Foi a partir de seu trabalho de alfabetização de adultos, no setor de Educação e Cultura do SESI, em 1947, que a problemática da educação excludente do país tornou-se evidente. Assim, em 1962, Paulo Freire engajou-se nos movimentos de Educação Popular, sendo um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP) na cidade de Recife. (Zitkoski, 2007).

Na educação trabalhou por um ensino que resgatasse a humanidade, de forma que os estudantes tivessem um mundo mais justo para todos. Assim, em seu trabalho, buscou desenvolver a criticidade sobre a realidade vivida e percebida.

Zitkoski (2007) ressalta que Paulo Freire foi procurado por diversos governantes, de modo a contribuir com a educação. Em todas as requisições, Freire sempre deixou claro sua posição, que consistia no não silenciamento do povo, de maneira que pudesse participar da

⁴ Paulo Reglus Neves Freire: nome dado pelo pai. Ao ser registrado, o cartório errou na grafia do nome, que deveria ser escrito Re-gu-lus. Neves é o nome de família materna e Freire da família paterna. (Freire; Guimarães, 2013, p. 16).

construção de seu conhecimento, de modo a exercitar a reflexão e, conseqüentemente, o pensamento crítico sobre a realidade imposta.

Devido à convicção de Paulo Freire sobre a educação como sendo o principal caminho para a liberdade, foi convidado, no governo de João Goulart, para trabalhar no Ministério da Educação e Cultura (MEC), no qual desenvolveu o Programa Nacional de Alfabetização, voltado para os jovens e adultos. Porém, em razão do golpe militar, o programa não foi desenvolvido.

Em 1964, Freire foi preso, sob o pretexto de ser perigoso para a “sociedade”; ou seja, seus ideais representavam uma preocupação para a nova política. Assim, foi exilado, vivendo longos anos no Chile. Nesse período, a partir de sua vivência e história, escreveu inúmeras obras, como *Pedagogia do Oprimido* e *Extensão ou Comunicação*, citadas neste trabalho, que datam dessa época.

Suas obras tiveram grande repercussão e despertaram interesses nos movimentos sociais progressistas. Seus ideais por uma educação libertadora levaram-no a ser reconhecido em outros países, como os Estados Unidos, a Suíça e países do Continente Africano.

No contexto de redemocratização do Estado brasileiro, em julho de 1979, Freire retornou ao país. Zitkoski (2007, p. 75) relatou que, na primeira entrevista, após o retorno, Paulo Freire reafirmou seu compromisso com a educação, conforme evidenciado em sua declaração: “[...] volto com o desejo de trabalhar em favor da educação de nosso povo e com a disposição de reaprender o Brasil”.

Em nosso país, Freire enfrentou diversos desafios, sendo um deles o reconhecimento e a discussão de suas obras na educação brasileira. Pouco foi divulgado sobre suas concepções e publicações, uma vez que sua imagem estava associada à de um ativista político, tendo participado ativamente, antes do golpe militar, do Plano Nacional de Alfabetização, no Ministério da Educação e Cultura, e, após o retorno do exílio, como secretário da educação no município de São Paulo.

Considerado um filósofo inaugural da pedagogia crítica, Paulo Freire propôs um currículo escolar que rompesse com as metodologias tradicionais, estruturadas na transmissão do conhecimento. Por meio de suas ações e de suas obras, incentivou a todos os envolvidos e participantes da educação a ampliarem os olhares e se desfazerem das amarras, de modo que o currículo escolar tivesse sentido para o conhecimento construído no coletivo (Saul; Saul; Voltas, 2021).

Enfim, sua rica pedagogia passou a ser reconhecida em nosso país e fora dele e, ao longo de sua vida, buscou uma educação que despertasse a consciência sobre a verdadeira realidade

em que a população está inserida, identificando a relação dos opressores com os oprimidos, de maneira que fosse rompida.

2.3 A formação contínua em serviço dos(as) docentes do município de São Paulo, na perspectiva de Paulo Freire

A formação contínua dos(as) docentes da municipalidade de São Paulo acompanhou o percurso histórico da educação e da formação dos professores e das professoras em nosso país. Dessa mesma maneira, a consolidação dessa rede pública municipal de ensino também foi marcada por mobilizações dos profissionais da educação, que reivindicavam melhorias para o desenvolvimento do trabalho.

Foi no governo da ex-prefeita Luiza Erundina, no período de 1989 a 1992, que foi instituído o Estatuto do Magistério, por meio da Lei nº 11.229/92, representando uma significativa conquista para a categoria docente. Esse Estatuto defende, entre os seus princípios, a gestão democrática escolar, com a participação da comunidade interna e externa à escola; a valorização dos profissionais do ensino, além de orientar outras organizações da carreira. Entende-se que a valorização dos profissionais da área da educação, apresentada pelo Estatuto, não se resumiu apenas à progressão da carreira e a melhores condições de trabalho, mas também ressaltou o termo valorização para a formação permanente dos docentes, visando à qualificação da educação, como no artigo 4º abaixo:

Art. 4º - A valorização dos profissionais do ensino será assegurada através de:
I - Formação permanente e sistemática de todo o pessoal do Quadro do Magistério, promovida pela Secretaria Municipal de Educação ou realizada por Universidades; [...] (São Paulo, 1992, art. 4º).

Dessa maneira, a lei, ao regulamentar as diferentes jornadas⁵ de trabalho, também instituiu a formação permanente, integrando-a à carga horária do docente, como ocorreu com a modalidade da Jornada de Tempo Integral (JTI).

Paulo Freire, ao assumir como gestor da Secretaria Municipal de Educação, durante os anos de 1989 a 1991, trouxe valiosas contribuições para a construção de uma educação participativa e democrática. No entanto, enfrentou grandes desafios, principalmente porque sua

⁵ As jornadas a que a Lei se refere à época são compreendidas em: “I - Jornada de Tempo Parcial - JTP: correspondente à prestação de 20 (vinte) horas semanais; II - Jornada de Tempo Integral - JTI: correspondente à prestação de 30 (trinta) horas semanais, das quais 2/3 com atividades docentes e 1/3 com atividades extraclasse” (São Paulo, 1992).

gestão sucedeu um modelo de administração centralizadora e autoritária, conduzida pelo prefeito do mandato anterior, Jânio Quadros, conforme aponta Franco (2014).

Para além da ideologia política que marcou a educação nos anos anteriores ao seu mandato, Freire precisou também lidar com a falta de investimentos na educação, que agravava o cenário educacional do município. A precariedade envolvia tanto a ausência de materiais didáticos para os(as) docentes e estudantes quanto a falta de investimentos nas manutenções dos prédios e mobílias de uma rede educacional que, à época, atendia cerca de 720 mil estudantes, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Esse cenário fez parte de um dos grandes desafios enfrentados pelo novo secretário da educação, como ressaltam Gadotti e Torres (1991).

Os princípios da educação popular estiveram presentes na gestão de Freire, que defendia uma escola alicerçada com a participação ativa⁶ de toda a comunidade escolar (estudantes, docentes, funcionários da unidade e famílias). Para Freire, garantir esses espaços de participação e de escuta no cotidiano da escola era fundamental para a construção da autonomia e o desenvolvimento de um pensamento crítico por todos e todas.

A abertura da escola à comunidade, a construção do currículo, de forma participativa, autônoma e coletiva, o estímulo à gestão democrática da educação, o respeito ao saber do educando, e a indispensável formação dos educadores, foram marcos fundamentais que nortearam o seu quefazer na educação da cidade de São Paulo. (FREIRE, 1991, 1992). (Saul; Saul; Voltas, 2021, p. 633).

Nesse contexto, a política educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) foi orientada pelo princípio da gestão democrática, defendido por Freire, que contrastava com a lógica técnico-gerencial predominante na administração pública. Essa lógica considerava os espaços educacionais como homogêneos, ignorando suas especificidades e demandas particulares. Diante disso, foi necessário promover, de maneira gradual, a desconstrução dessa concepção uniformizadora, visando à construção de práticas educativas que contribuíssem com as realidades singulares de cada comunidade escolar.

De acordo com Saul, Saul e Voltas (2021), os princípios que orientaram o trabalho, na gestão de Paulo Freire, estiveram voltados para a qualidade de ensino, a formação permanente dos(as) docentes e a educação de jovens e adultos. Esses princípios buscaram garantir a oportunidade de participação de todos e todas nos processos educativos, de maneira que a escola

⁶ De acordo com Saul, Saul e Voltas (2021), o sentido de participação é originado do verbo participar, ou seja, nesse sentido o sujeito é ativo, sua ação na participação é crítica e criadora, pois a sua fala tem peso no valor das decisões.

exercitasse sua autonomia. Para isso, Freire propôs uma nova construção curricular da rede municipal, como forma de incentivar os(as) docentes a pensarem, refletirem e (re)criarem suas práticas pedagógicas.

Esse resgate do papel do educador foi cercado de condições que possibilitaram aos professores sair do costumeiro isolamento e poder trabalhar no coletivo da escola. Apostou-se no diálogo entre pares, alunos e pais, como método de trabalho epistemológico, capaz de gerar reflexão e ação e, conseqüentemente, uma decisão criativa sobre o “fazer educativo”. [...] Os professores foram apoiados por um Programa de Formação Permanente que lhes permitiu refletir sobre a sua prática, conhecer ou reconhecer teorias, com o intuito de analisar sua prática e ou gerar novas práticas. (Saul, 1998b, p. 323 *apud* Saul; Saul; Voltas, 2021, p. 636).

Freire, ao enfatizar, em seu plano de trabalho, a necessidade da formação permanente dos(as) docentes, reafirma o princípio do inacabamento da pessoa humana. Assim, o sujeito encontra-se em constante processo de (re)construção de sua história e de novas aprendizagens, por meio das interações estabelecidas com o outro e com o meio, de modo a contribuir com a mudança na ordem social.

As propostas formativas estruturadas na transmissão de saberes tinham como pressuposto que o(a) docente era apenas um aplicador de métodos e deveria aprender a fazer, para tentar remediar os índices baixos de sucesso de uma educação fragmentada, produzida pelo próprio sistema.

Com o intuito de romper com essa lógica, Paulo Freire propôs a formação em grupos, em que o foco de trabalho com os(as) docentes voltava-se para a ação-reflexão-ação, de modo a garantir a escuta dos(as) professores(as) dentro de suas unidades escolares. Dessa forma, buscava-se ampliar e aprofundar o conhecimento a partir das necessidades e curiosidades do grupo, ao mesmo tempo em que se promovia o desenvolvimento da consciência crítica, reposicionando os(as) docentes como sujeitos ativos e produtores de saber, conforme apontam Saul e Saul (2016).

Nesse modelo, a Gestão Democrática de Paulo Freire contribuiu significativamente para um novo paradigma da formação contínua do(a) docente. Contudo, com o encerramento de sua gestão, a formação contínua passou a seguir outras direções e princípios, distanciando-se da proposta freiriana e aproximando-se dos princípios que sustentam o modelo empresarial e comercial. Esse modelo adotado na gestão de Paulo Maluf, sucessor do governo de Luiza Erundina, contrapunha-se ao modelo político-pedagógico de uma escola pública popular para a sociedade, como veremos a seguir.

2.3.1 A trajetória política da formação em serviço do(a) docente no Projeto Especial de Ação (PEA)

Entendemos que essa escola deva ser um espaço de educação popular e não apenas um espaço de transmissão de alguns conhecimentos cuja a valorização se dá à revelia dos interesses populares; uma escola cuja boniteza se manifeste na possibilidade da formação do sujeito social. [...] Precisa de professores que valorizem a unidade teoria-prática, professores curiosos que respeitem a linguagem da criança, que pensem rigorosamente sem abandonar a poesia, que proponham uma forma científica de pensar o mundo, sendo assim capazes de fazer uma reflexão crítica sobre a sua própria prática. O aluno deverá ser o centro das preocupações, à medida do êxito ou do fracasso de nossa política. A escola cresceu muito em seus aparatos de fiscalização e controle e pouco em participação e democracia [...]. Todo esforço deve ser feito para valorizar, acima de tudo, a relação professor aluno. (São Paulo, 1989, grifos do autor)

O trecho acima, retirado do documento “Aos que fazem Educação conosco em São Paulo” (São Paulo, 1989), elaborado na gestão da prefeita Luiza Erundina pelo então Secretário Municipal da Educação Paulo Freire e direcionado às professoras e professores da rede municipal, denota o diálogo respeitoso de Freire com os(as) profissionais da educação, além de ressaltar o entendimento da importância da formação contínua para a construção de um pensamento crítico acerca da realidade. O documento também destaca a valorização da construção de saberes a partir das teorias estudadas e elaboradas pelos próprios docentes, rompendo com a lógica de uma educação passiva e pulverizadora de informações. Assim, entende-se que foi naquele plano de governo que houve a primeira iniciativa voltada à valorização e à viabilização da formação contínua em serviço para docentes da rede municipal.

Entretanto, em 1993, a gestão da cidade passa a ser assumida por Paulo Maluf (1993-1996) e, como secretário da educação, foi nomeado o professor Solon Borges dos Reis, o que trouxe alterações para a concepção de trabalho educacional na cidade.

Nesse modelo de governo, os princípios oriundos do setor empresarial, pautados no rendimento, são aplicados à área da educação. Nesse sentido, o foco do trabalho docente passa a ser puramente tecnicista, objetivando melhorar os números estatísticos para combater o fracasso escolar, como ressalta Freitas (2016).

Nesse cenário, a “formação dos docentes” volta-se para o aprender a fazer, para o aprender a aplicar, de modo que, ao final do processo, a escola apresente resultados satisfatórios. Assim,

[...] os objetivos primeiros do PEA não eram a formação dos Professores. O PEA foi proposto originalmente para a construção de um projeto escolar em consonância com a visão da Política de Qualidade Total da Educação,

embasada em técnicas administrativas de aplicação universal. Para alcançar os resultados esperados, o Projeto tinha por alvo os professores atuantes na SME. Assim, os temas abordados durante as formações eram prescritivos, visavam à atualização de conteúdo didático, teorias educacionais e metodologias de ensino. Nessa perspectiva, os professores eram encarados como executores das tarefas relacionadas à Política de Qualidade Total na Educação. (Silva, 2019, p. 38 *apud* Gomes, 2021, p. 30).

De acordo com Freitas (2016), para atingir essa política de qualidade, as escolas receberam a orientação de trabalhar com projetos, de modo que, nos horários coletivos do(a) docente, dever-se-ia desenvolver pequenos projetos, a fim de atingir resultados favoráveis, no fim do processo de “aprendizagem” dos estudantes. Foi nesse contexto que surgiu a nomenclatura PEA (Projeto Estratégico de Ação), no qual o objetivo central voltava-se para elevar o quantitativo de estudantes alfabetizados.

A primeira portaria municipal que tratava sobre Projetos Estratégicos de Ação (PEA) foi a de nº 2.083, de 14 de abril de 1994, a qual dispunha sobre a viabilização das propostas de ação pedagógica para atender as necessidades reais e imediatas da escola, resultando em melhorias do índice de alfabetização.

Foi na gestão do prefeito Celso Pitta (1997-2000) que houve a alteração da nomenclatura do PEA para Projeto Especial de Ação (PEA), formalizada pela Portaria nº 3.826, de 9 de julho de 1997. Essa alteração foi importante para que esse projeto construísse sua identidade a partir do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, favorecendo a autonomia escolar e dos docentes, além do exercício de identificação, de maneira contextualizada, das reais necessidades do grupo de educadores e da comunidade atendida.

De acordo com M. D. Silva (2019), essa modificação, no contexto do PEA, surgiu em um cenário educacional influenciado pela pesquisa da Unesco. Essa pesquisa procurou identificar os pontos essenciais de uma educação voltada às necessidades dos estudantes do século XXI. Esse estudo identificou quatro pilares fundamentais que deveriam estar presentes na educação, sendo eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, nos quais foram integradas as ideias do Relatório Jacques Delors⁷, elaborado em 1998.

Nesse sentido, o PEA voltava-se para o exercício da participação docente, a partir do Projeto Político-Pedagógico, bem como para a formação técnica voltada à ação de como fazer, a fim de melhorar o ensino-aprendizagem dos estudantes, como apontado na pesquisa da Unesco.

⁷ O Relatório Jacques Delors é um relatório conclusivo elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, promovido pela Unesco. Esse relatório apresenta as aprendizagens consideradas como fundamentais para os estudantes para as próximas décadas.

A portaria que regulamentava o PEA também incorporava a participação da Equipe Técnica Escolar, prevendo que o(a) diretor(a), o(a) assistente de direção e o(a) coordenador(a) pedagógico(a) atuassem na coordenação do horário de trabalho coletivo. Na impossibilidade da participação desses membros, a responsabilidade deveria ser delegada a outro(a) integrante do Projeto, conforme explica Beltran (2012).

Foi na gestão de Marta Suplicy (2001-2004) que o Projeto Especial de Ação teve a sua ação principal voltada à formação em serviço dos professores e das professoras da rede, norteadas pelas diretrizes da SME, sendo elas: democratização do acesso e garantia da permanência; democratização da gestão e qualidade social da educação.

A Portaria nº 1.654, de 6 de março de 2004, evidencia que o foco do Projeto estava voltado para a reflexão docente sobre a prática e sobre o cotidiano social das escolas, objetivando a melhoria da educação. Assim, no artigo 1º dessa Portaria, temos:

Os Projetos Especiais de Ação - PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que devem ser articulados com o Projeto Político-Pedagógico, promovendo efetivamente a reflexão sobre o cotidiano vivido - que compreende a apropriação dos espaços públicos internos e externos, com o objetivo de transformação das práticas educativas, compreendendo ações de natureza pedagógica e/ou institucional. (São Paulo, 2004b, art. 1º).

Porém, mesmo com as diretrizes que sustentavam o sentido da formação do(a) docente, o plano de trabalho do Projeto Especial de Ação não possui total autonomia, estando subordinado às orientações da Secretaria Municipal de Educação.

A Portaria nº 1.654, de 6 de março de 2004, ressalta que as escolas participantes dos programas da Secretaria Municipal da Educação⁸ deveriam inseri-los nas formações do Projeto Especial de Ação. O plano formativo do PEA deveria ter a aprovação e o parecer do Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa (GAAE)⁹. Esse grupo tinha a função de analisar, acompanhar e avaliar o Projeto Especial de Ação das unidades escolares, como explica Beltran (2012, p. 38):

Esse grupo mediava o diálogo entre as escolas e os conhecimentos teóricos produzidos que referendavam as transformações propostas pela Secretaria Municipal de Educação. Sua atuação consistia em encaminhar e justificar ajustes a serem viabilizados pelas escolas em suas ações futuras, objetivando uma consonância cada vez maior com o ideário educacional do município, que

⁸ “Projetos e programas que compõem a Política Educacional da SME: o Projeto Vida (Escola Aberta, Educom.rádio, Vamos Combinar, Observatório Escolar de Segurança Urbana), Recreio nas Férias, Círculo de Leituras, Orientação Sexual e Projetos Especiais” (São Paulo, 2004b).

⁹ Esse grupo é constituído por “funcionários da Diretoria de Orientação Técnico – Pedagógica e Supervisão Escolar, capacitados por meio de assessorias prestadas por universidades” (Beltran, 2012, p. 38).

embasava na concepção de Qualidade Social da Educação. De modo que um dos critérios de análise para que o GAAE deferisse a aprovação de um projeto correspondia à atualização da bibliografia.

Nesse sentido, na gestão de Marta Suplicy, o PEA buscou voltar-se para uma formação contínua docente, pautada na concepção crítica da educação e no Projeto Político-Pedagógico da escola. No entanto, diante dos programas políticos educacionais, o Projeto precisou articular as demandas da Secretaria Municipal da Educação com as especificidades da unidade escolar, de modo que o momento formativo respondesse aos programas educacionais aos quais o município aderiu.

Na gestão dos prefeitos José Serra e Gilberto Kassab (2005-2012), a política de formação contínua dos(as) docentes passou a priorizar o aprimoramento das práticas pedagógicas, objetivando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, o Projeto Especial de Ação passou a articular os projetos e programas que já estavam em andamento nas unidades escolares com a implementação do Programa “Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal”.

De acordo com Beltran (2012), o Programa objetivava, por meio de práticas de escrita e leitura, aumentar o índice de crianças alfabetizadas, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, utilizando os espaços formativos do PEA, para a sua implementação.

Nesse cenário, o Projeto Especial de Ação passou a ter novos sentidos, pois concentraram-se nas práticas educativas docentes, como pode ser analisado no artigo 2º da Portaria SME nº 654, de 4 de fevereiro de 2006.

Artigo 2º - Configuram-se modalidades de PEA as ações de formação voltadas para:

I - a tematização das práticas desenvolvidas nos diferentes espaços educativos;
II - a articulação das diferentes atividades e/ou projetos/programas com as diversas instituições auxiliares e Conselho de Escola que integram o Projeto Pedagógico.

III - a implementação dos Projetos e Programas específicos da Secretaria Municipal de Educação, tais como: Programa "Ler e Escrever - prioridade na Escola Municipal", Programa "São Paulo é uma Escola" e outros. (São Paulo, 2006, art. 2º).

Como orientação para o sucesso da implementação, principalmente do Programa “Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal”, foi publicada a Portaria nº 4.507/07, com o objetivo de reforçar o programa com as “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental” (São Paulo, 2007b). Esse documento estabelecia metas de desenvolvimento sobre as aprendizagens esperadas para os estudantes, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, o Programa reorientava a construção do Projeto Político-Pedagógico e do Projeto Especial de Ação de cada unidade escolar, que deveriam ser direcionados ao estudo e aplicação desses documentos orientadores.

Nesse cenário, o Projeto Especial de Ação assumiu características tecnicistas, voltadas inteiramente para a prática docente. Esse modelo de PEA apontava, implicitamente, que o insucesso dos índices escolares estava relacionado às práticas docentes, desconsiderando, dessa maneira, o percurso histórico da educação e a ausência de políticas públicas em nosso país, ou seja, retirava desse cenário a negligência que a educação sofreu ao longo dos anos.

Em 2008, a Portaria nº 654, de 4 de fevereiro de 2006, foi substituída pela Portaria nº 1.566, de 18 de março. Esta Portaria mantém a política de formação docente voltada para as práticas educacionais, de acordo com os Projetos desenvolvidos pelo município, porém passou a articular o resultado da Prova São Paulo nos PEAs. Outro ponto em destaque nessa Portaria foi a separação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para melhor definição do trabalho a ser desenvolvido no Projeto Especial de Ação. Nesse sentido, temos a redação:

Artigo 1º - Os Projetos Especiais de Ação - PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade de ensino, atendendo as seguintes especificidades:

I - na Educação Infantil: assegurar a todas as crianças a vivência de experiências significativas e variadas utilizando diferentes linguagens, entendendo as práticas sociais da linguagem oral e escrita como organizadoras dessas experiências;

II - no Ensino Fundamental e Médio: atender à necessidade de desenvolvimento das competências leitora e escritora, como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento/disciplinas, visando ao alcance das metas estabelecidas pela Unidade Educacional, pela elevação dos níveis de proficiência detectados na Prova São Paulo, bem como das metas definidas pela Secretaria Municipal de Educação, expressas nos Programas "Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal" e "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas". (São Paulo, 2008, art. 1º).

Na gestão do prefeito Fernando Haddad (2013-2016), a formação contínua do(a) docente no Projeto Especial de Ação se manteve voltada aos projetos do município, atrelando a eles o programa federal Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Nesse sentido, a Portaria nº 901/2014 resolve:

Art. 1º - Os Projetos Especiais de Ação PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades

estabelecidas no Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- Mais Educação São Paulo e no Projeto Político-Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação [...] (São Paulo, 2014b, art. 1º).

Essa Portaria manteve a separação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para a definição do trabalho a ser desenvolvido no Projeto Especial de Ação e acrescenta a etapa do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, de maneira a contribuir com a elevação dos índices de sucesso no ensino.

O próximo mandato na cidade de São Paulo foi o do prefeito João Dória, com o vice prefeito Bruno Covas (2017-2020). Porém, após o primeiro ano de mandato, João Dória renunciou ao cargo, deixando a Prefeitura sob a responsabilidade do vice-prefeito Bruno Covas.

Nessa gestão, o Projeto Especial de Ação manteve a formação docente alinhada com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, com o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar e com os resultados das avaliações internas e externas à Prefeitura, como, por exemplo, a Prova São Paulo e o Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana (IDEP), de maneira que contribuísse para a definição de estratégias pedagógicas.

Nesse sentido, a Portaria SME nº 2, de 23 de janeiro de 2020, resolve:

Art. 1º Reorientar o Projeto Especial de Ação – PEA, instrumento de trabalho elaborado pelas Unidades Educacionais – UEs, da Rede Municipal de Ensino – RME, que expressa as prioridades estabelecidas no Currículo da Cidade e no Projeto Político-Pedagógico, objetivando o aprimoramento das práticas educativas e a melhoria da qualidade da educação.

Art. 2º O PEA deve ser planejado para atender as Etapas e Modalidades da Educação e em consonância com os princípios e concepções do Currículo da Cidade, as políticas da educação inclusiva, integral e equitativa, a Matriz de Saberes e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS [...] (São Paulo, 2020b, art. 1º e 2º).

Nesse cenário, a política de formação contínua em serviço dos(as) docentes foi sustentada em pilares técnicos, de modo a depositar somente nas práticas pedagógicas o sucesso ou insucesso dos índices avaliativos. Embora a Portaria mencione o respeito aos direitos de aprendizagens das crianças e a necessidade de a escola ser um centro produtor de cultura e investigação dos saberes infantis, esta não priorizou e/ou enfatizou a formação contínua em serviço do(a) docente, a partir da reflexão, discussão e problematização da realidade educacional na qual a escola está inserida e das necessidades dos professores e professoras,

elementos esses que devem incorporar as práticas educomunicativas, as quais se configuram como relevantes e estruturantes para uma formação que busca (trans)formar a prática educativa.

Bruno Covas foi reeleito para o cargo (2021-2024), mas, com o seu falecimento em 2021, o vice-prefeito Ricardo Nunes assumiu a Prefeitura da cidade. Posteriormente, foi reeleito para um novo mandato, permanecendo na gestão até o momento atual. Nessa governabilidade, o Projeto Especial de Ação manteve as mesmas características.

Assim, podemos constatar que a formação contínua em serviço dos(das) docentes, desde sua implantação, na gestão da prefeita Luiza Erundina, sofreu mudanças de concepção educacional, afastando-se gradualmente das premissas fundantes estabelecidas na perspectiva freireana de ação-reflexão-ação. Dessa forma, a cada governo, o Projeto Especial de Ação foi ganhando novas configurações e objetivos, muitas vezes voltados à melhoria dos indicadores avaliativos da educação municipal.

Também, pode-se identificar, nas normativas anuais que direcionaram o Projeto Especial de Ação de cada unidade escolar, a ênfase em articular o plano formativo com os documentos orientadores do município e as necessidades percebidas e identificadas no Projeto Político-Pedagógico.

Assim, a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar precisa evidenciar as múltiplas vozes que constituem o ambiente escolar (crianças, funcionários e comunidade), de forma a problematizar a realidade vivida e identificar as necessidades formativas em serviço dos professores e professoras.

Somente a partir desta identificação, torna-se possível desenvolver processos de formação contínua com caráter investigativo e colaborativo, nos quais os(as) docentes possam valorizar suas próprias perspectivas, dialogando com referenciais teóricos e produzindo novos saberes que subsidiem e aprimorem suas práticas pedagógicas.

Para isso, a construção do PPP precisa ser um movimento que efetivamente articule a participação de todos e todas as participantes da unidade escolar, de modo que os diferentes grupos que constituem a escola sejam evidenciados e representados, por meio de discussões coletivas e por boas práticas educomunicativas.

Seria muito importante para a formação contínua do docente, para a qualificação da educação e para a construção da identidade do grupo escolar, que todos e todas as docentes tivessem garantido, dentro de sua jornada de trabalho, esse momento de encontro formativo, coletivo e contínuo.

Contudo, observa-se que o Estatuto do Magistério não prevê essa formação contínua a todos os docentes, sendo este assegurado apenas àqueles(as) com jornada de 40 horas semanais,

vinculados(as) à Jornada Especial Integral de Formação (JEIF¹⁰). Para as demais cargas horárias, o PEA acaba sendo facultativo. Ressalta-se que, para os auxiliares de desenvolvimento infantil e para os(as) docentes que optaram em permanecer em Jornada Básica (JB), é vedada a participação no PEA.

Essa configuração de diferentes composições da jornada de trabalho docente denota um grande dificultador para o envolvimento, participação e discussão aprofundada sobre as reais necessidades da escola e a qualidade educacional.

Entretanto, urge a necessidade de reorganização da carga horária docente, com o intuito de assegurar momentos formativos em serviço a todos os profissionais. Porém, essa reorganização envolve uma série de questões complexas, como alterações contratuais, acúmulo de cargos e outros aspectos legais, que demandam estudos aprofundados e respaldo jurídico.

Seria importante que a formação contínua em serviço da carreira docente fosse garantida a todos os profissionais, porém isso exige que seja feita a revisão do Estatuto do Magistério, com ampla discussão e participação dos professores e professoras em todas as etapas do processo. Tais aspectos, embora relevantes, extrapolam os objetivos desta pesquisa e, portanto, não serão aprofundados neste estudo.

¹⁰ No município de São Paulo, os profissionais de Educação docentes, do quadro de Magistério, podem anualmente optar pela ampliação de sua jornada de trabalho, intitulada como Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Essa jornada de trabalho compreende 40 horas aulas semanais, sendo 25 horas aula em regência e 15 horas de atividades semanais. Destas, 11 horas são destinadas ao trabalho coletivo e 4 horas em local de livre escolha.

A Jornada Básica (JBD) compreende 30 horas aulas semanais, sendo 25 horas aulas em regência de turma e 5 horas de atividades semanais. Destas, 3 horas são destinadas ao trabalho coletivo, com a equipe escolar e 2 horas em local de livre escolha. A Jornada Básica (JB) compreende 20 horas, sendo 18 horas aula e 2 horas atividades semanais, das quais 1 hora é na escola e 1 hora é em local de livre escolha. Cf. São Paulo (2007a).

3 EDUCOMUNICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

As linhas de montagem denominadas escolas organizam-se segundo coordenadas espaciais e temporais. As coordenadas espaciais se denominam “salas de aula”. As coordenadas temporais se denominam “anos” ou “séries”. Dentro dessas unidades espaço-tempo, os professores realizam o processo técnico-científico de acrescentar sobre os alunos os saberes-habilidades que, juntos, irão compor o objeto final. Depois de passar por esse processo de acréscimos sucessivos – à semelhança do que acontece com os “objetos originais” na linha de montagem da fábrica –, o objeto original que entrou na linha de montagem chamada escola (naquele momento ele chamava “criança”) perdeu totalmente a visibilidade e se revela, então, como um simples suporte para os saberes habilidades que a ele foram acrescentados durante o processo. (Alves, 2012, p. 38-39).

A citação acima constitui a base da escola de concepção transmissiva, a qual é fortemente questionada pelo campo da educomunicação. Nesse contexto crítico, emergiu a aproximação entre as áreas da educação e da comunicação, resultando no conceito de educomunicação na América Latina. Esse conceito se contrapõe à construção de uma sociedade oprimida, estruturada a partir da cultura opressora, reforçada por uma educação tecnicista e transmissiva. Portanto, o conceito educutivo, de origem latino-americana, tem por foco a transformação social, por meio do diálogo e da valorização das diversas formas de expressão, construindo o conhecimento de maneira coletiva e promovendo uma educação humanizadora e emancipadora.

Para tanto, antes de prosseguirmos com o tema da pesquisa, é de suma importância entendermos o trajeto histórico desse campo, de modo a perceber como se faz necessário para iniciarmos as mudanças sociais.

3.1 Aspectos históricos de um campo emergente

Conforme destaca Soares (2014a), foi no início da década de 1960 que a percepção sobre a necessidade da educação para a comunicação tornou-se mais evidente. Essa aproximação entre os campos da comunicação e da educação iniciou-se, na América Latina, por meio de projetos¹¹ que fundamentavam e fortaleciam essa concepção.

¹¹ Projetos que ocorreram ao longo do tempo e foram base para o conceito educutivo. Durante a década de 1960, ocorre a análise das produções cinematográficas, com o intuito de conhecer verdadeiramente as mensagens que estavam sendo transmitidas. Nos anos de 1970, há a leitura crítica dos meios de comunicação para o desenvolvimento, com ênfase para o planejamento participativo, que revê as práticas sociais e as teorias do desenvolvimento. Na década de 1980, temos o projeto de educomunicação como forma de resistência cultural. (Soares, 2013, p. 180-182).

De acordo com o autor, os pesquisadores latino-americanos identificam que a globalização não estava apenas modificando a comunicação por meio das inovações tecnológicas, mas, sim, estava transformando a cultura do povo, na medida em que os programas comunicativos no país, além de impor a cultura e os valores estrangeiros, também favoreciam a recepção passiva dos telespectadores.

A forma e o objetivo da comunicação acompanharam a dinâmica mundial da globalização, porém esse movimento apresenta uma linha tênue entre um lado, que visa à aproximação e intercâmbios de culturas, e o outro, que traz em seu contexto um modo de manipulação, de “imposição” de uma determinada cultura sobre a outra, desconfigurando o verdadeiro sentido da comunicação, do encontro e trocas com o outro.

