



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

LUCIVANE MARIA ROSSIOLI

**TECNOLOGIAS DIGITAIS E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS E
DESAFIOS DO E-PORTFÓLIO NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
ESTEVAM CARRARO – ERECHIM/RS**

Erechim
2025

LUCIVANE MARIA ROSSIOLI

TECNOLOGIAS DIGITAIS E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS E
DESAFIOS DO E-PORTFÓLIO NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
ESTEVAM CARRARO – ERECHIM/RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Nilce Fátima Scheffer

Linha de Pesquisa 1. Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

Erechim
2025

LUCIVANE MARIA ROSSIOLI

**TECNOLOGIAS DIGITAIS E A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: PERSPECTIVAS E
DESAFIOS DO E-PORTFÓLIO NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
ESTEVAM CARRARO – ERECHIM/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nilce Fátima Scheffer

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em: 17 de outubro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **NILCE FATIMA SCHEFFER**
Data: 27/11/2025 01:04:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Nilce Fátima Scheffer
Orientadora (UFFS/Erechim)

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA SALETE LOSS**
Data: 27/11/2025 07:55:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a.Dra. Adriana Loss (Membro interno/ UFFS)

Documento assinado digitalmente
 **ALEXANDRE RODRIGUES DE ASSIS**
Data: 28/11/2025 11:17:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alexandre Assis (Membro externo/UFRRJ)

Dedico este trabalho a mim mesma, Lucivane,
pela coragem de persistir, pela força de recomeçar e pela fé
que me sustentou em cada passo desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fonte de força e sabedoria, por me sustentar em cada etapa desta caminhada e por me permitir chegar até aqui com fé e coragem.

À minha família, meu alicerce, por todo o amor, paciência e apoio incondicional. Sem vocês, este percurso teria sido mais difícil. Cada gesto de incentivo e cada palavra de carinho foram fundamentais para que eu não desistisse.

À Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), por me acolher e oferecer os caminhos para a construção deste trabalho. A esta instituição, minha gratidão por fazer parte da minha formação acadêmica e humana.

À minha orientadora Professora Dra. Nilce F. Scheffer, pela escuta generosa, pelas orientações precisas e pelo compromisso com esta pesquisa. Sua confiança e dedicação foram essenciais para que este estudo ganhasse forma e sentido.

Ao Professor Dr. Alexandre Rodrigues de Assis, por sua valiosa contribuição como membro da banca avaliadora e, especialmente, por ter aceitado o convite para participar da formação oferecida às docentes durante a coleta de dados. Sua presença e saber enriqueceram profundamente este processo.

À Professora Dra. Adriana Loss, por aceitar o convite para compor a banca e contribuir com seu olhar sensível e comprometido com a Educação Infantil. Sua participação e reflexões foram muito significativas para a consolidação deste trabalho.

A todos que, de alguma forma, caminharam comigo. Fazendo parte desta jornada, meu sincero agradecimento. Este trabalho é resultado de muitas mãos, vozes e corações!!!

De jeito nenhum. As cem estão lá

*A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem linguagens
e cem mãos
cem pensamentos
cem maneiras de pensar
de brincar e de falar.
Cem e sempre cem
modos de escutar
de se maravilhar, de amar
cem alegrias
para cantar e compreender
cem mundos
para descobrir
cem mundos
para inventar
cem mundos para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(mais cem, cem e cem)
Mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separaram a cabeça do corpo.
Dizem a criança:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e não falar
de compreender sem alegria
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem à criança:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem a criança:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia,
a ciência e a imaginação,
o céu e a terra,
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.

E assim dizem a criança
que as cem não existem.
A criança diz:
De jeito nenhum. As cem existem.*

*Loris Malaguzzi
(Traduzido por Lella Gandini, 2016)*

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Erechim, vinculada à Linha de Pesquisa 1: Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional. Este estudo tem como objetivo investigar a concepção dos docentes sobre as tecnologias digitais e a documentação pedagógica, com ênfase nas perspectivas e desafios envolvidos na construção do e-portfólio. A investigação foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil, localizada no Município de Erechim/ RS, envolvendo docentes da Educação Infantil em um processo de formação continuada. A abordagem metodológica adotada foi exploratória, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação participante, no qual foi utilizado o Diário de Campo e Questionários Semiestruturados. A fundamentação teórica está ancorada em autores que discutem a pedagogia da infância, como Loris Malaguzzi, Paulo Fochi, Sonia Kramer e estudiosos da abordagem Reggio Emilia, além de autores que tratam da documentação pedagógica como prática reflexiva e comunicativa. No campo das tecnologias educacionais, a pesquisa dialoga com autores como Moran, Kenski e Valente, que discutem o uso de mídias digitais no contexto pedagógico. A utilização do Google Sites, plataforma gratuita do Google Workspace for Education, a qual é utilizada na Rede Municipal, mostrou-se viável, permitindo aos professores a construção de portfólios digitais personalizados, com inserção de textos, imagens, vídeos e registros das crianças. Os links gerados ao publicar os e-portfólios possibilitaram o compartilhamento com as famílias, ampliando a comunicação e o envolvimento da comunidade escolar. A análise dos dados foi realizada com base nas categorias de conteúdo propostas por Bardin (2016), revelando que o portfólio digital, quando construído com intencionalidade, favorece uma avaliação formativa, sensível e individualizada. Os docentes participantes da pesquisa demonstraram envolvimento ativo na construção dos e-portfólios, refletindo sobre suas práticas e reorganizando os registros com base nas experiências vividas pelas crianças. O coordenador pedagógico teve papel fundamental como articulador da formação e mediador dos processos reflexivos. Conclui-se que o portfólio digital não deve ser entendido como simples agrupamento de atividades, mas como um espaço de escuta, reflexão e construção de sentidos, alinhado ao projeto educativo da escola e às múltiplas linguagens da infância.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Documentação Pedagógica; Educação Infantil; Portfólio Digital.

ABSTRACT

This research was developed in the Professional Master's program in Education at the Federal University of Southern Border – Erechim Campus, linked to Research Line 1: Pedagogical Processes, Policies and Educational Management. The study focuses on pedagogical documentation in Early Childhood Education, emphasizing the construction of the e-portfolio as an evaluative instrument. The investigation was conducted in a school of the Municipal Public Network of Erechim/RS, involving early childhood educators in a process of continued formation. The methodological approach adopted was exploratory, using Focus Groups as data collection instruments, alongside a Field Diary and questionnaires, with the aim of understanding teachers' conceptions regarding the use of the e-portfolio, their doubts, challenges, and possibilities in its construction. The theoretical foundation is anchored in authors who discuss early childhood pedagogy, such as Loris Malaguzzi, Paulo Fochi, Sonia Kramer, and scholars of the Reggio Emilia approach, as well as authors who address pedagogical documentation as a reflective and communicative practice. In the field of educational technologies, the research engages with authors such as Moran (2013), Kenski (2012), and Valente (2002), who discuss the use of digital media in the pedagogical context. The use of Google Sites, a free platform from Google Workspace for Education, has proven to be viable and accessible, allowing teachers to create personalized digital portfolios, incorporating texts, images, videos, and children's records. The links generated when publishing the portfolios allowed for sharing with families, enhancing communication and involvement in the school community. The data analysis was carried out based on the content categories proposed by Bardin (2016), revealing that the digital portfolio, when constructed with intention, promotes a formative, sensitive, and individualized assessment. The teachers participating in the research demonstrated active involvement in the construction of the e-portfolios, reflecting on their practices and reorganizing the records based on the experiences lived by the children. The educational coordinator played a key role as a facilitator of training and a mediator of reflective processes. It is concluded that the digital portfolio should not be understood as a simple collection of activities, but as a space for listening, reflection, and meaning-making, aligned with the school's educational project and the multiple languages of childhood.

Keywords: Digital Technologies; Pedagogical Documentation; Early Childhood Education; Digital Portfolio.

FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Rossioli, Lucivane Maria

Tecnologias e a documentação pedagógica: perspectivas e desafios o e-portfólio na Escola Municipal de Educação Infantil Estevam Carraro - Erechim/ RS / Lucivane Maria Rossioli. -- 2025.

117 f.:il.

Orientadora: Dra. Nilce Fátima Scheffer

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim,RS, 2025.

I. Scheffer, Nilce Fátima, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos legais que regem a Educação Brasileira utilizados na pesquisa	23
Quadro 2 - Características da Abordagem Qualitativa segundo Lüdke e André (1986).....	26
Quadro 3 - Cinco habilidades pelo processo de avaliação	52
Quadro 4 - Princípios para a avaliação pedagógica	57
Quadro 5 - Curso de Extensão para coleta de dados	81
Quadro 6 - Síntese dos sentidos atribuídos pelas docentes	84
Quadro 7 - Reflexões dos grupos docentes durante a dinâmica formativa	88
Quadro 8 - Análise do questionário.....	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura geral da BNCC	39
Figura 2 - Conceitos Pedagógicos da Documentação Pedagógica	46
Figura 3 - Documentação Pedagógica em dois níveis de trabalho	47
Figura 4 - Ciclo - Processo Documental e Comunicação	48
Figura 5 - Seis pontos para pensar a documentação.....	54
Figura 6 - Acesso ao Google Sites	74
Figura 7 - Criação um portfólio digital	74
Figura 8 - Iniciando a construção do portfólio digital.....	75
Figura 9 - Inserção de elementos no portfólio digital.....	76
Figura 10 - Publicando o portfólio digital	77
Figura 11 - Mapa da localização da escola.....	80
Figura 12 – Momentos de diálogo e reflexão entre participantes	87
Figura 13 - Cartazes para reflexões	87
Figura 14 - Nuvem de palavras	89
Figura 15 - Segundo encontro formativo.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Banco de Dados de Teses e Dissertações;

BNCC – Base Nacional Comum Curricular;

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; DOTME – Documento Orientador do Território Municipal de Erechim;

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente;

LDB – Lei de Diretrizes e Bases;

PPGPE - Programa de Pós-Graduação Profissional em

Educação RCG – Referencial Curricular Gaúcho;

RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil;

SEDUC – Secretaria de Educação;

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação;

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS	21
2.1 LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE A TEMÁTICA ABORDADA	23
2.2 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	25
2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO E PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	28
2.4 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE COMO TÉCNICA DE COLETA DE DADOS	28
2.5 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	30
3 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS E REFERENCIAIS LEGAIS.....	31
3.1 A CRIANÇA DE CEM LINGUAGENS: TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS E A POÉTICA DA INFÂNCIA	31
3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E LEGAIS	34
4 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	42
4.1 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	42
4.1.1 Observação	50
4.1.2 Registro.....	53
4.1.3 Interpretação.....	55
4.2 AVALIAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES COM O PORTFÓLIO	56
4.3 A COORDENAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO FORMATIVO	60
5 O E-PORTFÓLIO EM DISCUSSÃO	65
5.1 COMPREENDENDO O E-PORTFÓLIO	65
5.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS	67
5.3 INTENCIONALIDADE DO E-PORTFÓLIO	69
5.3.1 Construção do e-portfólio: caminhos.....	71
6 E-PORTFÓLIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO SEGUNDO BARDIN.....	79
6.1 LOCAL DA PESQUISA E PERFIL DOS SUJEITOS	79
6.2 PRÉ ANÁLISE	83
6.3 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	83
6.4 TRATAMENTO DOS RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO	85
6.4.1 Primeiro encontro formativo.....	89

6.4.2. Segundo encontro formativo: aprofundamento e compartilhamento de práticas	.90
6.4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO: PORTFÓLIO DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	97
7 PRODUTO EDUCACIONAL	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	113
APÊNDICE A – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO	113
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	115

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem origem em minhas experiências profissionais e vivências no âmbito da Educação Infantil, enquanto coordenadora pedagógica na rede de ensino do Município de Erechim/ RS, onde tive a oportunidade de observar e ampliar os olhares nas diferentes perspectivas e metodologias no contexto educacional.

No Brasil, a educação passou por muitas mudanças importantes ao longo dos anos, principalmente na primeira etapa da educação básica: a Educação Infantil. Apesar dos desafios enfrentados, essa etapa tem ganhado mais visibilidade e reconhecimento. Legalmente, a Educação Infantil passou a ser considerada parte da Educação Básica, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96). Além disso, as crianças foram reconhecidas como sujeitos de direitos, garantidos pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90).

As mudanças ocorreram também em muitos espaços desta etapa de ensino como por exemplo: nas práticas pedagógicas, na formação docente, nas avaliações de ensino e aprendizagem, nos registros pedagógicos e inclusive no espaço das tecnologias digitais que estão cada ano mais presentes no cotidiano docente. Em um primeiro momento, cabe enaltecer a criança como um ser ativo e participativo, sendo necessário uma reflexão acerca dos processos pedagógicos comprometidos com não só o cuidar e o educar, mas sim que oportunize o desenvolvimento integral da criança e seus direitos de aprendizagem, vendo-a não mais como um adulto em miniatura.

Compreende-se que ser professor na Educação Infantil vai muito além de transmitir conhecimentos. É um ato de educar e cuidar, de observar atentamente as crianças em seus processos de desenvolvimento, de construir práticas pedagógicas significativas e de organizar os cotidianos escolares com intencionalidade. Envolve o compromisso de aprimorar continuamente os procedimentos metodológicos e as propostas educativas, de criar e recriar caminhos que respeitem a singularidade de cada criança. É também um exercício de sensibilidade e autoria: produzir marcas, deixar rastros de experiências vividas e contribuir para a construção de histórias que entrelaçam saberes, afetos e memórias (Pimenta, 2002). Diante disso, cabe ao docente realizar os registros do cotidiano na Educação Infantil, focado nos direitos de aprendizagem da criança. Documentar esse processo não é uma tarefa simples, é complexa e desafiadora. A ideia da documentação e principalmente dos registros pedagógicos vem ganhando destaque, por abranger cada vez mais possibilidades de fazer a

mesma, sendo possível documentar o desenvolvimento das crianças, saindo apenas do papel e se integrando às tecnologias, com diversas formas de registrar.

Por isso a pesquisa vem ao encontro do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação, relacionando a presente temática com a Linha 1 de pesquisa: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional.