Martín-Barbero (2004) ressalta que, para os latino-americanos, os projetos de comunicação são percebidos como o espaço de um cenário social em que as pessoas possam verdadeiramente comunicar-se, compartilhando sua voz, entre tantas outras.

Nesse contexto, segundo Soares (2014a), os projetos comunicativos na América Latina não alcançaram o status de política pública, pois estavam fundamentados na concepção de “democratização” da comunicação. Dessa maneira, os projetos comunicativos foram desenvolvidos à margem do modelo bancário de educação.

É importante destacar que, no período de tentativa da “democratização” da comunicação, o país estava sob o governo de regimes militares, caracterizados pela centralização do poder. Esse modelo político favoreceu a utilização dos meios como um fim em si mesmo, de maneira tecnicista, para disseminar, de modo implícito, uma determinada posição política.

Assim, muitos estudiosos acabaram reagindo a essa massificação de cultura e Paulo Freire contribuiu substancialmente com a sua pedagogia. Utilizando o exercício da “leitura crítica dos meios”, procurou desenvolver nos estudantes a consciência crítica diante do mundo, procurando combater a massificação e a passividade.

[...] não foi no espaço escolar formal, sempre resistente às inovações, que surgiu a educomunicação, mas nos embates de luta social, junto ao público presente nos programas voltados para a educação de jovens e adultos (Lauriti, 2025, p. 272).

De acordo com Aparici (2014), a aproximação entre as áreas da educação e comunicação, ocorreu de maneira diversa. Cada nação adotou uma nomenclatura específica para esse campo de estudo, sendo denominado *media literacy* nos Estados Unidos e *media*

education no Reino Unido, como forma de aprimorar o uso dos meios de comunicação no ensino.

Na América Latina, o objetivo central da comunicação na educação configura-se pelo desenvolvimento das expressões, do diálogo de todos os sujeitos, inspirados pela pedagogia de Paulo Freire, enquanto os países nórdicos voltam-se para uma educação para o uso dos meios tecnológicos.

É importante ressaltarmos que a força do movimento latino-americano, em prol da democratização na comunicação, teve como inspiração a pedagogia popular do brasileiro Paulo Freire e do argentino Mario Kaplún¹².

Para Freire, a educação não poderia ocorrer no simples movimento da transmissão do saber. Para ele, “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1983, p. 46).

De acordo com Aparici (2014), Freire denunciava que a comunicação, ao ocorrer de maneira verticalizada, não oportunizava a criação de espaços dialógicos e reconhece que essa prática comunicativa ainda se faz presente nos diferentes espaços sociais, quer sejam espaços presenciais ou mediados por uma tecnologia.

Como preconizado por Freire, o autor defende que o diálogo necessita de um espaço de encontro, onde todos os sujeitos compartilham desse momento, de forma interativa, respeitosa e cooperativa. Somente com essas qualidades é que se tem a abertura para a participação e para a comunicação de todos os envolvidos.

Entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980, a Unesco iniciou, na América Latina, um movimento para articular os campos da educação e da comunicação, no âmbito das políticas públicas. O objetivo principal dessa ação foi promover o debate sobre o desenvolvimento desse continente, em vez de priorizar a discussão sobre a influência da mídia na sociedade, segundo Soares (2014b). Nessa vertente,

[...] a organização promoveu um encontro no México, em dezembro de 1979, reunindo os ministros da Educação e do Planejamento dos países do continente, com o objetivo de examinar os problemas fundamentais da educação no contexto do desenvolvimento geral da região, criando, para tanto, um plano comum, denominado Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (Soares, 2014a, p. 20).

¹² Mario Kaplún “[...] cunhou o termo a partir de sua atuação como jornalista em comunidades empobrecidas, durante a ditadura militar argentina. O teor político e dialógico da educomunicação tem estreita relação com a obra de Paulo Freire, e o próprio autor disse ter o brasileiro como inspiração” (Silva, M. L., 2019, p. 8).

Soares (2014b) ressalta que a aproximação dos campos da educação com a comunicação no Brasil não era consensual, pois havia uma divisão de conceitos para essa nova interface. Um grupo acreditava e apoiava a educação para a mídia, embasados na tradição europeia da *media education*, enquanto o segundo grupo defendia a educomunicação a partir do conceito da democratização da comunicação, apresentando, como eixo central, a defesa do direito à expressão e à comunicação, inspirados em Paulo Freire.

Cada conceito carrega seus referenciais e metodologias, mas os atendidos – os alunos – são indistintamente beneficiados. O grande diferencial está na meta de cada prática: uma trabalha para que a criança e o adolescente sejam capazes de produzir conhecimentos a respeito de suas relações com a mídia e de usufruir de seu potencial inovador, dominando processos produtivos; já a outra tem como meta transformar a comunidade educativa num ecossistema comunicativo aberto, dialógico e participativo (Soares, 2014b, p. 22).

De acordo com Soares (2013), o período que compreende os anos de 1997 a 1999 foi intenso, em relação aos estudos sobre a interface das áreas da comunicação e da educação, havendo inúmeras publicações. Foi nesse período que se reconheceu academicamente a relação entre comunicação e educação como sendo uma nova prática social, que precisava transpor a ideia central do emprego didático das mídias na educação.

Segundo Kaplún (2014), o maior equívoco, ao identificarmos a comunicação somente com os meios, é de reduzir a potencialidade dessa interface para uma finalidade instrumental, de modo a substituir os meios tradicionais, como livro didático e docentes, pelos tecnológicos. Logo, o verdadeiro sentido dessa interface preconiza “[...] um espaço do agir coletivo, voltado essencialmente para a cidadania e além da lógica do mercado” (Soares, 2013, p. 185).

Desse modo, o novo conceito, além de unir a comunicação à educação, amplia o princípio do diálogo para uma ação democrática, participativa e colaborativa entre todos os sujeitos. Assim, esse campo, além de carregar um conceito polissêmico, é “[...] absolutamente interdisciplinar e com certa autonomia em relação aos tradicionais campos da educação e da comunicação [...]” (Soares, 2011, posição¹³ 466).

Soares (2013) ressalta que o conceito de educomunicação, por ser de natureza polissêmica, não possui uma definição fechada sobre o campo educ comunicativo. Desse modo, o conceito educ comunicativo volta-se tanto para o uso e a leitura dos sistemas de comunicação (aproximando-se ao conceito de educação para os meios) quanto para o exercício da liberdade

¹³ Posição é um marcador numérico nos *e-books* para indicar o progresso de leitura, que independe da configuração do tipo e tamanho da fonte. No livro físico é utilizado o sistema de páginas, que de acordo com a configuração da fonte, a paginação poderá ser alterada.

de expressão das diferentes pessoas que compõem os espaços educativos. Assim, o campo da educomunicação volta-se para três pontos essenciais. São eles:

i) debater as condições de relacionamento dos sujeitos sociais com o sistema midiático, no contexto da sociedade da informação, promovendo critérios de análise dos sistemas de meios de informação, assim como metodologias de utilização dos recursos tecnológicos em função da prática da educação para a cidadania; *ii)* promover e fortalecer ecossistemas comunicativos de convivência – abertos e participativos – nos espaços educativos garantidos pela gestão democrática dos processos de comunicação; e *iii)* ampliar o potencial comunicativo dos indivíduos e grupos humanos (Soares, 2013, p. 169, grifo do autor).

Entre os anos de 1997 e 1999, o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), identifica quatro áreas de intervenção¹⁴: 1) “Educação para a comunicação”; 2) “Mediação tecnológica na educação”; 3) “Gestão da comunicação nos espaços educativos”; e 4) “Reflexão epistemológica sobre o agir educomunicativo” (Soares; Viana; Xavier, 2017, p. 15). Após a finalização da pesquisa, outros estudos continuaram contribuindo para a interface comunicação e educação, no sentido de ampliar o campo de conhecimento e prática social. Assim, houve a inserção de mais três áreas de intervenção: 5) “Expressão por processos e produções inerentes às diferentes manifestações das Artes”; 6) “Pedagogia da comunicação”; 7) “Produção midiática” (Soares; Viana; Xavier, 2017, p. 15).

Abaixo, segue o quadro com as principais características de cada área de intervenção, elaborado a partir de Soares, Viana e Xavier (2017) e Soares (2013).

Quadro 2 – Áreas de intervenção da educomunicação

Área de intervenção	Principal característica
“Educação para a comunicação”	O foco está em compreender como os conteúdos são criados e como as pessoas interpretam e utilizam essas informações, levando em conta os contextos sociais e culturais que influenciam esse processo.
“Mediação tecnológica na educação”	Tem como foco entender como as tecnologias impactam o dia a dia das pessoas e a cultura, além de incentivar seu uso de forma acessível e democrática, melhorando sua comunicação com as diferentes áreas.
“Gestão da comunicação nos espaços educativos”	Essa ideia envolve criar, colocar em prática e avaliar ações que ajudam as pessoas a colaborarem de forma harmoniosa nos espaços de aprendizado, ampliando a comunicação entre elas, suprimindo as necessidades do ambiente dialógico e as tecnologias.
“Reflexão epistemológica”	Consiste em repensar a relação entre comunicação e educação. Para tanto, cada vez mais, pesquisas

¹⁴ Áreas de intervenção: “apresentam-se como portas de ingresso ao universo das práticas educomunicativas”. São “ações mediante as quais, ou a partir das quais, os sujeitos sociais passam a refletir sobre suas relações no âmbito da educação.” (Soares, 2011, posição 644).

	analisam como essas duas áreas se conectam e como podem ser melhor compreendidas.
“Expressão por processos e produções inerentes às diferentes manifestações das Artes”	Refere-se ao uso da Arte e ao processo de produção de diferentes manifestações artísticas, como formas de expressão.
“Pedagogia da comunicação”	Apresenta, como foco central, a comunicação dialógica e participativa de todos os participantes no processo de ensino-aprendizagem.
“Produção midiática”	Apresenta como objetivo central a criação de mídias para os meios de comunicação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

É relevante clarificar que o termo “intervenção” apresenta múltiplos significados, sendo um deles associado à imposição de sentidos e saberes. No entanto, no conceito educ comunicativo, o termo pode ser comparado à metáfora de uma ponte, de modo a estabelecer conexões, por meio do diálogo, entre os sujeitos e as tecnologias e mídias, conforme destaca Soares (2011).

A partir das áreas de intervenção da educomunicação e a relevância dessa interface para a construção da documentação pedagógica dos docentes da Educação Infantil, focaremos na área “Pedagogia da comunicação”, não por ser mais importante em relação às outras, mas por ter como foco central a comunicação horizontal, na qual a participação e as trocas entre todos os membros do grupo são fundamentais para a construção dos saberes.

Nessa escolha pelo foco da “Pedagogia da comunicação” como área de intervenção, temos como foco transpor o campo da mídia e das novas tecnologias e nos aprofundar na essência educ comunicativa, criada pelo movimento latino-americano, em busca de transformações sociais e de práticas solidárias.

Na interface da educomunicação, há a possibilidade de transpor uma educação marcada pela competitividade, pelo individualismo e pelo ensino bancário. Para isso, as ações educ comunicativas sustentadas no diálogo e nas trocas, em um ambiente formativo, são primordiais para a construção das documentações pedagógicas, (re)significando-as e qualificando-as.

3.2 Diálogo: elemento estruturante das práticas educ comunicativas

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (Freire, 1987, p. 45).

Partimos da epígrafe acima para dissertarmos sobre a estrutura e a importância do diálogo para a efetiva participação de todos e todas na sociedade, principalmente no ambiente educacional, um ambiente rico e complexo, ao acolher diferentes gerações, com vivências e saberes distintos, que, ao serem partilhados, dialogados e considerados nos momentos de aprendizagens, irão transpor o sentido verticalizado da comunicação e aprendizagem, que parte de um eu para um tu.

Na procura por romper com essa comunicação verticalizada, presente nos ambientes escolares, é preciso exercitar o movimento dialógico horizontal, no qual todos os membros podem participar e contribuir com a sua palavra, que irá pronunciar suas vivências e compartilhar a leitura do mundo, sob seu ponto de vista.

Paulo Freire (1989) ressalta que a palavra pronunciada precisa ser originada das vivências e não uma palavra vocalizada pela aprendizagem memorizada, desconexa da vida. Nesse sentido, o diálogo e as aprendizagens que ocorrem, por meio das trocas entre as pessoas, precisam refletir a leitura que cada um fez do mundo; ou seja, nas palavras de Freire, o diálogo precisa refletir a leitura da “palavramundo”.

Assim, Freire (1987) ressalta que o diálogo faz parte da condição humana e, para sua constituição, a palavra é uma das estruturas principais do movimento dialógico. Nessa direção, a palavra precisa exercer efetivamente sua função em um diálogo, ou seja, é necessário que ela faça sentido ao outro, de maneira que gere um movimento de ação e reflexão entre os sujeitos participantes.

O movimento de ação e reflexão, promovido pelo diálogo, é possível a partir da leitura e ligação que se faça entre as palavras e o contexto vivido. Essa conexão que o diálogo promove irá gerar a aprendizagem consciente e crítica, que irá possibilitar a transformação pessoal, coletiva na direção do rompimento das massificações na ação do pensar e do falar.

Freire ressalta que, sem o movimento de ação e reflexão que a palavra gera no próximo, há a tendência de termos duas vertentes dialógicas. A primeira delas são os diálogos prontos, com palavras “ocas”, nos quais não há denúncia, não há comprometimento com a transformação do mundo. Nesse caso, a informação é somente transmitida e depositada no ouvinte de maneira passiva, o qual, conseqüentemente, irá reproduzi-la. A segunda vertente é a palavra se transformar em ação, sem estar acompanhada da reflexão do sujeito, de modo a ser apenas executada, reforçando e naturalizando as situações postas.

Somente o diálogo horizontal, que sustenta e direciona as ações educacionais, permite o pronunciamento de todos os membros, de maneira que a leitura do mundo de cada

um contribua para as trocas e o entendimento da leitura da realidade vivida, de modo a identificar os interesses implícitos que sustentam o modelo de sociedade. Nesse entendimento, rompemos com a ingenuidade e temos a possibilidade de nos transformar, por meio da busca do conhecimento que faça sentido e dialogue com as necessidades.

Exercitar o diálogo horizontal é uma prática complexa, pois é preciso romper com alguns pontos que, muitas vezes, já estão consolidados e, por isso, são imperceptíveis para cada um de nós. Freire (1987) explicita que, para a educação ser alicerçada no diálogo, é preciso humildade, fé e amor. Humildade em reconhecer que não somos os detentores do conhecimento e que estes estão interligados às vivências e leituras de mundo de cada um; portanto, não há um saber mais ou menos, mas sim saberes diferentes, que são somados. É preciso fé para acreditar no outro, em seu conhecimento e na possibilidade de criar e transformar o mundo. E o amor que move a vida na direção do próximo e do mundo é um sentimento que liberta e não aprisiona, de modo a silenciar as palavras.

Sem esses elementos, não existe comunicação dialógica, não é possível uma educação emancipatória, libertadora, criativa, a qual se aprende em comunhão.

No mundo globalizado no qual estamos inseridos, a concepção da educomunicação pode ser entendida como uma educação emancipatória, por meio da democratização do diálogo. O ensino, por ter sido alicerçado em um modelo de comunicação transmissivo e unidirecional, de modo a reforçar a lógica de homogeneização econômica de uma sociedade neoliberalista, reproduz, muitas vezes, as características unificantes e silenciadoras da globalização.

Na educação brasileira, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, persistem resquícios de um ambiente caracterizado por práticas verticalizadas de comunicação, evidenciando a dificuldade em superar essas estruturas. Tal transformação exige disposição e empatia, fundamentais para acolher a fala do outro, que apresentará outras leituras de mundo, influenciadas por suas vivências individuais. É na abertura para ouvir o outro, deixando de lado o que se deseja ouvir, que haverá a oportunidade de iniciar-se um diálogo horizontal.

Sobre a necessidade de empatia, Lauriti (1999) ressalta que, para a construção das relações comunicativas, construídas na convivência humana, é necessário ter como eixo estruturante a sensibilidade e a afetividade. Reforça que as práticas cristalizadas contribuem para a negação da afetividade nos processos de construção do conhecimento.

Lauriti (1999), ao recorrer às contribuições de Antonio Damásio¹⁵ e Humberto Maturana¹⁶, destaca a importância da emoção e sua intrínseca relação com a razão. Segundo a autora, a emoção ocupa um espaço significativo nos intercâmbios comunicativos. Por essa perspectiva,

É na percepção sensível desta variedade de relações comunicativas que se funda a sabedoria do ser dialógico. Um modelo de comunicação eficiente que não exclua a afetividade, a aceitação e o respeito mútuos opera com esta racionalidade ecológica, reconhecendo a descentralização e a singularidade de cada ser do sistema, bem como a presença do conflito e a importância da diferença nas interações. Conviver num ecossistema humano implica desenvolver disposições sensíveis no tratamento destas diferenças, assumindo com ternura as situações de conflito que alimentam o mútuo crescimento (Lauriti, 1999, p. 39-40).

Portanto, as ações educacionais iluminam e direcionam um novo modelo de interação nos contextos educacionais, promovendo a valorização da convivência, da cooperação, do reconhecimento e respeito às singularidades de cada sujeito, além de validar os saberes de cada participante para a construção coletiva do conhecimento. Nessa coletividade, tem-se a oportunidade de identificar a necessidade e o interesse em comum, que irá direcionar o caminhar do grupo para um único sentido, no qual se busca a participação das pessoas envolvidas pelo diálogo.

A educação, da maneira como foi constituída, deixou muitos reflexos e, até hoje, muitas características desse modelo bancário persistem nos sujeitos e refletem nos ambientes escolares. Um dos reflexos é a resistência à mudança, que se manifesta por meio da ação de autossuficiência e na expectativa por comandos, soluções e informações prontas. Essas características não apenas limitam a construção do conhecimento pela pessoa, mas também comprometem a dialogicidade, refletindo diretamente na formação crítica.

Em consonância, Lauriti (1999, p. 39) reforça:

Nossos atos nos revelam e possibilitam construir um espaço educativo mais humano e produtivo que implica ressignificar nossas disposições sensíveis e nossa percepção nas interações comunicativas cotidianas, nas dinâmicas de aula, nos intercâmbios afetivos e nos exercícios de poder que se estabelecem na intimidade da convivência diária.

¹⁵ Antonio Damásio é “[...] autor do polêmico livro *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano* e diretor de um dos principais centros de estudos neurológicos dos Estados Unidos” (Lauriti, 1999, p. 37, grifo da autora).

¹⁶ Humberto Maturana é biólogo chileno (Lauriti, 1999, p. 39).

Logo, percebe-se a necessidade de ambientes que estimulem os sujeitos a viverem situações de cooperatividade, respeito à heterogeneidade e reciprocidade, de forma que se possa romper com a característica da autossuficiência e praticar a construção do conhecimento como um processo coletivo, em constante transformação e sem imposição.

Com relação à necessidade dialógica, que muitas vezes se faz presente nos ambientes comunicacionais, Paulo Freire (1983, p. 28) ressalta:

[...] ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “sêres para outro” [...].

Portanto, é em um ambiente em que o diálogo horizontal se faz presente que teremos a oportunidade de vivenciar uma educação para a liberdade e para a transformação. Exercitando o diálogo, estaremos valorizando e reconhecendo as experiências coletivas, o respeito à palavra, em prol de uma sociedade crítica e participativa.

3.3 Contribuições atemporais do pedagogo Célestin Freinet

A pedagogia proposta por Célestin Freinet foi revolucionária no século XX, pois o educador, na busca por uma educação que rompesse com a pedagogia burguesa transmissiva, entendeu a necessidade e a urgência de articular o conhecimento escolar ao conhecimento de mundo. Assim, as aprendizagens das crianças ganham significados, diante do contexto social vivido, de modo que a educação pode transformar a direção social preestabelecida pelo sistema de governo, tornando-a mais justa e igualitária.

Desse modo, suas concepções educativas voltam-se para a pessoa real e para as necessidades concretas, abandonando a concepção do ensino “bancário”, que pratica o ensino desvinculado da realidade, que silencia as vozes dos estudantes e os desencoraja a transformar suas vidas, de modo que aprendam a se conformar com o mundo social, dividido entre a burguesia opressora e os proletários oprimidos.

Outro pilar fundamental para a pedagogia freinetiana é a cooperatividade, que modifica a posição do(a) docente e da criança na aprendizagem. Nessa perspectiva, docente e crianças constroem conjuntamente a aprendizagem, pois ela deixa de ser um conteúdo pronto, somente a ser transmitido, e passa a ser investigada e com sentido, diante da realidade vivida.

Essa alteração na posição das pessoas participantes da aprendizagem muda a concepção social de criança, que abandona a posição da passividade e docilidade, assumindo a posição ativa, comunicativa, questionadora e competente, bem como a posição do(a) docente que busca desenvolver a reflexão e criticidade de suas ações.

Assim, seus ideais dialogam com a concepção de uma pedagogia crítica, que busca romper com o ensino unidirecional e passivo, ou seja, com a escola para as massas. A pedagogia crítica busca a transformação e a construção de uma escola que articule todos os saberes e utilize da cooperação e do diálogo como estratégias para a construção da criticidade, autonomia, reflexão, respeito e sensibilidade de todos e todas as participantes (docentes, crianças, família e comunidade).

Filho de pequenos agricultores, Célestin Freinet nasceu em Gars, região de Provence, localizado ao sudoeste da França, em 15 de outubro de 1896, em uma sociedade pré-capitalista (Elias; Sanches, 2007). De origem camponesa, desde pequeno, ajudou a família no pastoreio de cabras, dividindo o trabalho com os estudos, o que contribuiu com a construção de sua visão social e educacional (Imbernón, 2012).

Aos dezesseis anos, ingressou na Escola Normal de Nice, uma instituição dedicada à formação de professores. Nessa época, o país estava sob o regime republicano, que responsabilizava o Estado em administrar a educação. Desse modo, o Estado, com sua gestão centralizadora, utilizava do ensino para manter a ordem social e assim a manutenção do poder, como explicam Elias e Sanches (2007).

Durante a sua formação como professor, Freinet identificou o verdadeiro sentido do ensino escolar, voltado para o reforço da dominação da classe popular. Essa percepção ajudou-o na construção de uma nova concepção de escola e de educação, na qual o eixo norteador de suas ações pedagógicas estava voltado para uma escola do e para o povo, de modo a promover a transformação social (Elias; Sanches, 2007).

Assim que finalizou os estudos, iniciou a Primeira Guerra Mundial, na qual, em 1915, foi convocado para compor as tropas de guerra. No ano subsequente, foi ferido gravemente no pulmão, enquanto batalhava em Verdun. Essa lesão pulmonar trouxe limitações físicas, o que, em sua profissão docente, ajudou-o a refletir ainda mais sobre o modelo educacional que controlava as pessoas pelo ensino, de modo que o Estado mantivesse o poder e o controle da sociedade. Movido pelo seu engajamento político por uma sociedade mais justa, buscou novas alternativas que fossem ao encontro das necessidades das crianças. (Imbernón, 2012).

Conforme Élise Freinet (1978), sua esposa, no mês de janeiro de 1920, Célestin Freinet foi designado para o cargo de professor adjunto em uma escola composta por duas turmas,

localizada em Bar-sur-Loup, na região dos Alpes-Marítimos. A sala de aula estruturava-se por carteiras fixas e enfileiradas, com diversos murais afixados nas paredes e compostas por cerca de trinta e cinco crianças, entre a faixa etária de cinco a oito anos. Esse desafio foi de grande exaustão para ele e para as crianças, pois a tradição do ensino exigia do docente muito controle e silêncio dos estudantes, o que os deixavam em maior agitação.

Estas condições não o levaram a desistir e sim foram incentivadoras para que ele pudesse pensar e criar estratégias diferentes, de modo a entender a realidade das crianças e articulá-las com os conhecimentos escolares.

Para ele, a criança que estava à sua frente não era tida como um objeto que tinha que executar tarefas, com o objetivo de aprender a ler e a escrever; era preciso aproximar-se da criança, a fim de conhecer seus saberes, seus interesses e necessidades, oferecer a oportunidade para que ela pudesse participar do seu processo de aprendizagem, saindo de sua condição passiva, de mero receptor de mensagens.

Não se pode passar o dia inteiro a ler a cartilha, a fazer cópia e a escrever algarismos no caderno. Aliás, as crianças são rebeldes a estas atividades que envolvem uma imobilidade física e mental. Elas acabam por se enervar e o professor por se impacientar. [...]. Mas dominar a situação não é resolver o problema educativo (Freinet, 1978, p. 23).

Assim, na busca de conhecer a criança que estava diante dele, Célestin Freinet, em seu caderno, realizou registros diários a respeito das ações infantis – escritas essas que, além de revelarem as curiosidades, também ressaltavam as dificuldades enfrentadas e os insucessos das crianças. Para que pudesse olhar para a inteireza do grupo de meninos e meninas, registrava “[...] os termos infantis plenos de poesia, os gestos expressivos, os atos espontâneos, enfim, tudo o que no comportamento de uma criança tem valor intuitivo dos mecanismos adaptados” (Freinet, 1978, p. 19).

Foi a partir dessa vivência e também da influência do Movimento da Escola Nova que Célestin Freinet propôs, em sua prática junto às crianças, romper com as características de um ensino técnico voltado para a manutenção do poder do Estado e defendeu seus propósitos de uma educação que transformasse a sociedade a partir das experiências e aprendizagens significativas.

No decorrer das aulas com as crianças, Célestin Freinet deixou de seguir o modelo do ensino transmissivo, abandonando a rigurosidade dos programas de ensino elaborados pelo Estado e o cumprimento regrado dos horários; assim, aos poucos, foi criando novas estratégias para os problemas educacionais instalados em sua sala de aula. (Freinet, 1978).

Ainda, Élise Freinet (1978) ressalta que, apesar da transformação que já estava acontecendo na prática de sua sala de aula, Célestin Freinet ainda não estava satisfeito, pois tinha o desafio de articular as pesquisas das crianças com a necessidade de aprendizagem da leitura.

Dessa maneira, por meio de suas pesquisas, estudos e com a contribuição da participação no primeiro Congresso para a “Educação Nova”, Célestin Freinet utilizou a estratégia da folha impressa, dos “tipógrafos”, para dar sentido e função social à leitura e escrita das crianças (Freinet, 1978).

A partir dessa técnica, as crianças passaram a produzir textos de autoria e, com a união dos textos, passou-se a ter o “Livro da Vida”, nomeado pelas crianças de “livro de parafusos”¹⁷. Com a correspondência interescolar, as crianças enviavam cartas e “encomendas”¹⁸ junto aos impressos, trocando correspondências com as crianças da própria e de outras regiões. Além das trocas de aprendizagens, havia também trocas culturais. (Freinet, 1978).

Portanto, a partir de seu primeiro desafio, evidenciou-se que o pedagogo Freinet continuou a elaborar técnicas educacionais, a fim de contribuir com a transformação da educação de suas crianças. Anunciou a importância do pensamento infantil, a aprendizagem pela experiência, a cooperação entre pares, a autonomia e responsabilidade das crianças, ao participarem da própria construção da aprendizagem, além de ressaltar a importância do desenvolvimento do protagonismo docente, da escuta e da observação em todo esse processo.

As técnicas pedagógicas de Freinet são muito conhecidas, porém a criação delas pelo pedagogo foi uma maneira de manter a sua luta por uma educação democrática, que buscasse uma política social mais justa, voltada para as causas sociais.

As técnicas elaboradas por Freinet, a partir da realidade educacional vivida, contribuiu para que a aprendizagem tivesse sentido às crianças, favorecendo o exercício da leitura, da escrita, da interpretação e sobretudo na construção de suas opiniões. Dessa maneira, o ensino contribuía para o desenvolvimento da criticidade do sujeito, impedindo que fossem manipulados pelos interesses do Estado e afirmando a perspectiva de liberdade para a classe proletária (Freinet, 1978).

Além de romper com um ensino técnico, o pedagogo Célestin Freinet também contribuiu para a formação contínua dos professores. Nas cooperativas de professores,

¹⁷ Livro de parafusos: “[...] o perfurador permitiu a união das folhas com um cordão. Mais apalpadelas para se chegar à encadernação com a ajuda de dois parafusos com passadores e assim obtém-se o Livro Da Vida”. (Freinet, 1978, p. 44).

¹⁸ Encomendas: “[...] envio de pequenas ‘ninharias’ que a criança costuma dar valor, como: flores, frutas, folhas de laranjeira, perfumes, folhas de arbustos, fósseis, postais” (Freinet, 1978, p. 54).

exercitou o trabalho colaborativo entre os(as) docentes, voltado para o estudo da escola, como forma de romper com o modelo de ensino imposto, denunciando as concepções da escola transmissiva e o individualismo implantado por ela, conforme relata Imbernón (2012).

Ressaltamos que o professor Célestin Freinet, durante o seu percurso de vida, teve um compromisso social e educativo. Ousou, em seu tempo, com novas ações educacionais para a educação, a partir de sua vivência com as crianças em sala de aula. Talvez seja por isso que sua pedagogia é tão próxima e acessível aos docentes, pois nasce da prática.

Finalizamos, ressaltando quão abrangente e transformadora foi essa pedagogia para o século XX e o quanto dialoga com a educação e o modelo escolar do século XXI.

A partir desta síntese histórica do percurso profissional do pedagogo, talvez seja possível refletirmos, de forma crítica, e promovermos um diálogo construtivo para renovar as práticas pedagógicas em nossas escolas, discutindo as ações educacionais.

As práticas pedagógicas de Freinet, como observação, escuta, registros e a comunhão dos saberes das crianças com os saberes científicos, ainda hoje representam desafios para a educação atual.

3.4 O diálogo entre os pedagogos Célestin Freinet e Paulo Freire

Como discutido nas seções anteriores, acreditamos em uma prática educativa transformadora, estruturada na participação, no diálogo e na partilha de saberes, na qual todos podem ensinar e aprender colaborativamente.

Essa concepção encontra em Célestin Freinet e Paulo Freire a sustentação para a promoção de uma educação democrática, emancipatória e transformadora.

Apesar de terem vivido em épocas diferentes, os pedagogos estiveram comprometidos com a transformação da educação e da realidade social que permeava todo o contexto social.

Dessa maneira, os pedagogos colocam em prática o princípio de uma educação autêntica, conforme enfatizado por Paulo Freire. Nessa perspectiva, a educação ocorre em comunhão com o outro, a partir do diálogo e da escuta dos interesses dos educandos, de maneira que as aprendizagens ganham vida e significado.

Nessa nova maneira de compreender o processo educativo, as aprendizagens não são impostas verticalmente, como se o currículo estivesse pronto para ser utilizado, independentemente das diferentes realidades, como ocorre em uma educação bancária.

Em conformidade, Célestin Freinet (1978, p. 297) se posiciona claramente sobre a educação “bancária” e a imposição de um currículo pronto:

Tal como a igreja atual, a escola não é mais que um acidente na vida do homem. A criança vai à igreja até fazer a primeira comunhão e à escola até obter o diploma. Depois começa a vida. Pode-se chamar a isso educação? Pode uma escola assim entendida ter uma influência decisiva sobre o destino do homem? Não tinha obrigação de funcionar como um mecanismo específico da vida, de participar nessa vida, de se confundir intimamente com ela, de transpor as suas lições e o seus ensinamentos para o meio natural?

As experiências vividas pelos pedagogos também evidenciam a importância do ciclo ação-reflexão-ação para a qualificação das práticas pedagógicas, pois é por meio desse exercício que, também, o diálogo se faz presente. Dessa maneira, a dinâmica dialógica traz contribuições importantes para a transformação do sujeito e de sua práxis. As trocas entre os pares e a contribuição de diferentes olhares podem gerar reflexões e novas aprendizagens na pessoa, a partir do momento em que ela estiver aberta ao olhar que ressaltará o que antes não fora percebido.

Também, pode-se perceber, nas propostas de Freinet e Freire, o exercício da escuta atenta das crianças, que contribui significativamente para mapear as necessidades e interesses de cada um, mobilizando novas estratégias para a construção de aprendizagens significativas.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (Freire, 2002, p. 135).

Paulo Freire e Célestin Freinet percebem a educação como uma oportunidade de o sujeito conquistar sua autonomia, de criar identidade por meio de sua fala e de seus saberes, de modo que esteja comprometida com a formação crítica e dialógica dos educandos, como proposto pela pedagogia participativa. Dessa forma, ousaram em romper com uma educação engessada, desprovida de sentido, unilateral e antidialógica.

Por essa perspectiva, Lauriti (2025) ressalta que, para Paulo Freire, o diálogo estabelece uma relação entre uma comunicação que educa e uma educação que comunica, na qual ambas assumem um valor social, pois o pensamento é corporificado por meio da comunicação.

Para essa corporificação do pensamento em diálogo, os pedagogos oportunizaram a criação de um encontro entre todos os participantes, permeado de humildade, confiança e credibilidade na potência do outro, transformando os agrupamentos em encontros diários, para a contribuição de diferentes saberes.

A construção coletiva desse ambiente comunicativo possibilitou a construção de um pensar crítico, refletindo em uma educação amorosa e compromissada com o outro. Segundo Freire (1987), o amor não domina, e sim é um ato de coragem e compromisso com os homens.

Paulo Freire (1992) ressalta também a necessidade do verbo esperar para a transformação da educação, mas não limitado ao sentido de uma palavra pronunciada, mas sim aliada à prática, à ação, para que não se torne apenas um verbo. A esperança e a ação precisam caminhar juntas, para se concretizarem e deixarem apenas de ser espera.

Assim, Freire e Freinet convergem também na concepção de uma educação que fomenta a esperança. Por meio de suas pesquisas, práticas e reflexões, buscaram estratégias que proporcionassem um ensino emancipador, encorajando os educandos a assumirem um papel ativo na sociedade.

Ambos acreditavam na potencialidade dos saberes dos educandos, no ensino horizontal, no qual professor e estudantes aprendiam juntos, sem hierarquização rígida de conhecimento. Nessa perspectiva, ambos eram protagonistas de suas aprendizagens, que ocorriam de maneira colaborativa na relação com o outro.

Também denunciavam a educação bancária, termo cunhado por Paulo Freire, e buscavam na dialogicidade o princípio da educação. Assim “[...] a palavra torna-se o lócus privilegiado de encontro e de reconhecimento das consciências e também de reencontro e reconhecimento de si mesmo” (Lauriti, 2025, p. 274).

Dessa maneira, ambos se mostram, na palavra de Paulo Freire (1987), como seres inconclusos, inacabados e, devido a essa consciência que têm sobre si, a educação é considerada, para eles, como um que-fazer permanente. Portanto, a educação está sempre se refazendo a partir das práticas, da ação-reflexão e da análise crítica, como os pedagogos demonstraram em sua trajetória.

É necessário reconhecer que foram verdadeiros educadores e, em suas práticas educativas, defenderam as ações educacionais pautadas no diálogo, na comunicação e no encontro entre os diferentes sujeitos.

Em consonância, Lauriti (2025, p. 283) afirma:

Como se pode claramente inferir, a dialogicidade em Paulo Freire está tão profundamente enraizada que ajuda a delinear o seu próprio ethos como educador e, por isso, acompanha tanto a sua proposta educativa quanto sua teoria de ação cultural, ambas permeadas pela natureza da ação educativa. Tanto a ação educativa quanto a ação político-cultural têm na dialogicidade seu ponto de partida metodológico.

A educomunicação, com foco na “Pedagogia da comunicação”, é elemento fundante contra um ensino estruturado em uma comunicação com sentido único.

A centralidade do educando na educação e o protagonismo docente em uma pedagogia participativa são construídos nas relações humanas, com o trabalho cooperativo, na construção da confiança e do diálogo em um ambiente saudável, que concilie a afetividade da aprendizagem com a desconstrução de um pensamento ingênuo e passivo.

Ao olharmos para as duas pedagogias e para a concepção de educação anunciada por eles, podemos dizer que possuem uma pedagogia da comunicação viva e pulsante.

Portanto, é a partir dessa pedagogia e com a contribuição da educomunicação que anunciamos a possibilidade de construirmos uma educação dialógica, participativa e transformadora.

4 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: ENTRE A PRÁTICA E A REFLEXÃO DOCENTE

O sentido da documentação pedagógica, nesta pesquisa, traz como base de sustentação o reposicionamento da criança e do(a) docente na educação, de maneira que as aprendizagens sejam partilhadas e tenham sentido para a vida, tornando-as democráticas.

Nesta direção, discutimos, nesta seção, a importância da construção e qualificação da documentação, a partir de um ambiente dialógico, de trocas e construções coletivas; ações que direcionem o autor do registro a desenvolver a autoria no exercício da escrita, de maneira que as práticas se tornem conscientes, por meio das reflexões.

4.1 O sentido da documentação pedagógica

A construção da documentação pedagógica é inerente ao trabalho docente; assim, diversos registros são elaborados pelos professores e professoras ao longo do trabalho desenvolvido com as crianças, que se constitui também como uma prática educacional.

Em uma pedagogia conservadora, a documentação pedagógica volta-se para o registro técnico de informações, como forma de “prestar conta” sobre o conteúdo que foi ensinado. Também pode ter a característica de mensurar as aprendizagens dos estudantes, por meio de registros que comprovem e ressaltam fatos das crianças. Neste sentido, a documentação torna-se rígida, tendo o sentido de ser um documento comprobatório, necessitando ser cumprida como obrigação legal.

O sentido da documentação pedagógica que defendemos está na direção de apoiar o(a) docente em sua prática pedagógica, de modo a suscitar inquietações, dúvidas, confirmações, por meio das reflexões individuais e em pares sobre o desenvolvimento das crianças.

A construção dos registros diários sobre as vivências das crianças oportuniza a criação de memórias e a reflexão docente sobre o vivido. Essa reflexão, ao ser interpretada individualmente e compartilhada entre os pares, gera novos olhares e novas aprendizagens até então desconhecidas. Logo, o registro oportuniza a retomada das vivências, do processo de aprendizagem do grupo de crianças e do próprio autor da escrita. Como ressalta Madalena Freire (2024, p. 54), o resgate do registro possibilita “Voltar ao passado com os olhos do presente. Ver o presente com o olhar do passado para nos apropriarmos do que defendemos hoje na construção do futuro que acreditamos”.

A ação do registro docente é o fio que tecerá também toda a trama do processo de aprendizagem do(a) docente, pois, ao mesmo tempo que registrarmos partes que escolhemos

das vivências infantis no ambiente escolar, estaremos lidando com as inquietações, dúvidas e interpretações particulares, de modo a impulsionar para a busca e investigação, de modo a validar ou não as hipóteses criadas.

Logo, a documentação pedagógica defendida enfatiza o verbo renovar, de modo que sempre está em ação e transformação das práticas pedagógicas, de maneira a iluminar a coparticipação, tanto dos professores e professoras quanto das crianças, em uma ação complementar, respeitosa, democrática e participativa no processo da construção de aprendizagem. A ação do verbo renovar será permitida a partir da possibilidade de observação e reflexão do autor da escrita, na medida em que constrói e reencontra os registros elaborados. Nesse sentido,

Poder refletir sobre como está acontecendo a aprendizagem significa poder basear o ensino não no que a professora quer ensinar, mas no que a criança quer aprender. A professora poderá, assim, aprender a ensinar; poderão, assim, professora e criança, procurar juntos a melhor forma de proceder (Rinaldi, 1970, p. 102).

Na transição da pedagogia conservadora para a pedagogia participativa, a compreensão de criança, tanto pelo adulto quanto na ação docente, deixa de estar associada a um modo passivo, assumindo a condição de uma criança ativa e com saberes, capaz de agir e interagir com o mundo. Em conformidade com essa defesa, Oliveira-Formosinho (2019, p. 115) afirma:

Para as pedagogias participativas, a criança é um sujeito – autor, ator, agente de vida e aprendizagem, sujeito individual e sujeito social, pessoa e cidadão, utilizador e criador de artefatos culturais. Esta criança é um indivíduo autônomo, cooperativo e competente, com direitos e deveres, reflexivo e crítico, ativo e participativo, que se relaciona com o mundo e as pessoas, com as coisas e o conhecimento. Esta criança pensa, sente e questiona, aceita e rejeita, diz sim e não; possui uma identidade relacional que participa do lugar ao qual pertence, na expectativa de respeitar e ser respeitada.

Esse é o grande desafio para os professores e professoras, o de transpor as práticas pedagógicas previsíveis, para valorizar e articular os saberes infantis nas diferentes propostas escolares, de modo a lidar com o imprevisível e não planejado. Nessa transposição, construída e negociada junto à criança sobre o percurso da aprendizagem, os(as) docentes terão a oportunidade de reconstruir suas identidades.

Fochi (2021) ressalta que esse reposicionamento do(a) docente e da criança na pedagogia participativa necessita da observação e escuta do que as crianças querem comunicar com suas falas, com seus gestos e quietudes, de maneira que possamos respondê-las de acordo com o vivenciado no cotidiano pedagógico. Assim, a construção da documentação ocupa um

papel central nesse reposicionamento, pois permite ao professor e à professora o exercício da reflexão sobre a sua prática e sobre as aprendizagens das crianças.

Escutar exige a predisposição do adulto, a abertura ao outro, sem julgamentos ao que se tem a dizer, tratando com seriedade e respeito a fala, pois o conhecimento não é estático e sim provisório e construído junto aos pares. Freire (1987) afirmava que, para a nossa existência, é preciso “pronunciar o mundo”; ou seja, a nossa palavra vem das vivências e, como há sentido, modifica o outro na atividade da ação e reflexão, fazendo-nos existir.

Desse modo, ao escutar¹⁹ a criança como um todo (a fala, os movimentos e quietudes), o docente está oportunizando que ela expresse a “palavramundo” em suas diferentes linguagens, exercitando um diálogo, sem imposições e antecipação dos adultos. Ao escutar, o(a) docente está respeitando a curiosidade, as descobertas, as interações das crianças no espaço escolar, de modo que o mundo deixa de ser imposto à criança. Assim,

Se escutar é saber indagar e dialogar, por outro lado, também é silenciar. Silenciar nossa voz para dar espaço ao outro, para dar tempo ao outro, para dar vez ao outro. Escutar, nessa perspectiva, significa abrir espaço dentro de nós para o outro [...] (Ribeiro, 2022, p. 79).

Nesse sentido, a importância da documentação, elaborada pelas professoras e professores, volta-se para a materialização das vivências, das escutas, das descobertas e pesquisas das crianças, que, além de construírem memórias e histórias, irão direcionar o planejamento docente por meio das interpretações e reflexões geradas.

Em conformidade com esse pensamento, Garcia e Abreu (2017) reforçam que o registro, além de ser um espaço pessoal para anotações e observações sobre a prática vivida pelas crianças, também é um espaço no qual o docente pode marcar suas incertezas, descobertas e as conquistas do grupo. Assim, “[...] o que, de fato, vamos documentar e, portanto, fazer existir, é o sentido comovente da busca de significados que crianças e adultos estão vivendo juntos” (Rinaldi, 1970, p. 102).

Todo esse movimento vivo e complexo da construção da documentação pedagógica também provoca a pesquisa pelo docente e a construção provisória de novos saberes, constituindo uma oportunidade de autoformação e uma prática pedagógica significativa para os meninos e meninas.

¹⁹ O termo “escutar” não está ligado somente ao sentido da audição. O termo faz referência aos sentidos do corpo (principalmente visão e audição) que contribuem para a percepção e interpretação dos percursos de aprendizagens construídos pelos meninos e meninas nas vivências escolares.

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 194, grifos dos autores), o termo “documentação pedagógica” está relacionado a dois conceitos, sendo eles: “[...] o *processo* e o *conteúdo* desse processo”.

Os autores elucidam que a documentação pedagógica é tida como conteúdo a partir do material elaborado pelas crianças e docentes, tornando visível o percurso de aprendizagem e experiências dos pequenos e a maneira como o adulto as interpretou e se relacionou com essas observações. Esse material pode se materializar de diversas formas, como por meio de imagens, registros escritos, vídeos, áudio, entre tantas outras opções. Cabe ao docente escolher, de acordo com o seu objetivo e interlocutores, como irá materializar a documentação.

A documentação pedagógica, enquanto processo, envolve o uso do registro produzido pelo docente, objetivando a reflexão do trabalho desenvolvido junto aos pequenos. Dahlberg, Moss e Pence (2003) salientam que o processo de análise e reflexão sobre o material produzido pode ocorrer tanto em grupos quanto individualmente.

Em consonância com esses dois conceitos, Rinaldi (1970) ressalta que os materiais e observações colhidos para a documentação ocorrem no momento vivido, ou seja, relaciona-se ao conteúdo do material elaborado pelo docente; porém, a leitura e reflexão do que aconteceu ocorre no final do processo. Nas palavras de Rinaldi (1970, p. 67), é a “[...] evocação de memórias póstumas”.

O processo de elaboração da documentação pedagógica não se configura como uma tarefa simples e imediata. Nesse sentido, Fochi (2018) destaca os pilares fundamentais que sustentam a função da documentação pedagógica, a saber: observação, registro e interpretação para projetar. É a partir da intersecção desses pilares que será possível “[...] **tornar visível as imagens de criança, do professor e da escola**, para problematizar e atualizar nossas concepções e práticas [...]” (Fochi, 2018, p. 25, grifo do autor).

Logo, a construção da documentação pedagógica que apoie as aprendizagens dos professores e professoras, bem como os percursos de pesquisa e descobertas das crianças, necessita do movimento contínuo e interligado da observação, escuta, autoria, reflexão individual e em pares, de modo a buscar sentidos. Esses elementos são considerados como matéria-prima para a prática docente.

4.2 A documentação pedagógica em nosso país

A documentação pedagógica foi se constituindo aos poucos durante o percurso histórico da educação no país. Em um processo lento e contínuo, a documentação pedagógica vem

ganhando espaços de discussões nos contextos escolares, sendo ressaltado como instrumento intrínseco à prática docente, movimento intensificado, principalmente após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), no qual os registros documentais produzidos pelas professoras e professores passam a ser essenciais para o planejamento e desenvolvimento das vivências infantis nos ambientes escolares.

A relevância da ação de registrar o cotidiano vivido com as crianças, de modo a direcionar o trabalho pedagógico e incentivar o desenvolvimento autoral dos professores e professoras, já era defendido por Madalena Freire, desde o início dos anos 1980, em nosso país.

Assim como Célestin Freinet e Paulo Freire, as práticas pedagógicas de Madalena Freire buscaram romper com uma educação alienante. Na busca por essa superação, alicerçou suas práticas na escuta, nas observações das crianças e no registro. Assim, os registros diários das vivências contribuíram para essa superação, de modo que essas anotações lhe favorecessem a reflexão sobre as ações educativas e a continuidade de seu processo formativo, aproximando a vida externa da escola; ou seja, em sua prática exercitava a leitura da “palavramundo”.

Em sua publicação *A paixão de conhecer o mundo* (Freire, 2023a), é possível identificar, em seus registros, todos esses elementos, além do exercício autoral de sua escrita – características que ressaltam que a escola é um espaço coletivo, em que todos e todas participam dessa comunidade educativa.

Em relação à escrita autoral docente, que é uma das características que norteiam os registros, Madalena Freire (2023b) denuncia que essa dificuldade está relacionada ao desinteresse do governo em relação à educação emancipatória, com políticas voltadas para a exploração dos cidadãos, educando-os para a passividade.

Nas escolas de massas, em uma educação bancária, foi ensinado apenas a técnica da escrita e da leitura, fortalecendo a cópia e a pronúncia de palavras desconectadas do pensar, de modo que as escritas produzidas não representam o pensamento do autor. Assim, defende que “[...] escrever é a arma da luta” (Freire, 2023b, p. 9).

Madalena Freire, em seu trabalho pedagógico com as crianças e em suas práticas de documentação pedagógica, já anunciava a necessidade da transposição de uma educação verticalizada, de uma educação com princípios educacionais, pautados no diálogo e no trabalho coletivo e cooperativo, princípios dos quais ainda estamos em busca na educação.

Apesar de Madalena Freire ter enfatizado, por meio de sua prática, a importância dos registros docentes para a profissão, a discussão sobre a documentação pedagógica somente ganha volume a partir das publicações legais: da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996).

Nesse contexto, a educação inicia um processo de mudança de paradigmas, no qual procura-se romper com uma educação em que a criança é vista como um objeto, e se passa a discutir a prática pedagógica e a formação docente como pilares essenciais para um modelo educacional que considere os saberes infantis.

Nesse cenário de transformação educacional, ocorre a difusão da abordagem educacional da província de Reggio Emília, na Itália, do educador e pesquisador Loris Malaguzzi.

Para Loris Malaguzzi, a construção da documentação pedagógica é uma forma de transcender a educação sustentada no modelo transmissivo. Desse modo, a documentação pedagógica deveria retratar a vida pulsante das crianças no ambiente escolar, enfatizando suas descobertas e curiosidades, ao mesmo tempo em que essa documentação deveria promover o encontro reflexivo das professoras e professores com suas práticas e vivências infantis.

Fochi (2015) complementa que Malaguzzi se incomodava com o anonimato das vivências das crianças e dos docentes no espaço escolar, de forma que essas experiências apenas estivessem presentes na memória de quem viveu, além de identificar a dificuldade das professoras e professores no exercício do registro sobre suas práticas e descobertas das crianças.

Desta maneira, Malaguzzi também propõe aos docentes a escrita de registros, de maneira que o leitor, sendo adulto ou criança, pudesse estar próximo ou rememorar as experiências vividas, além de proporcionar um encontro reflexivo do educador com a sua vivência. Essas escritas eram anotadas em uma espécie de diário, que oportunizou o princípio da documentação pedagógica (Fochi, 2015).

No entanto, tanto nas práticas de registros de Célestin Freinet, como nas propostas de Madalena Freire e de Loris Malaguzzi, identifica-se que a construção autoral dos registros sobre as vivências pedagógicas é uma maneira de desconstruir as características de uma pedagogia transmissiva e de lutar contra um sistema opressor. Nessa desconstrução, crianças e docentes têm a oportunidade de expressar sua voz, de compartilhar seus pensamentos e reflexões, de modo a se perceberem como parte integrante do processo educativo e da sociedade.

4.3 A documentação pedagógica na legislação

Como já mencionado nesta seção, foi a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996) que a criança passa a ser considerada como um ser de direito, sujeito ativo na sociedade e produtora de culturas.

Foi a partir desse reconhecimento que se inicia no Brasil um movimento mais sólido de pesquisas e publicações, na tentativa de ir ao encontro da concepção de criança ativa preconizada pelas leis e diretrizes.

Foi nesse cenário que houve a primeira publicação legal que procura orientar o trabalho dos professores e professoras do país: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado pelo Ministério da Educação em 1998 (Brasil, 1998a, 1998b, 1998c). Esse documento cita os registros dos(as) docentes como forma de apoiar as práticas pedagógicas e também como forma de avaliação das crianças no que se refere ao seu desenvolvimento. Apesar de o documento mencionar a ação do registro e as diferentes formas de registrar, a publicação volta-se para a prática docente, tendo-a como eixo central do processo educativo.

Somente com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009) é que a Documentação Pedagógica passa a ser incorporada como elemento essencial para o trabalho dos professores e professoras, como forma de direcionar e refletir sobre as práticas, possibilitando a continuação dos interesses e pesquisas das crianças, além de ser um potente meio de comunicação entre a escola e famílias/comunidade, que relate os fazeres e vivências das crianças na instituição.

Dessa forma, as Diretrizes tornam-se um instrumento orientador das práticas educativas desenvolvidas com as crianças no contexto escolar.

Assim, no artigo 10 das Diretrizes, temos:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil. (Brasil, 2009, p. 4-5).

Ao analisar o artigo, observa-se a presença do termo “observação crítica e criativa”, presente no inciso I, de modo que se possa inferir uma denúncia sobre a prática da observação

passiva, anunciando que o(a) docente deve exercitar uma postura pesquisadora durante esse processo. É por meio do olhar e escuta atenta do adulto que haverá a possibilidade de compreensão das diversas ações e interesses infantis sobre o meio, além de oportunizar ao docente a identificação de suas inquietações, dúvidas, curiosidades, que fomentarão a busca, as trocas e discussões entre os pares e do(a) docente consigo mesmo(a).

No entanto, a busca pela criticidade docente será potencializada pelas práticas educacionais, em um movimento dialético entre os pares, no qual a comunicação, a troca de saberes e a problematização coletiva desempenham um papel essencial no processo educativo (Freire, 2002)

A BNCC (Brasil, 2018), ao longo do documento, não explicita sobre a relevância da construção da documentação pedagógica. O documento se concentra nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que as crianças devem vivenciar nos ambientes educacionais.

Porém, de maneira sucinta e apoiada nas DCNEI, a Base enfatiza que a criança é um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, implicando a necessidade de vivenciar práticas pedagógicas intencionalmente planejadas.

Dessa forma, a BNCC, ao reforçar a importância da intencionalidade educativa, afirma que o(a) docente precisa organizar tempo, espaços e materiais que vão ao encontro dos interesses infantis, alinhando-os com os saberes socialmente construídos. Nesse contexto, o documento, de maneira implícita, ressalta a essência da documentação pedagógica, de modo a direcionar e sustentar o trabalho dos professores e professoras.

A partir dos documentos legais, evidencia-se a necessidade e a importância de reforçar e aprofundar, nos documentos municipais, a relevância da construção da documentação pedagógica, para a formação crítica docente e qualificação das práticas pedagógicas.

4.3.1 A documentação pedagógica no município de São Paulo

A Divisão de Orientação Técnica (DOT) da Educação Básica do município de São Paulo elaborou, no ano de 2015, o documento *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (São Paulo, 2015), como forma de orientar o trabalho pedagógico das unidades escolares, alinhando-o com os propósitos de uma pedagogia centrada na criança.

Nesse documento, há uma seção dedicada à documentação pedagógica, intitulada de “Documentação pedagógica e acompanhamento das aprendizagens de educadoras, educadores, bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental”. Essa seção reforça a importância da escuta e observação das crianças, como maneira de direcionar as práticas

docentes e como forma de compartilhar, entre docentes e crianças, os possíveis caminhos para a aprendizagem e investigação, de maneira que tenha sentido para a vida. Assim, reforça que a construção da documentação pedagógica é um processo partilhado entre docentes e crianças, de maneira que ambos tenham a oportunidade de autoria e protagonismo docente.

Desse modo, é possível entender que o município de São Paulo está em processo de discussão e qualificação da documentação, por meio das publicações municipais, procurando superar os registros técnicos e automatizados, mediante o incentivo e a conscientização sobre a necessidade de o(a) docente exercitar a observação e interpretação das comunicações infantis.

O documento também destaca que as vivências documentadas precisam ser interpretadas no coletivo, com todos os participantes – como os pares docentes, gestão escolar, crianças e famílias/comunidade –, de modo a favorecer uma compreensão ampla e significativa do processo educativo.

Ao longo da seção é destacado que docentes também podem utilizar de diversas linguagens que ultrapassem os limites do registro escrito, de modo a qualificá-la, conforme apontado pela primeira vez no RCNEI e posteriormente nas DCNEI. As formas de registros indicadas no *Currículo Integrador* (São Paulo, 2015, p. 67) incluem:

- uma sequência de fotos que narre os processos vividos por bebês e crianças e suas descobertas, em lugar de poses estereotipadas;
- uma gravação do áudio das conversas infantis, narrando seus pontos de vista, valores, conceitos e até preconceitos;
- uma filmagem das experimentações de bebês e crianças seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental;
- uma exposição permanente das produções de bebês e crianças nas paredes da escola como possibilidade de celebração da autoria e do percurso de expressão de bebês e crianças;
- o registro diário dos relatos de familiares sobre as aprendizagens e o desenvolvimento infantil.

Reconhecendo a necessidade urgente de consolidar uma escola que respeite as crianças e garanta qualidade na educação, o documento é apresentado como

[...] subsídio para os momentos de estudo coletivo dos educadores e educadoras de ambas as etapas da Educação Básica, com o intuito de promover reflexões sobre as práticas pedagógicas com vistas a um processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que articule os trabalhos desenvolvidos nas duas etapas (São Paulo, 2015, p. 3-4).

Dessa maneira, as unidades escolares são convidadas a qualificar seus momentos formativos, por meio do estudo e discussão desse documento, oportunizando a implementação efetiva do *Currículo Integrador da Infância Paulistana*.

Também o *Currículo da Cidade*, direcionado à Educação Infantil (São Paulo, 2019a), elaborado ao longo do ano de 2018, apresenta como objetivo a orientação do trabalho docente em seu contexto de atuação.

Além de o documento reafirmar todos os princípios do *Currículo Integrador*, ele também aprofunda a discussão sobre a construção da documentação pedagógica, pautado na observação, na escuta das crianças, na socialização e na discussão sobre esses registros entre todos os participantes. O documento também enfatiza a importância do acompanhamento, pelo coordenador pedagógico, dos registros produzidos pelos(as) professores(as), como forma de aprendizagem de todos os envolvidos no processo. Ressalta que os registros docentes venham a contribuir para a reflexão sobre as manifestações e o protagonismo das crianças em seus percursos de aprendizagens, redirecionando as intencionalidades do planejamento. Ao longo do documento, traz sugestões aos docentes para o exercício do registro pedagógico, que revele as experiências e os processos de aprendizagens das crianças. Dessa maneira, contribui para que os(as) docentes e equipe gestora experimentem esse sentido de documentação partilhada e de formação dialógica, como se vê apontando para ações educacionais necessárias.

O documento faz menção sobre a importância de garantir, nos horários coletivos, espaços dedicados ao estudo e análise das documentações, além de ressaltar a importância da colaboração entre os(as) docentes, no processo de partilha dos registros pedagógicos, bem como a relevância da contribuição da coordenadora pedagógica na promoção de reflexões.

Portanto, o *Currículo da Cidade* é mais um documento que contribui para a discussão, no interior das unidades escolares, sobre qualificação da Educação Infantil, sustentada no protagonismo infantil, docente e nas práticas educacionais.

Em 2019, foi publicada a Instrução Normativa SME nº 02, que dispõe sobre os registros na Educação Infantil (São Paulo, 2019b). Essa normativa teve por objetivo complementar as orientações do *Currículo da Cidade: Educação Infantil*, pois foram identificadas as dificuldades, de muitas unidades escolares, de se apropriarem de estratégias para a construção dos registros pedagógicos que qualifiquem o cotidiano escolar vivido pelas crianças.

A normativa adota como estratégia inicial, para o diálogo com os educadores, a apresentação do percurso histórico da documentação no município de São Paulo, denotando as transformações que o registro dos professores e professoras sofreu ao longo dos anos. Essas transformações acompanharam as mudanças referentes ao atendimento às crianças pequenas (0 a 3 anos) que, até o início deste século XXI, estavam vinculadas à Assistência Social, e às EMEIs (4 a 6 anos), vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SME). A partir do Decreto nº 38.869/99, as creches passaram a integrar o sistema municipal de educação (São Paulo,

1999b) e, em 2001, as creches diretas e indiretas denominam-se como Centro de Educação Infantil (São Paulo, 2019b).

Nesse percurso histórico, o início dos registros docentes apresenta características de uma documentação técnica, de uma concepção de educação assistencialista, que objetivava comprovar as propostas ofertadas às crianças, bem como relatar as possíveis ocorrências dos meninos e meninas. No quadro abaixo, temos as principais transformações que os registros docentes sofreram na municipalidade de São Paulo.

Quadro 3 – Processo histórico dos registros no município de São Paulo

Registro na creche		Registro na EMEI	
Tipo de registro	Objetivo	Tipo de registro	Objetivo
Fichas de saúde	Coletar dados de doenças e ocorrências infantis, a fim de minimizá-los no ambiente escolar.	Registro de Avaliação (1985)	Observação das crianças para o preenchimento do instrumento de avaliação. Instrumento dividido por “temas”: imitação de sons e gestos e raciocínio lógico matemático.
Caderno de sala	Registrar as atividades realizadas com as crianças; registro de acidentes e ocorrências; registro de cuidados específicos com alguma criança.	Fichas de saúde	Acompanhar o aspecto comportamental e de desenvolvimento infantil.
Diários de classe (com a inserção da creche no sistema municipal de Educação)	Controle de frequência das crianças e o registro das atividades desenvolvidas no dia.		
Em 1992, a partir da aprovação do Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo (Decreto nº 32.892/92), a avaliação das crianças passou a ser realizada por meio de relatórios descritivos individuais, anunciando as possibilidades de constar os avanços e dificuldades infantis, de forma a diagnosticar o desenvolvimento das meninas e meninos (São Paulo, 1992b).			
Em 2001, as reflexões em relação ao protagonismo infantil, a brincadeira como eixo principal das vivências e a prática dos registros, de forma a orientar as práticas docentes e as aprendizagens infantis, foram despertadas e problematizadas a partir da publicação da Revista do município, <i>EducAção</i> .			
Em 2004, a Orientação Normativa 01/2004 “Construindo um Regimento da Infância” rompe com os registros voltados para a avaliação final da criança, defendendo a concepção de criança produtora de conhecimento e cultura. Assim, os registros devem estar voltados para a observação contínua da criança em relação ao seu processo de construção de aprendizagens, contribuir para a reflexão sobre a prática docente e favorecer a comunicação entre docentes e famílias (São Paulo, 2004a).			
Em 2007, a Portaria SME nº 4.507/07 instituiu o Programa "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas" para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esse programa direcionou as unidades escolares na seleção de conteúdos de aprendizagens a serem desenvolvidos com as crianças nas etapas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Na Educação Infantil, as Orientações ficaram conhecidas como “OCS” e ressaltavam que as observações e os			

registros deveriam ajudar o(a) docente a conhecer as preferências e especificidades de cada criança, de maneira que contribuíssem para o redirecionamento das atividades infantis. (São Paulo, 2007b).
Em 2013, houve a publicação da Orientação Normativa nº 01/2013” Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares” no qual propõe a construção da documentação educacional a partir do reposicionamento da criança, como um ser de direito e competente. A criança passa a ter o direito de escolhas e participar de seu processo de aprendizagem (São Paulo, 2014a).
Em 2015, a publicação, pela SME, do Currículo Integrador da Infância Paulistana propõe que a documentação pedagógica deve comunicar as vivências e descobertas infantis e a partir das observações permitir para que o(a) docente perceba e reflita sobre os saberes infantis, a fim de qualificar as práticas. (São Paulo, 2015).
Em 2016, a publicação da Portaria nº 7.598/2016 normatizou os procedimentos para a expedição de documentação educacional das crianças, que permita acompanhar o desenvolvimento e os processos de aprendizagem da criança ao final da etapa de Educação Infantil. (São Paulo, 2016).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2025), a partir da Instrução Normativa SME nº 02/2019.

Nesse sentido, a Instrução Normativa SME nº 02/2019, sobre os registros, reafirma que não se trata de uma nova orientação isolada, mas sim de uma continuidade das discussões previamente estabelecidas, visando à qualificação e à reorientação das práticas docentes e das vivências infantis nos ambientes escolares (São Paulo, 2019b).

A partir da breve apresentação sobre o percurso histórico do registro docente na municipalidade de São Paulo, infere-se que este percurso, além de ter sido atrelado às transformações sobre a concepção de criança e o direito à Educação Infantil a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) e das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 1999a), também foi influenciado pelas políticas de governo do município, que conduziram a Educação e a formação em serviço dos professores e professoras, como discutido na seção 2 da presente pesquisa.

Observa-se assim, em algumas gestões, o esforço do município em subsidiar as discussões, nas unidades escolares, sobre a importância da documentação pedagógica e as oportunidades formativas que dela decorrem. Nessa dinâmica, as formações contínuas em serviço, dos professores e professoras, não apresentaram uma continuidade, mostrando-se fragmentada. Na maioria dos governos, a formação em serviço esteve voltada para o fazer docente, objetivando o aumento de índices positivos no resultado da aprendizagem; em outras, procurou-se exercitar o autorismo da profissão, valorizando momentos de discussão e reflexão sobre a realidade educacional e a necessidade de transformação, atrelados aos projetos da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Identifica-se, nas últimas publicações do município, a preocupação em qualificar as documentações pedagógicas elaboradas pelos(as) docentes, como maneira de romper com as características de uma pedagogia centrada no adulto. Também se identificou a ênfase em

discussões coletivas, trocas e acompanhamentos da coordenação pedagógica sobre as documentações, de modo a contribuir com a ressignificação dos conceitos e práticas, no que se refere às crianças e ao modo compartilhado de ensinar e aprender, de modo que faça sentido para a vida.

Porém, constata-se que somente as discussões nos ambientes escolares, sobre a documentação como reorientação das práticas e vivências pedagógicas, não garantem a transformação do cotidiano escolar, de modo que as crianças ocupem realmente a posição de protagonistas em seu processo de aprendizagem, bem como a documentação construída pelo(a) docente seja realmente um material de estudo, de reflexão, de revisão e de direcionamento.

Todas essas teorias presentes nos documentos, que vão ao encontro das leis federais e de uma educação libertadora e emancipatória, precisam de condições efetivas de trabalho aos docentes e à coordenadora no cotidiano escolar, para que as práticas formativas e de construção da documentação pedagógica não sejam tolhidas por uma política de gestão na qual o fazer pedagógico se torne burocrático, ou seja, sem significado, de modo a ser cumprido como uma exigência.

Assim, para efetivamente avançarmos nas discussões no interior das unidades escolares, de modo que reflita diretamente na qualidade da Educação Infantil, precisamos olhar para esse cotidiano escolar, cautelosamente, para pensarmos até qual ponto as teorias apoiam essa prática. E, ao identificarmos os dificultadores que impedem a teoria de acontecer, faz-se necessário que nos debruçemos sobre ela, enquanto gestão pública, para que possamos melhorar as condições de trabalho e assim dialogar com a teoria, refletindo diretamente na qualidade formativa docente.

4.4 A documentação pedagógica como ações educomunicativas

As documentações pedagógicas são importantes ações educomunicativas por permitir o diálogo entre quem registra e o interlocutor, que contribui diretamente para que nós nos percebamos como sujeitos inacabados, de modo a estarmos sempre reconstruindo os conhecimentos a partir do olhar do outro. No inacabamento humano, há a possibilidade de interagir com o mundo e com os outros, de modo a transformar as condições impostas pela estrutura da sociedade. Nesse sentido, “Dependemos sempre do outro que nos completa, nos amplia, nos esclarece, nos limita, nos retrata que somos, no que nos falta, porque somos incompletude e unicidade” (Freire, 2024, p. 25).