No início de minha trajetória como docente, experimentei um misto de inquietação e expectativa diante do desafio de articular a teoria estudada na graduação com a prática cotidiana da sala de aula. Essa transição revelou não apenas a complexidade do fazer pedagógico, mas também as transformações que a Educação Infantil vem sofrendo ao longo do tempo. Mudanças significativas ocorreram, como a ampliação do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, a valorização das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral, a implementação de políticas públicas que redefiniram o papel da Educação Infantil e a exigência crescente por formação docente qualificada e reflexiva. Essas transformações, que continuam a se desenrolar gradativamente, evidenciam a importância da formação continuada para os profissionais que atuam nessa etapa da educação, tornando-se essencial para compreender os desafios e possibilidades que permeiam o cotidiano docente.

Desde o ano de 2022, atuo como coordenadora pedagógica e acompanhei de perto os desafios da implementação do e-portfólio na Educação Infantil. No início, houve uma resistência significativa por parte de alguns professores, especialmente em relação ao uso das tecnologias digitais. Muitos demonstravam insegurança, receio de errar ou até mesmo falta de interesse em explorar novas possibilidades. O que mais me chamava a atenção era observar que, em alguns casos, não se tratava apenas de desconhecimento técnico, mas de uma resistência às mudanças e à necessidade de se reinventar como docente. Por outro lado, também presenciei profissionais que se apropriaram das ferramentas com entusiasmo, reconhecendo nelas um potencial para enriquecer os registros pedagógicos e fortalecer o vínculo com as famílias.

Com o passar do tempo, e principalmente por meio das formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e posteriormente, por gestores, foi possível observar avanços significativos. As formações criaram espaços de escuta, troca de experiências e apoio mútuo, permitindo que muitos professores superassem suas inseguranças e se sentissem mais confiantes para utilizar os recursos digitais de forma criativa e intencional. Ainda assim, é importante reconhecer que esse processo não é linear: alguns profissionais continuam enfrentando dificuldades ou mantendo certa resistência, o que exige da gestão escolar uma postura sensível, acolhedora e persistente.

Antes, o portfólio de cada criança era feito apenas em formato físico, com folhas onde eram coladas as propostas e os registros gráficos vivenciados ao longo do ano. Também eram incluídas fotos impressas dos momentos que, pelo olhar do professor, mereciam destaque. Com o tempo, esse processo passou a fazer parte de um contexto digital. Iniciou-se então, as inquietações enquanto coordenadora pedagógica, a partir da implementação do e-portfólio no ano letivo de 2022 pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Erechim/ RS. Esse instrumento de documentação pedagógica é individual e registra os momentos mais significativos do desenvolvimento da criança, incluindo sua trajetória escolar, sendo que ao final de cada ano letivo, ele é enviado às famílias responsáveis.

Diante dessa nova proposta de documentação pedagógica, no início do primeiro ano letivo foi ofertado pela Secretaria Municipal de Educação um momento de formação presencial, repassando a todos(as) os docentes, sugestões de como o mesmo pode ser realizado e o passo a passo. Porém, no momento da formação, os docentes não têm tantas dúvidas comparando a quando forem realizar na prática, no seu cotidiano. Por isso, a gestão seguiu oferecendo suporte e formações específicas para ajudar os professores na construção do e-portfólio.

Nesse mesmo ano em que o e-portfólio foi implementado, participei de um processo seletivo para o cargo de coordenação pedagógica. Fui selecionada e venho atuando nessa função desde então. Com essa experiência, pude perceber de forma mais próxima as dificuldades e dúvidas que os professores enfrentam nas etapas para a construção do e-portfólio, desde a fase inicial, passando pela edição, até a organização dos registros. Tudo isso precisa seguir uma sequência lógica e coerente com o processo de desenvolvimento da criança. Por isso, é necessário oferecer orientações mais detalhadas e diretas, de acordo com cada contexto vivido na prática.

Considero extremamente pertinente investigar essa temática, sobretudo por sua relevância no contexto da prática pedagógica contemporânea. A documentação pedagógica tem sido amplamente discutida na literatura acadêmica como instrumento de reflexão, escuta e valorização das experiências infantis. No entanto, observa-se que algumas pesquisas ainda se concentram em abordagens tradicionais de registro, com menor ênfase nas potencialidades e desafios da documentação digital, especialmente na forma de Portfólio Digital (Formosinho, Oliveira-Formosinho, 2012; Barbosa, Horn, 2008).

Além disso, estudos que tratam da formação docente para o uso crítico e reflexivo dessas ferramentas ainda são escassos, revelando uma lacuna importante: como os professores concebem e vivenciam a construção da documentação pedagógica digital em seu cotidiano?

Quais sentidos atribuem ao Portfólio Digital como instrumento de escuta, registro e avaliação?

É a partir dessas inquietações vivenciadas no exercício da coordenação pedagógica e da pesquisa que se delinea o problema desta investigação, sintetizado na seguinte questão: Quais as concepções dos docentes a respeito da construção da documentação pedagógica, com enfoque nas perspectivas e desafios do e-portfólio na Escola Municipal de Educação Infantil Estevam Carraro, no Município de Erechim/RS?

Diante disso, e com o intuito de contribuir efetivamente para o trabalho pedagógico desses docentes, será desenvolvida uma proposta que se constituirá como Produto Educacional, resultante desta pesquisa, em um caderno pedagógico.

Explicitamos a seguir, os objetivos desta investigação:

Objetivo geral:

Investigar a concepção dos docentes a respeito das tecnologias digitais e da documentação pedagógica, com enfoque nas perspectivas e desafios na construção do E-portfólio na Escola Municipal de Educação Infantil Estevam Carraro, localizada no Município de Erechim/RS.

Objetivos específicos:

- Compreender a Educação Infantil a partir de um breve histórico sobre a infância e a criança, considerando os marcos legais e teóricos, e entender como a documentação pedagógica se relaciona com os processos de registro, avaliação e formação docente, destacando a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nesse contexto.
- Investigar o e-portfólio bem como as tecnologias digitais, apresentando possibilidades de alternativas/ ferramentas digitais que podem ser utilizadas na sua construção para fins de registros do desenvolvimento da criança no contexto da Educação Infantil.
- Levantar as perspectivas e os desafios enfrentados pelos docentes da Emei Estevam Carraro na construção de e-portfólios, por meio de um curso de extensão, e elaborar um caderno pedagógico como proposta de formação continuada, que será o Produto Educacional da pesquisa.

Com base nos objetivos estabelecidos, formulam-se as hipóteses que serão confirmadas ou não ao longo da pesquisa. Primeiramente, considera-se que os professores possuem concepções claras e diversificadas sobre a documentação pedagógica, reconhecendo sua importância como uma estratégia essencial no processo educativo. Além disso, supõe-se que os professores demonstram conhecimento sobre o uso do e-portfólio, utilizando-o como uma

ferramenta eficaz para registrar e acompanhar o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Por fim, acredita-se que os professores fazem uso de diversas ferramentas digitais na construção e organização dos portfólios digitais, adaptando-se às demandas pedagógicas contemporâneas e explorando as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais.

Buscando contribuir nos espaços educativos a partir desta pesquisa, mais específico para os docentes atuantes na Educação Infantil, o projeto conta com uma metodologia abaixo descrita, a fim de garantir a qualidade da mesma. Torna-se importante destacar que a natureza do estudo é qualitativa, com a utilização da pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, sendo a coleta de dados por meio da pesquisa participante, na qual se busca compreender as percepções dos docentes sobre o uso do e-portfólio na Educação Infantil, bem como sua construção, ao mesmo tempo em que promove uma intervenção formativa. A observação participante se concretiza por meio de um Curso de Extensão, onde os docentes refletem sobre suas práticas e constroem conhecimento coletivo.

Para coletar os dados, foi realizado um Curso de Extensão sobre o e-portfólio, dividido em dois encontros de quatro horas cada, onde, participaram as ¹vinte e quatro (24) docentes pertencentes a Emei Estevam Carraro. Os encontros serão gravados com autorização dos participantes, e ao final foi entregue um questionário semiestruturado, anônimo e de resposta voluntária. A pesquisadora também utilizou um Diário de Campo para anotar observações e auxiliar na condução dos encontros. A análise dos dados- foi feita com base na técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016).

Para enriquecer a busca de respostas para a presente pesquisa, estruturou-se esta pesquisa em cinco capítulos. No primeiro capítulo, encontra-se a introdução da pesquisa, a fim de delinear o leitor a respeito da temática que será investigada, procurando explicitar objeto, problema, objetivos, percurso metodológico e a fundamentação para as escolhas.

O segundo capítulo exhibe os pressupostos metodológicos desta investigação, bem como a abordagem, método, técnica e instrumentos, tanto de coleta, quanto de análise dos dados.

No terceiro capítulo aborda-se a concepção da criança como sujeito de múltiplas linguagens, inspirada na abordagem de Reggio Emilia, destacando as transformações históricas que moldaram essa visão. Essa compreensão abriu caminhos para compreender as perspectivas históricas e legais que sustentam a Educação Infantil no Brasil.

O capítulo quatro trata da documentação pedagógica como parte essencial do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. São abordados os elementos fundamentais

¹ Utiliza-se a forma feminina “as docentes” por se tratar exclusivamente do sexo feminino, todas as participantes da presente pesquisa.

desse processo, observação, registro e interpretação, que permitem compreender as experiências das crianças. Além disso, discute-se o uso do portfólio como uma possibilidade avaliativa, valorizando a trajetória individual de cada criança por meio da documentação.

No quinto capítulo, apresentamos a pesquisa realizada sobre a construção do e-portfólio na Educação Infantil. São descritos o local e o perfil dos participantes, bem como os encontros formativos realizados. A análise dos dados foi conduzida com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin, seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

No último, apresentamos a proposta e o desenvolvimento do produto educacional.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

*A aprendizagem não é linear, é feita de caminhos, desvios, retornos e descobertas. É no percurso que se constrói o conhecimento.
Inspirado no pensamento de Loris Malaguzzi*

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional de Educação, UFFS/ Campus Erechim, muitas dúvidas e desafios vieram à tona, a qual gostaria muito de apresentar algumas aflições diante de minhas experiências no contexto da Educação Infantil. Contudo, a presente abordagem faz parte da linha de Pesquisa 1: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional.

Neste capítulo, serão apresentados os caminhos traçados para a busca de respostas ao problema de pesquisa. Para tanto, inicia-se com o intuito de compreender a importância desta investigação para, posteriormente, delinear o contexto no qual foi realizada a pesquisa, como também a amostra, incluindo a forma de como se dará a coleta de dados, sua organização e respectiva análise. Pensando neste contexto e diante de minha percepção de que os desafios enfrentados presentes no cotidiano escolar podiam sair da ilusão e serem averiguados, coloca-se a pesquisa em prática.

Em conformidade com o objeto de estudo, o tema abordado é uma peça fundamental para compreender a concepção das tecnologias digitais e da documentação pedagógica com foco nos desafios e possibilidades enfrentadas na construção do e-portfólio.

Toda investigação se “[...] inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta [...]” (Minayo, 1994, p. 18). Portanto, parte-se da problemática: Quais as concepções dos docentes a respeito da construção da documentação pedagógica, com enfoque nas perspectivas e desafios do e-portfólio na Escola Municipal de Educação Infantil Estevam Carraro, no Município de Erechim/RS?

A fim de contribuir com o processo de investigação, foram definidos, além do objetivo geral, os objetivos específicos, buscando delimitar melhor o tema. Considerando a relevância da pesquisa na construção dos e-portfólios como documentos pedagógicos, é importante que eles realmente contemplem o ensino e a aprendizagem, auxiliando o professor na avaliação de cada criança. Por isso, é necessário que a pesquisa seja desenvolvida com eficiência e

organização, seguindo um caminho metodológico e científico.

Sendo que o conhecimento científico é um dos objetivos da trajetória do curso de Mestrado, ele é

[...] construído através de procedimentos que denotem atitude científica e que, por proporcionar condições de experimentação de suas hipóteses de forma sistemática, controlada e objetiva a ser exposto à crítica intersubjetiva, oferece maior segurança e confiabilidade nos seus resultados e maior consciência dos limites de validade de suas teorias (Köche, 1997, p.37).

Segundo Köcke (1997) o conhecimento científico resulta da investigação científica e não surge apenas com a finalidade de solucionar problemas, mas sim de oferecer explicações sistemáticas, portanto ele é produto da necessidade de alcançar um conhecimento seguro.

Para dar fundamentação à pesquisa, é necessário percorrer um caminho metodológico sendo preciso selecionar materiais que envolvem a temática (artigos, livros, teses e dissertação). A definição teórica é um momento fundamental para o pesquisador, pois está ali a sua base de sustentação. Para que de fato se fundamente teoricamente, é imprescindível a definição clara dos pressupostos teóricos e dos conceitos que serão utilizados. Ao descrever devemos ser [...] “sintéticos e objetivos, estabelecendo, primordialmente, um diálogo entre a teoria e o problema a ser investigado.” (Minayo, 1994, p. 40).

A inquietação frente à temática proposta nesta pesquisa exige a construção de um referencial teórico consistente, capaz de garantir que a partir dela se produza um conhecimento científico, dando continuidade aos estudos relacionados à área.

Além da revisão teórica, a pesquisa documental será de grande relevância nesta investigação, onde ambas irão conectar-se uma com a outra. A análise documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 1986, p. 38). Ainda, com a pesquisa documental, é possível ter uma fonte de documentos mais ampla, pois não há somente documentos impressos, mas outros tipos de documentos, como gravações, fotos, filmes e documentos legais (Severino, 2007). Por isso, é possível ter uma visão ampla a partir dos documentos legais que serão utilizados, tornando-se também uma fonte poderosa para o embasamento teórico, permitindo fundamentações claras e concisas.

Desse modo, a pesquisa é documental pois foram investigados os documentos legais que voltam seus olhares para a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, como pode-se observar no Quadro 1.

Quadro 1 - Documentos legais que regem a Educação Brasileira utilizados na pesquisa

DOCUMENTO	ANO
Constituição Federal	1988
Estatuto da Criança e do Adolescente	1990
Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)	1996
Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil	1998
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil	2009
Base Nacional Comum Curricular	2017
Referencial Comum Curricular Gaúcho	2019
Documento Orientador do Território Municipal de Erechim	2021

Fonte: Elaborada pela autora

Apresentados os documentos que embasam esta pesquisa, é chegada a hora de refletir sobre os estudos que tratam da temática em questão.