A construção da documentação pedagógica, a partir da prática educomunicativa, além de ser um processo vital para uma pedagogia que respeite a criança, contribui para um processo contínuo de aprendizagem do adulto, pois “A sua força de atração está na carga problemática, de dúvida e de reflexão com que é recolhida e proposta aos outros: colegas e crianças” (Rinaldi, 1970, p. 73).

A carga problemática, quando materializada nos registros, possibilita ao autor pensar sobre elas, desenvolvendo a autoria de sua escrita e o seu processo reflexivo.

É nesse processo autoral que se tem a oportunidade de superação de modelos técnicos e vazios de registros, que não representam as experiências e inquietações vividas por docentes e crianças. Na materialização do vivido e observado, há a oportunidade de retomar e compartilhar as experiências, de repensá-las com um olhar estrangeiro, à medida que o(a) autor(a) distancia-se delas. Assim, inicia-se o olhar reflexivo e crítico sobre a prática.

Como diz Madalena Freire (2024), precisamos romper com a educação alicerçada na passividade e nas ações mecanizadas. É preciso encorajar-se para a educação pulsante da vida, na medida em que exercitamos o pensamento, abrindo-nos para o novo, para a curiosidade.

O exercício da escrita não é uma ação confortável, pois o(a) autor(a) se desvela por meio das palavras e permite ao leitor concordar, discordar, interpretar. Mas é nesse movimento educomunicativo, entre autor(a) e leitor(a), que surgem as indagações, reflexões e aprendizagens.

No exercício da escrita e na construção da autoria, Dahlberg (2015) ressalta o quanto é preciso que o(a) autor(a) do processo da documentação assuma e identifique o ponto de vista pelo qual registra, reconhecendo as escolhas que o levaram a registrar.

Assim, a autora destaca a responsabilidade do docente na ação de documentar, reposicionando-o como sujeito principal dessa ação, em uma educação democrática, pois o que é documentado ou não, em um processo, é uma questão de escolha do(a) autor(a), de seu protagonismo.

Quando você documenta, você constrói uma relação entre você mesmo como pedagogo e a criança/crianças, cujo pensamento, cujas palavras e cujas ações você documenta. Nesse aspecto, a prática da documentação não pode, de modo algum, existir à parte do nosso envolvimento no processo (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 193).

Ao assumirmos a autoria nos registros documentados, estaremos dispostos a aceitar a complexidade que envolve a Educação Infantil, contestando a imagem de educação e infância

que nos foi imposta e que aprendemos a reproduzir – uma educação fatalista e que nos transforma em objetos dos ideais neoliberais.

Nesse sentido, defendemos a construção de uma documentação pedagógica que ilumine e direcione as práticas e teorias de cada docente, a partir das descobertas, inquietações, dúvidas, receios e curiosidades, tanto dos adultos como das crianças – uma documentação que seja compartilhada, estudada e pesquisada entre os pares, nos momentos de formação contínua.

Rinaldi (1970) enfatiza que a documentação ainda faz parte da tensão vivida pelos docentes, pela busca do sentido da escola, do entendimento sobre as experiências e aprendizagens, tanto para os adultos quanto para a criança.

Complementamos com a hipótese de que essa tensão também é vivida pelo(a) docente, pela dificuldade de construir um registro que revele suas reflexões e a possibilidade de construção de novos saberes.

Madalena Freire (2024) ressalta que não fomos incentivados a nos reconhecer como produtores de conhecimentos, como autores de nossa história, e sim apenas como reprodutores de conhecimento, com a finalidade da reprodução histórica.

Assim, desacreditados de nossa potencialidade de fazer educação, ficamos paralisados. Nessa paralisia, os nossos sentidos também são afetados, de modo que o olhar passa a ser cristalizado e a beleza das descobertas despercebidas. A escuta passa a ser superficial, de modo que não se ouça a mensagem e sim se crie uma mensagem que não corresponda com a realidade, mas responda ao esperado, ao que desejamos ouvir, ao que nos foi ensinado.

Rinaldi (1970) também alerta que o(a) autor(a), na ação de documentar, precisa colocar de lado a sua avaliação, expectativa e pré-julgamentos do que é significativo para a aprendizagem da criança. Nesse exercício de nos despirmos do que é esperado, deixaremos de projetar a criança idealizada, rompendo com a visão fictícia da educação. Nesse rompimento, inicia-se o exercício da escuta e observação das crianças, em suas diferentes interações com o meio.

Podemos dizer que o movimento da construção, interpretação e reflexão sobre a documentação é cíclico, no qual é preciso que o(a) autor(a) se distancie, para identificar a essência teórica que o material traz nas entrelinhas.

Assim precisamos da contribuição do olhar do outro, das discussões que desestabilizem os conhecimentos, para que possamos superar as práticas centralizadoras e transformar a

educação. A construção das documentações, com princípios da educomunicação, é um dos caminhos.

A potencialidade da documentação pedagógica demonstra dois sentidos: um voltado para a construção de uma escola democrática que respeita as necessidades, os interesses e as particularidades do desenvolvimento infantil; o segundo sentido se volta para a convocação dos docentes em explorar a autoria e assumir uma postura colaborativa nos processos, desnaturalizando práticas e saberes enraizados, rompendo com o olhar do senso comum, a partir dos diferentes modos de pensar.

5 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Esta seção tem como objetivo apresentar a abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa, descrever o processo de escolha do universo investigativo e das participantes, além de detalhar como ocorreram os procedimentos de produção de dados e as pré-categorias de análise.

5.1 Questões e objetivos da investigação

Como já dito, esta pesquisa buscou compreender a relevância da educomunicação como aspecto essencial para a construção e qualificação da documentação pedagógica na Educação Infantil, buscando responder à questão problematizadora que motivou e direcionou esta pesquisa: de que modo as ações educacionais, presentes no espaço formativo do grupo de estudos do Projeto Especial de Ação (PEA), contribuem para a construção e qualificação da documentação pedagógica na Educação Infantil?

O objetivo geral foi compreender de que modo as ações educacionais, presentes no espaço formativo do grupo de estudos do Projeto Especial de Ação (PEA), contribuem para a construção e qualificação da documentação pedagógica na Educação Infantil. Como objetivos específicos, foram elencados: verificar como as interações comunicativas entre as docentes, e entre as docentes e a coordenadora pedagógica, influenciam os processos de registro e documentação das práticas pedagógicas; identificar a potencialidade formativa do PEA como ambiente promotor de práticas colaborativas e reflexivas, ancoradas na educomunicação, segundo as percepções das participantes.

A hipótese que fundamentou esta pesquisa volta-se para a importância das ações educacionais nos ambientes formativos do PEA, de modo a contribuir para o processo de construção e qualificação da documentação pedagógica.

5.2 Procedimentos para a pesquisa de campo

No final do mês de maio do ano de 2024, selecionamos quatro unidades públicas de Educação Infantil, no município de São Paulo, para a possível realização da pesquisa. O critério adotado para a escolha das unidades escolares foi a programação semanal do Projeto Especial de Ação (PEA), uma vez que era necessário articular a observação em campo com a grade curricular da universidade. Dentre as quatro unidades, uma foi selecionada, por meio do diálogo

telefônico, por demonstrar maior interesse em participar e se disponibilizar para colaborar com a pesquisa.

Passado o período de recesso escolar (julho), fizemos uma reunião com a coordenadora da unidade selecionada, de modo a se apresentar pessoalmente e compartilhar o objeto da pesquisa. Após esse primeiro diálogo, houve o convite, pela coordenadora pedagógica, para conhecermos o espaço escolar.

Após o aceite da equipe gestora para a realização da pesquisa na unidade escolar, a solicitação formal para a realização da pesquisa foi encaminhada à Secretaria Municipal de Educação (SME) e à Diretoria Regional de Educação (DRE) responsável, acompanhada da carta de apresentação, documento com a área da realização da pesquisa, termo de compromisso e o projeto de pesquisa.

No primeiro dia de participação no PEA, tivemos a oportunidade de nos apresentar às professoras e, de maneira sucinta, compartilhar o objeto de estudo da pesquisa. As quatro docentes integrantes do grupo demonstraram disponibilidade e interesse em participar do estudo e foram selecionadas por adesão voluntária.

Acompanhamos os encontros semanais do PEA, cada um com duração de uma hora e trinta minutos, totalizando nove encontros e uma carga horária de treze horas e trinta minutos de observação. Além da participação nesses encontros, foram disponibilizadas para leitura, ao longo do período, as documentações escolares, que consistem no Projeto Político-Pedagógico, Diários de Bordo e Relatórios do Acompanhamento da Aprendizagem.

Para um melhor aproveitamento dos encontros, foi elaborada uma pauta de observação, com o objetivo de responder às inquietações da pesquisa.

Quadro 4 – Roteiro de observação no PEA

Roteiro de observação do ecossistema comunicativo para a realização do PEA
<ul style="list-style-type: none"> • Como é organizado o ambiente para a realização do PEA? O <i>layout</i> do espaço favorece a comunicação entre os participantes? • Como as tecnologias integram o momento do PEA? • Como é conduzido o processo formativo do PEA pela CP? • A formação caracteriza-se por ser apenas expositiva? • Na formação, ocorre o uso de algum material de apoio para a discussão, como textos, livros, documentos oficiais, entrevistas, trechos de filmes, entre outros? • Esse tema formativo selecionado partiu dos interesses e necessidades dos docentes? • Há abertura para a participação dos docentes na formação? Como é realizada essa participação? • Há oportunidades para os docentes trocarem práticas de experiências vividas? • Há oportunidades para os docentes comunicarem suas inquietações na vivência diária com as crianças? • As discussões possibilitam o aprofundamento sobre o tema tratado?

- As discussões possibilitam a qualificação na construção da documentação pedagógica?
- Como as discussões reverberaram na construção da documentação pedagógica?
- Qual é a postura dos docentes no PEA? Demonstram segurança para participar do processo?
- Há o comprometimento dos participantes para contribuir com suas aprendizagens?
- Percebe-se o exercício da escuta do coordenador para os docentes e dos docentes para o coordenador?

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2025).

5.3 Caracterização do universo da pesquisa

As informações apresentadas a seguir foram extraídas da leitura e estudo do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar.

A instituição escolar participante da pesquisa é de natureza pública, pertencente à rede municipal de ensino, localizada na região sudeste do município de São Paulo. Por se tratar de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), sua atuação é direcionada ao atendimento específico de crianças com idades entre quatro e cinco anos.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, o bairro onde a escola está localizada possuía, inicialmente, um perfil predominantemente industrial. No entanto, ao longo do tempo, essa configuração foi sendo modificada, resultando em um aumento significativo de condomínios residenciais. Os investimentos nos espaços públicos, destinados ao lazer, não acompanharam a transformação do bairro.

O bairro dispõe de uma Unidade Básica de Saúde (UBS), responsável pelo atendimento da maioria das crianças matriculadas na escola. Além disso, a região conta com pequenos estabelecimentos comerciais, como oficinas mecânicas e mercados locais. No que se refere ao transporte, os moradores têm acesso a um terminal de ônibus nas proximidades, com linhas que conectam o bairro a três estações de metrô.

Ao lado do terreno da EMEI, há uma Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF), na qual, ao longo do ano, são realizadas propostas pedagógicas em parceria. Essas parcerias envolvem apresentações de teatros, visitas guiadas e outras iniciativas, alinhadas ao *Currículo Integrador da Infância Paulistana*.

A comunidade atendida é composta por crianças moradoras do próprio bairro. Há uma diversidade econômica e social das famílias atendidas, porém a grande maioria necessita dos programas de transferência de renda para garantia de direitos básicos, como o acesso à alimentação.

A unidade escolar atende crianças de quatro e cinco anos em dois turnos, sendo compreendido, no 1º turno, o horário das 7h às 13h e, no 2º turno, das 13h às 19h. Em cada

turno, sete turmas são atendidas, sendo cada uma identificada por um código²⁰, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 5 – Classes da unidade escolar por turno

1º período (manhã)		2º período (tarde)	
Turma	Número de alunos	Turma	Número de alunos
7A	26	7H	29
7B	28	7I	26
7C	27	7J	26
7D	27	7K	26
7E	28	7L	27
7F	29	7M	28
7G	28	7N	29

Fonte: PPP (2024, p. 7).

De acordo com os dados do PPP, até o início do mês de março, a unidade atendia 384 crianças, sendo 193 no período da manhã e 191 no período da tarde.

A escola é estruturada em dois andares. No térreo, temos a secretaria, a sala de direção, a sala da coordenação, a sala dos professores, a sala de reunião para JEIF, almoxarifado para materiais pedagógicos, uma cozinha, um almoxarifado para materiais de limpeza, banheiros para adultos, uma lavanderia e um vestiário para o quadro de apoio. Direcionado às crianças, há uma sala para a brinquedoteca, refeitório, dois banheiros infantis, sendo um feminino e um masculino e os lavabos. Na área externa, há uma quadra coberta, um parque de areia, um parque emborrachado, uma parede de azulejos e o estacionamento. No andar superior, encontram-se sete salas de aula, uma sala multimeios e dois banheiros infantis.

Conforme registrado no Projeto Político-Pedagógico (PPP), a escola foi inaugurada em 1997 e, de modo geral, os espaços da instituição encontram-se bem conservados.

²⁰ No município de São Paulo, as crianças de quatro e cinco anos são cadastradas no sistema Escola Online (EOL) em agrupamentos multietários. Como parte dessa organização, foi estabelecida uma nova codificação para esses agrupamentos, identificados pelo código 7A, 7B, 7C, de acordo com a quantidade de turmas existentes em cada turno da escola.

Figura 1 – Espaço escolar e seus ambientes



Fonte: Imagens registradas pela pesquisadora no universo de pesquisa (2025).

No que se refere aos recursos humanos, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) indica que a maioria dos funcionários é composta por servidores concursados, com um tempo mínimo de cinco anos de atuação na unidade escolar. Além disso, observa-se que a maior parte do corpo funcional é do sexo feminino. No quadro abaixo, temos as equipes e a quantidade correspondente.

Quadro 6 – Funcionários da unidade escolar

Função	Quantidade
Diretor	01
Assistente de direção	01
Coordenadora pedagógica	01
Auxiliares técnicos em educação	04
Agentes escolares	02
Vigia	01
Docentes	35

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025), a partir dos dados do PPP (2024).

Conforme registrado no Projeto Político-Pedagógico (PPP), a diretora e a assistente de direção estão em exercício desde o início de 2019. A coordenadora pedagógica iniciou suas atividades na unidade escolar no ano de 2024. Do total de docentes, quatro estão readaptados e duas acumulam cargos na própria unidade escolar. Ao longo da leitura do PPP, observa-se que 35,5% dos docentes acumulam cargos; entretanto, o documento não especifica em quais municípios esses docentes exercem outras funções, nem fornece informações sobre a jornada de trabalho dos mesmos.

Consta, no documento, que foi elaborado um questionário pela plataforma *Google Forms*, com o objetivo de coletar dados sobre o grupo docente, a fim de identificar as necessidades e a compreensão dos contextos de vida pessoal dos profissionais, para o planejamento de ações formativas. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a participação não foi integral, tendo sido recebidas trinta e uma respostas, as quais foram analisadas.

O quadro abaixo apresenta as informações que delineiam o corpo docente da unidade escolar.

Quadro 7 – Perfil docente da unidade escolar

Há quanto tempo atua no magistério na rede municipal de São Paulo	Há quanto tempo está nesta unidade escolar	Idade	Grau de escolaridade	Realiza cursos de formação continuada
6,4%, de 5 a 10 anos	38,7%, de 1 a 5 anos	51,6%, de 40 a 50 anos	22,6%, superior completo	9,7% não realizam
19,4%, de 10 a 15 anos;	22,6%, de 5 a 10 anos	38,7%, de 50 a 60 anos	64,5%, pós-graduação lato sensu	41,9 realizam cursos promovidos pela DRE/SME
12,9%, de 15 a 20 anos	16,1%, de 10 a 15 anos	9,7% representam as faixas etárias de 30 a 40 anos e acima de 60 anos.	12,9% representam a parcela com superior incompleto/ Ensino Médio (Magistério) e pós-graduação stricto sensu	61,3% realizam cursos com recursos próprios
61,3%, mais de 20 anos	12,9%, de 15 a 20 anos 9,7%, mais de 20 anos			Observação: O número total de respostas ultrapassa o total de participantes da pesquisa, o que sugere que, nesta questão específica, os respondentes puderam selecionar mais de uma opção.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025), a partir dos dados do PPP (2024).

O documento destaca que as propostas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar estão pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na Base Nacional Comum Curricular e nos documentos oficiais do município de São Paulo.

Desse modo,

[...] visa-se a construção de um trabalho pedagógico que considere a criança em sua integralidade, ou seja, que considere a criança como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto sujeito potente, socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, “verter e subverter a ordem das coisas”, refundar e ressignificar a história individual e social; como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re) ensinando os adultos a olhar o mundo com “olhos de criança” (PPP, 2024, p. 24).

No PPP, também são ressaltados os projetos desenvolvidos pelos docentes, tais como projeto Biblioteca Circulante, projeto Leitura Simultânea, projeto Música na Escola, projeto integração com a EMEIF e, por fim, a parceria com o SESC Educacional.

O documento explicita que o Plano Pedagógico Anual é elaborado pelos docentes na forma de uma Carta de Intenções, em conformidade com a Instrução Normativa nº 1/2019, que

propõe esse novo formato de planejamento. Além disso, cita os instrumentos de avaliação utilizados no processo educativo, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 8 – Instrumentos de avaliação

Avaliação: formas, critérios, instrumentos e periodicidade
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de relatório sobre o desenvolvimento de cada criança no final de cada semestre; • Elaboração de registro reflexivo sobre as ações, estudo, análise e reflexão sobre a prática; • Elaboração do Diário de Bordo para registros das observações diárias para subsidiar a elaboração do registro semestral das aprendizagens.

Fonte: Quadro retirado do PPP (2024, p. 64).

Em relação ao Projeto Especial de Ação (PEA), o PPP ressalta que, após a análise da avaliação dos encontros realizados pelos docentes no ano anterior, e em consonância com as Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o foco do trabalho no PEA, para o ano de 2024, foi nomeado como: “Literatura e diversidade: a importância da documentação pedagógica no processo reflexivo para repensar as práticas na educação infantil”. Assim, por meio do planejamento²¹ do PEA para o ano de 2024, é possível observar as temáticas das formações ocorridas no ambiente formativo do PEA, que estiveram voltadas para: o estudo étnico-racial, as temáticas da educação indígena e inclusiva e a documentação pedagógica (carta de intenções, Diário de Bordo e relatório semestral das crianças).

Em conversa com a coordenadora pedagógica da unidade escolar, é explicitado que nessa unidade escolar pesquisada, devido ao horário de atendimento das crianças, a organização do PEA dá-se em três grupos, como previsto no artigo 12, parágrafo 6º da Instrução Normativa SME nº 36, de 3 de dezembro de 2024:

§ 6º Nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs com funcionamento em 2 (dois) turnos de 6 (seis) horas serão formados até 3 (três) grupos, considerando os turnos de trabalho dos professores, e respeitado o horário de funcionamento da Unidade Educacional. (São Paulo, 2024a, art. 12, § 6º).

Cada grupo cumpre uma jornada²² de 144 horas. A organização de cada grupo está apresentada no quadro a seguir:

²¹ O planejamento do PEA encontra-se no Anexo A.

²² No município de São Paulo, os profissionais de Educação docentes, do quadro de Magistério, podem anualmente optar pela ampliação de sua jornada de trabalho, intitulada como Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Essa jornada de trabalho compreende 40 horas aulas semanais, sendo 25 horas aula em regência e 15 horas de atividades semanais. Destas, 11 horas são destinadas ao trabalho coletivo e quatro horas em local de livre escolha. A Jornada Básica (JBD) compreende 30 horas aulas semanais, sendo 25 horas aulas

Quadro 9 – Organização dos grupos do PEA

Grupo	Número de participantes	Horário do PEA	Tipo de jornada	Frequência semanal
1	8	9h25 às 10h55	JEIF	Duas vezes na semana
2	7	11h05 às 12h35	JEIF e JBD	Duas vezes na semana
3	5	13h25 às 14h55	JEIF	Duas vezes na semana

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025), a partir dos dados do Projeto Especial de Ação (2024).

Além desse momento formativo, lê-se no documento que os docentes também contam com o Horário Coletivo, que “[...] constitui-se como espaço privilegiado para o contínuo processo formativo, planejamento e organização de ações visando à implementação do nosso projeto político pedagógico” (PPP, 2024, p. 66).

Em diálogo com a coordenadora, constatou-se que o documento é revisado anualmente, contando com a participação de todos os segmentos diretamente vinculados à unidade escolar; ou seja, os funcionários de empresas terceirizadas, responsáveis pelos serviços como limpeza e alimentação, não são envolvidos no processo de construção do PPP.

5.4 Caracterização das participantes da pesquisa

Para delinear o perfil das participantes da pesquisa, a entrevista semiestruturada contou com questões que procuraram conhecer a trajetória profissional de cada uma, bem como as perspectivas e desafios em relação à carreira docente e de coordenação.

Para fins de identificação e sigilo na pesquisa, as docentes²³ participantes foram identificadas pelas siglas P1, P2, P3 e P4, enquanto a coordenadora pedagógica foi identificada como C1.

em regência de turma e cinco horas de atividades semanais. Destas, três horas são destinadas ao trabalho coletivo, com a equipe escolar e duas horas em local de livre escolha. Cf. São Paulo (2007a).

²³ Todas as participantes desta pesquisa são do sexo feminino, conforme apontado no quadro 9. Desta maneira, no decorrer da pesquisa, serão identificadas como “as docentes”.

Quadro 10 – Identificação e perfil das docentes participantes da pesquisa

Identificação na pesquisa	Sexo	Idade	Estado civil	Formação	Tempo de atuação na Prefeitura Municipal de São Paulo	Tempo de atuação na unidade escolar
P1	F	50 anos	Casada	Magistério Pedagogia Pós-graduação lato sensu	21 anos	10 anos
P2	F	57 anos	Casada	Magistério; Pedagogia; Pós-graduação lato sensu	23 anos	19 anos
P3	F	41 anos	Casada	Pedagogia Pós-graduação lato sensu	10 anos	7 anos
P4	F	48 anos	Casada	Magistério; Pedagogia; Pós-Graduação lato sensu	22 anos	5 anos

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações da entrevista semiestruturada (2025).

Quadro 11 – Identificação e perfil da coordenadora participante da pesquisa

Identificação na pesquisa	Sexo	Idade	Estado civil	Formação	Tempo de atuação na Prefeitura Municipal de São Paulo	Tempo de atuação na unidade escolar
C1	F	42	Solteira	Magistério Pedagogia Pós-graduação lato sensu e stricto sensu (Mestrado)	17 anos	2 anos

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações da entrevista semiestruturada (2025).

Quadro 12 – Trajetória profissional no magistério das docentes participantes

Participante	Trajetória profissional no magistério
P1	Fiz magistério e depois a Pedagogia. Me formei em 1999. A formação do magistério foi importante para o início de minha trajetória, pois se destacou como ponto de partida para minha atuação. A formação inicial sempre será insuficiente diante dos desafios que a educação apresenta na prática, porém, a formação de pedagogia fez a diferença. Quando comecei atuar fui percebendo necessidade de aperfeiçoamento constante e principalmente para construção de minha identidade como educadora.

	Atuo na rede Municipal de São Paulo há 21 anos. 19 anos na Educação infantil e 2 anos com atendimento a inclusão no contraturno no Ensino Fundamental.
P2	Eu comecei tarde como professora da rede pública, casei e tive filho cedo. Fiz o magistério com uma filha. [...] quando a filha mais nova estava com 8 anos, já no segundo ano do Ensino Fundamental, eu entrei pra ser contratada de uma creche aqui em São Paulo. Foi no ano de 2000 por aí, [...] que teve o último concurso de São Paulo que não precisava da pedagogia. Realizei o concurso e passei para o cargo de professor titular e professor adjunto ²⁴ e a autoestima elevou. [...] Entrei na faculdade Fundação Santo André [...]. Estudei 4 anos, incluindo os sábados. Os estudos conciliei com a Prefeitura de São Paulo e trabalhei nos 2 cargos. [...] Durante a graduação prestei o concurso do Estado de São Paulo e passei. [...] na Prefeitura de São Paulo iniciei em São Mateus e fiquei por 4 anos. [...] 23 anos de Prefeitura e nessa Emei faz quase 19 anos. Seis anos trabalhando no período intermediário. O restante no último período.
P3	Eu me formei em pedagogia em 2009 na Universidade de São Camilo e em 2010 ingressei como professora na rede pública estadual, como contratada. Em 2014 eu prestei a prova aqui na Prefeitura de São Paulo e em 2015 acabei assumindo o cargo. Na Prefeitura de São Paulo estou por volta de mais ou menos 10 anos. Eu trabalhei 2 anos no Paraisópolis. [...]. Eu já estou há 7 anos nessa escola, desde 2018. Sempre nesse o último turno porque eu conciliava com o outro cargo do Estado, mas acabei exonerando.
P4	Eu tenho 30 anos de magistério, eu comecei com 17 anos e agora eu tenho 47 anos. Eu trabalhei até 2003 em redes particulares, em escolas particulares pequenas e depois em escolas grandes. Em 2013 eu passei nesse concurso. Então eu tenho 22 anos de Prefeitura Municipal de São Paulo um cargo só. Nessa escola eu tenho 5 anos. [...] 1 ano e 8 meses como coordenadora pedagógica, numa escola, também numa EMEI, na Educação Infantil aqui de São Paulo. Mas eu não gostei não gostei da experiência. [...] Foi 1 ano e 8 meses na coordenação, eu saí e fui um pouquinho no Ensino Fundamental, 1º ao 3º ano.

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações da entrevista semiestruturada (2025).

Quadro 13 – Trajetória profissional no magistério da coordenadora participante

Participante	Trajetória profissional no magistério
C1	Eu comecei com o magistério, o CEFAM, na cidade de São Bernardo do Campo. Fiz Pedagogia e no último ano da faculdade eu já fui chamada como professora no município de São Bernardo do Campo. Meu magistério foi maravilhoso e me deu bastante subsídio. Fiquei 6 anos na Prefeitura de São Bernardo do Campo, na Educação Infantil e em 2006 comecei acumular cargo na rede Estadual, como professora de Ensino Fundamental 1. Durante esse tempo eu terminei a faculdade [...]. Em São Paulo estou desde 2008, em fevereiro assumi como professora e em setembro do mesmo ano, assumi para ser coordenadora. Acumulei cargo por esses meses até o final do ano, foi quando decidi exonerar o cargo de docente e me dedicar a gestão.

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações da entrevista semiestruturada (2025).

²⁴ A Lei nº 11.229/1992 dispõe sobre a configuração da carreira do magistério, a qual é composta por níveis, sendo Nível I – professor adjunto (das diferentes etapas da educação); Nível II – professor titular; e Nível III – diretores, coordenador e supervisor escolar. No artigo 30, explicita-se que a escolha de classes/turnos deverá ser realizada primeiramente pelos professores titulares e as vagas remanescentes serão escolhidas pelos professores adjuntos. O professor adjunto tem as mesmas atribuições do professor titular de sala.

Quadro 14 – Desafios e perspectivas na carreira docente

Participante	Desafio	Perspectiva
P1	Os desafios da educação são muito complexos. É preciso fortalecer a participação dos pais e responsáveis na vida escolar de seus filhos, bem como fomentar um ambiente que valorize a carreira do professor. A nossa carreira envolve muitos desafios, como salas lotadas, muitas crianças de inclusão nas salas sem apoio adequado, as questões psicológicas que tudo isso vem trazendo e muitas outras questões. Observo os desafios constantes na diversidade cultural em que temos que desenvolver uma flexibilidade nas metodologias de trabalho, valorizando, estimulando e investigando o potencial de cada criança, independentemente de suas diferenças culturais, religião e outras tradições, como a organização da sociedade. Na competência pedagógica que é sempre necessário se atualizar, pesquisar, e discutir propostas junto as demais colegas professoras da instituição. [...]	Não vejo boas perspectivas em relação à carreira docente, pois cada vez mais há menos jovens interessados na carreira de professor, falta de reconhecimento, sua importância para sociedade, baixos salários, etc. Vejo a necessidade de um compromisso contínuo com a melhoria da qualidade do ensino, a valorização da formação docente, a criação de políticas públicas mais inclusivas, a fim de garantir uma educação de qualidade para todos.
P2	Não houve resposta da participante à referida questão.	Não houve resposta da participante à referida questão.
P3	O desafio na carreira, ao meu ver, são os estímulos para as crianças, de eles terem o encantamento pela aprendizagem. Hoje em dia é muito difícil desde a Educação Infantil. Eu não sei se é o excesso de telas, que vai atraindo mais eles, tem a correria dos pais, que também dificulta a parceria com a escola. Então, tudo isso acaba sendo um desafio, para que eles possam gostar daquilo que está sendo ensinado, de a gente fazer a troca com as crianças, porque também aprendemos com eles. [...] Além desse desafio, é a quantidade de crianças deficientes em cada sala. A saúde está avançando porque com isso melhora os diagnósticos, mas infelizmente não temos parceria com a saúde, com a família e isso é um grande desafio.	A perspectiva, por mais que tenhamos todos esses desafios, acredito que algo vai melhorar. No fundo, há esperança. A esperança é acreditar naquilo que você não vê. Em deixar algo melhor para aquela criança. A educação transforma as pessoas, o mundo. No fundo, acabamos acreditando, porque se não acreditar vamos seguir outra carreira.

	Acabamos nos desdobrando para dar conta e isso adocece a gente.	
P4	No ensino público [...] o grande desafio sempre foi o número de alunos por sala e nos últimos 5/6 anos as inclusões sem um apoio. Sem a gente ter apoio, embasamento, estudos pra trabalhar isso. Então, é a inclusão mal feita, isso é triste. Então, o desafio é esse: número de alunos por sala, aluno com deficiência, o salário podia ser melhor, né, para a gente ter só um emprego.	Eu acho que antigamente a gente encontrava pessoas que tinham o sonho de ser professor. Não era um bico, era uma profissão com muito glamour, era chique ser professor. Hoje é assim, é a faculdade que eu posso pagar; a faculdade mais barata é pedagogia, eu vou tentar, é um bico. Então, todo mundo hoje se acha meio professor. Então é isso: eu acho que já foi mais um ideal, já foi um sonho de crianças. Hoje em dia é raro ouvir da criança que quer ser professora. [...] o salário podia ser melhor né para a gente ter só um emprego. [...] nós professores, a gente acaba perdendo em cultura, perdendo em qualidade de vida. Que é um outro grande desafio, porque a gente acaba tendo que trabalhar muito e ter pouca qualidade de vida.

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações da entrevista semiestruturada (2025).

Quadro 15 – Desafios e perspectivas na carreira do coordenador

Participante	Desafio	Perspectiva
C1	<p>O maior desafio é conseguir alinhar a concepção de todos os professores e práticas consequentemente ao PPP da escola e do Currículo da Cidade de São Paulo. Então, a gente tem muitas pessoas que pegam as práticas que o Currículo traz, mas a concepção continua sendo de uma escola que oprime, que a criança precisa se adaptar a ela. Um currículo de tamanho único para todos e algumas vezes desrespeitoso com as crianças. Então, isso me toca em um lugar que é muito difícil de alcançar só na formação.</p> <p>Um desafio grande hoje que a educação nos coloca é o acolhimento e o bom atendimento a todas as crianças, incluindo as crianças com TEA que aumentou absurdamente o número e nós não temos quantidade de profissionais, de quadro qualificado da educação para atender essas crianças como elas merecem.</p>	Quanto às perspectivas, tenho ideias de iniciar um doutorado futuramente, porém sei que a pesquisa traz um cansaço muito grande, quando a gente tem uma jornada de trabalho muito extensa. Então, a Prefeitura de São Paulo poderia investir trazendo uma parceria com universidades para que a gente tivesse algumas condições para estudar.

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações da entrevista semiestruturada (2025).

A maioria das participantes possui o magistério em sua formação. Todas possuem graduação em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu*. Apenas a coordenadora pedagógica tem pós-graduação *stricto sensu*.

A média de experiência das participantes, nessa municipalidade, é de cerca de 18 anos, sendo que a participante com menos tempo conta com dez anos de carreira, enquanto a mais experiente possui 23 anos de carreira no município de São Paulo. Em relação ao tempo de permanência na unidade escolar, a média é de dez anos, com a participante mais nova (coordenadora) tendo dois anos na escola e a mais antiga (docente), 19 anos.

Um dado em comum, em relação aos desafios enfrentados na profissão, tanto da docente quanto da coordenadora, refere-se ao acolhimento e ao atendimento com qualidade das crianças com deficiência, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O número elevado de crianças com TEA por sala de aula destaca a falta de recursos humanos qualificados para proporcionar o atendimento que essas crianças merecem.

No que diz respeito ao trabalho do coordenador, um dos principais dificultadores é alinhar as concepções e as práticas docentes ao *Currículo da Cidade* e ao PPP.