2.1 LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE A TEMÁTICA ABORDADA

A presença cada vez maior das tecnologias digitais na educação tem provocado reflexões sobre novas formas de registrar e acompanhar o desenvolvimento das crianças, especialmente na Educação Infantil. Esse levantamento de informações permitiu o conhecimento das publicações já existentes sobre o tema nas plataformas buscadas, com o objetivo de compreender diferentes perspectivas sobre essa prática, permitindo a reflexão sobre a sua relevância, os instrumentos de análise de dados e os aspectos abordados e os resultados encontrados.

Para isso, foi realizado um levantamento de estudos em dois repositórios nacionais: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. O recorte temporal adotado compreendeu os anos de 2013 a 2023, escolhido de forma intencional. Esse intervalo considera que, embora a documentação pedagógica já seja discutida

há mais tempo, o uso do portfólio digital ainda é recente, especialmente no município de Erechim, onde até 2022 os registros eram feitos exclusivamente em formato físico. Além disso, o ano de 2023 marca o início desta pesquisa no Mestrado, reforçando a pertinência do recorte.

Na BDTD, a busca pelo termo “documentação pedagógica” resultou em 623 trabalhos. Ao aplicar o filtro “Educação Infantil”, esse número foi reduzido para 152. Já com o descritor “portfólio digital”, foram encontrados apenas 6 trabalhos diretamente relacionados à temática, o que evidencia a escassez de estudos focados nesse tipo de registro na Educação Infantil. No repositório da CAPES, a busca inicial por “documentação pedagógica” apresentou 120 resultados, que foram reduzidos para 101 com o filtro “Educação Infantil”. A busca por “portfólio digital” retornou apenas 2 trabalhos, ambos voltados para o ensino fundamental ou inclusão, sem relação direta com a Educação Infantil.

Esses dados mostram que, embora a documentação pedagógica seja amplamente discutida, o uso do portfólio digital na Educação Infantil ainda é pouco explorado na produção acadêmica brasileira. Isso reforça a importância desta pesquisa, que busca contribuir com novas reflexões e práticas sobre esse recurso no contexto da infância.

Após a seleção dos trabalhos, foi realizada uma leitura exploratória dos títulos, palavras-chave e resumos. Os estudos que não apresentavam relação com o objeto central da pesquisa foram descartados, enquanto os que demonstraram alguma proximidade temática foram analisados com mais atenção. A partir dessa triagem, foram escolhidas produções que dialogam com o eixo investigativo proposto, permitindo uma análise mais aprofundada sobre o uso do portfólio digital na Educação Infantil.

Entre os trabalhos analisados, destaca-se Cunha (2018), que apresenta a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu próprio desenvolvimento. A autora investiga as relações entre os registros feitos pelos professores, a escuta das crianças e a prática pedagógica, por meio de uma pesquisa de campo realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil em Salvador (BA).

Bronzoni (2020) analisa os significados atribuídos pelas professoras à documentação didático-pedagógica, refletindo sobre como ela é construída e utilizada como ferramenta de trabalho docente, aproximando-se das concepções de portfólio como instrumento de registro e acompanhamento das aprendizagens.

Nascimento (2021) discute os documentos orientadores da Educação Infantil e as percepções dos professores sobre os relatórios e registros utilizados. A autora destaca que a documentação pedagógica pode servir como apoio à prática educativa, valorizando as produções das crianças e articulando teoria e prática.

Linhares (2020) investiga como os professores acompanham o processo de aprendizagem das crianças em uma escola no município de Pilões (RN), identificando o uso de portfólios e fichas individuais como registros pontuais, sem continuidade ao longo do ano letivo. O estudo aponta a necessidade de registros mais consistentes para apoiar o trabalho pedagógico.

Outros trabalhos se aproximam mais diretamente da proposta de portfólio como instrumento de avaliação. Oliveira (2015) propõe o uso do portfólio audiovisual, reconhecendo a criança como participante ativa na construção da prática educativa. A pesquisa apresenta sugestões de registros variados, como fotografias, desenhos e álbuns, que valorizam a expressão infantil e contribuem para uma avaliação formativa.

Correia (2015) destaca o portfólio como ferramenta que permite à criança acompanhar seu próprio processo de aprendizagem. A autora observa que, ao reconhecer suas conquistas e dificuldades, a criança passa a participar de forma mais consciente da construção do conhecimento.

Todos os estudos analisados são de natureza qualitativa e apresentam diferentes formas de coleta e análise de dados. Em comum, valorizam os registros como parte essencial do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. Embora alguns trabalhos abordem o portfólio como documento pedagógico, não foram encontrados estudos que tratem especificamente da construção do portfólio digital nesse segmento educacional.

Diante disso, essa dissertação estabelece conexões com as publicações analisadas ao compreender o portfólio digital como parte integrante dos registros da documentação pedagógica e como uma ferramenta promissora para tornar visível o percurso de aprendizagem das crianças. Embora se aproxime dessas concepções, observa-se que a maioria dos estudos encontrados trata o e-portfólio predominantemente como instrumento avaliativo, sem aprofundar sua construção enquanto processo formativo e reflexivo.

2.2 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Minayo (1994) afirma que a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ela trabalha com um universo de significados, crenças e valores que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, não podendo ser reduzidos a números.

Esta investigação tem abordagem qualitativa, conforme Bodgan e Biklen (1982 apud Ludke; André, 1986, p. 11) afirmam que esta “[...] tem o ambiente natural como sua fonte

direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Sendo assim, se preocupa em analisar os dados construídos de forma a contemplar o significado presente em cada elemento, ou seja, se preocupa com todo o processo e não apenas com o resultado. A subjetividade presente nas informações coletadas é reconhecida e valorizada, pois se compreende a importância de sua função como influenciadora dos resultados finais.

É relevante apresentar as cinco características que configuram a abordagem qualitativa, as quais apresento a seguir, no Quadro 2:

Quadro 2 - Características da Abordagem Qualitativa segundo Lüdke e André (1986)

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
1. Ambiente natural como fonte de dados	A pesquisa ocorre no contexto onde os fenômenos se manifestam naturalmente, sendo o pesquisador o principal instrumento de coleta.
2. Dados predominantemente descritivos	Todos os dados são relevantes; o pesquisador deve estar atento ao maior número possível de elementos observáveis.
3. Ênfase no processo, não no produto	O foco está em compreender como o problema se manifesta nas atividades e interações cotidianas, mais do que em seus resultados finais.
4. Atenção ao significado atribuído pelos participantes	Busca-se captar a perspectiva dos participantes, ou seja, como interpretam e vivenciam as situações estudadas.
5. Análise indutiva dos dados	O pesquisador constrói interpretações a partir dos dados coletados, sem partir de hipóteses prévias.

Fonte: Adaptado de Lüdke e André (1986).

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu instrumento - corresponde a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente sendo a influência de seu próprio contexto; Os dados coletados são predominantemente descritíveis – é quando todos os dados coletados são importantes e o pesquisador deve estar atento ao maior número possível de elementos; A preocupação com o processo é muito maior que o produto – o interesse ao estudar um problema é verificar como ele se manifesta nas atividades e interações cotidianas; O significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador – capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira de como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas e por fim; A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo – o pesquisador não se preocupa em buscar evidências que comprovem hipóteses antes do início dos estudos (Lüdke; André, 1986).

Desta forma é qualitativa, pois é por meio desta que será possível interpretar os dados e chegar a conclusões acerca das percepções dos docentes sobre o e-portfólio e os desafios na sua construção durante o cotidiano pedagógico. Além disso, também contou com uma formação para os docentes na Instituição onde foi realizada a pesquisa.

Para a investigação, foi realizada uma pesquisa de campo. Esta etapa da pesquisa foi de extrema relevância, pois “o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (Minayo, 1994, p. 51). Por isso, destaco a relevância deste para a efetivação da pesquisa, a fim de estar em contato diretamente com a problemática.

Minayo (1994) concebe a pesquisa de campo como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada em concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação. A escolha pelo local da pesquisa deu-se por ser o lugar onde a pesquisadora atua e observa a problematização da pesquisa existente.

A pesquisa foi desenvolvida exclusivamente com os docentes da Escola Municipal de Educação Infantil Estevam Carraro, localizada na Rua Antônio Lando, nº 180, Bairro Estevão Carraro. Para isso, foi realizado um convite formal aos educadores, com o objetivo de avaliar a aceitação da proposta. Como produto educacional, foi elaborado um Caderno Pedagógico contendo uma sequência didática com orientações e passo a passo para a construção do e-portfólio. Esse material foi pensado para ser disponibilizado aos docentes para uso cotidiano ou para coordenadores pedagógicos, podendo servir como fonte de inspiração em momentos de

formação continuada.

Foram excluídos os participantes que não estiveram presentes na escola durante o período de aplicação (tanto em casos de licenças, quanto de afastamentos). Em seguida apresento os participantes que pertencem a pesquisa e como se dará a coleta e a análise de dados da mesma.

2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO E PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A amostra foi definida com base no corpo docente da Escola Municipal de Educação Infantil Estevam Carraro, composto por 24 professores regentes. Esse número representa todos os profissionais diretamente envolvidos no trabalho pedagógico da instituição, tornando a amostra adequada aos objetivos do estudo.

A pesquisa foi previamente submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa², garantindo o cumprimento dos princípios éticos que regem os estudos com seres humanos. A participação dos sujeitos foi voluntária, respeitando os princípios de autonomia e liberdade, assegurados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Anexo 1. Embora o convite tenha sido estendido a todos os profissionais da instituição, o número final de participantes variou conforme o aceite individual.

A coleta de dados foi realizada a partir de um Curso de Extensão sobre o e-portfólio, voltado aos docentes da instituição. A escolha pela Educação Infantil se justifica pelo vínculo profissional da pesquisadora com essa etapa da Educação Básica e pela necessidade de um olhar mais atento às práticas e documentações pedagógicas que respeitem os direitos das crianças. Essa escolha também busca contribuir diretamente para a construção dos e-portfólios pelos docentes.

2.4 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE COMO TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

Esta pesquisa adota uma abordagem que valoriza a participação ativa dos docentes, especialmente no contexto da formação continuada. Nesse sentido, a observação participante é utilizada como instrumento metodológico, por se tratar de uma prática que favorece a escuta, o diálogo e a troca de experiências entre os participantes.

Minayo (1994) contribui para a compreensão dizendo que “A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado

² Disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login>. Número do CAAE: 85506224.8.0000.5564.

para obter informações sobre a realidade [...] em seus próprios contextos (p. 59). Ela descreve diferentes níveis de envolvimento do pesquisador com o grupo observado, que vão desde a participação plena — quando o pesquisador se insere totalmente nas atividades do grupo, até o distanciamento total, onde há apenas observação sem interação direta.

Segundo Given (2008), a observação participante é uma técnica de coleta de dados que envolve o pesquisador na vida cotidiana das pessoas estudadas. Essa abordagem privilegia a interação direta, por meio de conversas e convivência, permitindo ao pesquisador acessar as interpretações dos participantes sobre as situações em que estão inseridos. O método é especialmente eficaz para investigar fenômenos sociais pouco explorados, nos quais o comportamento de interesse não é facilmente observável em espaços públicos. Por isso, o pesquisador busca compreender esses fenômenos tanto por meio da observação direta quanto pela participação.

Definido o campo e os participantes da pesquisa, é importante explicar como se deu a coleta dos dados. Esse processo só teve início após a aceitação formal da declaração pela Mantenedora, seguida da autorização da gestão da escola. Somente após a aprovação final do Comitê de Ética em Pesquisa foi possível iniciar a etapa de coleta, respeitando todos os critérios éticos e legais exigidos para pesquisas com seres humanos.

As docentes participantes foram convidadas a participarem de um Curso de Extensão sobre o e-portfólio. O convite para participação no estudo foi realizado por meio da plataforma Doity, que permitiu o envio de convites de forma organizada. O TCLE informado foi apresentado e solicitado a assinatura no primeiro encontro do curso, durante o primeiro contato presencial com as participantes. Nesse momento, todas foram informadas sobre os objetivos, procedimentos e etapas da pesquisa.

O curso foi dividido em dois encontros, um presencial e o outro on-line, com duração de quatro horas cada e aliado à temática desta pesquisa. Ao findar o Curso, foi aplicado um questionário de forma virtual, utilizando a plataforma Google Forms. O link para acesso ao instrumento foi enviado diretamente aos participantes por meio virtual, assegurando que o processo fosse acessível e prático. A intenção foi compreender, por meio do questionário, como os docentes vivenciam esse processo, identificar as dúvidas que surgem durante a elaboração dos e-portfólios e colaborar com sugestões de ferramentas digitais que possam facilitar essa prática. A observação participante também foi um espaço de troca, escuta e reflexão, fortalecendo a formação continuada e o papel do coordenador pedagógico como articulador desse processo.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta de dados, deu-se início a análise de dados. Para isso, foi necessário organização, pretendo analisar as reflexões do Curso e os questionários para auxiliar no momento da análise dos dados. Neste intuito, será utilizado a análise de conteúdo, um método elaborado pela autora Lawrence Bardin (2016), onde se divide em três fases:

a) Pré-análise: é a fase em que se faz a organização do conteúdo a ser analisado. Aqui o (a) pesquisador (a) tem algumas missões, como escolher os documentos que serão analisados, formular hipóteses e objetivos e, por último, elaborar referências que embasem a interpretação final;

b) Exploração do material: nesta etapa trata-se de aplicar as regras formuladas da pré-análise;

c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: na última fase, após a exploração de material, os resultados brutos obtidos são tratados de forma a tornarem-se “ significativos, (falantes) e válidos”, como cita a autora (Bardin, 2016, p.132).

Todos os dados coletados durante a pesquisa foram armazenados de maneira segura, garantindo a proteção da privacidade e confidencialidade dos participantes. Encerrada esta etapa, conclui-se o percurso metodológico que fundamenta esta investigação. Com os procedimentos definidos e os caminhos éticos estabelecidos, seguimos agora para o próximo capítulo, dando continuidade ao movimento reflexivo e teórico que sustenta esta pesquisa.