As perspectivas em relação à carreira docente revelam uma grande variável, desde a necessidade de parcerias com universidades, que viabilizem a continuidade de pesquisas educacionais e a continuidade na formação acadêmica, até apontamentos sobre a valorização salarial do docente, o número decrescente de interessados pela carreira docente, a garantia ao acesso à cultura, além da esperança que a educação possa fazer a diferença para o futuro das crianças.

5.5 Procedimentos metodológicos

Para compreendermos como a educomunicação contribui para a construção e qualificação da documentação pedagógica por parte das docentes, optamos pela pesquisa de cunho qualitativo, de caráter exploratório, atrelada à observação participante.

De acordo com Lüdke e André (2013), a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador compreender a trama que envolve o objeto de estudo, por meio da aproximação e do contato direto com ele. Essa proximidade permite ao pesquisador perceber como o “problema” se manifesta no ambiente pesquisado. O contato com o objeto de pesquisa, juntamente com as teorias, possibilita ao pesquisador realizar interpretações e questionamentos sobre os dados obtidos.

As autoras ressaltam a importância de considerar a subjetividade do pesquisador na busca da compreensão das informações e dados obtidos do campo pesquisado. É essa subjetividade que irá ressaltar ou não certos pontos, conforme o percurso histórico do pesquisador. Assim, o pesquisador não está “[...] em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer” (Lüdke; André, 2013, p. 5).

Desta maneira, foi imprescindível, a partir dos aportes teóricos, da hipótese e do objetivo da presente pesquisa, planejar um roteiro de observação²⁵, bem como a duração e a frequência desta, com a finalidade de “[...] que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica [...]” (Lüdke; André, 2013, p. 29).

Os instrumentos para a produção de dados foram: a observação participante dos momentos formativos do Projeto Especial de Ação (PEA); a entrevista semiestruturada com as cinco participantes, sendo quatro professoras e uma coordenadora; e a análise de fragmentos dos documentos: Diário de Bordo e Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem (RAA).

Durante o processo de observação, ocorreram momentos de diálogo e trocas no momento formativo do PEA, bem como registros para posteriores reflexões e questionamentos. Antes do início das observações, decidiu-se como seria divulgado o papel da pesquisadora e os propósitos da pesquisa, optando-se por uma divulgação parcial do estudo, de modo a favorecer a coleta de dados.

Em consonância, Denzin (1978, p. 183 *apud* Lüdke; André, 2013, p. 32) define a observação participante como “[...] uma estratégia de campo que combina simultaneamente à análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção”²⁶.

A escolha pela entrevista semiestruturada, decorreu da importância e valorização do diálogo entre o pesquisador e as participantes. Ao ser atribuído a esse método a dinâmica e interação, houve a possibilidade de a pesquisadora solicitar esclarecimentos sobre pontos ainda não esclarecidos a respeito da construção da documentação pedagógica, do Projeto Especial de Ação (PEA) e das interações e trocas entre as participantes no momento formativo. Segundo

²⁵ O roteiro de observação no Projeto Especial de Ação (PEA) encontra-se na subseção 5.2 Procedimentos para a pesquisa de campo.

²⁶ Triangulação: “[...] checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes. Esse processo poderia ser fortalecido com o emprego de diferentes métodos de coleta e diferentes observadores, que se centrariam nos mesmos aspectos para confirmação ou não confirmação sistemática” (Lüdke; André, 2013, p. 61).

Lüdke e André (2013), essa abordagem, além de favorecer a interação entre os sujeitos, oportunizou a criação de um ambiente propício para que o entrevistado se sinta seguro e à vontade para expressar-se livremente.

A entrevista também possibilitou à pesquisadora perceber as mudanças na entonação de voz, a postura corporal da entrevistada, que, somados à análise de dados, traz uma importante contribuição aos resultados da pesquisa. Segundo Lüdke e André (2013), esses dados, que não estão ligados à linguística, são denominados de “atenção flutuante”.

Para que o momento da entrevista ofertasse segurança e acolhimento, o local e o horário para a realização destas foram planejados junto a elas, de maneira a atender às necessidades das participantes; portanto, ocorreram no próprio ambiente escolar, no momento dos horários coletivos.

As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, para garantir o sigilo das informações, cada participante foi nomeado como P1, P2, P3, P4 e C1.

O roteiro da entrevista também foi pensado para as informações fluírem de maneira natural, descaracterizando o modelo mecanicista de entrevistas divulgadas nas mídias sociais.

Como forma de registro da entrevista, escolheu-se a gravação, de modo que a pesquisadora oferecesse toda a atenção à entrevistada. Após cada entrevista, a pesquisadora registrou os pontos da “atenção flutuante”, que mais ressaltaram no momento. A duração média de cada entrevista foi de cerca de uma hora e trinta minutos.

Para a realização das análises dos dados produzidos, apoiamo-nos nas contribuições de Bardin (1977, p. 32), que define a análise de conteúdo como sendo “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

Para a autora, o foco da análise do conteúdo está na mensagem que se encontra em segundo plano; ou seja, o pesquisador busca compreender o sentido implícito da mensagem, seja pela frequência dos termos utilizados na entrevista, seja pela entonação, pausas na fala, entre outros indícios que contribuem para o tratamento destas.

Assim, como forma de complementar as observações anteriores, a análise de conteúdo procura compreender os conceitos das participantes sobre o objeto, bem como o contexto em que estão inseridas, por meio das mensagens.

Bardin (1977) ressalta que o conteúdo importante das mensagens é organizado em “classes”, que agrupam elementos com características semelhantes. Essas “classes” podem ser organizadas por aproximações semânticas, pela repetição de palavras, pelo modo verbal ou outras características compartilhadas. Desta maneira, a organização das classes

dependerá diretamente do que foi significativo e revelador nas mensagens, de modo que afirme ou não as hipóteses formuladas ao longo da observação e estudos de diversos fragmentos documentais.

Conforme Bardin (1977), a análise de conteúdo ocorre em três etapas imprescindíveis, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 16 – Etapas da análise de conteúdo, segundo Bardin

1ª etapa: pré-análise	2ª etapa: exploração do material	3ª etapa: análise do conteúdo
<ul style="list-style-type: none"> • Organização dos documentos que serão analisados; • Leitura flutuante; • Primeiras ideias; • Formulação das primeiras hipóteses e objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constituição da pesquisa; • Codificação do conteúdo em unidades de análise; • Agrupamento das unidades de análise em categorias temáticas; • Classificação das categorias; • Categorização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamento dos resultados de acordo com as categorias; • Relação dos dados com a fundamentação teórica; • Validação ou questionamento das hipóteses, buscando a interpretação; • Elaboração de inferências a partir dos dados levantados.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025), a partir de Bardin (2011).

A partir da exploração e análise do material produzido e apoiando-nos nas etapas apresentadas por Bardin, chegamos a duas categorias que serão apresentadas a seguir.

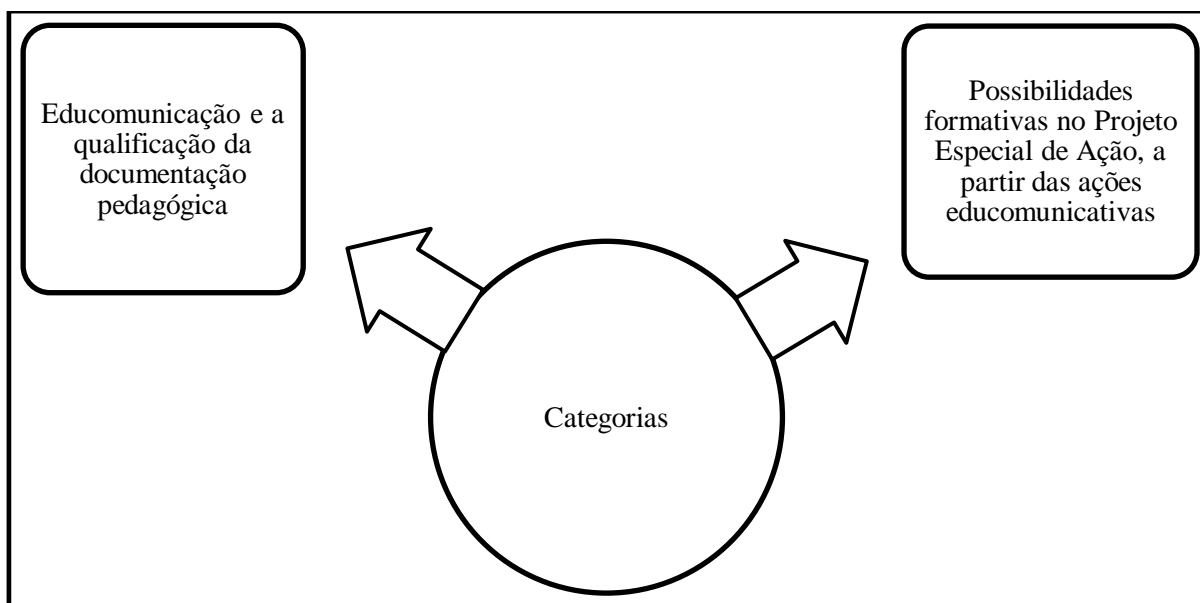
5.6 Categorias extraídas dos dados da pesquisa

Os dados da pesquisa resultam da análise documental constituída pelo: Diário de Bordo e Relatórios de Acompanhamento da Aprendizagem; roteiro de observação do PEA e das entrevistas semiestruturadas²⁷, tendo por base os objetivos e a hipótese desta investigação.

A partir dessa análise foi possível delinear duas categorias, de acordo com o quadro abaixo:

²⁷ O roteiro e o conteúdo das entrevistas semiestruturadas encontram-se em anexo.

Quadro 17 – Categorias de análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A categoria “Educomunicação e a qualificação da documentação pedagógica” caracteriza-se pelas trocas e interações dialógicas entre os pares no momento formativo, de modo a contribuir para a construção e qualificação da documentação pedagógica, à medida que as professoras exercitem a autoria em suas escritas. Nessa perspectiva, são articulados os indicadores que se referem às trocas entre os pares nos momentos formativos, características das documentações produzidas pelas docentes e dificuldades enfrentadas para a construção da documentação pedagógica, especificamente do Diário de Bordo e do Relatório de Acompanhamento da Aprendizagem (RAA).

A segunda categoria, “Possibilidades formativas no Projeto Especial de Ação, a partir das ações educacionais”, configura-se como uma ação processual e condição indispensável para a formação contínua em serviço do(a) docente, tendo como objetivo romper com uma educação transmissiva, sustentada no diálogo unidirecional e em uma concepção que não possibilite o pensar autônomo, problematizador e crítico dos professores e professoras. Os indicadores articulados para essa categoria são: a revisitação da documentação pedagógica elaborada pela docente e o intercâmbio entre as participantes dessa documentação no Projeto Especial de Ação.

Na próxima seção, a partir da interpretação dos dados e à luz do referencial teórico da pesquisa, apresentamos a análise dos dados produzidos.

6 ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

No fundo, ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui (Freire, 1992, p. 31).

Esta seção apresenta as duas categorias da pesquisa, levantadas a partir da análise dos dados produzidos. São elas: a) educomunicação e a qualificação da documentação pedagógica; b) possibilidades formativas no Projeto Especial de Ação, a partir das ações educacionais.

6.1 Categoria 1: educomunicação e a qualificação da documentação pedagógica

O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca. (Freire, 2001, p. 14).

Nesta categoria, buscamos analisar como o ambiente de formação, com princípios educacionais, pode contribuir para a qualificação e construção da documentação pedagógica, sendo eles o Diário de Bordo e o Relatório de Acompanhamento da Aprendizagem, produzidos pelas docentes participantes. Desta forma, esta análise terá como base os trechos das entrevistas semiestruturadas realizadas com as participantes, bem como em fragmentos das documentações produzidas.

Quadro 18 – Qualificação da documentação pedagógica na perspectiva docente

Trechos retirados de duas questões: Como as contribuições do ambiente formativo (PEA) contribuíram para a construção e qualificação da documentação pedagógica? Qual é o papel do diálogo e das trocas entre os pares e entre a coordenação para a qualificação da documentação pedagógica e para a transformação da prática?	
P1	Os momentos formativos do PEA têm contribuído de maneira eficaz apresentando ferramentas, estratégias para analisar o processo de ensino-aprendizagem, incluindo reflexões sobre a prática, análise das observações das crianças e a elaboração de registros que refletem os avanços de todo esse processo. O diálogo e as trocas contribuíram para qualificação da documentação pedagógica, pois, por orientação da coordenadora e das trocas de experiências, organizamos nossos registros das propostas que são vivenciadas pelas crianças; registramos também nossa rotina de trabalho, nossas reflexões, as dificuldades, anseios, os questionamentos e, principalmente a partir desses registros e diálogos, pensar um planejar, um fazer pedagógico coerente com sentido e significativo para criança e para o professor.
P2	O diálogo e as trocas entre nós ajudaram demais mesmo. No começo, quando a gente não tinha essa prática de registros dissertativos, essa troca foi muito importante, porque eu tinha insegurança de fazer e não estar bom, mas com as colegas e nas trocas, uma lia da outra. Nosso relatório coletivo nós escrevíamos sobre a criança, onde poderia melhorar. Nós escrevíamos que a criança, por exemplo, se comportava de maneira

	<p>inadequada, a gente colocava naquele relatório, o que a criança não conseguia fazer. A partir de muita conversa, muitas reflexões, a gente entendeu que tínhamos que colocar e exaltar mais o que ela aprendeu, o seu percurso de aprendizagem. Ela melhorou o quê? Ela alcançou o quê? E se ela não alcançou, o que você está fazendo para ela alcançar, poder melhorar? Então, o foco mudou um pouco, a gente passou a olhar para o que ela fez. Então, essa característica mudou, a partir das nossas conversas e da nossa construção de escrita e estudo no PEA. No Diário de Bordo também ajudou, porque o que você escreveu lá vai ser usado nos relatórios. Nesse aspecto, a nossa reunião aqui, as nossas conversas e as nossas construções coletivas ajudaram muito mesmo. Quando você pega um fato, uma criança de verdade, casos de verdade e vamos escrever juntas para ver como fica, faz sentido esse registro. A coordenadora tem muito disso, faz o exercício de escrever junto com o grupo, eu amo! Eu acho que esse diálogo, essas trocas entre nós e com a coordenadora é tudo para o trabalho de fato ser verdadeiro, ser significativo para a criança e para a professora.</p>
P3	<p>O diálogo é muito importante porque, além de trazer ideias, ele traz o conhecimento e traz a interação entre nós, professoras. Ele se torna importante quando você tem alguém, uma coordenadora que consegue direcionar o grupo. Quando há o diálogo, tem abertura para conversar, para fazer os registros, para tirar as dúvidas, você se sente segura e com o incentivo do outro você não é taxada de “burra”. Estou aprendendo a fazer o Diário de Bordo, estou a cada dia tentando aperfeiçoar, a olhar as crianças, a fazer a escuta, observar de uma maneira diferente, com um olhar de criança. O diálogo e as trocas entre nós estão me ajudando a refletir a forma como trabalho com as crianças e a escrever o Diário de Bordo. A cada discussão, uma tenta ajudar a outra. A coordenadora propõe esses exercícios de escritas. Por exemplo, a carta de intenções, fizemos juntas. Pensamos em como a gente vai escrever, como faremos tal proposta com as crianças, de acordo com o interesse delas. É uma troca de experiência e vai melhorando a escrita. O mesmo aconteceu no Diário de Bordo, em que eu tentei fazer em formato de narrativas. Uma inspira a outra e o nosso grupo favorece essa troca e aprendizagem.</p>
P4	<p>Contribuem bastante. Esse horário de estudo é essencial, porque complementa a prática. Uma dá dica para a outra. Assim, essa riqueza de olhares, essa troca e diálogo é essencial para a gente ter mais riqueza no nosso trabalho, buscar a teoria e a nossa documentação fica mais rica. Tivemos muitas trocas sobre a construção da carta de intenções, como se apresentar, o que propor, para quem estou escrevendo essa carta. Enriqueceu, mudou muito o meu olhar e ficou mais próxima da realidade, necessidades e interesses das crianças.</p> <p>O nosso Diário de Bordo mudou. Eu colocava apenas o que eu trabalhava, pois achava que ninguém lia. Ouvindo boas práticas, ouvindo bons relatos e a teoria, eu me senti motivada a fazer melhor, pois é meu documento. Isso me abriu os horizontes e me incentivou a escrever melhor.</p> <p>Eu sempre gostei de fazer relatórios, sempre foram particulares de cada criança. Nele, o impacto foi melhor, me ajudou bastante, pois conheci o relatório do outro, outras palavras utilizadas para registrar determinado avanço, dificuldade.</p> <p>Foi primordial estudarmos esse tema no PEA e no momento coletivo.</p>

Fonte: Questão respondida pelas participantes na entrevista semiestruturada, organizada pela pesquisadora (2025).

A partir dos relatos das participantes, entende-se que o conceito educ comunicativo, pautado no diálogo, nas trocas e na construção coletiva nos momentos formativos do PEA, contribuiu para a qualificação da documentação pedagógica por elas construída.

As falas evidenciam que as práticas educ comunicativas reverberaram de maneira diferente para cada tipo de documentação. Para a P1 e P3, o impacto sobre a construção do

Diário de Bordo foi mais significativo, enquanto a P2 e P4 dão ênfase ao Relatório de Acompanhamento da Aprendizagem. É importante salientar que esse dado não quer dizer que não houve qualificação nos demais documentos, mas reflete as percepções individuais relatadas por elas nas entrevistas.

Destacamos que esta pesquisa não se propõe a julgar os registros apresentados, uma vez que todos possuem valor formativo e comunicativo. Compreendemos que não há uma única forma de documentar, pois cada registro carrega a autoria de quem o elaborou. Além disso, reconhecemos que cada docente se encontra em um estágio de desenvolvimento da escrita, exercendo sua autonomia e autoria de forma singular, de acordo com suas vivências e histórias.

A docente P2 ressaltou, em sua fala na entrevista, que, antes dos estudos nos momentos formativos, a escrita dos relatórios infantis tendia a enfatizar as dificuldades apresentadas pelas crianças, em relação à valorização do percurso de aprendizagem, como podemos observar neste excerto: “Nós escrevíamos que a criança por exemplo, se comportava de maneira inadequada, a gente colocava naquele relatório o que a criança não conseguia fazer”.

Nessa direção, esse modelo de relatório que a docente P2 citou representa a documentação voltada para o resultado final, do que a criança conseguiu ou não aprender, modelo esse que fez parte do percurso histórico da educação, não somente no município de São Paulo, como em todo o país, enfatizando uma concepção de criança como objeto que recebe “depósitos” dos adultos.

A partir desse depoimento, ao realizar a análise dos Relatórios de Acompanhamento das Aprendizagens²⁸ (RAA) do segundo semestre de 2024, do grupo de professoras participantes, identificou-se que as escritas das docentes estão no exercício de ressignificação. Nesse exercício, foi possível identificar, nas escritas das docentes, a busca por ressaltar o desenvolvimento e a participação das crianças nos diversos momentos da rotina escolar, como: brincadeiras, rodas de conversa, atividades musicais, propostas com desenhos, entre outras situações vivenciadas no cotidiano escolar.

Observou-se, portanto, uma mudança de foco, procurando transpor a ênfase nas dificuldades infantis para o processo de construção de aprendizagens das crianças, além do exercício autoral da escrita docente, pontos defendidos pelo *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (São Paulo, 2015) e pelo *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (São Paulo, 2019a), que também ressaltam o exercício da observação e escuta docente para o acompanhamento das conquistas e interesses das crianças.

²⁸ O modelo do Relatório de Acompanhamento das Aprendizagens (RAA) encontra-se no Anexo B.

Nessa direção, procuram romper com modelos verticalizados de registros, que direcionavam o olhar docente e assim o que registrar. Essa perspectiva pode ser ilustrada por meio de excertos dos relatórios, dos momentos de brincadeiras das crianças, do segundo semestre, elaborado pelas docentes P1, P2, P3 e P4 no referido período.

Ele curtiu muito brincar com os amigos da sala e os seus brinquedos preferidos são os de encaixe, que utiliza para criar diferentes construções como: torres bem altas, pesinhos de ginástica, carrinhos e robôs. Gostou de participar das propostas de brincadeiras coletivas, principalmente na brinquedoteca e nos espaços organizados na sala, como o salão de beleza, que às vezes, representou o papel do cabelereiro de seus amigos. Ficava todo sorridente, mostrando-se orgulhoso do penteado que realizava em seus amigos: L., Lo., D. e P. (Excerto retirado do RAA da P1 do 2º semestre).

Na brinquedoteca, escolhe diferentes brinquedos entrando no mundo da imaginação e se divertindo com dinossauros, ferramentas e carrinhos. Corre na quadra. Aposta corrida com os amigos nas motocicletas. Participa dos momentos de música e dança, porém de modo tímido. No parque corre livremente e costuma brincar de balançar e escorregar. (Excerto retirado do RAA da P2 do 2º semestre).

K demonstra grande alegria em compartilhar suas criações com as peças de encaixe e sempre apresenta ideias inovadoras e criativas, como no dia em que inventou uma família de corações com variação de tamanho para representar a mamãe e os filhinhos. Gosta de criar brinquedos e inventar brincadeiras com suas invenções e chama os colegas para brincarem juntos. A cada nova invenção que compartilha ri alegremente enquanto explica a funcionalidade de cada objeto. (Excerto retirado do RAA da P3 do 2º semestre).

Sua brincadeira predileta na quadra é de mamãe e filhinha, sempre gosta de colocar uma bola embaixo da camiseta e falar que está esperando bebê. Brinca muito de cozinhar e cuidar das crianças, ela até comenta: “Prô, essa vida de mãe é difícil!” No parque de areia, no parque de EVA e na brinquedoteca também gosta de brincar de casinha, geralmente acompanhada pelas amigas J, M e C. Há dias que também brinca de pega-pega e zumbi com os meninos, mas frequentemente é mais calma. Na brinquedoteca brinca de levar as bonecas no médico, no dentista e também para passear. Pega as bolsas, coloca objetos das bonecas e vai passear com elas. (Excerto retirado do RAA da P4 do 2º semestre).

Observamos, nos relatórios, diferentes formas de escrita, indicando que cada participante se encontra em um estágio diferente de ressignificação da documentação pedagógica, bem como estão no exercício do desenvolvimento da observação do grupo e de cada criança, (re)descobrimos a identidade autoral que ocorre na materialização da observação pela escrita.

Na busca por essa ressignificação, podemos constatar que as docentes procuraram comunicar, por meio de suas escritas, as observações e escutas realizadas, de modo a delinear o perfil das crianças, suas preferências, possibilitando ao leitor a visualização das crianças em

alguns momentos, como nas escolhas das brincadeiras, assim como Célestin Freinet em seu diário, de modo que, ao ler as anotações, seria possível ter a imagem da turma de crianças com a qual trabalhava. (Freinet, 1978).

Essa ressignificação da documentação pedagógica foi potencializada a partir das ações comunicativas, sustentadas no diálogo, nas trocas e nas construções coletivas no momento formativo do PEA. Assim, as ações comunicativas contribuíram para que as docentes estivessem comprometidas e criassem sentidos para o processo de transformação de suas práticas pedagógicas e registros docentes. Sobre essa questão, Soares (2021) afirma que a comunicação, além de ampliar as condições de expressão das pessoas, é uma forma própria de incentivá-las a avançar e aprofundar em seu próprio processo educativo.

Ao mesmo tempo que os registros nos Relatórios de Acompanhamento da Aprendizagem (RAA) denotam o exercício da observação, escuta e autoria, também em alguns registros identificamos características de escritas superficiais, com poucos detalhes sobre as particularidades e descobertas infantis no processo de aprendizagem. Ou seja, enquanto para algumas crianças o relatório se apresenta com maior descrição sobre o processo vivenciado no ambiente escolar, outras têm o seu processo de aprendizagem escrito de maneira sucinta.

Para exemplificar, citamos trechos de relatórios infantis, com a frequência escolar acima dos 80% no segundo semestre, que trazem poucos detalhes sobre os momentos de brincadeiras, dificultando a visibilidade da criança na escrita docente. A seguir, apresentamos os excertos retirados do Relatório de Acompanhamento da Aprendizagem do 2º semestre, das docentes P1, P2 e P3.

Nas brincadeiras de faz de conta, continuou um aspecto marcante do cotidiano de R., se divertiu criando comidinhas e bolos de areia para compartilhar com as amigas, demonstrando não apenas criatividade, mas também um senso de colaboração e socialização. (Excerto retirado do RAA da P1 do 2º semestre).

Tem boa convivência com os colegas, porém tenho incentivado a se posicionar diante das brincadeiras que ela não concorda e acaba fazendo. Percebo que avançou neste aspecto, se posicionando com menos insegurança. Sua brincadeira preferida com os colegas na quadra é bambolê e gosta de brincar com a G. (Excerto retirado do RAA da P2 do 2º semestre).

Nas brincadeiras livres e dirigidas possui equilíbrio com o corpo, corre, pula e abaixa com facilidade. Gosta de atividades que envolvam músicas e movimentos corporais. No parque de areia cria suas brincadeiras com o seu grupo de amigas, como S., M., L. e Y. (Excerto retirado do RAA da P3 do 2º semestre).

Reconhecemos que a frequência escolar da criança é um fator contributivo para que o professor e a professora possam conhecer mais sobre os meninos e meninas, suas preferências

e investigações no percurso de aprendizagem e desenvolvimento, bem como também consideramos que a qualidade de tempo para materializar as observações e o número de crianças por sala influem diretamente na qualidade dos registros das documentações pedagógicas e no refinamento do olhar do adulto. Nesse sentido, Rinaldi (1970) ressalta que, para o professor e a professora poderem observar, documentar e interpretar a maneira como as crianças constroem seu conhecimento, precisam de condições de trabalho

[..] que permitam praticar aquelas atitudes de escuta, observação, pesquisa, documentação, que se tornam essenciais para o desenvolvimento da criança (e do grupo de crianças). É uma questão não só organizacional, mas eu diria ética. Isto significa um espaço “racional”, mas também agradável, onde se mover, agir, trabalhar bem com as crianças; significa uma relação numérica adulto/criança que consinta instaurar com elas e entre elas relações autênticas (histórias e não episódios) [...] (Rinaldi, 1970, p. 53).

Assim, quanto à qualidade das documentações produzidas pelos professores e professoras, além destas serem beneficiadas pela formação contínua docente e as trocas dialógicas que decorrem da ação educacional, também são influenciadas por condições externas de trabalho que não estão ao alcance de transformação por parte da profissão docente, uma vez que são organizações estruturais e de atendimento que a gestão das políticas públicas precisam rever, de modo que as observações das crianças e construções da documentação pedagógica possam ocorrer da melhor maneira, com melhor qualidade, como defendido nos documentos legais e pelos teóricos da educação.

Mesmo com os diversos dificultadores que as professoras enfrentam no cotidiano, identificou-se nos registros, por parte das participantes, o interesse e o exercício da escuta atenta da criança, sem julgamentos ou imposições, permitindo que houvesse a expressão da criança de forma corporal, verbal e a experimentação, nas diversas interações cotidianas. Nesse contexto, identifica-se o respeito à curiosidade, às descobertas e às vivências externas das crianças, deixando de impor a ela um comportamento esperado, reconhecendo-a como participante em seu processo de descobertas e aprendizagens.

Por meio do relato das docentes P2 e P3, também foi possível compreender que as trocas, os diálogos estabelecidos e a construção coletiva de registros realizadas no momento do PEA, especialmente com a mediação da coordenadora, contribuíram para a ressignificação da documentação pedagógica, principalmente dos Relatórios de Acompanhamento da Aprendizagem (RAA) como é evidenciado nas falas das duas participantes, como ilustra o trecho da entrevista da P2: “[...] quando você pega um fato, uma criança de verdade, casos de

verdade e vamos escrever juntas para ver como fica, faz sentido esse registro. A coordenadora tem muito disso, faz o exercício de escrever junto com o grupo, eu amo!”.

Esse depoimento evidencia a relevância da construção de sentido para a prática do registro docente a partir das práticas educacionais, em que, em um movimento de colaboração, as participantes, junto à coordenadora, exercitam a construção de registros, em um movimento horizontal, no qual todas contribuem, desconstruem conhecimentos e aprendem juntas. Sem o movimento de trocas e diálogos entre as participantes, a prática da documentação pedagógica pode se tornar esvaziada, encerrando-se em si mesma. Nesse sentido, Madalena Freire (2024) enfatiza que o processo de aprendizagem ocorre nas trocas e interações com o outro. Assim, “Aprendemos a escrever, organizando nossas hipóteses no confronto das hipóteses do outro. Aprendemos a refletir, estruturando nossas hipóteses na interação e na troca com o grupo” (Freire, 2024, p. 71).

Quanto aos registros do Diário de Bordo, a participante P1 ressalta, em sua fala, sobre a importância das orientações da coordenadora para a organização destes, orientações que ressignificaram o propósito da documentação, de modo que a escrita comunique, evidencie as vivências das crianças, as reflexões do docente e as dificuldades, além de servir como guia para os próximos planejamentos. Nessa direção, têm-se, também, a informação da participante P3, que reforça a contribuição dos diálogos e das trocas para a reflexão sobre o seu trabalho com as crianças.

Essas informações indicam e reforçam que as ações educacionais, presentes no ambiente formativo do PEA, tem favorecido a reflexão das docentes acerca do sentido da construção das documentações pedagógicas. Dessa maneira, evidencia-se que as participantes também estejam buscando novas ressignificações para esse instrumento, de forma que se torne uma ação de pesquisa, um momento de reencontro com o vivido, procurando romper com o registro descritivo e técnico.

Essas ações possibilitam novas direções sobre as práticas pedagógicas, de maneira que sejam significativas para as crianças e docentes, legitimando a visão de criança promotora de conhecimentos e ativa, ao mesmo tempo desconstruindo a imagem centralizadora do(a) docente, resquícios de uma educação passivadora.

Nesse sentido, o documento *Currículo da Cidade* (São Paulo, 2019a) reforça o quanto são importantes as trocas entre os(as) docentes e entre elas com a coordenação pedagógica, de maneira a favorecer a homologia dos processos.

Observamos, nos Diários de Bordo²⁹ analisados das docentes participantes, que os registros elaborados por elas apresentam a descrição da rotina diária das crianças, com ênfase nas atividades permanentes, tais como a entrada, alimentação, higiene, além dos espaços utilizados no dia, a exemplo do parque de EVA, quadra e parque de areia. Podemos também identificar, na maior parte dos Diários, o registro das propostas vivenciadas pelas crianças, bem como o exercício do docente em incluir em suas escritas as falas infantis e os desdobramentos das propostas pedagógicas.

Proença (2022) define os registros que apresentam essas características como dimensão expressiva, pois o registro evidencia o olhar do docente, tanto para o grupo de crianças quanto para as propostas pedagógicas planejadas; ou seja, nessa dimensão, percebemos um equilíbrio entre as descrições centradas nas crianças (em seus interesses e interações), além de registros voltados às atividades propostas. A escrita também revela as relações estabelecidas entre as crianças, colaboração, conflitos e dúvidas do(a) docente.

A participante P3 relata que o diálogo e as trocas que ocorrem no momento formativo do PEA estão contribuindo para ajudá-la na construção do Diário de Bordo, no qual passou a exercitar a descentralização do papel docente, como podemos identificar no excerto da entrevista: “Estou aprendendo a fazer o Diário de Bordo, estou a cada dia tentando aperfeiçoar, a olhar as crianças, a fazer a escuta e observar de uma maneira diferente, com um olhar de criança”.

A partir do relato da docente, podemos identificar que ela busca romper com a rigidez cristalizada do olhar, implantada na cultura do adulto, procurando resgatar e encantar-se com o que já fez parte da natureza infantil (Silva, 2021) e, dessa maneira, compreender a importância da observação e da escuta infantil, como enfatizado no *Currículo Integrador* (São Paulo, 2015) e no *Currículo da Cidade* (São Paulo, 2019a).

Esse exercício, por parte da docente, também pode ser percebido nos registros das demais professoras, como mostram os excertos abaixo, retirados do Diário de Bordo das participantes P1, P2 e P3.

Nesta data o trabalho pedagógico inicia às treze horas na quadra da escola, com a recepção e acolhimento das crianças com músicas infantis. Após proposta de atividade lúdica na área externa. Brincadeira espontânea autonomia para exploração dos espaços com o brinquedo motoca.

²⁹ O modelo do Diário de Bordo, utilizado no sistema SGP, encontra-se no Anexo C. O Diário é dividido pelo período de regência, de acordo com a carga horária docente. Assim, encontramos o período de regência de duas horas e de quatro horas da mesma professora. Cada turma conta com duas professoras que compartilham do mesmo grupo de crianças, por isso que o Diário de Bordo é dividido por regência.