3 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS E REFERENCIAIS LEGAIS

*"A criança é feita de cem.
A criança tem cem linguagens, cem mãos, cem pensamentos,
cem modos de pensar, de jogar e de falar.
Cem sempre cem maneiras de escutar, de maravilhar, de amar."
(Edwards; Gandini; Forman (2016, p. 21))*

A infância, longe de ser uma fase neutra ou universal, é uma construção histórica e cultural que reflete os valores, os saberes e as práticas de cada tempo e sociedade. Ao longo dos séculos, a imagem da criança foi se transformando, de sujeito invisível a protagonista de direitos e aprendizagens. Nesse percurso, múltiplas concepções de Educação Infantil emergiram, revelando tensões entre modelos assistencialistas, escolares e emancipatórios.

Inspirados pelas palavras poéticas de Loris Malaguzzi *"A criança é feita de cem... cem maneiras de escutar, de maravilhar, de amar"*, este capítulo propõe uma reflexão sobre os processos que moldaram a Educação Infantil como campo de conhecimento e prática. Ao compreender suas raízes históricas e culturais, torna-se possível valorizar a infância como território de potência, linguagem e expressão.

3.1 A CRIANÇA DE CEM LINGUAGENS: TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS E A POÉTICA DA INFÂNCIA

Podemos pensar na criança inicialmente partindo do pressuposto de ser um sujeito ativo e participativo. É necessário enquanto docentes, refletir sobre a construção da concepção desses sujeitos, resgatando um contexto histórico. Pode-se perceber que houve avanços sobre vários conceitos, se comparado aos períodos da Idade Média e ao início da Idade Moderna onde a criança era “um adulto em miniatura”.

Pensando neste princípio, Oliveira (2005) afirma que:

Ao longo de muitos séculos, o cuidado e a educação das crianças pequenas foram atendidos como tarefas de responsabilidade familiar, particularmente da mãe e de outras mulheres. Logo após o desmame, a criança pequena era vista como pequeno adulto e, quando atravessava suas necessidades físicas, passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas, em que aprendia o básico para sua integração no meio social. Nas classes sociais mais privilegiadas, as crianças eram geralmente vistas

como objeto divino, misterioso, cuja transformação em adulto se fazia pela direta imersão no ambiente doméstico. Nesses casos papais superficiais eram reservados à criança, mas sem considerar a existência de uma identidade pessoal (p.58).

Diante do exposto entende-se que por muitos séculos, a educação e o cuidado das crianças bem pequenas eram destinados aos pais, principalmente direcionado às mulheres e mães. E conforme crescia ela era vista como um adulto em miniatura, e ao se desenvolver, não precisando mais de ajuda nas suas necessidades físicas, a criança passava a ajudar os adultos nas diversas atividades do dia a dia. Em destaque, o historiador francês Phillipe Ariès (1981) foi o precursor a fim de analisar as representações entre a sociedade e a criança. O seu trabalho contribui muito para as concepções de infância. O autor reflete sobre uma sociedade tradicional, onde a sociedade não percebia a criança, introduzindo esses sujeitos ao mundo dos adultos, sendo a força a única diferença, assim, acabava sendo impedida de vivenciar plenamente a infância. Essa forma de tratar a criança mostra como a infância era pouco valorizada. Com o tempo, esse olhar começou a mudar, e o próprio significado da palavra “infância” ajuda a entender essa transformação.

Etimologicamente, a palavra “infância” ³do latim significa “infantia” que se refere ao período de tempo ao qual se é criança. A partir dessa compreensão etimológica da infância como um período específico da vida, torna-se possível refletir sobre as primeiras iniciativas institucionais voltadas ao cuidado e à Educação Infantil, como a Escola Materna.

Segundo Oliveira (2002) existiu a primeira designação para referir-se ao atendimento de educação e cuidado fora da família, a chamada Escola Materna, para crianças pequenas. A esse respeito “O termo francês *crèche* equivale a manjedoura, presépio. O termo italiano *asilo nido* indica um ninho que abriga” (p.58). Eram criadas estratégias para prestar esse tipo de cuidados para aqueles em situação desfavorável, onde foram culturalmente construídos ao longo do contexto histórico, como por exemplo a criação de rodas (Roda dos Expostos) que eram

[...] cilindros ocos de madeira, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trazia precisasse ser identificada — para recolhimento dos “expostos” ou a deposição de crianças abandonadas em “lares substitutos”, já na Idade Média e Moderna. A responsabilidade por esse recolhimento ficava a cargo de entidades religiosas, que procuravam fazer com que os enjeitados fossem conduzidos a um ofício, quando crescessem. As ideias de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade impregnam, assim, as formas precárias de atendimento a menores nesse período e por

³ Dicionário Glosbe. Disponível em: <infância no latim - dicionário Português-Latim | Glosbe>. Acesso em: 8 Fevereiro 2024.

muito tempo vão permear determinadas concepções acerca do que é uma instituição que cuida da educação infantil, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família (Oliveira, 2002, 58-59).

Posteriormente, para a autora, nos séculos XV e XVI foram criados novos modelos educacionais sobre a visão da criança e como ela deveria ser educada, como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553). Ambos sustentavam “... que a educação deveria respeitar a natureza infantil, estimular a atividade da criança e associar o jogo à aprendizagem” (p 59). No decorrer das décadas surgiram novas concepções sobre a infância, o seu desenvolvimento e as práticas educacionais.

Em meados dos séculos XIX, o atendimento de crianças em instituições praticamente não existia, sendo a partir da era industrial, com o aumento de mulheres no mercado de trabalho, que as primeiras instituições voltadas ao atendimento infantil começaram a surgir ligadas aos órgãos de assistência social e como um direito da mãe trabalhadora. Somente a partir do século XX, que a educação passa a ser um direito subjetivo das crianças e não mais da mãe ou da família, então se iniciou neste período um novo modo de conceber a infância. (Loss; Souza; Vargas, 2019).

A infância é então reconhecida como fase do desenvolvimento humano. Também neste período, surgem as regras de cuidados e higienização para com as crianças e constroem-se creches e jardins de infância (Andrade, 2010).

O que se entende por infância hoje é diferente do que se entendia há cem anos, e pode variar entre diferentes países ou grupos sociais. Essa construção é feita principalmente pelos adultos, por meio de leis, políticas públicas, práticas escolares e discursos sociais. Muitas vezes, a infância é vista como um período de preparação para a vida adulta, o que pode limitar a autonomia das crianças e desvalorizar suas experiências e saberes próprios.

Sarmento e Pinto (1997) afirmam que:

[...] a infância como construção social [...] existe desde os séculos XVII e XVIII, a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria. (p. 1)

Essa afirmação reforça que a infância não é apenas uma etapa natural, mas uma criação histórica e cultural que reflete os valores e interesses da sociedade adulta.

A apropriação das teorias pelas instituições de Educação Infantil, foram voltadas a vários autores que se destacaram até os dias atuais, Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Owen e Froebel. Seus modelos pedagógicos eram inicialmente, voltados para atender as populações menos favorecidas, mas gradativamente foram sendo utilizados para orientar escolas e outras instituições de ensino. Um dos principais construtores no século XX das propostas para a Educação Infantil, foi a médica Maria Montessori (1879-1952). Montessori era médica psiquiatra e atuava em uma clínica atendendo crianças com deficiência mental. A partir dessa experiência, desenvolveu uma proposta de pedagogia científica voltada à infância. Diferentemente de Rousseau, que defendia a autoeducação e via a natureza como o ambiente ideal para o desenvolvimento infantil, Montessori acreditava que a criança deveria estar inserida em um contexto cuidadosamente preparado, adequado às suas possibilidades e capaz de estimular seu desenvolvimento (Oliveira, 2022).

Portanto, reconhecer a infância como uma construção social é importante para que possamos olhar para as crianças como sujeitos ativos, capazes de participar, criar e transformar o mundo ao seu redor. Isso exige uma escuta sensível e o compromisso de respeitar suas vozes e formas de expressão.

Diante desse percurso teórico, torna-se essencial analisar os marcos legais que sustentam a Educação Infantil no Brasil, compreendendo como a legislação vem sendo construída ao longo do tempo para garantir os direitos das crianças pequenas. A seguir, serão abordadas as principais normativas que consolidam a Educação Infantil como um direito da criança e um dever do Estado.

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E LEGAIS

A Educação Infantil brasileira tem alcançado mais visibilidade, e apesar dos desafios enfrentados, avançou em termos legais acerca do processo de reconhecimento como sendo a primeira etapa da Educação Básica, por isso, é relevante considerar de acordo com a legislação, o seu processo histórico na legislação brasileira. Neste sentido, quais os momentos históricos que podemos dar ênfase de todo o processo de reconhecimento da Educação Infantil? Quais as políticas decorrentes desses momentos?

O Ano de 1988 é responsável por uma mudança paradigmática para a criança e o percurso da Educação infantil. Desde a Constituição de 1988, permanece legalmente definido

que os pais, a sociedade e o poder público devem respeitar e garantir os direitos das crianças, conforme estabelecido no Artigo 227⁴:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

A partir deste, nem pais, familiares, nem instituições de atendimento, nem o governo poderia fazer com as crianças o que bem entendessem. Todos são obrigados a respeitar os direitos definidos pela Constituição do País que reconheceu a criança como um cidadão de desenvolvimento. Outro movimento importante foi

[...] que os trabalhadores (homens e mulheres) tem direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas; (art. 7º/XXV) e ainda: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (art. 208, inciso IV) (Craidy & Kaercher, 2001, p 24).

Portanto, diante dessas considerações, fica claro que as creches e pré-escolas são direito de todas as crianças e se tornaram instituições de caráter educacional, onde o Estado, que por muito tempo se viu desobrigado a prestar serviços a essa população, assume agora uma nova concepção, mais ampla e não restrita apenas às demandas do trabalhador.

Com o intuito de reafirmar os direitos da criança e do adolescente de forma mais detalhada e com os princípios que devem nortear as políticas de atendimento, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 13 de Julho de 1990, pela Lei nº 8.069. Este determinou também a criação dos Conselhos Tutelares, que deve zelar pelo direito ao direito das crianças e dos adolescentes; e dos Conselhos da Criança e do Adolescente, onde deve-se traçar as diretrizes políticas (Craidy & Kaercher, 2001, p 24).

⁴ Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010. Disponível em Art. 227 da Constituição Federal de 88 | Jusbrasil. Acesso em: 03 Mar de 2024.

No ECA⁵, no Art. 2º, encontra-se o conceito de criança, considerando como a pessoa até doze anos de idade incompletos, e ainda no Art. 3º destaca os direitos fundamentais inerentes a pessoa, devendo receber oportunidades e facilidades para seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, e aplicando-se a todos, sem discriminação. No Art. 4º, é dada a prioridade absoluta à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária. (Brasil, 1990).

Outro marco muito relevante foi a criação e sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996. A LDB tramitou por oito anos até que fosse aprovada, após inúmeras negociações envolvendo vários setores da sociedade e do governo (Craidy & Kaercher, 2001) e neste, consolida a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, e nos artigos citados abaixo, estabelece os preceitos para a Educação Infantil como direito da criança:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1996, p 24).

Por isso, a creche e a pré-escola passou a ter a função de complementação e não de substituição como por muitas vezes, foi entendido. Assim, a família e a escola deveriam se integrar entre si para contribuir para oferecer o que a criança necessita para o seu desenvolvimento (Craidy & Kaercher, 2001).

Quanto às instituições de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece, a partir do artigo 31, regras comuns para a organização da Educação Infantil. Segundo a legislação, essa etapa da educação básica deve ser estruturada com base em critérios que assegurem o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. Entre essas regras, destacam-se:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras

⁵ Disponível em: L8069 (planalto.gov.br). Acesso em: 04 Mar de 2024.

comuns:

- I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 1996, p 24-25).

Segundo Craidy e Kaercher (2001) a LDB determina também que cada instituição de ensino deve ter um plano pedagógico elaborado pela própria instituição com a participação dos educadores e os mesmos “[...] deverão ter sempre que possível o curso superior e como formação mínima o curso normal com especialização em Educação Infantil.” (p 25), determinando que até o ano de 2007, todos os educadores deverão estar habilitados de acordo com a lei. E, cabe aos Conselhos Estaduais de Educação definir as exigências para que a formação em serviço possa qualificar pra o exercício da função de educador infantil. As autoras destacam outra exigência da LDB, em que até dezembro de 1999 todas as creches e pré-escolas existentes ou que forem criadas deverão integrar-se ao sistema de ensino.

Na sequência, em 1998, temos a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), onde oferece diretrizes para currículos e práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, oferta propostas fundamentais voltadas ao desenvolvimento da criança:

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania deve estar embasada nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e

ao desenvolvimento de sua identidade (Brasil, 1998, p 13).

Em 2009 foi publicado as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ⁶onde cada estabelecimento de ensino deveria elaborar e executar sua proposta pedagógica, devendo estar em consonância com o Art. 3º:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

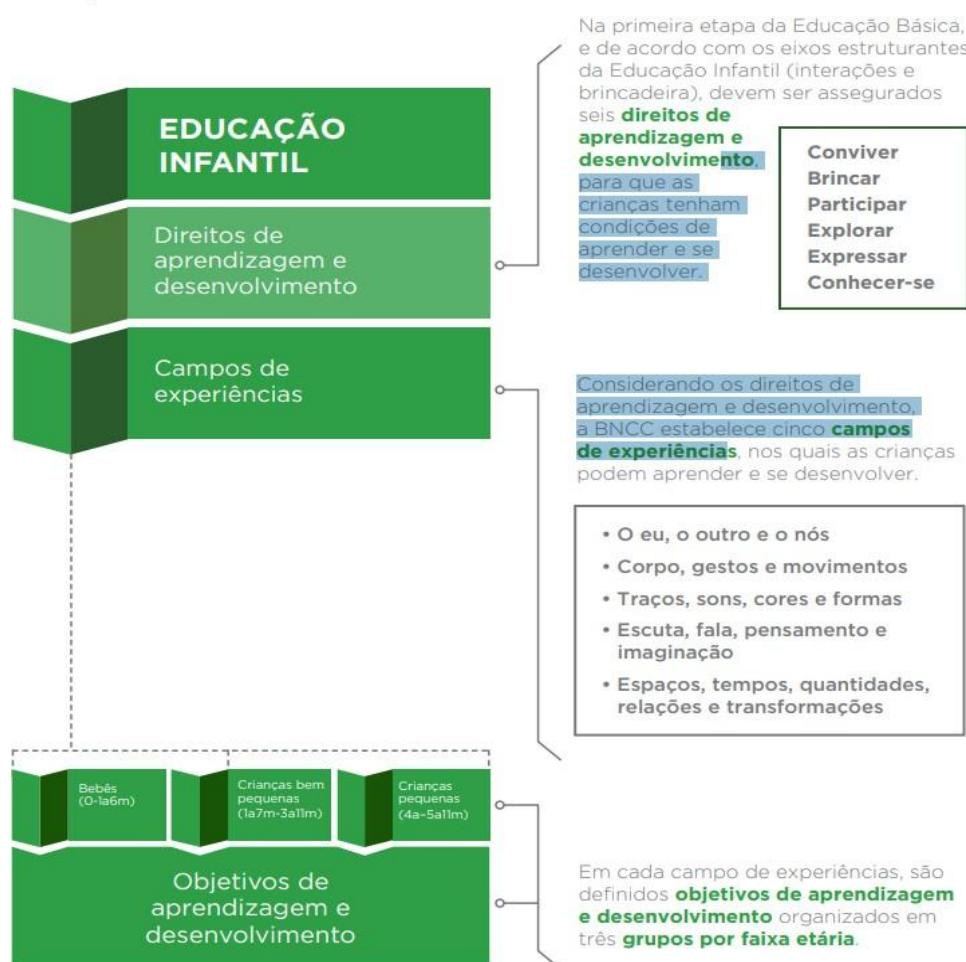
- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, p 16).