Prosseguimos para a sala de referência, acomodação das crianças e seus pertences pessoais. Recolhimento das agendas, diálogos e combinados do grupo e da escola. Momento das crianças com os cuidados com a higiene, mantendo constante orientação, conscientização ao uso e desperdício dos materiais, preservando o meio ambiente; utilização do banheiro, higiene das mãos e hidratação. Deslocamento para o refeitório, almoço das crianças e orientação para experimentarem os alimentos, incentivando a alimentação saudável. Escovação dos dentes. Na sala referência, momentos de interações com as crianças, relaxamento, músicas e brincadeiras para a troca de turno às quinze horas das professoras. Hoje, os brinquedos do parque foram deixados para trás, pois algumas crianças foram à procura de formigas. Nesta procura, P. chamava um grupo de amigos para capturar as formigas com ele. Quando encontrou uma formiga grande e preta, logo gritou: “Pro, encontrei uma formiga grande!”, cheio de alegria disse: “Vou colocar ela dentro do pote e dar comidinha para ela.” Solicitei que colocasse também algumas pedras e galhinhos. Na sala, peguei as lupas para que fizessem a observação das formigas. Esse momento de observação, foi bem dinâmico, surgiram alguns diálogos interessantes e questionamentos sobre o comportamento das formigas, o que fazem e como vivem. (P1, 24 set. 2024).

Hoje recebemos as crianças na quadra e dançamos em roda a seleção de cantigas escolhidas para a semana. Em seguida fizeram higiene e chamada. Brincaram na brinquedoteca e utilizaram os diferentes brinquedos e cantos, colocando sua imaginação em uso. Fomos para o almoço. No parque, L falou: “Prô perto da balança te Maria Bomba”. Essa foi a afirmação de L. que eu tinha que desvendar. Perguntei o que era “Maria Bomba” e ela disse que era um bicho pretinho. Perguntei se era um maribondo e ela disse que não era, pois era uma menina, por isso era “Maria”. Não chegando a um acordo, pedi que me mostrasse onde estava a “Maria Bomba” e para a minha surpresa eram as abelhinhas Jataí. Mistério desvendado, depois de algumas risadas, expliquei sobre as abelhinhas. (P2, 23 ago. 2024).

Recebi as crianças na sala referência, registrei a rotina na lousa, escolhemos os ajudantes do dia, e fomos para a brinquedoteca. Mesmo tendo um número menor de crianças S., F., E., M e P entraram em conflito pela disputa de dois celulares de brinquedo. Mediei para que todos brincassem um pouco, mas P. só dava o celular para quem lhe convém e fica bem /resistente quando fala com ele. Após esse espaço retornamos para a sala e brincamos de massinha de modelar. D tinha em sua mochila algumas sementes guardadas e colocou na massinha formando assim uma boca e olhos e a professora disse: “Nossa que boa ideia D! Você foi bem criativa!” Em seguida, peguei as sementes que estavam em meu armário, no qual as crianças tinham pego em outros dias, para que pudessem também brincar junto com a massinha. E vinha todo empolgado atrás de mim mostrando o que tinha feito “cookies de coração, pizza de calabresa e espeto de corações”, todos eles decorados com sementes. Depois de um tempo lanchamos e fizemos a escovação e descemos para a quadra para uma proposta de circuito com uso de bambolês (em formato de amarelinha), obstáculos para saltar e corrida de zigue-zague com cones. Finalizamos o dia com a higienização e com a contação da história “João e Maria” de Dani Bassi. (P3, 8 nov. 2024).

Assim como as docentes participantes, Célestin Freinet aprendeu a observar as crianças, a ler e interpretar seus movimentos e curiosidades, de maneira que o registro dos meninos e meninas pudessem orientar suas próximas ações com elas, anunciando uma proposta de aprendizagem voltada para o interesse das crianças. O excerto abaixo mostra um registro acerca da curiosidade de um menino sobre a vida, fora dos limites físicos da escola, situação semelhante ao excerto das participantes P1, P2 e P3.

É Joseph, o amigo dos bichos, quem conduz resolutamente Freinet a uma reconsideração permanente do problema pedagógico. Acabado o recreio, com a apitadela do diretor, as duas turmas formam para regressar às aulas; e, enquanto a coluna se põe em marcha, Joseph, que vinha atrás, sai a correr da forma e vai ajoelhar-se diante de um muro. Esquadrinha as velhas pedras com o olhar ávido. O diretor já desapareceu do corredor. Intrigado, Freinet observa Joseph que, com gestos de votos, eleva os braços para a parede, à altura dos olhos. – Joseph! Não dá resposta. O nosso noviço está na celebração da missa... – Joseph! Então o pequeno volta para o professor o seu rosto preocupado e faz um gesto apressado, que é simultaneamente uma ordem imperiosa para que ele se cale e espere. – Chiu! Vou já, vou já! Entra, já vou ter contigo. A tensão interior do miúdo é tão forte que Freinet compreende a linguagem da mãozinha impaciente logo à primeira vista, e, sem se voltar, entra na aula. – Sr. professor, falta o Joseph. – Sr. professor, ele fugiu. Antigamente estava sempre a fugir. Mas a porta abriu-se e Joseph apareceu radiante, soprando como se tivesse acabado de ganhar uma luta. – Sr. professor, é que ali no buraco há uma lagarta com pernas... pequenininha, assim (indica o tamanho com o dedo), é azul, Sr. professor... Dei-lhe comida... A lição de leitura começa. Enquanto o ponteiro do mestre vai designando as sílabas no quadro mural, Joseph, de olhos voltados para a janela, continua a velar pela sua lagartinha que tem pernas e que é de um azul tão lindo... (Freinet, 1978, p. 25).

Assim, essa forma de registro das docentes possibilita a abertura para a educomunicação entre os diversos participantes da comunidade escolar, pois possibilita a visualização do todo vivenciado pelas crianças, bem como as aprendizagens e interesses delas, além de permitir a reflexão individual do(a) docente durante o processo de construção da escrita, de maneira que, ao retomar o vivido, possa formular novos questionamentos, indagar as teorias e impulsionar novas pesquisas que levem à busca pelo saber.

Nesse sentido, Madalena Freire (2024) ajuda a compreender que, ao exercer a construção autoral do registro, podemos retomar o passado enquanto construímos o presente e assim refletirmos sobre o que sabemos e ainda não sabemos, de maneira que possamos formular hipóteses e questionamentos à procura de respostas para as nossas inquietações, levando-nos a construir novos saberes e buscar possíveis caminhos.

O registro, ao evidenciar as descobertas e inquietações infantis, também possibilita criar um espaço de diálogo coletivo e participativo entre a coordenação pedagógica e as docentes,

permitindo que o compartilhamento de experiências gere contribuições e divergências, enriquecendo a discussão pedagógica e promovendo reflexões sobre a prática, redirecionando-as.

Nesse contexto, as ações educacionais sustentadas nas trocas, nos diálogos e na cooperação entre os pares mostra-se fundamental para a desconstrução de práticas e conceitos cristalizados, que visam estagnar nossos saberes. As ações educacionais oportunizam reflexões a partir do olhar coletivo, do olhar estrangeiro, de modo a problematizar a pedagogia. Freire (1987) reforça que o diálogo é uma ação livre, porém com intencionalidade, que possibilita ao ser humano a transformação de si e do mundo a partir do conhecimento de cada participante, de maneira a não “sloganiar” e sim construir saberes com sentido para a vida, para a liberdade.

Em contrapartida, identificou-se, na construção do Diário de Bordo no SGP da participante P4, características que assumem a forma de uma lista cronológica da rotina, desde a entrada até a saída das crianças. Embora esse tipo de registro proporcione uma visualização ampla da rotina diária, ele dificulta a compreensão do processo vivido pelas crianças em seu envolvimento com a construção da aprendizagem. Proença (2022) define essa qualidade de documentação como dimensão³⁰ cronológica. Como exemplo, temos o excerto do Diário de Bordo da P4:

Entrada; pintura da mandala; animais de jardim; confecção da peteca (brinquedo do folclore brasileiro) com jornal amassado e papel celofane. Amaram, jogaram muito, muita bagunça!; lanche; higiene; parque de areia; jogamos peteca; saída. (P4, 5 set. 2024).

Entrada; desenho no papel pardo com tinta preta e cotonete; música, desenho e pintura da música 1, 2, 3 indiozinhos. Brinquedos; higiene; lanche; escovação; parque de areia; higiene; saída. Tempo seco e quente, ficamos descalços, foi muito bom. (P4, 12 set. 2024).

Essa forma de registro também ressalta os resquícios implícitos de uma educação pautada na pedagogia transmissiva, em que os registros tinham uma finalidade de “prestar contas” dificultando o diálogo e à troca com o outro, pois a comunicação é tratada como prescritiva, tratando o conhecimento como algo estático. Essa característica de registro, presente na escrita, limita o diálogo e a interação entre a docente e as demais partes envolvidas no processo educativo (pares docentes, coordenadores, crianças e famílias), pois

³⁰ Maria Alice Proença destaca quatro dimensões, sendo elas: dimensão cronológica: diário/horário/tipo agenda das atividades; dimensão referencial: diário/tarefa/tipo de atividade; dimensão expressiva: diário/pessoa/tipo sujeito; dimensão integrada ou holística: misto entre os tipos de registros tarefa/atividade.

o registro pautado na sequência de trabalho dificulta a abertura ao olhar estrangeiro, como diz Paulo Freire, que, de alguma maneira, traz contribuições ao fazer docente e ao conhecimento inacabado, em constante transformação.

Assim como as crianças da aldeia de Saint-Paul, que, por meio da técnica da imprensa escolar proposta por Freinet, passaram a compreender a escrita como uma prática social voltada à comunicação e ao compartilhamento de saberes (Freinet, 1978), a docente P4, de acordo com seu relato na entrevista realizada no presente ano, afirmou atribuir novos sentidos para a ação de registrar no Diário de Bordo, após as trocas e diálogos nos momentos formativos do PEA. E assim afirmou: “Eu colocava apenas o que eu trabalhava, pois achava que ninguém lia. Ouvindo boas práticas, ouvindo bons relatos e a teoria, eu me senti motivada a fazer melhor, pois é meu documento. Isso me abriu os horizontes e me incentivou a escrever melhor”.

Portanto, da mesma maneira que Freinet defendia que a criança devia escrever para ser lida, acreditamos que o(a) docente também deve escrever para ser lido, pois, segundo Freinet (1978, p. 114), “Não existe expressão sem interlocutores”.

Nesse sentido, mesmo que o momento formativo do PEA tenha um planejamento pautado nas orientações da SME e nas necessidades apontadas no PPP, as formações em horário de serviço do(a) docente deveriam estar mais voltadas e sustentadas nas ações comunicativas, como preconizado por Freire e pelos autores da área, no sentido de permitir o aprofundamento dos diálogos e estudos coletivos sobre uma determinada dificuldade.

Por essa visão, seria oportunizado aos docentes o diálogo e o estudo de maneira mais aprofundada sobre os temas a serem discutidos, utilizando como apoio, os registros produzidos pelas docentes, nos momentos formativos. A partir dessa partilha seria possível realizar discussões coletivas capazes de atribuir sentidos à escrita, ao tema estudado, articulando-os com a teoria. Dessa forma, a elaboração da documentação pedagógica, configura-se como um tema transversal, que perpassa todas as discussões.

Enquanto os momentos formativos do PEA continuarem estruturados de modo fragmentado, teremos dificuldades em avançar nas escritas autorais dos registros, gerando a sensação de estarmos constantemente “patinando” em torno do mesmo assunto. O estudo sobre a documentação pedagógica não pode ocorrer de maneira isolada e não se esgota em um determinado período de tempo de estudo, é preciso que o estudo da documentação pedagógica faça parte de todos os temas discutidos e estudados, sendo considerado como um ponto de partida para as discussões. Assim, de modo articulado às discussões a documentação pode gerar mudanças nas concepções que sustentam o fazer pedagógico.

Assim, entendemos que abordar uma variedade de temas configura-se como uma estratégia da política dominadora neoliberalista, dificultando o diálogo aprofundado sobre as necessidades, negando, de maneira implícita, o direito de pronunciar a palavra e do pensar crítico. Nesse contexto em que a educação está imersa, as formações em serviço dos professores e professoras, embora garantidas por lei, apresentam-se de forma fragmentada e superficial.

Quadro 19 – Qualificação da documentação pedagógica sob a ótica da coordenadora

Trechos retirados da questão: Você observa o reflexo do diálogo e das trocas na construção da documentação pedagógica? Houve algum avanço na qualificação desses documentos?	
C1	<p>Eu observei esse reflexo na carta de intenções e nos relatórios. Observei que foi um movimento positivo, que iniciei novamente este ano (2025). Quanto ao Diário de Bordo, só consegui me dedicar nas Reuniões Pedagógicas, embora realizamos um exercício bacana, mas foi pouco. Olhamos para o que precisa conter nesse documento, como faremos para escrever sem sofrer tanto. Acho que o trabalhar em parceria e estar escrevendo com elas, foi um grande diferencial. Quando eu cheguei aqui, o ano passado (2024), eu não precisei observar a necessidade de melhorar. Elas estavam pedindo por isso. Então foi fácil, porque eu trouxe uma formação que elas já tinham pedido, pois estavam sentindo essa necessidade. Trabalhamos muito em Reunião Pedagógica e também no PEA. O ano passado eu passei trechos de vídeos, em uma das Reuniões Pedagógicas, em que elas tinham que registrar exercitando o Diário de Bordo. Tivemos 3 reuniões pedagógicas com esse tema.</p> <p>No PEA do ano passado, para ajudar na escrita do relatório, eu trouxe um relatório de exemplo de uma criança que não era dessa escola, e o que eu percebi foi as professoras no exercício de se livrar do que nós sabemos o que não se encaixa mais na escrita do relatório. Teve uma melhora significativa nas escritas do segundo semestre.</p> <p>Muitas pediram esse relatório para estudo, foi muito bom esse exercício. Teve muitos avanços na escrita desse documento.</p>

Fonte: Resposta de C1 na entrevista semiestruturada, organizada pela pesquisadora em fevereiro de 2025.

Assim como as docentes participantes, a coordenadora C1 também relatou e identificou que o trabalho em equipe e a construção de parcerias foi o grande diferencial para a qualificação da documentação pedagógica. De acordo com C1, a experiência de escrita coletiva com as professoras possibilitou identificar o início da transformação nas concepções de educação, à medida que se evidenciou o início da superação de práticas de registro cristalizadas.

Nesse sentido, Velasco (2014, p. 215) ressalta que “[...] a interatividade supõe um modelo que abandona a unidirecionalidade tradicional: não é de um para todos, e sim de todos para todos [...]”, como proposto nas ações educomunicativas.

A participante C1 relatou que a qualificação da documentação pedagógica se evidenciou especialmente na elaboração dos relatórios infantis e das cartas de intenção, resultado de um acompanhamento sistemático e intencional desses registros. Nesse sentido, o documento

Currículo da Cidade (São Paulo, 2019a) reforça que o acompanhamento da coordenadora, de modo a problematizar a documentação produzida, é um dos pilares para qualificá-lo.

Ressaltamos que as ações educacionais requerem um encontro intencional, para que não se transforme em um encontro de palavras vazias e ocas de um conhecimento memorizado, de um para o outro, nas palavras de Freire (1983). É na intencionalidade que o diálogo, as trocas entre os pares, as pesquisas e os estudos irão problematizar o vivido, com pensamentos divergentes e respeitosos, que favoreçam, a partir do olhar do outro, a construção de novos saberes, como vivenciado no momento formativo (PEA) do grupo participante da pesquisa. Nesse sentido, Soares (2011, posição 609) enfatiza:

Um ambiente escolar educacional caracteriza-se, justamente, pela opção de seus construtores pela abertura à participação, garantindo não apenas a boa convivência entre as pessoas (direção-docentes-estudantes), mas, simultaneamente, um efetivo diálogo sobre as práticas educativas [...].

As práticas educacionais, no ambiente formativo do PEA, favoreceu o reconhecimento, por parte das docentes, de sua própria constituição profissional, permitindo-lhes identificar suas dificuldades e potencialidades e, nessa identificação, a busca pelo conhecimento, como ressaltou a participante P2: “Eu lia as escritas das professoras, para saber como ela fez, não é porque você quer copiar, mas eu queria entender quais são as características daquele texto que melhorava o meu. Então essa troca no PEA, nessa parte escrita, foi incrível”. Nesse sentido, Rinaldi (2015) destaca a relevância dos diferentes pontos de vista em um diálogo, no qual não precisamos concordar, porém, ao ouvi-los, agem no sentido de contribuir para confirmar ou mudar o ponto de vista particular.

Portanto, o processo de escrita representa um desafio ao docente, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma oportunidade para o exercício da reflexão e do pensamento crítico, lançando olhares para o que antes nunca fora percebido na prática educativa.

A busca por uma pedagogia sustentada nas ações educacionais favorecerá uma educação que busque sentido para as práxis educativas, para o que vivemos junto aos meninos e meninas no ambiente educacional. Nessa direção, Rinaldi (1970, p. 68) afirma:

Tanto para o adulto quanto para a criança, entender significa conseguir elaborar uma “teoria” interpretativa, uma narrativa que dê sentido aos acontecimentos e às coisas do mundo. Uma teoria provisória, uma explicação satisfatória que pode ser reelaborada continuamente, mas que é algo mais que uma ideia ou um conjunto de ideias: deve nos agradar e nos convencer, deve nos ser útil e capaz de satisfazer nossas exigências intelectuais, afetivas e estéticas (a estética do conhecimento). Ao representar o mundo, representa a nós mesmos. Deve, se possível, agradar e seduzir os outros. Precisa da escuta dos outros. As teorias, se forem compartilhadas, permitem transformar um

mundo, que não é intrinsecamente nosso, em algo compartilhado. O compartilhamento de teorias é a resposta à incerteza.

Sabemos que inúmeros desafios se impõem, principalmente no contexto escolar, para que as ações educacionais pautadas no diálogo horizontal se concretizem, principalmente devido ao modo como são pensadas as formações contínuas em serviço dos(as) docentes. Porém, as ações educacionais são essenciais para a identificação e conscientização de práticas enraizadas, permitindo a transformação do(a) docente e, consequentemente, do cotidiano escolar.

Nesse sentido, reconhecemos os espaços formativos do Projeto Especial em Ação (PEA) como momentos oportunos e relevantes para o fortalecimento das ações educacionais, pois esse momento formativo favorece a interação e o diálogo entre todos, de modo que cada participante contribua com o seu saber, com o seu olhar, de maneira a qualificar as práticas docentes e a construção de uma documentação pedagógica dialógica e autoral.

6.1.1 Dificuldades encontradas na qualificação e efetivação da documentação pedagógica

Se a realidade, criada pelos homens, dificulta-lhes objetivamente seu atuar e seu pensar autênticos, como podem, então, transformá-la para que possam pensar e atuar verdadeiramente? (Freire, 2001, p. 8).

Partimos dessa epígrafe para discutirmos sobre os dificultadores que surgiram nas entrevistas semiestruturadas, que impactam na construção e acompanhamento da documentação pedagógica. Entre os dificultadores, são citados: a) fator tempo; b) dificuldade com a escrita; c) instrumentalização utilizada para a construção da documentação.

Assim, foi a partir das vivências das participantes no cotidiano escolar que esses elementos puderam ser percebidos e, com a conscientização dos dificultadores por parte das docentes, muitas criaram alternativas para suprir as suas necessidades intrínsecas ao trabalho.

Dentre as dificuldades mencionadas pelas docentes participantes, destaca-se a realização dos registros no sistema SGP, fora do ambiente escolar, especialmente em suas residências. Além disso, foi relatado o uso de cadernos como um segundo instrumento para anotações referentes às práticas e observações das crianças. No que se refere à coordenadora pedagógica, observou-se, como estratégia, o planejamento dos momentos formativos,

articulado às devolutivas das documentações, de forma que viabilizasse o processo de formação sobre documentação pedagógica e a construção e qualificação desse instrumento.

Quadro 20 – Dificuldades para a efetivação da documentação pedagógica

Trechos retirados da questão: Explique quais as dificuldades enfrentadas para a efetivação da documentação pedagógica?	
P1	Encontro dificuldade na elaboração da documentação em colocar foco nas interações mais significativas para as crianças. A falta de tempo para os registros no momento que as interações acontecem também é uma dificuldade que encontrei, pois ao longo da rotina do dia a dia com as crianças deparamos com muitas demandas.
P2	Eu me acho muito elétrica e acabo tendo dificuldades de pensar na criança X por conta do barulho da outra sala, então muitas vezes eu acabo fazendo esses meus textos reflexivos na minha casa. A professora que é muito prática, que é muito centrada consegue fazer seus registros. Agora com textos mais reflexivos eu tenho dificuldade, que é minha. Eu anoto no meu caderno e depois no computador, eu escrevo no Sistema de Gestão Pedagógica (SGP).
P3	É complicado tirar algo bem significativo para você colocar na escrita, tanto do Diário de Bordo, quanto do relatório. Essa parte é difícil, principalmente em ver a melhor maneira de escrever aquilo que você ouviu, porque as crianças falam juntas o tempo todo. O tempo também dificulta, para relatar no Diário de Bordo, as falas das crianças, o que acha pertinente. Hoje a falta de tempo vai contra um Diário de Bordo bem detalhado. A gente escreve, relê, lê novamente. Não podemos escrever de qualquer maneira. A escrita é difícil. Eu escrevo as ideias principais em um papel, mas no mesmo dia eu passo para o Diário de Bordo, porque se eu deixar para o dia seguinte, não é a “mesma emoção” e acabo esquecendo alguns detalhes. Eu tento fazer da melhor maneira o registro no dia e muitas vezes acabo levando o trabalho para casa.
P4	Falta de tempo, principalmente por conta da digitação. Se fossem relatos que pudessem ser escritos à mão, no horário coletivo consegue. Mas, como tem que digitar, você precisa de computador, de cabo, de espaço, de sinal de internet. A instrumentalização requer recursos e como não há, você leva o trabalho para casa. Assim você senta em seu computador, com a sua internet mais rápida e faz com o apoio do seu caderno. Nas horas atividades uso o computador da escola, mas uso a minha internet porque o sinal da internet da escola nem sempre funciona. Essa burocracia de informatizar tudo, foi o que atrapalhou.
C1	O maior entrave é a quantidade de profissionais, uma CP para 14 salas, para fazer com qualidade é um grande desafio. Tenho muitas crianças com TEA sem estar com o atendimento da saúde em dia, acaba vindo para o coordenador, todas essas demandas. Precisa de mais profissionais, para dar conta de todas as frentes, ou seja, da Educação Inclusiva, do acolhimento das professoras, das famílias para conseguir fazer a parte formativa com qualidade.

Fonte: Resposta das participantes na entrevista semiestruturada, organizada pela pesquisadora em fevereiro de 2025.

Apesar de a maior parte das docentes ter apontado o fator tempo como dificultador para a efetivação da construção da documentação pedagógica no ambiente da unidade escolar, pode-se inferir, a partir da análise de conteúdo dos relatos, que o tempo não constitui, isoladamente, o principal obstáculo. Outros elementos, de natureza implícita, aparecem nas narrativas como fatores relevantes que dificultam esse processo, tais como: a) dificuldade quanto à

concentração; c) dificuldades na escrita e com a tecnologia; c) o exercício da escuta e do olhar para a criança.

A participante P2 identifica que, apesar de terem garantido, dentro do horário de trabalho, os horários coletivos para a realização dos registros, sua maior dificuldade encontra-se na concentração, devido às interferências de ruídos externos que dificultam a elaboração de textos reflexivos. Diante dessa dificuldade, anota suas observações no caderno para, em casa, repassar para o SGP e, no horário coletivo, volta-se para atividades que exijam menos concentração, como a preparação de materiais que irá utilizar junto às crianças.

Também em relação à escrita, a participante P3 reconhece que esta é uma ação difícil, que exige cuidado, como relatado na entrevista semiestruturada “Não podemos escrever de qualquer maneira. A escrita é difícil. Eu escrevo as ideias principais em um papel, mas no mesmo dia eu passo para o Diário de Bordo, porque se eu deixar para o dia seguinte, não é a ‘mesma emoção’ e acabo esquecendo alguns detalhes”.

Nesse sentido, Madalena Freire (2024) lembra-nos que escrever não é fácil e gera “dor”, pois o escritor deixará de reproduzir o modelo de escrita ensinado com características técnicas e passará a exercitar a elaboração autônoma de sua linguagem escrita. Nesse exercício, mobilizamos operações mentais e intelectuais, de modo a organizar o pensamento e assim a estrutura do texto. Assim, no exercício do registrar, procuramos materializar pequenos trechos do vivenciado com as crianças, ações que foram significativas para o adulto, de forma a mantê-la viva. Assim, a ação de registrar exercita a construção do percurso pedagógico e político do(a) docente, por meio de suas escolhas.

A participante P2 ressalta o limite de caracteres do sistema, que dificulta a elaboração do Diário com mais elementos sobre as crianças, de modo que acaba registrando, de maneira sucinta, no sistema SGP, as observações e vivências do grupo. Assim relata: “Essa questão de o Diário de Bordo ser no SGP dificulta, porque eu acabo escrevendo de maneira sucinta. Muitas vezes eu faço um asterisco no caderno, de algo interessante da criança e revisito na hora de escrever o relatório”.

Também em relação ao limite do sistema, a participante P3 traz em sua fala: “Até mesmo para inserir as imagens nos relatórios das crianças, é difícil. O documento desconfigura e acaba ‘pesando’ demorando para carregar; aqui na escola só uma professora conseguiu inserir e, apenas uma foto”. Em complementação, a participante P4 faz referência ao sistema SGP, como sendo algo burocrático, que, da maneira como foi pensado, não trouxe contribuições ao fazer docente.

Nesse sentido, compreendemos que o sistema utilizado pelos professores e professoras no município de São Paulo, para o registro do Diário de Bordo, elaborações do Relatório de Acompanhamento da Aprendizagem (RAA) e anotações sobre as crianças, acaba sendo uma plataforma que não facilita a autoria do registro e não apoia o processo formativo docente, uma vez que o sistema possui um número máximo de caracteres para a digitação e a inserção de imagens das crianças/grupo, que apoiam a escrita, a memória, e a reflexão docente não é uma ação facilitada, tornando-se limitada.

Com isso, as professoras recorrem aos registros em seus cadernos, de modo que cada uma possa desenvolver o seu modo autoral de registrar, oportunizando o exercício de reflexão sobre as práticas e vivências dos meninos e meninas.

Tanto o processo de construção dos registros escritos quanto a fotografia oportunizam a autoria docente e estimulam a professora e o professor a se posicionarem diante das escolhas registradas. A fotografia materializa o fragmento do espaço/tempo vivido das crianças, por meio das imagens que, ao serem estudadas, analisadas e refletidas, revelam, em parte, a concepção de educação que está subliminar às escolhas do fotógrafo (Pereira, 2021).

Pereira (2021) também ressalta que a articulação entre a perspectiva fotografada e o sujeito fotógrafo permite compreender a historicidade que acompanha o sujeito, a trama tecida entre o histórico-sociocultural que direciona as suas práticas. Essa articulação revela informações sobre a pessoa, suas intencionalidades, perspectivas e escolhas no momento do recorte fotográfico e o uso nas documentações pedagógicas.

Nessa perspectiva, a imagem/fotografia associada aos registros, quando articulados, geram potentes reflexões, discussões e construção de novos saberes, desconstruindo práticas antes não identificadas, aproximando a teoria da prática, de modo a qualificar as formações contínuas dos professores e professoras, a partir do olhar de cada participante.

Nessa articulação entre texto e imagem/fotografia, ainda temos a potente possibilidade comunicacional com as crianças e famílias/comunidade. Nesse processo, as imagens contribuem para a construção de memórias nas crianças e de se perceberem nas vivências fotografadas, de modo que identifiquem diversos outros elementos não perceptíveis nas imagens, como sensações, sentimentos. Quanto à comunicação com a família/comunidade, permitem que elas participem das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, além de ser compartilhado com elas as diferentes vivências dos meninos e meninas no espaço escolar.

Apesar de não explorar essa vertente da imagem/fotografia na construção da documentação pedagógica dos(as) docentes, ela é um outro viés muito importante para a discussão e qualificação das vivências infantis e documentações.

Para a participante P4, a tecnologia configura-se como um dos principais dificultadores para a realização dos registros pedagógicos, uma vez que a informatização não facilitou o processo, que anteriormente era realizado de forma manuscrita. A docente ainda destaca que a digitação demanda um tempo adicional e ainda existem obstáculos de ordem estrutural, que dificultam o uso das novas tecnologias, como a escassez de tomadas para manter os computadores ligados e a instabilidade do sinal de internet, especialmente durante a utilização do Sistema SGP.

Em conformidade com o uso das tecnologias no ambiente escolar, Lauriti (2025) ressalta que Paulo Freire via o uso das tecnologias nos ambientes educacionais como “um suporte auxiliar de um sistema de educação” e para isso era preciso ter clareza da política que sustenta o seu uso nos ambientes educacionais; ou seja, era preciso saber o porquê, para quem e a favor de quem as tecnologias estão disponíveis.

Constatamos, também, que as aprendizagens dos sujeitos nos ambientes escolares extrapolam os contextos pedagógicos e a inserção das tecnologias também iluminou um ponto ainda não clarificado, referente às diferentes dificuldades de interação com estas. Nesse sentido, Lauriti (2025, p. 288) reforça a importância de “[...] como formar pessoas de maneira que elas não se percam em meio às mudanças que a tecnologia vai criando”.

Destacamos que não somos contra o uso das tecnologias nos ambientes escolares. Acreditamos que seu uso pode proporcionar diversos benefícios a todos os envolvidos no processo educativo. Porém, evidencia-se que se faz necessário repensar a estrutura do sistema SGP, de modo que ele se torne um instrumento flexível e um recurso potente que apoie e incentive a construção das documentações pedagógicas.

As participantes P1 e P3 ressaltam, como elemento dificultador, o exercício do olhar e a escuta das crianças, de modo a identificar o que seja significativo para elas. Por meio das falas das docentes, infere-se que estão no exercício de desconstrução de uma imagem docente que detinha toda a centralização das propostas escolares, buscando perceber, nas interações e brincadeiras, o que possa ser significativo para as crianças, de modo a se surpreender com as descobertas. No sentido do olhar cristalizado e automatizado, que o percurso histórico da educação implantou em cada pessoa, Madalena Freire (2024) ressalta que o olhar e a escuta precisam da entrega e abertura ao outro, considerando as falas e ações das crianças. Assim, é necessário que o(a) docente esteja em sintonia com a criança e com o grupo, para poder percebê-las. Nessa sintonia, faz-se necessário que o adulto se considere como aprendiz, tanto de sua história quanto da história da criança, rompendo com as certezas.

Desse modo, percebe-se, nas falas das docentes, o processo do desenvolvimento do olhar, da escuta, da procura pelo inusitado nas vivências infantis, de modo que, pelo registro, possam materializar o vivido. Nesse processo, as docentes P1 e P3 buscam identificar suas escolhas do que irão registrar, fazendo parte do processo da aprendizagem, como responsáveis por suas escolhas e sua escrita. Em suas falas, percebe-se o conflito na busca do protagonismo docente, procurando romper com o olhar do senso comum, como se pode perceber nas falas:

Às vezes ainda encontro dificuldade na elaboração da documentação em colocar foco nas interações mais significativas para as crianças. (Excerto retirado da entrevista semiestruturada, participante P1).

Para poder fazer o Diário de Bordo, o Currículo da Cidade orienta ter uma fala da criança, um momento significativo. Tem que ter um olhar bem observador para pegar esse momento e a escuta tem que ser ativa. [...]. E o que não é pertinente para nós, para a criança é. Então é preciso saber relatar isso. (Excerto retirado da entrevista semiestruturada, participante P3).

Madalena Freire (2024) reforça que essa dificuldade relatada pelas participantes, em relação ao que selecionar para registrar, demonstra-se difícil, porém é um exercício lento e ocorre gradualmente, conforme é realizado de modo sistemático o exercício dos registros.

A participante C1 relata que um dos maiores entraves é a quantidade de demandas atribuídas para uma única coordenadora pedagógica, principalmente com o aumento de crianças deficientes que necessitam de maior suporte, dificultando o acompanhamento sistemático da documentação elaborada pelas docentes. A partir dessa realidade, passou a elaborar estratégias para que no PEA pudesse acompanhar a construção dessas documentações e compartilhar as devolutivas com as docentes. C1 enfatiza que sua prioridade continua sendo o cuidado com as crianças no cotidiano escolar e mesmo com a criação de estratégias para o acompanhamento das documentações, vive uma tensão, no qual é evidenciada em seu relato: “A devolutiva é tão importante quanto eu planejar um PEA e lá desenvolver. Hoje eu me encontro nesta frustração, por conta dessas demandas.”

Nesse sentido, Freire (2001, p. 9) ressalta:

E como é próprio da existência humana a atuação-reflexão, quando se impede um homem comprometido de atuar, os homens se sentem frustrados e por isso procuram superar a situação de frustração. Impedidos de atuar, de refletir, os homens encontram-se profundamente feridos em si mesmos, como seres do compromisso. Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história.

Dessa forma, evidencia-se, a partir da fala da participante C1, um sentimento de frustração decorrente da dificuldade de acompanhar sistematicamente a documentação pedagógica elaborada pelas docentes, como sugerem os documentos que tratam sobre a Educação Infantil. Assim, há uma lacuna entre as orientações presentes nos documentos oficiais e o que realmente ocorre na prática, resultado de uma gestão de política pública que não considera as especificidades da educação, tratando-a, ainda, com uma visão industrial, de linha de montagem.