Para Callegari (2009) segundo as DCNEI a criança passa a ser compreendida como o centro do planejamento curricular, o ponto principal do processo educativo pelas propostas pedagógicas da Educação Infantil.

Conforme as DCNEI, a organização curricular da Educação Infantil pode “[...] se estruturar em eixos, campos, módulos ou centros de experiências” (Loss; Souza; Vargas, 2019, p 32), por isso, originou-se a organização dos Campos de Experiências apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Este é um [...] um documento curricular que normatiza a Educação Básica a nível nacional e que atualmente está em discussão e estudo para (re) organizar os currículos dos Estados, municípios e escolas.” (p 32). Para um melhor entendimento, na Fig.1 apresenta-se uma estrutura geral da BNCC para a etapa da Educação Infantil.

⁶ Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

Figura 1 – Estrutura geral da BNCC



Fonte: BNCC (2017, p 25)

Todo o trabalho pedagógico na Educação Infantil é marcado por concepções de criança que orientam as práticas do professor e demais educadores, tornando a criança o centro do planejamento. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possui como eixos principais as interações e as brincadeiras, sendo posteriormente organizada em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que asseguram as condições para que as crianças aprendam e se desenvolvam integralmente. Em seguida, a BNCC estabelece os cinco Campos de Experiências mencionados acima, definidos para três grupos etários: Bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (de 4 a 5 anos e 11 meses).

Abrangendo as diretrizes da BNCC, foi homologado em 12 de dezembro de 2018, no

Estado do Rio Grande do Sul, o Referencial Curricular Gaúcho (RCG⁷), este é um documento de referência dos currículos nas escolas gaúchas a partir de 2019. Dos marcos mais relevantes em nível nacional, posteriormente estadual, apresentamos a legislação em vigor municipal, o Documento Orientador do Território Municipal de Erechim (DOTME). É um documento que orienta e fundamenta a educação no município de Erechim. Ele foi elaborado em colaboração entre a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE/RS). Ainda foi elaborado, por meio da comissão de coordenadores e a partir das “[...] Vozes de professoras, vozes de profissionais e vozes de pesquisadoras das infâncias. São vozes de quem acredita ser possível traçar um caminho mais ético, sensível e democrático para as crianças na primeira Infância que são ponte para as vozes das crianças.” (Dotme, 2021, p 8).

Outro marco relevante que fortalece a Educação Infantil como prioridade nacional é o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, com vigência de dez anos (2014–2024). Este plano estabeleceu 20 metas e 10 diretrizes para orientar a política educacional brasileira, sendo a Meta 1 voltada especificamente à Educação Infantil: universalizar, até 2016, a pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e ampliar a oferta de creches para atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do plano.

Com o encerramento da vigência do PNE em 2024, o país se encontra em um momento estratégico de revisão e elaboração de um novo plano decenal, que deverá incorporar os aprendizados e desafios enfrentados ao longo da última década. A reformulação do PNE teve como objetivo consolidar políticas públicas que garantam o direito à educação desde a primeira infância, promovendo equidade, qualidade e inclusão. A expectativa é que o novo plano reafirme o compromisso com a ampliação do acesso à Educação Infantil, a valorização dos profissionais da educação e o fortalecimento da cooperação federativa entre União, Estados e Municípios.

Em consonância com esses avanços, destaca-se também o Marco Legal da Primeira Infância, instituído pela Lei nº 13.257/2016, na qual diz que:

Art. 1º Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, em consonância com os princípios e diretrizes

⁷ Foi criado pela contribuição de mais de 120 mil pessoas e a realização de muitas mobilizações, pelo Conselho Estadual de Educação (CEED) e pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Disponível em 1532.pdf (educacao.rs.gov.br). Acesso 25 abril de 2024.

da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente. (Brasil, 2016).

O marco acima amplia a proteção à primeira infância e articula políticas públicas intersetoriais, reconhecendo a criança pequena como prioridade absoluta. Entre suas diretrizes, estão o estímulo à formação de profissionais que atuam com crianças pequenas e o planejamento urbano voltado ao desenvolvimento infantil.

Diante dos marcos legais apresentados, a Educação Infantil, antes vista apenas como espaço de cuidado, passou a ser reconhecida como espaço de aprendizagem, desenvolvimento e cidadania. Esse percurso histórico-legislativo revela não apenas avanços normativos, mas também uma mudança de paradigma: a criança é hoje compreendida como sujeito de direitos, protagonista de sua própria trajetória educativa. A partir dessa base normativa, seguimos agora para compreender como a documentação pedagógica se insere no cotidiano das práticas educativas, contribuindo diretamente para os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

4 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Documentar é tornar visível o invisível. É dar forma ao que parecia disperso. É construir sentidos para aquilo que, no cotidiano, poderia passar despercebido.
(Fochi, 2018, p.10)

A arte de ensinar é um dos desafios assumidos pelos docentes. Eles contam com instrumentos metodológicos para desenvolver seu papel de professor, apoiando a construção de uma prática pedagógica comprometida com aprendizagens significativas, tanto individuais quanto para o grupo com o qual o docente trabalha. “[...] esses instrumentos metodológicos são: planejamento, observação, registro, reflexão e avaliação” (Proença, 2018, p 44).

Pensar a Educação Infantil, portanto, exige ir além da aplicação de técnicas e conteúdos. Implica reconhecer as especificidades desse contexto, pautando todo o trabalho pedagógico na valorização da infância e, sobretudo, na escuta atenta da criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de aprendizagem. Nesse cenário, emergem questões fundamentais: como os professores avaliam as crianças? De que forma é documentado o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil? Quais instrumentos podem ser mobilizados para essa finalidade? E qual é o papel da gestão escolar na consolidação de uma cultura de documentação pedagógica?

Neste capítulo, propomos uma análise do conceito de documentação pedagógica, buscando compreender suas múltiplas funções e sentidos no contexto da Educação Infantil. Trata-se de refletir sobre como esse recurso pode potencializar a escuta, a visibilidade das aprendizagens e a construção de práticas mais dialógicas, éticas e estéticas, em consonância com os princípios que orientam a infância.

4.1 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesse movimento de valorização da infância, surgem propostas pedagógicas que reconhecem a criança como protagonista de sua aprendizagem. É neste contexto que se destaca

a influência da abordagem de Reggio Emilia, idealizada por Loris Malaguzzi⁸, cuja concepção de infância amplia ainda mais os horizontes da Educação Infantil contemporânea.

Na década de 90, passa a ser difundida uma nova concepção para crianças pequenas, desenvolvida na cidade italiana Reggio Emilia⁹, onde é “ [...] um conjunto de 33 escolas municipais [...] (Rinaldi, 2017, p. 20). Malaguzzi afirma que o trabalho desenvolvido com a crianças é uma abordagem, não uma metodologia, caracterizada pelo desenvolvimento de projetos focados na arte, na estética e na ética, além da documentação pedagógica. Por isso, a pesquisa terá como uma relevante referência o processo de documentação, sendo uma das principais características¹⁰ da abordagem de Malaguzzi. Ela foi desenvolvida nas escolas de Reggio Emilia a partir da década de 1970 (Rinaldi, 2017) e até os dias atuais é uma grande referência para educadores do mundo todo.

Malaguzzi (2016) ressalta a questão de alguns teóricos que também o influenciaram trazendo novas orientações para a prática, como John Dewey, Montessori, Froebel, Pestalozzi e as irmãs McMillan, Margaret e Rachel.

Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman (2016) foram os organizadores da famosa obra “As cem linguagens da criança”, na qual ganha este nome

[...] devido a homônima exposição viajante que tem contado a história da experiência educacional de Reggio desde 1981. A exposição foi concebida originalmente, por Loris Malaguzzi e seus mais íntimos colaboradores como uma documentação visual do trabalho que estavam realizando e seus efeitos nas crianças [...] Ela descreve e ilustra – ou, como eles gostam de dizer, torna visível – a filosofia e a pedagogia da experiência de Reggio Emilia por meio de fotografias de momentos de ensino e aprendizagem; roteiros e painéis explicativos (muitos contendo textos de crianças); amostras de processos de pintura, desenhos, colagens e construção das crianças e materiais audiovisuais (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p 29).

A exposição exemplifica de várias maneiras a essência da abordagem educacional, e dentre estas está o valor da visibilidade. “Como uma forma de comunicação, ela desenvolveu-se diretamente a partir do que os educadores de Reggio Emilia chamam de documentação”

⁸ Pedagogo e psicólogo italiano, fundador e principal responsável pela abordagem educacional Reggio Emilia. Dedicou sua vida à construção de uma experiência educativa de qualidade (Sá, 2010, p.55).

⁹ A região da Emilia-Romanha, localizada no norte da Itália, tem como capital a cidade de Bolonha e abriga cerca de 4 milhões de habitantes. Entre suas 109 províncias está Reggio Emilia, composta por 45 comunas, equivalentes aos municípios brasileiros, sendo a cidade de Reggio Emilia sua capital (Sá, 2010, p. 57).

¹⁰ A Abordagem Reggio Emilia destaca-se ainda em: o trabalho colegial e relacional de todos os funcionários; a presença diária de vários educadores e professores com as crianças; o atelier e a figura do atelierista; a cozinha interna como atelier de gosto; o ambiente como educador, a documentação para tornar visíveis os processos criativos de conhecimento, a coordenação pedagógica e didática e a participação das famílias. Disponível em <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/>. Acesso em 28 de fevereiro de 2025.

(Edwards; Gandini; Forman, 2016, p 30).

A abordagem passa a ser reconhecida pela excelência das experiências educativas proporcionadas à criança, desenvolvidas com base na denominada “teoria das cem linguagens” elaborada por Loris Malaguzzi, em parceria com educadores, crianças e famílias. E a partir deste novo contexto que o conceito e a prática da documentação pedagógica na Educação Infantil ganham força, e ela passa a ser entendida enquanto elemento intrínseco ao fazer pedagógico cotidiano, permitindo ao

[...] educador observar a criança em seu processo de construção do conhecimento, fornecendo pistas ao planejamento, entendido como processo construído com base na observação que se faz dos interesses e das necessidades das crianças, em uma pedagogia da escuta. A documentação emerge como instrumento de pesquisa para o professor, favorecendo o conhecimento dos percursos de aprendizagem da criança, permitindo ao adulto aproximar-se de sua lógica e, por fim, evidenciando a imagem de uma criança “competente”, nas palavras de Malaguzzi (1999) (Marques e Almeida, 2011, p 415).

Portanto, compreender a infância sob a ótica de Malaguzzi é reconhecer que a criança não é apenas um ser em desenvolvimento, mas um sujeito de direitos, produtor de cultura e portador de linguagens próprias.

A documentação pode ser considerada práxis reflexivas sobre o projeto e sobre a vivência, processo ligado à programação e à avaliação, à experiência, mas dotado de especificidades: a documentação como elaboração da experiência que faz emergir o sentido do vivido, o conhecimento do processo e a identificação do referencial teórico-metodológico da ação (Marques e Almeida, 2011, p 417).

Segundo Gandini, conforme citado por Edwards; Gandini; Forman (2016), retrata na obra, sua entrevista com Loris Malaguzzi, e em uma das questões, Malaguzzi expõe os três centros de interesse que são indispensáveis no processo, sendo a criança, os professores e as famílias como parte central da Educação Infantil. Onde seu objetivo foi construir uma escola literalmente amável, onde as famílias e crianças sintam-se em casa. Percebe-se que a abordagem de Malaguzzi coloca a criança no centro do processo educativo, mas também reconhece os demais envolvidos, como família, educadores e colegas, como partes fundamentais da Educação Infantil. Trata-se de uma oportunidade valiosa de revisitar, interpretar e reorganizar o conhecimento, permitindo compreender não apenas o que a criança está fazendo, mas também o porquê e o como. É um convite a conhecer os significados que a criança atribui às suas ações e os sentidos compartilhados com outras crianças. Além disso,

oportuniza aos pais o valor da discussão, “[...] estimulando o crescimento da percepção de cada pai/ mãe acerca de seu próprio papel da identidade.” (Rinaldi, 2017, p 112). Considerando os apontamentos da autora com relação às famílias, é necessário destacar que na documentação, muitas vezes, conhecem uma outra criança, que muitas vezes não conseguem enxergar.

Compartilhar a documentação representa participar de um verdadeiro ato de democracia, dando suporte a visibilidade e à cultura da infância, tanto dentro, quanto fora da escola: participação democrática, ou “democracia participante”, que é resultado da troca e da visibilidade. [...] Esse é um dos *insights* mais extraordinários que se pode extrair da capacidade tremendamente visionária e quimérica de Loris Malaguzzi (Rinaldi, 2017, p 114).

Para Proença (2022) a qual fundamenta a sua obra na abordagem de Reggio Emilia ela destaca nesta perspectiva

[...] a importância da abertura de ações, comentários, perguntas, desenhos, confrontos, curiosidades da (s) criança (s) e educadores que emergem no cotidiano, distanciando-se de atividades sequencias estabelecidas em programações elaboradas, muitas vezes, por pessoas que não afaz parte do grupo, alheia as reais vivencias das crianças e com seus educadores (p 238).

A metáfora das “cem linguagens da criança”, apresentada por Edwards, Gandini e Forman (2016), representa uma ampliação do olhar sobre as competências infantis. Mais do que uma figura poética, ela traduz a ideia de que as crianças se expressam por meio de múltiplos códigos, símbolos e formas de comunicação. Ele define o termo escuta como uma metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido, e ouvir com todos os sentidos. A escuta como um verbo que envolve interpretação. A escuta que tira o indivíduo do anonimato, que dá visibilidade, enriquecendo aquele que escuta. Escuta de qualquer relação de aprendizado. Essa capacidade de escutar possibilita o diálogo e a comunicação, principalmente na criança). Enfim, a escuta, para Malaguzzi é um modo do adulto acolher o universo das crianças e por isso, de levá-las à sério. E assim:

Sem dúvida, a principal herança deixada por Malaguzzi foi tornar essa criança o centro de sua pedagogia, que a reconhece como ativa, inventiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa, aceitando o desafio de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, Pinazzo, 2007, p.281).

Inspirados por essa abordagem, diversos pesquisadores brasileiros vêm incorporando

os princípios de Malaguzzi à realidade educacional do país. Entre eles, destaca-se Paulo Fochi, com diversas obras escritas, que tem contribuído significativamente para o aprofundamento do conceito de documentação pedagógica. Para o autor, a documentação não se limita ao ato de registrar, mas constitui um campo pedagógico que envolve reflexão, interpretação e comunicação. Em resumo, abaixo segue a tabela que aborda os conceitos descritos pelo autor.

Figura 2 - Conceitos Pedagógicos da Documentação Pedagógica



Fonte: Fochi (2019 p. 13)

Fochi (2021), diferencia os termos “documentar” e “documentação”, explicando que:

O verbo documentar é sinônimo de registrar, de produzir documentos ou evidências. Nesse caso, estamos remetendo à ação de fotografar, filmar, anotar, recolher produções das crianças. O substantivo documentação trata do documento construído a partir dos registros realizados, ou seja, do produto em si (livreto, folheto, vídeo, painel, mini-história, portfólio). Assim como o simples ato de produzir registros (documentar) não se basta em si mesmo, o produto (ou seja, a documentação) também não. Compilar registros e construir um documento podem, simplesmente, ser apenas um material com temática pedagógica, situado em uma pedagogia qualquer. Embora o conceito de documentação pedagógica pressuponha a produção de observáveis que se dá a partir da prática de documentar e também pressuponha a construção de comunicações, quando se isola o ato documentar e/ou a documentação em si, não se tem o devido alcance do que apreende o conceito documentação pedagógica (Fochi, 2021, p. 145).

A documentação pedagógica, portanto, não se resume à produção de materiais ilustrativos. Ela envolve um modo de olhar, de pensar e de narrar o cotidiano educativo, reposicionando crianças no processo de aprendizagem. Trata-se de uma estratégia que

transforma as relações dentro da escola, promovendo uma cultura de participação e escuta ativa.

Nesse sentido, Pinazza e Fochi (2018) afirmam que a documentação pedagógica não cabe em qualquer pedagogia. Ela responde às exigências das famílias das pedagogias participativas, como aquelas defendidas por Oliveira; Formosinho (2016), que reconhecem a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua trajetória educativa. A documentação, nesse contexto, torna-se um instrumento ético, estético e político, capaz de promover o diálogo entre escola, criança e família, e de construir sentidos compartilhados sobre o processo de ensinar e aprender. Na perspectiva de Paulo Fochi (2018), a documentação pedagógica atua em dois níveis focais do trabalho, conforme Figura 3 abaixo:

Figura 3 - Documentação Pedagógica em dois níveis de trabalho



Conforme observado na imagem acima, o primeiro nível é interno, voltado para o próprio processo educativo, onde o professor observa, registra e interpreta as experiências das crianças, utilizando essas informações para refletir sobre sua prática e planejar novos caminhos de aprendizagem.

O primeiro nível é o ponto chave de um dos aspectos centrais da abordagem da documentação pedagógica, a escuta. A escuta, para Malaguzzi, é um modo do adulto acolher o universo das crianças e por isso, de levá-las à sério. É um antídoto contra a traição do potencial das crianças e, assim, um modo de diminuir os abismos entre o que dizemos em relação às crianças e o que fazemos com elas (Fochi, 2018, p. 18).

Já o segundo nível é externo, e diz respeito à comunicação com a comunidade escolar.

No segundo nível é quando se decide comunicar algo. Como Malaguzzi afirma, “o que não se vê não existe”. Este nível é de grande importância para a documentação pedagógica pois é quando se transforma uma trajetória que respeita as crianças e os adultos e foi altamente refletida em um documento aberto à contestações, diálogo e memória (2018, p. 20).

Fochi (2018), organiza os dois níveis da documentação: o primeiro voltado para o cotidiano escolar, entre professores e famílias, e o segundo direcionado à comunicação com a comunidade, tornando visível o conhecimento construído pelas crianças.

No mesmo viés, na Figura 4, percebe-se a ampliação dessa perspectiva, detalhando o processo documental e os elementos que sustentam a prática pedagógica. O autor mostra como a observação e o registro se conectam à escuta ativa, à construção de hipóteses e à formulação de projetos investigativos. Ao interligar essas duas propostas, é possível perceber que a documentação não é apenas técnica, mas envolve intencionalidade, reflexão e diálogo constante entre os envolvidos no processo educativo. Essas figuras, portanto, não apenas organizam o trabalho do professor, mas também revelam o papel do coordenador pedagógico como articulador da formação docente e da construção coletiva de sentidos, fortalecendo a prática pedagógica e o vínculo com as famílias, conforme Figura abaixo.

Figura 4 - Ciclo - Processo Documental e Comunicação



Fonte: Fochi (2018, p. 24)

No centro da imagem, aparecem três ações principais: observar, registrar e interpretar. Para Fochi, essas ações são o coração da prática pedagógica investigativa. Observar é prestar atenção no que as crianças fazem, dizem e expressam. Registrar é guardar essas observações por meio de fotos, anotações ou produções das crianças. Interpretar é dar sentido a tudo isso, ou seja, entender o que essas ações revelam sobre o pensamento e o aprendizado das crianças. Ao redor desse centro, a imagem mostra três partes importantes do processo:

- Produção de observáveis¹¹: é quando o professor coleta informações do cotidiano para entender melhor como as crianças aprendem. Isso ajuda a construir um caminho de investigação.
- Projetar e reprojeter a ação educativa: com base no que foi observado, o professor planeja e ajusta suas práticas. Isso é essencial para melhorar o trabalho pedagógico.
- Construção da comunicação: aqui, o foco é organizar o que será compartilhado com os outros, colegas, famílias e comunidade.

Observar, registrar e interpretar são três ações que caminham juntas na prática pedagógica. Elas ajudam o professor a entender melhor o que a criança está pensando, sentindo e aprendendo. Segundo Fochi, observar é mais do que olhar, é escutar com atenção e sensibilidade. Registrar é dar forma ao que foi visto, e interpretar é buscar os significados por trás das ações das crianças.

Esses três movimentos são essenciais para construir uma educação que respeita a infância e valoriza o cotidiano como espaço de aprendizagem. Nesse caso, a documentação torna visíveis os valores da instituição e os modos como as crianças constroem sentidos sobre si mesmas, os outros e o mundo.

Dialogando com Fochi (2018), na abordagem Reggiana

[...] a observação, documentação e interpretação são entrelaçados naquilo que eu definiria como um movimento espiral em que nenhuma dessas ações podem ser separadas das outras. É impossível, de fato, documentar sem observação e interpretar. Por meio da documentação, o pensamento ou a interpretação do documentador torna-se tangível e passível de interpretação. As notas, as gravações, os slides e as fotografias representam os fragmentos de uma memória (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p 239).

¹¹ Por observáveis, o autor entende que “[...] são os registros feitos a partir de observações do cotidiano e que garantem a possibilidade de serem utilizados para refletir. Os observáveis são, necessariamente, materiais concretos: fotografias impressas, arquivos de fotografia, arquivos de vídeo, anotações do professor, exemplares de produções das crianças” (Fochi, 2018, p 57).

Na entrevista de Gandini com Malaguzzi, ele enfatiza a participação das próprias crianças, sendo autônomas, capazes de atribuir significados as suas experiências diárias por meio de planejamento, coordenação de ideias e abstração. Quando o adulto valoriza e apoia a autonomia das crianças, elas se tornam protagonistas de sua própria aprendizagem. Essa abordagem é a filosofia da pedagogia Reggio Emilia, que enfatiza a importância da escuta atenta, da curiosidade e da colaboração.

Nesse contexto, Marques e Almeida (2011, p 425), acreditam que

[...] a documentação pedagógica pode colaborar no processo de afirmação de uma identidade profissional e de um currículo pautado no reconhecimento: a) Das especificidades da criança pequena; b) Dos espaços da creche e da pré-escola como ambientes educacionais, carregados de uma intencionalidade pedagógica que considera: a) o lúdico enquanto forma de aprendizagem e expressão da criança, b) o vínculo afetivo com o aluno e o diálogo com as famílias como elementos essenciais, c) a necessidade da oferta de múltiplas experiências de aprendizagem à criança, envolvendo as diversas linguagens, d) a centralidade da manutenção de espaços de estudo e reflexão partilhada a partir dos problemas e desafios indicados pela prática cotidiana, em um processo de formação contínua em serviço, que considere o professor de educação infantil enquanto produtor de saberes.

Proença (2022) diz que a documentação pode partir da observação e do registro de uma situação um tanto quanto inesperada do cotidiano. E assim, existem várias formas de documentar uma experiência, como:

- Um fichário aberto e exposto na entrada da escola, ou da sala de referência do grupo;
- As paredes da escola – vistas por Malaguzzi como segunda pele, tal a extensão de seu alcance –, que sustentam murais, folders, vídeos projetados;
- As publicações que narram a projeção;
- Uma coleção de cartões com as narrativas;
- O portfólio, entre outros meios (Proença, 2022, p 241).

É nesse cenário, portanto, que é essencial que a documentação seja carregada de intencionalidade, para que, de fato, possa contribuir para o processo pedagógico institucional, e não sendo apenas mais uma prática burocrática desprovida de sentido para aqueles que a vivenciam (Marques; Almeida, 2011).

Considerando o exposto, torna-se necessário refletir sobre os três elementos fundamentais ao processo do ciclo de documentação pedagógica.

4.1.1 Observação

A observação, no contexto da documentação pedagógica, é compreendida como uma

prática que ultrapassa o simples ato de olhar. Vários autores ajudam a ampliar essa compreensão, cada um com sua perspectiva, mas todos reforçando a importância de um olhar atento e reflexivo por parte do professor. Paulo Fochi (2015) propõe que observar é, antes de tudo, “estranhar aquilo que é familiar” (p. 22), ou seja, olhar para o cotidiano com curiosidade e abertura, buscando perceber o que nem sempre é imediatamente visível. Essa ideia se conecta com Lankshear e Knobel (2008), que aproximam a prática docente da pesquisa educacional ao tratarem da observação com participação plena, reconhecendo que o professor, por estar imerso na cena, precisa equilibrar envolvimento e distanciamento crítico.

Rinaldi (2017) também contribui com essa discussão ao destacar o trabalho desenvolvido em Reggio Emilia, que se baseia na Pedagogia da Escuta. Nessa abordagem a criança é vista como ser ativo, competente e forte. A partir dessa visão, constrói-se uma teoria interpretativa, capaz de dar sentido ao mundo por meio da escuta e da narrativa, sempre considerando o ponto de vista da criança. Segundo a autora:

- A escuta precisa ser sensível aos padrões que nos conectam aos outros [...].
- A escuta precisa ser aberta e sensível a necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os sentidos, não só com os ouvidos.
- A escuta deve reconhecer as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e se comunicar.
- Escuta demanda tempo. Quando você realmente escuta, você entra no tempo do diálogo e da reflexão interna, um tempo interior que é composto do presente, mas também do passado e do futuro, e portanto, está fora do tempo cronológico. É um tempo cheio de silêncios.
- A escuta é gerada por curiosidade, desejo, dúvida e incerteza[...].
- A escuta produz perguntas e não respostas.
- A escuta é emoção. [...]
- A escuta deve receber e ser aberta às diferenças, reconhecendo o valor das interpretações e do ponto de vista dos outros.
- Escutar não é fácil [...];
- Escutar remove o indivíduo do anonimato (e as crianças não suportam ser anônimas). A escuta nos legitima e nos dá visibilidade. Ela enriquece tanto aquele que escuta, quanto aquele que produz a mensagem.
- A escuta ocorre dentro de um “contexto da escuta”, em que se aprende a ouvir e narrar [...] (Rinaldi, 2017, p. 236)

A observação, dentro do processo de documentação pedagógica, é um exercício complexo que exige escuta atenta, reflexão constante e troca com os colegas. Esses elementos são essenciais para sustentar uma prática ética, sensível e transformadora.

Neste sentido, Rinaldi reforça que (2016, p. 239), a “observação, documentação e interpretação são entrelaçados [...]”, sendo, portanto, “[...] impossível, de fato, documentar sem observação e interpretação”. Diante disso, ao vivenciar o cotidiano com crianças, é necessário em qualquer momento observar as suas reações, ações, interações e suas proposições, pois a

documentação nasce da observação, e observar não é um ato neutro que simplesmente reproduz a realidade (Ostetto, 2017, p 27) é, ao contrário, “[...] um ato interpretativo, que traduz intenções, concepções, valores, expectativas e representações do observador que, ao documentar, revela o seu olhar, o seu pensamento, na documentação produzida”.

Ainda segundo Ostetto, interpretar é atribuir significado ao que é dito e feito com as crianças, por isso a observação e a documentação são imprescindíveis para contribuir para valorizar as experiências, sendo por meio destes que o docente tem a possibilidade de compreender e conhecer os processos das crianças, para que depois narre eles por meio de palavras e imagens. Estes se tornam instrumentos para o conhecimento das potencialidades e das competências das crianças.