Na entrevista, a participante C1 identifica que é preciso mais recursos humanos para trabalhar em todas as frentes da educação, de maneira que realmente seja possível desenvolver um trabalho com qualidade, como apontam os documentos oficiais. Contudo, diante do descompasso entre a realidade cotidiana vivida nos espaços escolares e as orientações dos documentos oficiais, o trabalho pedagógico acaba sendo desenvolvido de maneira restritiva, exigindo “malabarismos” para desenvolver o trabalho pedagógico com as crianças.

Essa limitação, que a participante C1 sente em seu trabalho, gera a sensação de estar em débito com o coletivo, especialmente por não conseguir contribuir de maneira mais efetiva no acompanhamento das documentações pedagógicas produzidas. A participante compreende que a aprendizagem significativa se dá na interação com o outro e que o acompanhamento das documentações representa, para além dos momentos formativos, uma oportunidade de diálogo, problematização das práticas pedagógicas e incentivo à reflexão e à desconstrução de concepções cristalizadas no fazer educativo.

A partir desse recorte sobre as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, em relação à construção da documentação pedagógica, constatamos a importância dos momentos formativos em serviço dos professores e professoras, sustentados nas ações educacionais, de modo a romper com um pensamento conformista e com o olhar ofuscado, permitindo, assim, compreender a estrutura sócio-política da sociedade, para que, no coletivo, sejam pensadas estratégias de mudança, a partir de um olhar crítico sobre a realidade.

Talvez a vontade por transformações seja considerada utopia, diante de uma sociedade e de um sistema educacional com raízes profundas na pedagogia transmissiva, de modo a dificultar a transformação. Mas é essa utopia que contribui para uma educação libertadora, que incentiva as pessoas a lerem e interpretarem o mundo, não ficando restritas apenas aos discursos.

6.2 Categoria 2: possibilidades formativas no Projeto Especial de Ação, a partir das ações educacionais

Esta categoria analisa de que maneira a documentação pedagógica, elaborada pelas docentes, contribui para a continuidade da autoformação profissional. O uso do termo autoformação se refere às possibilidades formativas, tanto durante a elaboração e revisão das documentações pedagógicas quanto nas interações e nos diálogos entre as docentes, nos momentos formativos. Para esta análise, foram utilizados trechos das entrevistas semiestruturadas, realizadas com as participantes da pesquisa.

Quadro 21 – Estudo da documentação pedagógica

Trechos retirados da questão: De que maneira e frequência você revisita a documentação pedagógica que produziu?	
P1	Não tenho frequência específica para visitar a documentação pedagógica, pois se trata de um acompanhamento contínuo ao longo do ano. A revisão ocorre quando quero fazer uma análise individual da criança ou compartilhar na troca de experiência com o grupo, ou quando é feita apresentação para os pais. Durante os encontros de formação do (PEA) e nas reuniões pedagógicas quando organizadas para tratar desse tema, eu costumo compartilhar a documentação que produzi.
P2	Eu tenho revisado o que eu escrevo, mas não quanto eu acho que eu deveria fazer. Essa questão do Diário de Bordo ser no SGP dificulta, porque eu acabo escrevendo de maneira sucinta. Muitas vezes eu faço um asterisco no caderno, de algo interessante da criança e revisito na hora de escrever o relatório.
P3	Geralmente eu revisito quando eu faço o relatório. O relatório é como se fosse uma continuidade do Diário de Bordo. No Diário de Bordo eu busco o que eu trabalhei com eles, uma fala significativa da criança. Também compartilhamos no PEA e no horário coletivo, principalmente o relatório das crianças, para discutirmos e uma ajudar a outra. Até mesmo para fazermos coletivamente o relatório de uma criança.
P4	Eu revisito o que eu escrevi no caderno para digitar no SGP e tornar os registros oficiais. Essa é a primeira revisão. Também quando estamos trocando com as colegas, eu lembro de algo e procuro nas minhas anotações no caderno. Também consulto no momento de escrever o relatório da criança. No PEA e nos momentos coletivos, uso as anotações do meu caderno nas discussões, para compartilhar algo que observei da criança ou como foi a atividade. O relatório do desenvolvimento das crianças eu revisito para elaborar a carta de intenções do segundo semestre e ver o que precisa ser alterado em relação à carta do primeiro semestre.

Fonte: Resposta das participantes na entrevista semiestruturada, organizada pela pesquisadora em fevereiro de 2025.

Percebe-se, por meio das falas das participantes, a existência de dois momentos distintos, nos quais as docentes revisitam as documentações produzidas. O primeiro momento, de modo geral, ocorre durante a elaboração dos relatórios de aprendizagem infantis, nos quais procuram resgatar informações específicas das crianças, para compor a construção desses registros; o segundo momento ocorre nos encontros formativos do PEA, objetivando a partilha de práticas.

Em ambos os contextos em que as docentes revisitam os registros produzidos, ocorre o resgate histórico das vivências do grupo, do percurso de construção de aprendizagens das crianças e do(a) docente e as escolhas que orientaram as próximas práticas educativas. Nesse sentido, Fochi (2019, p. 215-216) afirma:

Assim, o processo documental representa o passado, o presente e o futuro. Ou seja, é um elo de recuperação e memória da história da criança, da aprendizagem da criança e do grupo, das decisões tomadas pelo professor ou mesmo da história que a própria instituição trilhou. Também é motor para a tomada de decisão do aqui e agora, auxiliando o adulto a eleger qual o caminho que pretende percorrer dentro de uma investigação – quer seja no âmbito das crianças, quer seja da escola e dos professores. Ao mesmo tempo, é a construção de um sentido de continuidade para o futuro, pois cria uma conexão entre as situações de aprendizagem que se transformam em oportunidades de aprofundamento nas investigações das crianças.

Nessa perspectiva, ao revisitar os registros para a escrita de relatórios, as professoras também têm a oportunidade de refletir sobre o seu fazer pedagógico. A ação da reflexão contribuirá para que a docente tome consciência de suas práticas e possa, a partir delas, questionar as teorias que a sustentam, além de criar novos saberes para as perguntas que emergirão desse reencontro com o vivido, materializado na escrita.

É por meio da ação reflexiva que se tem a possibilidade de rompermos com um modelo educacional transmissivo, que ainda persiste nos cotidianos escolares, pois o pensamento autoral do(a) docente impulsionará para a busca por significados de estar no e com o mundo. Nesse contexto, revisitar a documentação pedagógica é

[...] instrumento potente de auto formação de professores ao favorecer o desenvolvimento profissional docente, pois consolida o trabalho pedagógico em constante evolução: a busca de compreensão e sentido do que, por quê e para que se faz, a fim de gerar, cada vez mais aprendizagens significativas para todos os envolvidos (crianças e adultos) (Hartmann, 2022, p. 109).

Registrar e revisitar a documentação pedagógica é um fazer intrínseco ao fazer docente. Na ação de revisitar a documentação, “[...] o professor poderá notar, anotar e refletir sobre o caminho trilhado” (Fochi, 2019, p. 215), ajudando-o a planejar as continuidades das vivências e descobertas das crianças, em uma contínua aprendizagem, tanto para o(a) docente quanto para a criança, ressaltando o inacabamento da condição humana, como ressalta Freire (2002).

Esse sentido de contínua investigação e busca pelo saber, resultante do movimento e articulação da documentação pedagógica com a prática docente, contribui para transcender o sentido de um registro com um fim em si mesmo, com a funcionalidade de arquivamento, como praticado em uma pedagogia transmissiva.

A documentação, portanto, não deve ser entendida e utilizada apenas para a construção de um produto final, mas, sim, como ponto de partida e de acompanhamento da trajetória das crianças e do(a) docente, de maneira a ampliar o conhecimento, rompendo com a anestesia do cotidiano (Freire, 1996).

O segundo momento identificado nos relatos das participantes, em que ocorre a revisitação das documentações pedagógicas elaboradas pelas docentes, refere-se aos encontros formativos do PEA e aos horários coletivos.

As participantes P1, P3 e P4 relataram que, nos momentos formativos, muitas vezes lembram-se de alguma informação pertinente com o que está sendo discutido e procuram suas anotações no caderno, para compartilharem com as colegas.

Nesse contexto, o processo de intercâmbio comunicativo das documentações pedagógicas contribui para a formação contínua docente, na medida em que possibilita, a partir da fala do outro, rememorar as experiências vividas com os meninos e meninas, denotando que a formação vivenciada fez sentido e dialoga com a realidade vivida.

Em relação ao momento de partilha dos registros, Madalena Freire (2024, p. 60) afirma que “Não basta registrar e guardar para si o que foi pensado, é fundamental socializar os conteúdos da reflexão de cada um para todos. É fundamental a oferta do entendimento individual para a construção do acervo coletivo”.

Assim, a cooperatividade entre as docentes e as trocas contribuem para a reflexão sobre as práticas pedagógicas cotidianas, superando os entendimentos pautados no senso comum, construindo novas pesquisas.

Esse movimento de formação e de trocas entre as docentes é defendido por Freinet como sendo essencial para uma pedagogia que defende a ação libertadora, rompendo com a massificação. Para Freinet, as trocas comunicativas entre os pares são fundamentais para a construção do saber. Em suas práticas, enquanto professor, Freinet sempre buscou compartilhar com os colegas as suas ideias, a fim de trocar experiências (Buscariolo; Anjos, 2022).

Desse modo, constata-se que a busca por anotações nos cadernos de registro, durante os momentos formativos, apresenta o intuito, por parte das docentes, de participar e contribuir com as discussões. Essa ação favorece as ações educacionais pautadas no diálogo e na troca de experiências.

Desconsiderando estes dois momentos de revisitação da documentação pedagógica, constatou-se que as docentes não têm a prática de revisitá-los com o objetivo de estudá-los, tanto no momento formativo do Projeto Especial de Ação quanto de modo particular, evidenciando que a documentação pedagógica ainda não é considerada como um material de

estudo e reflexão. Assim, a característica formativa da documentação pedagógica ainda não foi consolidada no grupo das participantes, de modo a contribuir para os estudos e transformação das práticas.

O estudo das documentações produzidas pelos professores e professoras é um momento formativo importante, pois permite rever as ações pedagógicas com um olhar de distanciamento, estranhá-las e indagá-las. Essas ações contribuirão, a partir do olhar crítico docente, para a construção da consciência pedagógica e política, como ressalta Madalena Freire (2024).

Essa revisitação das memórias escritas pode acontecer de maneira coletiva ou individual e contribuirá com a identificação de teorias e concepções que não possuem mais espaço nos ambientes educacionais e precisam ser rompidas. Nesse sentido, o(a) docente torna-se pesquisador de sua própria prática, refletindo-a, ao mesmo tempo que contribui para a construção da ciência pedagógica, pois, por meio de sua prática e vivência, constrói novas teorias.

Assim, estudar os registros escritos oportuniza ao docente a reflexão e a revisão de seus conhecimentos, direcionando para o que necessita pesquisar e aprofundar, selecionando as teorias. Revisitar os registros produzidos permite ao docente se conscientizar do compromisso político com as crianças, de modo que a educação seja para elas o meio libertador e de transformação de uma sociedade.

Quadro 22 – Devolutivas da coordenação

Trechos retirados da questão: Como ocorrem as devolutivas da coordenação em relação às documentações pedagógicas produzidas (Diário de Bordo e relatórios)? Como essas devolutivas contribuíram para a construção de sua documentação pedagógica?	
P1	A coordenadora estabelece um diálogo para discutir as observações e a documentação pedagógica nos encontros de formação oferecendo devolutivas coletivas, suporte e orientações, buscando apoiar o desenvolvimento de nossa prática. Essas devolutivas me ajudaram, pois, a partir delas elaborei e repensei os instrumentos e registros com informações mais adequadas nos diferentes contextos.
P2	As devolutivas da coordenadora e o seu olhar contribuíram e ajudaram muito! A coordenadora olha e aponta dizendo: “olha você pode melhorar nesse aspecto; se você escrever assim vai exaltar melhor isso que quer dizer”. Essas intervenções são demais de positivas, eu me sinto à vontade, pois é como se estivéssemos trocando com as nossas colegas. Eu vou aprendendo a escrever e a ter esse olhar sobre a criança, a atividade. Isso é construção, crescimento e aprendizagem. Eu quero mais!
P3	Em relação ao Diário de Bordo, a coordenadora nunca me chamou a atenção. Mas também entendo o quanto para ela é corrido em realizar todas as leituras. Mas houve devolutivas de maneira geral e acabaram ocorrendo oralmente, de maneira geral e no individual também, principalmente em relação aos relatórios infantis, por conta de alguma dificuldade em relação à escrita. As trocas de informações sobre a construção do relatório no PEA e o compartilhamento das informações me ajudou bastante na construção do diário e do relatório, pois percebi que passei a escrever melhor e estou mais segura.
P4	No ano passado (2024) ocorreram mais devolutivas dos relatórios individuais das crianças. Foram devolutivas semestrais. No meu caso, a coordenadora sugeria que eu

	acrescentasse algo. Pelo número de alunos e salas, ela conseguiu ter esse foco. Os Diários de Bordo não houve uma devolutiva no individual, ocorriam nas JEIF. “Gente tentem colocar isso, melhorar nesse ponto”. Foi muito respeitosa em saber das dificuldades da gente. O olhar da coordenadora incentivou a escrita, a estudar mais, trazer mais práticas para compartilhar.
C1	Diante das dificuldades que eu já citei, eu criei estratégias para tratar das devolutivas e para falar da documentação pedagógica na prática. O Diário de Bordo está falhando, esse ano o foco será ele, pois a carta de intenções e o relatório conseguimos qualificar o ano passado (2024), em relação aos outros anos. Em 2024, eu só consegui olhar para o Diário de Bordo na reunião pedagógica, no dia da análise da documentação pedagógica, que foi muito pouco. No ano passado, a devolutiva escrita da carta de intenções eu fiz no final do 1º semestre, não é o ideal. As professoras não esperavam e segundo o que me contaram, foi a primeira vez que receberam uma devolutiva. Ao receberem, leram, mostraram felizes uma para as outras, conversaram comigo sobre o que escrevi, tiraram dúvidas. O Diário de Bordo, eu não consegui acompanhar da mesma maneira como gostaria. Para mim, não tem muito sentido de se fazer um registro para que ninguém leia depois, assim vira o burocrático pelo burocrático. O relatório de todas as crianças eu leio, mas como termino muito próximo da reunião, não consigo fazer devolutivas individuais. Eu fico muito frustrada nesse sentido, pois a devolutiva também é uma maneira de comunicar, de formar, de provocar. Por isso, utilizei como estratégia as devolutivas nos momentos coletivos, nos momentos que escrevemos juntas.

Fonte: Resposta das participantes na entrevista semiestruturada, organizada pela pesquisadora em fevereiro de 2025.

Todas as docentes participantes relataram que, embora as devolutivas por parte da coordenadora tenham ocorrido predominantemente de forma oral e, na maioria das vezes, de maneira coletiva na JEIF, esse olhar externo contribuiu de maneira significativa para a melhoria das documentações pedagógicas. Assim, pode-se inferir que, por meio das ações educacionais, que consistiram em: devolutivas, interações e diálogos estabelecidos no grupo durante o momento formativo, as participantes reconheceram os avanços em seu processo de desenvolvimento profissional. Talvez se as devolutivas utilizassem a forma escrita, os resultados poderiam ser mais expressivos.

Nesse sentido, a participante P1 relata que teve a oportunidade de repensar sobre os instrumentos utilizados na documentação e a forma de escrever esses registros, de modo que se aproximassem mais das vivências infantis. Essa fala denota que houve um reposicionamento da postura da docente na prática, de modo que também pudesse aprender junto às crianças, com seus interesses.

As participantes P2, P3 e P4 relatam em suas falas que as devolutivas, por parte da coordenadora, também contribuíram para a construção da escrita, no sentido de, muitas vezes, os apontamentos serem realizados de maneira a tornar a mensagem mais clara para o leitor.

A partir das respostas da P2 e da P3, identificamos nas entrelinhas a desconstrução da figura do coordenador como sendo uma pessoa impositiva e detentora do conhecimento, conforme os excertos: “Em relação ao Diário de Bordo ela nunca me chamou a atenção” (P3);

“Essas intervenções são demais de positivas, eu me sinto à vontade, pois é como se estivéssemos trocando com as nossas colegas” (P2).

Essa figura que chama a atenção do outro e que provoca um clima de tensão é resquício de uma pedagogia transmissiva, na qual o parceiro em posição hierárquica superior é concebido como detentor do conhecimento e portador da informação correta. Nesse sentido, os(as) docentes são considerados como executores de tarefas pedagógicas.

A postura dialogante e respeitosa da coordenadora, conforme destacado nas falas das participantes, contribuiu para o fortalecimento do sentimento de segurança e pertencimento ao grupo, favorecendo a construção de uma parceria entre todas as participantes, que viabilizou o desenvolvimento de uma atmosfera que permeia o ambiente formativo, alinhada aos princípios educacionais, no qual todas possam expressar seus pontos de vista e ser estimuladas a compartilhar suas práticas.

Esse compartilhar coletivo, sustentado na comunicação, favorece a construção de aprendizagens em direção a uma educação emancipatória, rompendo com a reprodução. Nesse distanciamento, surgem novas formas de ressignificar o mundo, a partir das falas, sensações e sentimentos partilhados com o outro (Lauriti, 1999).

Nesse sentido, a coordenadora exerce a função dialógica e de construção coletiva dos saberes, de maneira que a aprendizagem ocorra em um sentido horizontal e coletivo, como preconiza Freire (1983).

As devolutivas, sejam elas escritas ou orais, constituem oportunidades significativas para a reflexão, para a troca de experiências e para a aprendizagem colaborativa entre a coordenadora e as docentes. Esse movimento pode favorecer a autoformação profissional, na medida em que gera inquietações e estimula a reflexão crítica, promovendo a ressignificação de concepções e a transformação das práticas pedagógicas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O desenvolvimento desta pesquisa permitiu um reencontro interno com as minhas primeiras vivências enquanto monitora de uma das disciplinas da graduação de pedagogia e com a experiência vivida enquanto docente, nos momentos formativos da escola, sustentadas no diálogo horizontal, como propostas educacionais nas quais acredito como fundamentais para toda a construção do saber.

Nos momentos de reflexão, após a participação do PEA, foi possível rememorar a vivência que tive enquanto assistente pedagógica, reafirmando que é possível transformar os momentos formativos com os(as) docentes em um encontro, sustentado na comunicação e na disponibilidade de ouvir o outro, desconstruindo, aos poucos, o imediatismo de soluções técnicas, historicamente enraizado em um modelo de sociedade e educação neoliberal, que não apresenta o interesse de intercambiar e construir novos saberes. Confrontamo-nos, a cada momento, com a potência das ações educomunicativas.

Todas essas vivências direcionaram cada vez mais o meu olhar para o campo da educomunicação, reafirmando a relevância deste conceito para a formação contínua do professor e da professora, bem como para a construção de novos sentidos para o fazer educativo. Nas palavras de Soares (2011, posição 145), a educomunicação se apresenta como um “[...] excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os segmentos humanos, especialmente da infância e da juventude”.

No entanto, faz-se necessário retomar a inquietação que motivou e orientou esta pesquisa: “de que modo as ações educomunicativas, presentes no espaço formativo do grupo de estudos do Projeto Especial de Ação (PEA), contribuem para a construção e qualificação da documentação pedagógica na Educação Infantil?”.

Constatou-se que as ações educomunicativas presentes no Projeto Especial de Ação (PEA) contribuíram para que todas as docentes participantes se sentissem respeitadas e seguras para compartilhar seus saberes e inquietações nos momentos formativos. Os encontros foram marcados por diálogos entre as participantes, que possibilitaram a partilha de histórias de vida e das práticas pedagógicas vivenciadas com as crianças, de maneira que pudessem discutir sobre os temas tratados, não apenas sob o ponto de vista teórico, mas enriquecendo o encontro com os seus olhares, vozes e saberes, validando nossa hipótese de que essas ações educomunicativas contribuem para construir e qualificar a documentação pedagógica.

Retomando o objetivo da pesquisa, buscou-se compreender como as ações educacionais, presentes no espaço formativo do PEA, contribuem para a construção e a qualificação da documentação pedagógica na Educação Infantil.

Aproximando a teoria da prática vivenciada, observada e analisada nesta pesquisa, constatou-se que as ações educacionais contribuíram para a construção e qualificação da documentação pedagógica, a partir das trocas comunicacionais entre as participantes e o exercício coletivo de construção dos registros. Destaca-se, nesse processo, a ação estruturante da coordenadora pedagógica, que, ao se posicionar como pesquisadora e aprendente, promoveu estratégias que incentivaram a participação e trocas entre as docentes.

Assim, ações verticalizadas, com características prescritivas, demonstraram-se ausentes no momento formativo, cedendo lugar para a criação coletiva, para o diálogo horizontal e a abertura para a participação de todas as docentes.

As ações educacionais, sustentadas no diálogo e trocas entre as professoras participantes, nos encontros formativos do PEA, foram fundamentais para que as docentes sentissem a necessidade de iniciar a transformação das construções de suas documentações, bem como a necessidade de qualificá-las. Cada docente, em seu ritmo e necessidade, olhou para suas inquietações e dificuldades e, de maneira coletiva e colaborativa, procurou superá-las.

Na busca por uma documentação que ressignifique as práticas pedagógicas e busque ressaltar as potências infantis, as participantes passaram a exercitar a escuta e a observação das crianças, recolhendo pistas sobre suas aprendizagens e curiosidades. Esse movimento rompe com a visão unilateral do adulto, no qual procura ações para justificar o êxito ou o insucesso das crianças nas propostas educacionais. Os registros das vivências infantis, além de contribuir para a construção das próximas propostas a serem vivenciadas pelas crianças, também oportunizou o processo reflexivo e o exercício da escrita autoral das docentes.

Logo, constatamos que os princípios educacionais contribuíram para a formação contínua das professoras, de maneira que possibilitasse o desenvolvimento do pensamento crítico pedagógico, desconstruindo aos poucos saberes cristalizados e enraizados, permitindo a busca por saberes que fizessem sentido, diante da criança ativa e potente.

Porém, identificamos que as marcas de uma educação transmissiva ainda se fazem presentes no cotidiano escolar, produzindo, portanto, transformações lentas e complexas. Esse processo foi visível nas produções das duas documentações pedagógicas, que, por vezes, mantêm traços dessa abordagem transmissiva, como na construção do diário de bordo da

participante P4, que registra em forma de listas, as atividades diárias das crianças, limitando o diálogo entre a docente e os diversos interlocutores da comunidade escolar. A participante reconheceu, contudo, que as práticas educacionais vividas no Projeto Especial de Ação, em 2024, foram importantes para ajudá-la a ressignificar seus registros, exercitando a autoria de sua escrita. Essas ações educacionais contribuíram para que se sentisse motivada a exercitar a escrita, de modo a compartilhar as vivências com seus pares.

Contudo, evidenciou-se que as docentes participantes estão em busca da ressignificação das documentações produzidas, de modo a aproximar suas práticas das orientações da SME sobre documentação pedagógica. Também constatamos que estão no exercício de compreender a importância de uma escuta e observação autênticas das crianças, abandonando um compilado de informações, que revelam uma lógica de registros que apenas descreve aspectos comportamentais e desconsideram suas aprendizagens e interesses.

Nesta pesquisa, também pudemos identificar diferentes dificuldades para a efetivação dessa documentação. Entre elas destacam-se os desafios relacionados ao exercício da construção autoral dos registros, que demanda um maior tempo por parte das docentes, uma vez que o rompimento com a escrita técnica implica interpretar e refletir sobre as escutas e observações do grupo de crianças. Apontam-se dificuldades relacionadas ao acompanhamento sistemático das documentações pedagógicas por parte da coordenadora, bem como as dificuldades relacionadas com o sistema de registro da prefeitura, o SGP. Constatou-se, assim, que não basta inserir instrumentos tecnológicos na educação como garantia de qualificação do trabalho docente e das práticas pedagógicas; é necessário, também, considerar a infraestrutura escolar, a estabilidade do sinal de internet e o próprio funcionamento do sistema.

Nesse sentido, a partir da inserção dos instrumentos tecnológicos na Educação, faz-se necessário pensar em maneiras para viabilizar o uso do sistema SGP, de modo a democratizar a comunicação, tornando-a uma ferramenta com maior mobilidade para ser explorada e utilizada, denotando também a importância do diálogo entre os criadores da plataforma e os reais usuários das mesmas (docentes, coordenadores, gestores), de maneira que compreendam as necessidades dos usuários.

Assim, as características da prática educacional no ambiente formativo será uma maneira de construir uma educação para a liberdade, no sentido de se desvencilhar das amarras das formas como fomos moldados ao longo de nosso percurso educacional, incentivando os participantes a reencontrarem e se apropriarem de sua identidade em direção a um pensamento autoral, reflexivo e crítico. Ou seja, nessa apropriação, o ser humano percebe-se como potente

e construtor de saberes. Essa identificação refletirá na criança, que será ouvida, respeitada e incentivada em suas pesquisas para a construção de seu saber.

Assim, a formação contínua, alicerçada na educomunicação, permitirá que os professores e professoras se percebam em uma inteireza, que, junto aos outros, lapidam-se na busca pela transformação da vida, por meio do conhecimento.

Finalizo, com essa carta:

Queridas participantes

Esta pesquisa oportunizou, além de muitas aprendizagens, muitas reflexões acerca das mazelas educacionais que afetam a qualidade de nosso trabalho na educação. Utilizo o pronome nosso, pois também, como professora da Educação Infantil, eu me identifiquei nas falas e nas ações de cada uma de vocês.

Toda essa vivência também permitiu que eu refletisse sobre o meu fazer docente e sobre a experiência como assistente pedagógica, que tive por três anos, antes de iniciar esta pesquisa. Mesmo trabalhando em outro município, os apontamentos, descobertas e dificuldades são comuns, indicando um problema crônico na educação.

Enquanto professora, também estou me desconstruindo, tentando me libertar das características de uma educação passivadora, conteudista e bancária. Estou aprendendo a ouvir as crianças, a identificar as suas necessidades e construir, a partir desses elementos que tento interpretar, propostas que sejam mais significativas para a vida das meninas e dos meninos.

Essa é uma transformação desafiadora, que requer o constante movimento da ação-reflexão-ação, tão defendido por Paulo Freire, que muitas vezes se perde diante das dificuldades que também eu encontro no cotidiano escolar, como número de crianças por adulto em sala, deficiência de recursos materiais e estruturais, conciliar o tempo destinado para a construção de uma documentação pedagógica de qualidade, que relate o vivenciado e as descobertas infantis, bem como as nossas dúvidas e inquietações.

Procurando respeitar o direito das crianças a uma educação de qualidade e que tenha sentido para a vida, o trabalho desenvolvido na escola muitas vezes tem continuidade no ambiente familiar, de modo a manter o nosso comprometimento com uma educação ética para as crianças, por meio de uma documentação que revele o cotidiano e a realidade de cada um dos nossos meninos e meninas.

Cada uma de vocês refletiu uma parte das minhas inquietudes, dificuldades e superações! Enquanto assistente pedagógica, também senti as mesmas dificuldades relatadas pela coordenadora participante. Muitas vezes, senti-me frustrada por não conseguir acompanhar o trabalho desenvolvido pelos professores e professoras, diante de tantas demandas que precisamos dar conta, porém sempre procurando estratégias para acompanhar as documentações produzidas e dar continuidade nas formações.

Porém, o que mais me tocou foi a forma como a coordenadora utilizava as ações educacionais no momento formativo, de maneira que as docentes pudessem participar, comunicando suas inquietações, descobertas; enfim, vivenciando o diálogo na sua horizontalidade.

Isso me fez repensar em muitas conduções formativas que vivenciei no passado, de maneira a constatar que muitas vezes o que foi chamado de encontro formativo por mim, muitas vezes, foi um encontro prescritivo, com muitas características de uma educação verticalizada. Assim, esta pesquisa também me ajudou a desconstruir uma comunicação prescritiva, que estava disfarçada em minha prática.

Assim, encerro, agradecendo às participantes, que confirmaram todo o sentido e relevância das práticas educacionais, para os momentos de formação contínua dos(as) docentes, bem como para o início da transformação da práxis junto aos pequenos.

Levo a certeza da importância da pesquisa, estudo, trocas e diálogos para a transformação da educação, que nos liberte e humanize.

Finalizo com o trecho da letra da música “Olhar”, de Arnaldo Antunes, que diz:

“O seu olhar, seu olhar melhora,
melhora o meu”.

Até breve!

Com carinho

Adriana Pavan

7.1 Proposta de intervenção

A proposta de intervenção desta pesquisa consiste na publicação de um jornal, inspirado nas estratégias educacionais de Célestin Freinet. Este jornal, aqui apresentado (figura 2), traz os principais pontos e achados da pesquisa, que será utilizado como estratégia para partilhá-


los com as participantes. O jornal também conta com uma seção interativa, composta por “tirinhas”, receita culinária e jogo das letras, abordando o tema pesquisado.

A escolha desse formato de publicação ocorreu devido à potência de comunicação desse veículo, que permite a comunicação educativa entre o escritor e seus leitores.

Após a partilha do material com a escola participante, a intenção é organizar um *e-book*, de modo a tornar público o conhecimento que esta pesquisa gerou, além de contribuir para a reflexão e construção de novas aprendizagens por parte dos leitores. Dessa maneira, o conhecimento torna-se social, pois é compartilhado, dialogado, gerando outros novos conhecimentos, como as ações educacionais propõem.

Abaixo, segue a publicação.

Figura 2 – Jornal – Proposta de intervenção




Educação em pauta

Sexta-feira, 01 de agosto de 2025

EDUCOMUNICAÇÃO EM DESTAQUE

UM NOVO CONCEITO SURGE PARA CONTRIBUIR COM A EDUCAÇÃO

O Núcleo de Comunicação e da Educação da ECA/USP define um novo sentido para o conceito da Educomunicação. Leia na página 2.



PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS NO PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO (PEA)

Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo investe em práticas educomunicativas nos momentos formativos (PEA) das professoras. Leia na página 2.

PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS NA CONSTRUÇÃO E QUALIFICAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Saiba como o diálogo e as trocas entre os pares docentes contribuem para a construção e a qualificação da documentação pedagógica. Leia na página 2.

DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE

Apesar de inúmeras transformações que ocorreram na Educação, docentes ainda enfrentam grandes desafios para a qualificação de seu trabalho. Confira os desafios mais citados. Leia na página 2.


CRÔNICA: O SOM DAS FOLHAS.
POR: ADRIANA PAVAN

No parque, um tapete de folhas secas se transformou em música aos olhos atentos de uma criança, revelando grandes descobertas. Leia na página 3.


ENTREVISTA: “A RESSIGNIFICAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA”.

Professora relata sobre o processo da ressignificação da documentação pedagógica. Leia na página 3.


QUADRINHOS DA EDUCAÇÃO




CULINÁRIA EDUCATIVA



EXERCITANDO A MEMÓRIA



PRINCIPAIS REFERÊNCIAS



Educação em pauta

Sexta-feira, 01 de agosto de 2025



UM NOVO CONCEITO SURGE PARA CONTRIBUIR COM A EDUCAÇÃO

A aproximação entre as áreas da educação e comunicação ocorreu em todo o mundo, principalmente com a expansão das tecnologias e das políticas econômicas entre os continentes. Cada nação enfatizou a aproximação dessas duas áreas, conforme a realidade de seu país.

Na América Latina, essa aproximação buscou democratizar o diálogo, de modo que a comunicação fosse base para a transformação social.

Porém, o conceito “educomunicação é polissêmico”, por carregar mais de um sentido. Até a publicação da pesquisa do Núcleo de Comunicação e Educação da USP, havia dois diferentes conceitos, sendo eles: como uma maneira de direcionar a educação para o uso crítico dos meios tecnológicos; ou como a inserção do uso das tecnologias na educação. Em 1999, a partir dos estudos e pesquisas do Núcleo, acrescentou-se um novo sentido para este campo, “o conceito designa um campo de intervenção social na interface entre a comunicação e a educação.” (Soares, 2021, p.16)

Nesse sentido, a educomunicação defende a democratização, o direito de todas as pessoas à palavra e a participação em todos os espaços sociais, como defendido por Paulo Freire. Somente pela participação, pelo direito em dizer a palavra, que será possível transformar a realidade social. Logo, o conceito educomunicativo sustenta-se no diálogo e na participação como meios de promover a reflexão e o pensamento crítico, capazes de libertar a população da manipulação.

PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS NO PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO (PEA)

A formação contínua em serviço dos professores e professoras herdou, do processo histórico da educação do país, características de uma educação transmissiva. Modelo sustentado no diálogo vertical, que impede a participação dos membros de um determinado grupo e limita-se à simples transmissão de informações.

As ações educomunicativas buscam romper com essas características de comunicação, muitas vezes presentes nas práticas formativas. Nesse sentido, criam oportunidades para os saberes serem construídos por todos os participantes, exercitando: a abertura e a disposição para ouvir o outro, o respeito às falas divergentes, o diálogo, as trocas entre os pares, a reflexão, o trabalho coletivo e a construção de novos saberes.