Para Formosinho e Pascal (2019, p.76) “[...] observar e escutar as crianças e seus pais constitui parte do processo de compreender não apenas o que elas sentem e experimentam, mas também de identificar suas necessidades[...]” (p, 76). Ainda, propõe cinco habilidades para o processo de observação¹²:

Quadro 3 - Cinco habilidades pelo processo de avaliação

Habilidade	Descrição
Observação	Ter clareza sobre quais aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento do adulto ou da criança estão sendo analisados.
Escuta	Prestar atenção às interações e narrativas do adulto ou da criança ao se envolverem com o mundo à sua volta.
Registro	Anotar os aspectos relevantes de modo eficiente e adequado.
Reflexão	Refletir sobre o que se observa e fazer conexões entre as observações e os processos de planejamento e avaliação.
Questionamentos	Fazer perguntas aos pais, às crianças e aos outros adultos para esclarecer, confirmar ou rejeitar julgamentos sobre o que foi observado.

Fonte: Elaborada pela autora, inspirada por Pascal e Bertram(2019)

Dando continuidade ao ciclo documental, após o olhar atento e a escuta sensível, o registro surge como a ação que dá forma ao vivido, permitindo que as experiências ganhem

¹² De acordo com uma orientação inglesa do Early Years Foundation Stage Curriculum Guidance (DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES, 2008).

visibilidade e se tornem matéria para reflexão e diálogo.

4.1.2 Registro

Segundo Proença o registro é (2007, p 52), “[...] um exercício diário sobre o cotidiano em sala de aula”. A documentação, enquanto processo, implica a produção de registros ao longo do percurso pedagógico como fotografias, produções das crianças e relatos do professor. É necessário, portanto, planejar não apenas as propostas pedagógicas, mas também a documentação, selecionando um foco que oriente o que se deseja documentar, por que se deseja documentar e para quem se documenta. Não é possível nem produtivo documentar tudo. O ato de documentar envolve a coleta de registros, a seleção desses materiais e sua reelaboração, com o objetivo de construir o fio condutor da experiência narrada e, assim, promover a reflexão sobre ela (Marques; Almeida, 2011).

Segundo Proença, a documentação é uma forma de estudo, de pesquisa, de investigação individual e coletiva para/com os docentes no cotidiano das escolas. Ainda, para a construção é necessário que o docente reflita sobre algumas questões determinantes a fim de compor com clareza o percurso formativo da investigação e as aprendizagens conquistadas. As questões são: “O que? Por quê? Como? Para quem?” (2022, p. 233), e as mesmas têm a função de auxiliar o docente nas escolhas do que registrar.

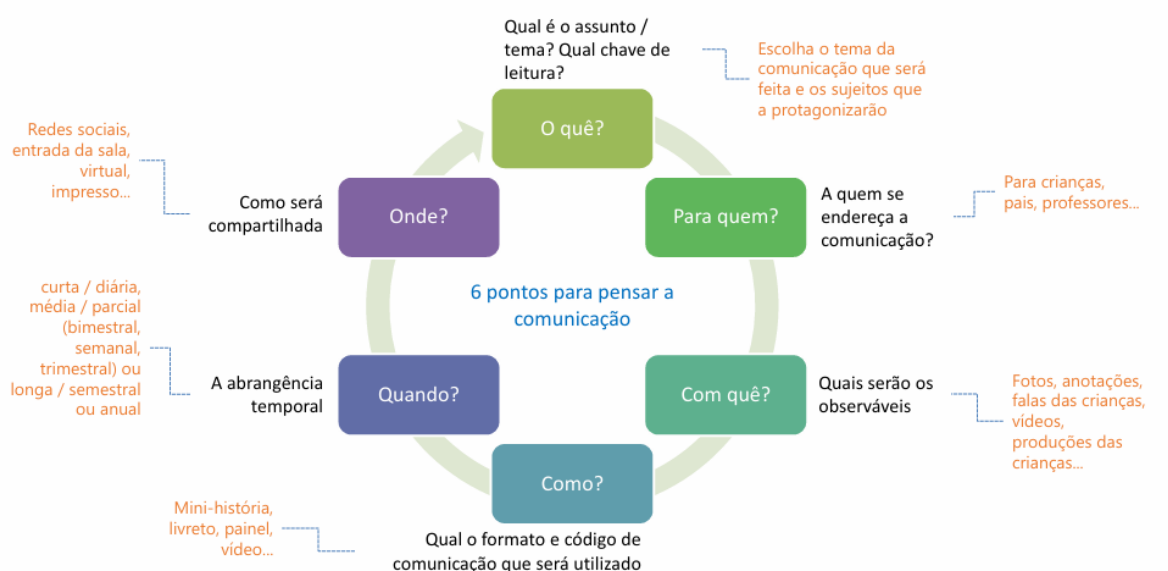
- O que? Contempla conceitos, conteúdos investigativos, hipóteses pesquisadas, teorias provisórias sobre conhecimentos que possam vir a ser apropriados, ou ressignificados;
- Para quê? Refere-se a finalidade, aos objetivos da investigação;
- Porquê? É a justificativa da pesquisa, sua intenção, a força que move o investigador;
- Como? Remete as estratégias e procedimentos usados pelas crianças e educadores; os possíveis caminhos para a investigação, os instrumentos escolhidos para registrar, de acordo com o objeto em foco.
- Para quem? Destaca os destinatários da proposta: famílias, professores, crianças e para o próprio autor (Proença, 2022, p 234).

Ao responder a essas questões, o docente reflete sobre as possibilidades de propostas, clareando a intencionalidade da pesquisa, assim refletindo e construindo a documentação. A autora diz que a documentação e o registro podem partir da observação e do registro de uma situação um tanto quanto inesperada do cotidiano. A autora destaca que ao documentar quaisquer experiências, há muitas possibilidades de compartilhá-la:

- Um fichário aberto ou exposto na entrada da escola, ou da sala de referência do grupo;
- As paredes da escola – vistas por Malaguzzi como segunda pele, a extensão de seu alcance – que, sustentam murais, folders, vídeos projetados;
- As publicações que narram a projeção;
- Uma coleção de cartões com narrativas;
- Os portfólios, entre outros meios. (Proença, 2022 p 240).

Neste sentido, as ideias dialogam com Paulo Fochi (2016), que nos faz refletir sobre a “comunicação das aprendizagens”,¹³ onde afirma tornar-se necessário planejar a forma e o conteúdo, conforme tabela abaixo.

Figura 5- Seis pontos para pensar a documentação



Fonte: Fochi (2016)

A Figura apresenta um ciclo com seis perguntas essenciais que ajudam o docente a planejar e organizar a comunicação pedagógica. Segundo o autor, comunicar na Educação Infantil não é apenas mostrar o que foi feito, mas tornar visível o pensamento das crianças, os valores da escola e o papel do adulto como parceiro na aprendizagem.

Cada pergunta do ciclo, o quê, para quem, com quê, como, quando e onde, convida o

¹³ Segundo Fochi “A comunicação das aprendizagens é o produto ou documento elaborado a partir dos observáveis que expressam a tomada de decisão de que um ou mais elementos do percurso, que está sendo investigado, já pode ser compartilhado, ou seja, que foi suficientemente refletido no interior da instituição” (2016). Disponível em <http://www.obeci.org/nossa-biblioteca>. Acesso em: 10, Maio de 2025.

professor a refletir sobre o conteúdo, o público, os recursos, os formatos, o tempo e os espaços de compartilhamento. Por exemplo, ao perguntar “com quê?”, Fochi destaca a importância dos observáveis: fotos, desenhos, falas e produções das crianças que revelam pistas sobre seus processos de aprendizagem. Já o “como?” orienta sobre os formatos possíveis, como mini-histórias, vídeos ou painéis, que ajudam a construir narrativas significativas.

Esse ciclo mostra que comunicar é também escutar, interpretar e respeitar os tempos e os contextos de cada criança e de cada comunidade escolar. É uma prática que exige intenção, cuidado e ética.

4.1.3 Interpretação

Interpretar é, ser um dos movimentos mais pontentes dentro do ciclo da documentação pedagógica. Após observar e registrar, o docente é convocado a atribuir sentido ao que foi vivido, construindo narrativas que revelam os processos de aprendizagem das crianças e os valores que sustentam a prática pedagógica.

Segundo Gandini (2016), interpretar é também, uma parte essencial do trabalho do professor, e isso deve acontecer de forma contínua, não apenas ao final de um processo. “Os professores devem aprender a interpretar processos continuamente[...] (p.65), então enxergando a criança como alguém que produz conhecimento, e não apenas como quem recebe.

Para isso, é importante respeitar o tempo da infância, escutar com atenção e evitar julgamentos apressados. As experiências vividas pelas crianças são diversas e exigem sensibilidade para serem compreendidas. Além disso, a prática pedagógica precisa estar alinhada com valores e objetivos claros. Por fim, é fundamental que o docente se envolva em pesquisas e projetos que acompanhem o desenvolvimento das crianças, pois sem investigação, a educação perde seu sentido. Nesse processo de construção de sentidos, torna-se evidente que observar, registrar e interpretar são ações que se entrelaçam e não podem ser pensadas separadamente. É justamente sobre essa relação que Rinaldi (2016, p. 245) nos convida a refletir:

É impossível observar sem interpretar, porque a observação é subjetiva. É impossível documentar sem interpretar, e é impossível interpretar sem refletir e observar. Quando você escolhe algo para documentar, quando você tira uma foto ou grava um vídeo de uma experiência, você está fazendo uma escolha. Isso significa que você está valorizando ou avaliando essa experiência como significativa para os processos de aprendizagem das crianças, assim como para os seus próprios processos de aprendizagem. Quando você documenta, você está compartilhando a aprendizagem das crianças e a sua – o que você entende, sua perspectiva, além do que você considera significativo. Dentro da palavra avaliação está a palavra valor. Valorizar significa dar

valor a esse contexto de ensino e a certas experiências e interações dentro daquele contexto. Isso é o que oferecemos aos processos de aprendizagem das crianças e dos nossos colegas.

Com tudo isso, pode-se entender que a documentação pedagógica não é só um conjunto de registros, mas um processo que ajuda o professor a acompanhar e dar sentido ao que as crianças vivem e aprendem. Observar, registrar e interpretar são ações que se completam e mostram o caminho da aprendizagem. Quando o professor documenta, ele também está avaliando, porque está escolhendo o que tem valor, o que merece ser compartilhado e refletido. É nesse olhar atento e intencional que a avaliação ganha sentido, como veremos na próxima seção.

4.2 AVALIAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES COM O PORTFÓLIO

Ao refletir sobre a documentação pedagógica, percebemos que ela pode ser uma ferramenta importante para tornar o processo de avaliação mais significativo na Educação Infantil. Para entender seu valor, é necessário também compreender o papel da avaliação e como ela se relaciona com os registros feitos no cotidiano. Quando ligada à documentação, a avaliação deixa de ser apenas uma forma de medir resultados e passa a reconhecer os caminhos, as descobertas e os processos que as crianças constroem ao longo das experiências vividas.

De acordo com a legislação educacional brasileira, os docentes devem considerar a documentação pedagógica como parte integrante do processo de avaliação. Essa documentação pode incluir registros de observações, reflexões sobre o desenvolvimento das crianças e evidências do progresso individual. É fundamental que os educadores estejam atentos a essas diretrizes para garantir uma avaliação significativa e alinhada aos objetivos educacionais. Segundo a DCNEI (2012, p 29), as instituições educacionais devem criar procedimentos para acompanhamento pedagógico e para avaliação das crianças garantindo que:

- A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- 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);
- 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;
- A não retenção das crianças na Educação Infantil.

Formosinho, Pascal e Bertram (2019) dialogam sobre a avaliação pedagógica, destacando doze princípios, conforme o Quadro 4, que devem garantir o pensamento ético, os fundamentos teóricos e a práxis da avaliação pedagógica.

Quadro 4 - Princípios para a avaliação pedagógica

Credo pedagógico (princípios éticos) para a avaliação pedagógica holística na educação infantil
1. Servir melhor as crianças e as famílias, seguindo o princípio filosófico do bem maior para todos. 2. Ser democrática e participativa. 3. Envolver ativamente as crianças. 4. Respeitar a aprendizagem holística das crianças. 5. Buscar a participação dos pais e de outros cuidadores das crianças. 6. Ser ecológica, isto é, deve levar em conta os contextos, os processos e os resultados. 7. Apoiar a jornada de aprendizagem individual de cada criança e do grupo. 8. Favorecer as jornadas de aprendizagem das crianças em interatividade com as jornadas de aprendizagem dos profissionais. 9. Ser (inter)culturalmente relevante. 10. Ser documentada, ou seja, fundamentada nos registros de aprendizagem de cada criança. 11. Fornecer informações úteis para as crianças e suas famílias, para os profissionais e suas escolas, para os formadores dos professores e para os decisores políticos. 12. Contribuir para a formação de um espírito cívico de responsabilidade.

Fonte: Formosinho e Pascal, 2019, p139.

A partir da colocação dos princípios dos autores citados acima, destaca-se a documentação e a avaliação, devendo ser congruentes a uma abordagem sustentada em direitos, principalmente nos direitos humanos. Elas destacam que a avaliação não deve apenas centrar-se nos déficits das crianças, centrando-se no que ela não faz, ao invés de focar no que ela faz ou desenvolveu. Deve-se “[...] respeitar o direito das crianças à proteção da imagem como pessoas e aprendentes competentes. Tem de recusar a rotulagem precoce das crianças

por meio de diagnósticos prejudiciais.” (Formosinho e Pascal, 2019, 142). Pensando em crianças, os autores destacam cujos direitos devemos proteger:

[...] direito a uma imagem positiva, o direito ao bem-estar, o direito a uma identidade respeitada, o direito de desenvolvimento de uma identidade aprendente. [...] é eticamente indispensável começar a avaliação dos contextos educacionais junto com a avaliação dos processos educativos. A aprendizagem não acontece em um vácuo. A qualidade dos contextos educacionais e dos processos educativos têm impacto na qualidade da aprendizagem (Formosinho e Pascal, 2019, 142).