Essas ações educomunicativas estiveram presentes e orientaram a formação do PEA, em uma escola municipal de Educação Infantil. Tanto as docentes quanto a coordenadora, em uma ação coletiva, trocavam experiências e discutiam, gerando novas pesquisas e aprendizagens. Essas ações contribuíram para as participantes sentirem a necessidade de ressignificar as documentações pedagógicas, qualificando-as, além de estimular a reflexão sobre o reposicionamento do adulto nas vivências infantis. As participantes, docentes e coordenadora, reconheceram e valorizaram o diálogo e as trocas como elementos essenciais para a educação.

PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS NA CONSTRUÇÃO E QUALIFICAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A partir das ações educomunicativas desenvolvidas no ambiente formativo do PEA, as documentações pedagógicas elaboradas pelas professoras foram ressignificadas, atribuindo-lhes novos sentidos para suas autoras e orientando as práticas pedagógicas.

O exercício de construir a documentação de maneira coletiva, principalmente os Relatórios de Acompanhamento de Aprendizagem (RAA), foi significativo para as docentes, pois, a partir desse exercício, as docentes puderam olhar para suas documentações objetivando qualificá-las. Para cada participante, a ressignificação da documentação ocorreu de maneiras diferentes, denotando o quanto a história de vida e os percursos vividos refletem e integram a constituição do fazer docente.

O diálogo, a escuta e as trocas mediaram todo o processo de construção e qualificação da documentação, contribuindo para a formação contínua.

DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE

As docentes enfrentam inúmeros desafios relacionados à infraestrutura escolar, sendo os mais citados: a relação do número de crianças por adulto, os desafios tecnológicos e a questão do tempo para dedicar-se ao conjunto de tarefas intrínsecas à docência e à coordenação. Tais desafios impactam diretamente a qualificação das práticas pedagógicas e estimulam a busca por estratégias que permitam aos profissionais da educação atender minimamente a todas as demandas. O registro e o acompanhamento destes é um dos desafios a serem atendidos, conforme é orientado nos documentos oficiais. A importância destes é indiscutível, por nortear as práticas educativas junto às crianças e contribuir para a autoformação docente. Assim, somente o diálogo, as trocas e o pensamento crítico pedagógico que nos ajudam a entender o sistema em que vivemos e, a partir desse entendimento, criar meios para transformar a sociedade. Uma sociedade democrática e dialógica para todas as crianças e adultos.

Educação em pauta

Sexta-feira, 01 de agosto de 2025



O SOM DAS FOLHAS.

POR: ADRIANA PAVAN

Naquela manhã, como de costume, fomos ao parque e este espaço estava diferente. A ventania da noite anterior havia espalhado um tapete de folhas secas pelo chão. As crianças, ao chegarem, correram em disparada rumo aos brinquedos, disputando quem chegaria primeiro à balança. Mas uma delas parou. Enquanto todos corriam, a criança fixou o olhar no chão. Passou a caminhar devagar, pisando folha por folha, como quem descobre um segredo. De longe, parecia apenas contemplar. Aos poucos, outras crianças se aproximaram, com potes nas mãos, recolhendo as folhas secas para suas próprias brincadeiras. Mas essa criança, em especial, permanecia ali, atento, em pé, caminhando lentamente. Quando me aproximei, compreendi seu gesto. A cada passo, dizia a uma colega: “Olha, faz barulho”. Descobria, encantada, a música que o vento havia deixado registrada naquelas folhas. Logo encontrou um galhinho, ainda com folhas presas, e, curiosa, passou a puxá-las. Com delicadeza, levou-as ao ouvido e, entre os dedos miúdos, experimentou novos sons da natureza, invisíveis e inaudíveis para quem apenas passava.

A cena me fez pensar: quantas pesquisas cabem no olhar de uma criança? Para nós, adultos, um simples chão forrado de folhas pode parecer uma cena naturalizada. Para elas, é campo fértil de descobertas, de aprendizagens que nascem no detalhe, no gesto simples, no som escondido da natureza.



“IMAGEM DO ACERVO PARTICULAR DA PESQUISADORA.”

“A RESSIGNIFICAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA”. PROFESSORA RELATA COMO OCORREU ESSE PROCESSO.

Por um tempo, a documentação pedagógica foi para ela apenas mais uma prática burocrática no cotidiano escolar, sem sentido maior. Hoje, no entanto, essa prática ganha novos contornos, ressignificada pela experiência, pelas trocas coletivas e pela escuta e observação das crianças. Em entrevista, uma professora da rede municipal compartilhou o caminho dessa transformação.

A documentação pedagógica construída por você foi ressignificada com o tempo vivido na educação? (entrevistadora)

Sim. Até alguns anos atrás, para mim era somente uma prática burocrática, porque não havia direcionamento. Preencher o diário de bordo era quase um enigma: escrever o quê? Eu já descrevia a rotina — “fui ao tanque de areia, fiz leitura na sala” —, mas me diziam que não era isso. Recebia modelos prontos, relatos padronizados, e me frustrava. Olhava para os exemplos e pensava: “o meu está horrível”. Por mais que tentasse reproduzir, não conseguia, porque nenhuma experiência era igual à outra.

Como essa documentação foi ressignificada por você? (entrevistadora)

Hoje estou aprendendo a observar de modo diferente as vivências e descobertas das crianças. A cada dia tento aperfeiçoar o diário de bordo, não apenas como registro, mas como espaço de escuta e reflexão. Passei a observar as crianças com outro olhar — o olhar delas. As trocas com colegas e a orientação da coordenadora me ajudam a refletir sobre a prática e a perceber, nos registros, o processo de aprendizagem. O diário de bordo passou a me ajudar tanto nas reflexões quanto nos planejamentos das atividades.

As discussões do PEA contribuíram para esse processo? (entrevistadora)

Muito. A cada encontro, uma professora ajuda a outra. A carta de intenções, por exemplo, foi escrita coletivamente, pensando juntas em como propor experiências a partir do interesse das crianças. Isso também aconteceu com o diário de bordo: uma colega arriscou escrever em formato de texto, inspirou outra, e assim fomos avançando. O grupo favorece esse movimento de crescimento.

Qual é o papel do diálogo entre pares e coordenação nessa transformação? (entrevistadora)

O diálogo é fundamental. Ele traz ideias, conhecimento e fortalece a interação entre nós, professoras. Ter uma coordenadora que consegue direcionar o grupo faz toda a diferença: mesmo quando estamos cansadas, ela consegue levantar, mostrar um caminho. Já vivi o contrário, em escolas onde não havia vínculo entre os pares, cada um fechado em seu “casulo”. O pouco diálogo que existia era para críticas ou reclamações. Sem mediação, tudo se tornava burocrático: leituras rápidas, cada um voltava para a sua sala e nada se construía em conjunto. Hoje vejo como essa troca de opiniões e a condução da coordenação transformam a prática.

Educação em pauta

Sexta-feira, 01 de agosto de 2025



QUADRINHOS DA EDUCAÇÃO



<https://espacoeducar.net/2012/07/tirinhas-da-mafalda-reflexões-sobre.html> Acesso em 30/07/2025.

DOCUMENTAÇÃO EM CAMADAS

Ingredientes - Massa:

- Disponibilidade para a outra pessoa;
- Escuta;
- Observação.

Ingredientes - Recheio:

- Anotar os principais pontos que despertaram atenção;
- Anotar dúvidas, inquietações, êxitos, interesses das crianças e do(a) docente.

Ingredientes da cobertura:

- Exercitar a autoria do registro;
- Refletir sobre o vivido;
- Dialogar;
- Trocar;
- Construção de novos saberes.

Modo de Preparo:

Após observar e escutar atentamente as crianças, registre, em papel ou no suporte de sua preferência, os principais pontos que chamaram sua atenção. Com base nessas anotações, elabore um texto que recupere as experiências vividas e permita refletir sobre elas, incluindo, se desejar, imagens e falas das crianças. Deixe o texto “descansar” e, posteriormente, compartilhe-o com os colegas, promovendo um diálogo sobre as experiências e inquietações. Nesse processo, a documentação se ampliará, pois novos saberes serão construídos coletivamente. Boa formação contínua!

EXERCITANDO A MEMÓRIA

Procure, no caça-palavras, os principais eixos da educomunicação.



COLETIVO - DIÁLOGO - TROCAS - SABER

AUTORES DE REFERÊNCIA

Paulo Freire; Ismar Oliveira Soares; Nádia Conceição Lauriti

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELTRAN, Ana Carolina de Viveiros. **Projetos Especiais de Ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 01, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Presidência da República, 1999a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf. Acesso em: 5 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. v. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 5 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c. v.

3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 5 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999b.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente; ANJOS, Daniela Dias dos. Trabalho Docente e Pedagogia Freinet. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 42, n. 117, p. 127-132, maio 2022.

CARVALHO, Maria Inez. O a-con-tecer de uma formação. **Revista Informação da Sociedade Contemporânea**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/informacao/article/view/27765>. Acesso em: 1 maio 2025.

DAHLBERG, Gunilla. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In: EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; GANDINI, Lella (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. v. 2. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 231-236.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Penso, 2003.

ELIAS, Marisa Del Cioppo; SANCHES, Emília Cipriano. Freinet e a pedagogia: uma velha idéia muito atual. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 144-169.

FOCHI, Paulo Sergio. **A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FOCHI, Paulo Sergio. A documentação pedagógica como estratégia para a renovação pedagógica. In: CALLOU, Raphael; FERNANDES, José Henrique Paim (org.). **Educação Infantil em pauta**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021. p. 141-156.

FOCHI, Paulo Sergio. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Porto Alegre: Penso, 2015. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584290390/>. Acesso em: 14 maio 2025.

FOCHI, Paulo Sergio. **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (org.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Grupo A, 2019. p. 3-25.

FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991) e suas consequências. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 103-121, set./dez. 2014.

FREINET, Élise. **Nascimento de uma pedagogia popular: os Métodos Freinet**. Tradução de Rosália Cruz. Cannes: Estampa, 1978.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023a.

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

FREIRE, Madalena. **Educa a dor**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Madalena. **Observação, Registro, Reflexão: instrumentos Metodológicos I**. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Disponível em: <https://www.coletivopaulofreire.org/SME/acervo-paulo-freire/obras-de-paulo-freire>. Acesso em: 5 jan. 2025.

FREITAS, Marilce Ivama de. **Formação Continuada: um estudo sobre a formação em horário coletivo através do Projeto especial de Ação desenvolvido nas escolas do município de São Paulo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire, administrador público: A experiência de Paulo Freire na Secretaria da Educação da cidade de São Paulo (1989-1991) *in: A educação na cidade*. Freire Paulo. São Paulo: Cortez, 1991. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/0406433e-d629-459a-b1a2-5eb34f2172d5/content>. Acesso em: 1 jul. 2025

GARCIA, Lilian; ABREU, Krýsthinna F. Sepúlveda de. Registro e documentação pedagógica como projeto de formação docente. *In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na Educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica.* Campinas: Papirus, 2017. p. 73-90.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GOMES, Elizete. **Projeto Especial de Ação**: contribuições das pesquisas do Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

HARTMANN, Anelise Auler. **A documentação pedagógica na Educação Infantil e o desenvolvimento profissional docente**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Pedagogia Freinet**. Porto Alegre: Penso, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788563899996/>. Acesso em: 5 jan. 2025.

KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. *In: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação**: para além de 2.0.* São Paulo: Paulinas, 2014. p. 59-78.

LAURITI, Nádia Conceição. Ecologia das relações comunicacionais: de paredes a pontes. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 35-49, dez. 1999. DOI: 10.5585/eccos.v1i1.153. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/153>. Acesso em: 22 jul. 2024.

LAURITI, Nádia Conceição. **Poéticas da Liberdade**: diálogos entre os manuscritos de Paulo Freire e Marco Lucchesi. Araucária: Sorion, 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/978-85-216-2306-9/>. Acesso em: 23 fev. 2025.

MARCÍLIO, Maria Thereza; SAMIA, Mônica M. A formação contínua e desenvolvimento da profissionalidade docente na Educação Infantil. *In: CALLOU, Raphael; FERNANDES, José Henrique Paim (org.). **Educação Infantil em pauta**.* Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021. p. 65-82.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Globalização comunicacional e transformação cultural. *In: MORAES, Dênis (org.). **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder.* Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 57-86.

MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Documentação Pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João, 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (org.). **Documentação***

pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Grupo A, 2019. p. 111-134

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Monica A. (org.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado - construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: educação infantil). *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524921254/>. Acesso em: 19 jul. 2024.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2020. (Coleção docência em formação: educação infantil). *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524921254/>. Acesso em: 19 jul. 2024.

PASSOS, Fernanda C. M. V. **O processo formativo em contexto para professores de uma escola de educação infantil na rede municipal de Diadema-SP.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

PEREIRA, Michele Marques. **Fotografias e práticas educacionais:** uma experiência na rede municipal de educação infantil de São Paulo. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

PROENÇA, Maria Alice. **O registro e a documentação pedagógica:** entre o real e o ideal... o possível! São Paulo: Panda Educação, 2022.

REGINALDO, Thiago; SARTORI, Ademilde Silveira. Da pedagogia da educação à pedagogia na educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 70-80, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v25i2p70-80. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/169213>. Acesso em: 10 jul. 2024.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas:** saberes necessários a uma pedagogia que escuta. São Carlos: Pedro & João, 2022.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; GANDINI, Lella (org.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. v. 2. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2015. P. 237-251.

RINALDI, Carlina. **Diálogos com Reggio Emilia:** Escutando, Pesquisando e Aprendendo. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 1970.

SANTOS, Ademar Ferreira. As lições de uma escola: uma ponte para muito longe. In: ALVES, Rubens. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** 13. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 7-24.

SÃO PAULO. **Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, e dá outras providências. São Paulo: Prefeitura Municipal, 1992.

Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-11229-de-26-de-junho-de-1992>. Acesso em: 6 maio 2025.

SÃO PAULO. **Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo: Prefeitura Municipal, 2007a. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14660-de-26-de-dezembro-de-2007>. Acesso em: 6 maio 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Aos que fazem educação conosco em São Paulo. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, v. 34, n. 021, p. 1-47, suplemento, 1. fev. 1989. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/8d143850-3163-4305-a235-c24b24dc4b39>. Acesso em: 6 jul. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2019a. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Curriculo-da-Cidade-Ed.-Infantil-2ed.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-integrador-da-infancia-paulistana/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 32.892, de 23 de dezembro de 1992**. Dispõe sobre o Regimento Comum das Escolas Municipais, e dá outras providências. São Paulo: Prefeitura Municipal, 1992b. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-32892-de-23-de-dezembro-de-1992>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 38.869, de 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre as diretrizes para a integração das creches ao sistema municipal de ensino, e dá outras providências. São Paulo: Prefeitura Municipal, 1999b. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-38869-de-20-de-dezembro-de-1999/detalhe/5a1423ae9ce11c601e04214>. Acesso em: 17 ago. 2025.

São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação - SME nº 2, de 6 de fevereiro de 2019**. Aprova, na conformidade do Anexo Único desta Instrução Normativa, a Orientação Normativa SME nº 01, de 6 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre os Registros na Educação Infantil. São Paulo, SME, 2019b. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-2-de-6-de-fevereiro-de-2019>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 36, de 3 de dezembro de 2024**. Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2025, e dá outras providências. São Paulo: SME, 2024. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa->

secretaria-municipal-de-educacao-sme-36-de-3-de-dezembro-de-2024. Acesso em: 16 fev. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa de registros na Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2020a. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/orientacao-normativa-de-registros-na-educacao-infantil/>. Acesso em 24 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa nº 1: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares**. São Paulo: SME/DOT, 2014a. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/orientacao-normativa-no-01-avaliacao-na-educacao-infantil-aprimorando-os-olhares/>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa Secretaria Municipal da Educação – SME nº 1, de 4 de dezembro de 2004**. Construindo um Regimento da Infância (suplemento). São Paulo: SME, 2004a. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/orientacao-normativa-secretaria-municipal-da-educacao-1-de-4-de-dezembro-de-2004>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SME nº 2, de 23 de janeiro de 2020**. Reorganiza o Projeto Especial de Ação – PEA elaborado pelas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo: SME, 2020b. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-1-de-23-de-janeiro-de-2020>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SME nº 654, de 4 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação - PEAs e dá outras providências. São Paulo: SME, 2006. Disponível em: legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-654-de-4-de-fevereiro-de-2006. Acesso em: 5 abr. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SME nº 901, de 24 de janeiro de 2014**. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação - PEAs e dá outras providências. São Paulo: SME, 2014b. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-901-de-25-de-janeiro-de-2014/detalhe>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SME nº 1.566, de 18 de março de 2008**. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação - PEAs e dá outras providências. São Paulo: SME, 2008. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-1566-de-19-de-marco-de-2008>. Acesso em: 5. abr. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SME nº 1.654, de 6 de março de 2004**. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação - PEAs e dá outras providências. São Paulo: SME, 2004b. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-1654-de-6-de-marco-de-2004>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SME nº 3.826, de 9 de julho de 1997**. Projetos Especiais de Ação PEA'S – Instrumentos de trabalho elaborados pelas unidades escolares e Projeto Escola Obrigatória/voltados p/melhoria do ensino-aprendizagem. São Paulo: SME, 1997. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria->

secretaria-municipal-da-educacao-3826-de-9-de-julho-de-1997/consolidado. Acesso em: 5 abr. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SME nº 4.507, de 30 de agosto de 2007**. Institui, na Rede Municipal de Ensino, o Programa "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas" para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e dá outras providências. São Paulo: SME, 2007b. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-4507-de-31-de-agosto-de-2007>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SME nº 7.598, de 16 de novembro de 2016**. Dispõe sobre: orientações, procedimentos e períodos para elaboração de documentação educacional a ser expedida ao final da etapa de Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo, SME, 2016. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-7598-de-17-de-novembro-de-2016>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SARTORI, Ademilde Silveira; GARCEZ, Ana Flávia; VIEIRA, Wanessa Matos. Educomunicação e Ecossistema Comunicativo: uma Revisão Sistemática. **Educação**, Santa Maria, v. 48, n. 1, p. 1-23, 2023. DOI: 10.5902/1984644466768. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/66768>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/TwJbgsR75ttGMwYnjJ4mc9B/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2025.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre; VOLTAS, Fernanda Corrêa Q. A política e a prática da gestão do currículo em São Paulo: ensinamentos de Paulo Freire à frente da secretaria municipal de educação (1989-1991). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 37, n. 2, p. 628-652, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/113183>. Acesso em: 6 jul. 2025.

SILVA, Maria Daiane Cavalcante. **Projeto Especial de Ação – PEA**: significações construídas e compartilhadas por um grupo de professoras. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Paulo Freire e as crianças: um convite à infância. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, ed. especial, p. 1009-1019, 2021. DOI:10.5216/ia.v46ied.especial.68463. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68463>. Acesso em: 26 maio 2025.

SILVA, Merli Leal. Pedagogia freireana na perspectiva da educomunicação popular. **Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 3, p. 4-19, set./dez. 2019.

SOARES, Ismar de Oliveira. A educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção. In: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014a. p. 7-27.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 15-26, 2014b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037>. Acesso em: 9 jan. 2025.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: As múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. *In*: LIMA, João Carlos Garcia R.; MELO, José Marques de (org.). **Panorama da comunicação e das telecomunicações no Brasil, 2012-2013**. Brasília, DF: Ipea, 2013. v. 4. p. 169-202.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 23, p. 16-25, 2002. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i23p16-25. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012>. Acesso em: 1 maio 2024.

SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil (org.). **Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural**. São Paulo: ABPEducom, 2017. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/book/1>. Acesso em: 7 jan. 2025.

VELASCO, Maria Teresa Quiroz. Educar em outros tempos: o valor da comunicação. *In*: APARICI, Roberto (org.). **Educomunicação: para além de 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 203-219.

ZITKOSKI, Jaime J. **Paulo Freire & a Educação**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2007. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788565381963/>. Acesso em: 3 mar. 2025.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Declaro, por meio do presente termo, que consinto livremente em participar da pesquisa intitulada: “Educomunicação: aspecto essencial na documentação pedagógica do professor de Educação Infantil”. Fui informado que esta pesquisa tem como objetivo compreender a importância das ações educacionais entre os diferentes segmentos da unidade escolar visando à qualificação da documentação pedagógica. Minha participação se dará por meio de entrevista sobre minhas percepções a respeito de como ocorre o processo de construção e reflexão da documentação pedagógica, por parte do professor, do coordenador pedagógico e das crianças.

Meus dados serão mantidos sob a guarda e responsabilidade de Adriana Lucia Pavan Mezzenga.

Na publicação e divulgação dos resultados, serão garantidos meu sigilo e anonimato, não sendo divulgados dados que possam levar à minha efetiva identificação pelos que vierem a ter conhecimento deste estudo.

Fui informado(a) que posso me recusar a participar do estudo, retirar meu consentimento a qualquer momento, sem sofrer prejuízos.

É assegurada toda assistência referente à pesquisa, bem como o livre acesso a informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Poderei ter acesso aos esclarecimentos antes, durante e após a conclusão da pesquisa, por meio dos seguintes contatos:

Pesquisadora – orientanda	Pesquisadora – Orientadora
Adriana Lucia Pavan Mezzenga email: drica.pavan@gmail.com	Dra. Nadia Conceição Lauriti email: nadia@uni9.edu.br

Fui orientado(a) quanto ao teor de tudo o que aqui é mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo e, assim, manifesto meu livre consentimento em participare. Estou totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por isso.

Ciência:

Participante da pesquisa

CPF/RG

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada das docentes participantes

- 1- Descreva sua trajetória profissional (formação, tempo que atua como professor, tempo na rede municipal de São Paulo, perspectivas e desafios em relação à carreira docente).
- 2- Qual é o papel do diálogo e das trocas entre os pares e entre a coordenação para a transformação de sua prática pedagógica e para a qualificação da documentação pedagógica?
- 3- Você sente segurança em compartilhar seus conhecimentos, questionamentos e dúvidas com os colegas docentes e com a coordenação nos momentos formativos? Por quê?
- 4- De que maneira e frequência você revisita a documentação pedagógica que produziu? Como realiza o compartilhamento desse material com seus colegas docentes e a coordenação?
- 5- Quais as dificuldades encontradas na elaboração da documentação pedagógica?
- 6- O momento formativo do PEA é dialógico? Como você o define?
- 7- Como as discussões, no momento formativo do PEA, contribuem para a qualificação da documentação pedagógica (Diário de Bordo e RAA)?
- 8- Como ocorrem as devolutivas da coordenação e o acompanhamento das documentações (Diário de Bordo e RAA) pelo coordenador? Como esses olhares contribuem para a ressignificação e qualificação desses documentos?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada da coordenadora participante

- 1- Descreva sua trajetória profissional (formação, tempo que atua como coordenadora, tempo na rede municipal de São Paulo, perspectivas e desafios em relação à carreira de gestor).
- 2- Qual a importância da comunicação/diálogo na formação que você oferece?
- 3- Como ocorre a participação dos docentes no PEA? Ela é espontânea? Os docentes parecem confortáveis em compartilhar seus saberes?
- 4- Nesses momentos, há trocas efetivas entre os participantes do grupo que suscitem a reflexão e a transformação da práxis docente?
- 5- Você observa o reflexo do diálogo e das trocas de saberes no momento formativo do PEA na construção da documentação pedagógica (Diário de Bordo e RAA)? Houve algum avanço na qualificação desses documentos?
- 6- A Orientação Normativa de registros na Educação Infantil (2020a) ressalta que o coordenador pedagógico desempenha um papel essencial no acompanhamento dos registros pedagógicos dos docentes, proporcionando devolutivas que possibilitam momentos formativos baseados na relação entre prática e teoria. Esse processo dialógico pode fomentar a reflexão crítica e contribuir para a qualificação da práxis docente. Dessa maneira, como ocorre essas devolutivas entre o coordenador e o docente? São individuais, são escritas?
- 7- Os docentes se mostram receptivos ao diálogo, durante os momentos de devolutiva pedagógica? Explique.

ANEXO A – Autorização de Pesquisa Acadêmica



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SÃO PAULO



[AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA]

Analisada a documentação exigida no memorando circular n.º 03/2017/SME-G para a realização de pesquisas acadêmicas no âmbito das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, autorizamos a pesquisa intitulada "Educomunicação: aspecto essencial na documentação pedagógica do professor de Educação Infantil" da pesquisadora Adriana Lucia Pavan Mezzenga, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Novo de Julho, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Nadia Conceição Lauriti.

A Pesquisa Acadêmica de Campo será realizada Unidade Escolar EMEI [REDACTED], durante 3 (três) meses, para levantamento de dados, a fim de elaboração da Dissertação, para a Banca de Qualificação, prevista para o mês de Maio/2025.

Orientamos que sejam atendidos todos os parâmetros da Lei Geral de Proteção de Dados – Lei nº 13.709/2018.

Por ser verdade, firmamos a presente Declaração.

Girólley A. G. Sato
RF 806.673.6/1
Diretora I
DIPED DAI Ipiranga

São Paulo, 1.º de Outubro de 2024.

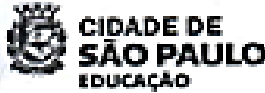
Girólley Alexandre Gonçalves Sato
Diretora DIPED-DRE IP
RF 806.673.6/1

Carmen Lia Veneziano Benévoglio Ferraz
Diretora Regional de Educação - DRE IP
RF 690.442.4

ANEXO B – Modelo do Relatório de Acompanhamento da Aprendizagem (RAA)

2024-09-09, 10:38

RELATÓRIO DO ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM



SGP - SISTEMA DE GESTÃO PEDAGÓGICA

RELATÓRIO DO ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM

2º SEMESTRE 2024

DRE: DRE - [REDACTED]	UE: EME [REDACTED]
TURMA: [REDACTED] - [REDACTED]	PROFESSORES: Não há professor titular

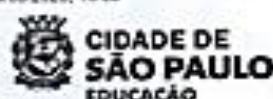
Nº21 - RIKKEL CARDOSO ARAUJO				
DATA NASCIMENTO	CODIGO ECL	SITUAÇÃO	RESPONSÁVEL	TELEFONE
08/06/2018	[REDACTED]	CONCLUÍDO EM 18/12/2024	[REDACTED]	[REDACTED]
PERCURSO COLETIVO DA TURMA				
<p>Chegamos ao final de mais uma etapa e com ela muitas conquistas e avanços importantes se consolidaram no processo de ensino e aprendizagem de nossas crianças.</p> <p>No segundo semestre, o trabalho com [REDACTED] foi de continuidade dos projetos iniciados no semestre anterior e de novas propostas de acordo com nossa carta de intenções e replanejamento pensados para o grupo.</p> <p>O grupo, que manteve sua característica curiosa de ser, chegou do seu período de férias com muita vontade de fazer coisas novas, de aprender e de brincar muito.</p> <p>Nosso período pensou e realizou propostas para as "Olimpiadas de Paris". Cada sala pensou em uma brincadeira que todas as crianças pudessem participar na quadra, assim tiveram muitas vivências compartilhadas com os colegas e puderam aprender de forma lúdica sobre as olimpíadas, com cerimônia de abertura, participação em competições, entrega de medalhas e encerramento do evento de modo coletivo.</p> <p>Nosso projeto "Experimentando Sabores" continuou com muita força. As crianças experimentaram concurá, tomate, feijão, abóbora e tiveram boa aceitação pela maioria das crianças. O projeto foi enriquecido pelo plantio de feijões e tomate. Os feijões por semente e o tomate por muda, foi encantador o contato das crianças com esse universo de sementes, mudas, terra e adubação. As crianças de modo geral gostaram muito dessa experiência que teve a participação da professora [REDACTED] com a caixa surpresa, onde as crianças por meio do tato tentavam adivinhar qual era o alimento surpresa da caixa.</p> <p>"Histórias de todos os tempos", esse foi o projeto que as crianças puderam levar livros diversificados para casa e ilustrá-los com a ajuda da família. As crianças carinhosamente chamavam de "livrão" e demonstravam alegria em compartilhar o resultado com seu grupo.</p> <p>O projeto da escola "Literatura e Diversidade" foi contemplado com muito conhecimento e compartilhado entre nós professoras e replicado para nossas crianças por meio de histórias e vivências.</p> <p>As crianças são recepcionadas quando chegam na escola na quadra com o projeto de música que envolve dança e movimento. Em outros momentos, a música faz parte de lindas canções que professoras cantam com microfone e as crianças acompanham.</p> <p>Nesse semestre, dentro do mesmo projeto, as professoras pensaram em trazer diferentes ritmos para esse momento. As crianças puderam apreciar e dançar samba, axé e forró.</p>				

Rec/VC, Users

1/3

25/09/2025, 10:38

RELATÓRIO DO ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM



SOP - SISTEMA DE GESTÃO PEDAGÓGICA

RELATÓRIO DO ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM

2º SEMESTRE 2024



DRE: DRE [REDACTED]	LE: EMEI [REDACTED]
TURMA [REDACTED]	PROFESSORES: Não há professor titular

PERCURSO COLETIVO DA TURMA
<p>Para semana das crianças, pensamos em muitas vivências que pudessem ser aproveitadas de maneira simples e significativas para as crianças. Tivemos brinquedos infláveis (gigantes), teatro na escola com a peça encenada pelas professoras: "Lúcia já vou indo", balada à fantasia, com direito a luzes coloridas, dia do pijama na escola e teatro na escola vizinha com a peça encenada pelas crianças do fundamental 1: "A joaninha diferente"</p> <p>E para finalizar tivemos o passeio ao Festival do Circo SP (Mundo do Circo), que foi simplesmente maravilhoso. As crianças se divertiram muito com cada apresentação.</p> <p>Quando o ano letivo inicia, temos um grupo de crianças que pouco se conhecem, o desafio maior em todo processo de interação e aprendizagem é torná-los um grupo que se reconheça e que se sinta pertencente aquele grupo. Percebemos que interação desse modo nos diferentes espaços da escola, que se cuidam e se reconhecem como tal.</p> <p>As crianças estão encerrando uma etapa de sua vida escolar. Muitas ainda virão com desafios importantes, que cada um possa contar sempre com o apoio de sua família em cada uma delas e assim, descobrirem o mundo que tem pela frente.</p> <p>Sentiremos saudades!</p> <p>Que venha 2025 com muita alegria!</p> <p>Professora [REDACTED]</p>

FREQÜÊNCIA		
AULAS	AUSÊNCIAS	FREQÜÊNCIA
118	10	98.91%

PERCURSO INDIVIDUAL DA CRIANÇA
<p>No segundo semestre [REDACTED] continuou participando das atividades propostas e percebemos que ele desenvolveu mais autonomia e ampliou seu círculo de amizades.</p> <p>Nas rodas de conversa comenta sobre fatos do seu cotidiano.</p> <p>Na leitura das diferentes histórias observa suas imagens e comenta sobre elas. Teve ótima participação nos projetos realizados pela turma e trouxe sua atividade cheio de alegria.</p> <p>Seu melhor amigo continua sendo o [REDACTED] com quem prefere brincar em diferentes momentos da rotina.</p> <p>Na brinquedoteca escolhe diferentes brinquedos entrando no mundo da imaginação e se diverte com os dinossauros, carrinhos e ferramentas.</p> <p>Corre na quadra e aposta corrida com os amigos nas motocicletas. Participa dos momentos de música e dança, porém de modo tímido.</p>

Bia/C.L.S.

2/3

v. 10.28



RELATÓRIO DO ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM

SCP - SISTEMA DE GESTÃO PEDAGÓGICA

RELATÓRIO DO ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM

2º SEMESTRE 2024

DR:	LE: EMI
TURMA:	PROFESSORES: Não há professor titular

<p>PERCURSO INDIVIDUAL DA CRIANÇA</p> <p>No parque corre livremente e costuma brincar de se balançar e escorregar.</p> <p>Seus registros com desenho mostram ainda mais firmeza em seu traçado e com estrutura corporal.</p> <p>Escreve seu nome e o identifica em diferentes momentos da rotina.</p> <p>Reconhece cores e formas geométricas e realiza contagem seguindo a sequência numérica.</p> <p>Parabéns!</p> <p>Com carinho...</p> <p>Professoras</p>
<p>PARECER DA FAMÍLIA/RESPONSÁVELS</p>

ANEXO C – Modelo do Diário de Bordo no sistema SGP

Diário de bordo (Intencionalidade docente)

DD/MM/AAAA DD/MM/AAAA

29/10/2024

REGÊNCIA INFANTIL EMEI 4H

Me encontrei com as crianças no parque de areia e já permanecemos lá (adiantamos o nosso horário do parque). Após o espaço, fizemos a higienização e fomos para a sala de referência, onde registrei a rotina do dia e escolhemos os ajudantes do dia. Em seguida, demos continuidade no projeto "Bichos da escola", onde iniciamos a pintura das sementes colhidas pelas crianças para confecção das formigas. Conforme foram terminando, iam brincando com as peças lig-lig e canos em pequenos grupos no chão. Neste meio tempo, demos uma pausa para lancharmos e depois retornamos para a sala para finalizarmos as propostas.

REGÊNCIA INFANTIL EMEI 2H

Atividades e vivências propostas e desenvolvidas pela professora

Organização e compartilhamento da rotina das vivências do dia. Roda de conversa sobre o cardápio do dia, contagem das crianças presentes, observação do calendário exposto na sala e preparação para o almoço. Almoço. Brincadeiras no parque emborrachado. Troca entre as professoras.

Consultar diário completo