A introdução da documentação por parte de Malaguzzi contribuiu para uma revolução na pedagogia da infância, permitindo o educador ver e revisitar os processos de aprendizagem das crianças. No processo de ensino e aprendizagem, a avaliação é configurada pelas “[...] motivações, interesses, ações das crianças em conectividade com as ações dos professores” (p 146).

O pensamento de Paulo Freire também oferece insights valiosos sobre a avaliação da aprendizagem, segundo ele

[...] não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la (Freire, 1984, p.92).

Rinaldi (2017) evidencia que diante da indissociabilidade de teoria e prática, é preferível que a prática se torne visível, contemplada e interpretada sendo um processo de reflexão para o docente.

A documentação, assim, não representa um relatório final, uma coleção de documentos, um portfólio que apenas ajuda com a memória, avaliações e arquivos; é um procedimento que sustenta a ação educativa (o ensino) no diálogo com os processos de aprendizagem das crianças. A documentação é uma força que produz o entrelaçamento das ações de adultos e crianças, de modo oportuno e visível, e aperfeiçoa a qualidade da comunicação e interação. É um processo de aprendizado recíproco. A documentação torna possível aos professores sustentar a aprendizagem das crianças, ao mesmo tempo em que professores aprendem (aprendem a ensinar) com o processo de construção do conhecimento das crianças (Rinaldi, 2016, p 109-110).

Parodi (2001) destaca como a documentação transcende o simples registro e se torna um instrumento poderoso para a construção da identidade institucional e a projeção do futuro. Ao documentar, não apenas preservamos memórias, mas também moldamos a cultura e a visão

da instituição. A documentação, quando bem planejada e utilizada, permite que educadores e gestores reflitam criticamente sobre o presente, avaliem práticas e replanejem estratégias. É uma ferramenta que conecta passado, presente e futuro, contribuindo para uma educação mais consciente e transformadora.

Algumas razões importantes podem ser destacadas como motivos para o uso de portfólios, conforme

- permite a avaliação formativa do aluno;
- possibilita a reflexão por parte de todos atores do processo: alunos, professores e pais;
- auxilia a continuidade do trabalho, caso o professor seja afastado;
- apresenta-se como ótima ferramenta para o ensino;
- propicia aos pais compreender o processo escolar através do acompanhamento do desenvolvimento da criança. (Carvalho, 2007, p.63)

Carvalho (2007) destaca que usar o portfólio como ferramenta de avaliação é bem diferente de simplesmente juntar os trabalhos das crianças, como muitas escolas de Educação Infantil costumam fazer. Normalmente, esses trabalhos são guardados e, depois de um tempo (como a cada bimestre ou semestre), enviados para casa apenas para os pais verem. Esse processo não tem um objetivo definido. Os professores não voltam a analisar o que foi feito, nem usam esses materiais para refletir sobre sua própria prática.

A ideia de Hoffmann (2018, p. 117) vai na mesma direção. Ela chama os portfólios de “dossiê” ou “coleção de documentos concernentes a um processo, a um indivíduo ou qualquer assunto”. Ela alerta que esses “dossiês” não devem ser apenas uma pasta com trabalhos que é entregue às famílias no fim do ano. Quando são escolhidos desenhos e atividades de diferentes crianças, muitas vezes não se leva em conta as características individuais de cada uma. Em vez disso, são selecionados de forma padronizada. A autora ressalta que...

Uma coleta esporádica e aleatória de produções das crianças não tem significado, é sobre isso que insisto. Dossiês e relatórios de avaliação têm por significado revelar o processo evolutivo das crianças em termos de suas linguagens expressivas em artes, na produção de escritas espontâneas, na descoberta e manipulação de materiais, na vivência de jogos simbólicos, na oralidade no desenvolvimento motor, no relacionamento com os outros, ou seja, nessas e noutras áreas de conhecimento e de forma intencional e ressignificada pelos professores (Hoffmann, 2018, p. 118-119).

Essas reflexões mostram que o portfólio, quando bem utilizado, vai muito além de uma simples coleta de trabalhos. Ele precisa revelar o percurso da criança, valorizando suas descobertas e expressões. É nesse contexto que Hoffmann aprofunda sua análise sobre o papel

do professor na construção desse processo.

Ao relatar, documentar, o seu entendimento sobre o processo vivido pela criança, o professor deve se perceber partícipe deste processo, corresponsável pela história construída por ela, atribuindo, assim, significado pedagógico ao que relata e à amostra da produção que reúne no sentido de serem representativos do acompanhamento feito (Hoffmann, 2018, p. 118).

Dessa forma, o portfólio se consolida como uma ferramenta potente de avaliação na Educação Infantil, por permitir que o professor acompanhe os processos de aprendizagem de forma sensível, reflexiva e contínua. Mais do que reunir produções, ele revela trajetórias, escuta singularidades e fortalece o vínculo entre escola, criança e família, tornando visível aquilo que, muitas vezes, passa despercebido no cotidiano educativo. Nass e Zucolotto, 2024, p. 25) também confirmam que

Neste contexto, o portfólio se apresenta como importante ferramenta de aprendizagem e de avaliação, uma vez que o mesmo se caracteriza como um lugar de registros do aprender dos alunos, com templando, necessariamente, os múltiplos caminhos que um aluno percorre ao realizar suas aprendizagens.

Durante o processo de documentação pedagógica, é importante que os portfólios, sejam construídos e revisados com frequência pelos docentes, junto com as crianças e suas famílias. Esse momento de troca permite refletir sobre os avanços, identificar pontos que ainda precisam ser desenvolvidos e pensar em novos desafios que estimulem as potencialidades de cada criança (Barbosa & Horn, 2014, p. 114).

4.3 A COORDENAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO FORMATIVO

Refletindo em torno de todo o processo de documentação pedagógica, a gestão educacional tem um papel fundamental. Nesta seção, dá-se ênfase ao coordenador pedagógico, na qual está aliado com as formações continuadas dos professores e na qual a pesquisadora atua experiência. Em relação ao coordenador (a) pedagógico (a), a LDB 9394/96 em seu artigo nº 64 estipula que:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base nacional comum nacional.

Diante disso, um dos papéis principais do coordenador pedagógico é mediar diretamente

a construção dos processos de ensino e de aprendizagem dos docentes, para que o ambiente escolar se torne cada vez mais democrático e participativo, tanto na elaboração das propostas pedagógicas quanto na observação e avaliação de tudo que acontece na escola.

O processo que o coordenador pedagógico conduz é de extrema importância, fazendo também, os docentes refletirem sobre suas práticas a partir do processo formativo.

O verbo “formar” (do latim *formare*) significa:

Criar, modelar, constituir, reunir os elementos, as partes de um todo, dando-lhes a aparência, o exterior; imaginar, criar o seu estilo, a sua maneira de expressar; dar a alguém os conhecimentos necessários para o desempenho de uma carreira, um ofício. [...] formar-se é constituir-se, completar-se nos estudos, nas técnicas necessárias a seu ofício, educar-se, criar-se (Proença 2018, p 14).

A formação é um processo contínuo de atribuição de sentidos e significados. Neste sentido, a função do coordenador pedagógico tem sua origem na supervisão pedagógica passado por um processo de transformação culminando com objetivos e funções. Libâneo conceitua dizendo que o coordenador pedagógico “[...] supervisiona, acompanha, assessora, apoia, avalia as atividades pedagógico-curriculares. [...] é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, [...]” (2013, p. 109), no intuito de se chegar a uma situação ideal da qualidade de ensino. O mesmo autor traz que, cabe ainda ao coordenador, o relacionamento com os pais e a comunidade em geral, principalmente no funcionamento pedagógico e didático da escola, comunicação e interpretação dos alunos, enfim, tudo que compete ao âmbito pedagógico.

Compete a este cargo uma gama de atribuições específicas, a articulação e organização da escola, dentre elas também estão a monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, mediante processos de investigação e reflexão, propondo e coordenando as formações continuadas (inclusive com temáticas que envolvem a documentação pedagógica); a elaboração do Projeto Político Pedagógico; organização das reuniões pedagógicas. Diante disso, podemos afirmar que o coordenador pedagógico é o pulsar da escola, pois a grande maioria da organização da escola, compete ao coordenador e é necessário prestar muita atenção para não sobrecarregar com atribuições que não o competem.

Segundo o mesmo autor Libâneo (2015, p.180):

[...] A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-se a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos.

No que concerne à Educação Infantil, pode-se observar que é necessário uma “escuta” diferenciada, por isso, exige também dos profissionais uma atenção e dedicação diferenciada não apenas para os cuidados, mas também para a ação de educar.

De acordo com Libâneo (2004), as funções do Coordenador Pedagógico podem ser assim resumidas:

Planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos, onde se requer formação profissional específica distinta da exercida pelos professores (Libâneo, 2004, p. 221.)

Nesse viés, é necessário o planejamento de práticas e ações que sejam significativas para o processo de ensino e aprendizagem dessas crianças. O autor também lista uma série de atribuições que são delegadas como responsabilidade do cargo de Coordenador Pedagógico:

1. Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitivas e operativas do processo de ensino e aprendizagem;
2. Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico-curricular da escola;
3. Propor para discussão, junto ao corpo docente, projeto pedagógico-curricular da unidade escolar;
4. Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem;
5. Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades tais como: desenvolvimento dos planos de ensino, adequação de conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão de classe, orientação da aprendizagem, diagnósticos de dificuldades[...] (Libâneo, 2004, p. 219-221).

Ainda segundo Libâneo (2004), também é função do Coordenador Pedagógico cuidar dos processos de avaliação e acompanhar a execução e evolução tanto do plano pedagógico-curricular quanto dos planos de ensino elaborados pela equipe docente.

Nas palavras de Ostetto (2000, p. 1) “planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiência múltiplas e significativas para com o grupo de crianças [...]”. Propostas essas, planejadas com tenham intencionalidade, mas, “[...] não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica” (Ostetto, 2000, p. 5).

Para Sartori e Pagliarin (2016) o ato de coordenar a ação pedagógica na escola representa muito mais do que envolver-se com o dinâmico processo de ensinar e aprender, o

que envolve relações interpessoais entre coordenador-professor e professor-aluno. Os mesmos autores salientam que

[...] o exercício da coordenação pedagógica traz exigências, apontando para inúmeros desafios, o que implica um olhar atento, uma escuta apurada, firmeza de posições teórico-metodológicas, a persistência, a utopia, o devir. Ou seja, o coordenador, longe de ser um “super-homem” ou uma “supermulher”, mesmo sujeito a falhas, necessita constituir-se em elo, em construtor e dinamizador de grupo(s), conectando os diferentes setores da sua unidade escolar (p. 195-196).

Por isso, cabe à gestão escolar garantir espaços e oportunidades para a formação continuada dos docentes, reconhecendo o coordenador pedagógico como articulador fundamental desse processo. Seu compromisso com um ensino de qualidade envolve acompanhar e apoiar o trabalho docente, promovendo discussões, reflexões e articulações com a família, a comunidade escolar, o corpo docente e demais envolvidos no processo educativo, visando ao desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, é importante destacar que o trabalho pedagógico vai além da prática em sala de aula. As professoras da Educação Infantil da referida escola desta pesquisa, contam com o direito ao 1/3 da carga horária destinado ao planejamento, conforme previsto na legislação vigente,¹⁴ o que permite momentos de organização e reflexão sobre a prática. Além disso, a escola promove, mensalmente, um encontro noturno de quatro horas denominado planejamento integrado, com caráter formativo. Esses momentos coletivos representam uma oportunidade estratégica para que o coordenador pedagógico organize trilhas formativas que favoreçam a construção colaborativa do e-portfólio, fortalecendo a documentação pedagógica como prática reflexiva e intencional.

Nesse contexto, o portfólio tanto físico, quanto digital, aparece como uma ferramenta valiosa no apoio ao trabalho do coordenador pedagógico. Ao estimular os professores a utilizarem esse recurso como espaço de registro e reflexão, o coordenador contribui para um acompanhamento mais atento e significativo dos processos de aprendizagem das crianças. O e-portfólio, “[...] também conhecidos como webfólios ou portfólios digitais[...]” (Assis, Marques, 2017, p. 16), permite reunir diferentes tipos de registros, como textos, imagens e vídeos, que revelam o percurso individual de cada criança, facilitando tanto a avaliação quanto o planejamento das práticas pedagógicas.

Com isso, o coordenador pedagógico assume um papel central na articulação entre a

¹⁴ Conforme estabelece a **Lei nº 11.738/2008**, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, é assegurado aos docentes o direito de dedicar **um terço da carga horária** para atividades extraclasse, como planejamento, formação e avaliação, fora do tempo em sala de aula.

documentação pedagógica, a formação dos professores e o uso das tecnologias digitais, contribuindo para uma educação mais integrada, reflexiva e voltada ao desenvolvimento completo da criança.

5 O E-PORTFÓLIO EM DISCUSSÃO

Para iniciar a reflexão sobre o e-portfólio e seu uso com as tecnologias digitais, é importante lembrar que essa prática tem raízes nas ideias de Freinet. Esse pedagogo francês valorizava a relação entre escola e vida, e por isso incentivava o registro do cotidiano das crianças, que eram expostos em murais na sala de aula (Proença, 2018). Com o passar do tempo, essa proposta foi se transformando, incorporando diferentes formas de registro, como textos, fotos e desenhos, até chegar ao formato digital, conhecido como e-portfólio.

O termo e-portfólio deriva da junção do prefixo “e”, originado da palavra inglesa *electronic*, com o substantivo “portfólio”. Essa combinação é amplamente utilizada para indicar que o recurso é digital, acessado ou gerenciado por meio de tecnologias eletrônicas. Assim como em termos como e-mail (correio eletrônico), e-book (livro eletrônico) e e-learning (aprendizagem eletrônica), o e-portfólio representa uma versão tecnológica do portfólio tradicional, permitindo o registro, organização e compartilhamento de produções e reflexões de forma dinâmica e interativa. Segundo as diretrizes da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT¹⁵), documentos em meio eletrônico devem ser identificados com essa nomenclatura para garantir clareza e padronização na apresentação acadêmica.

Hoje, com a presença constante das tecnologias no dia a dia, elas passaram a ocupar também um espaço importante na educação. O avanço tecnológico trouxe novas possibilidades para o trabalho pedagógico, exigindo que a escola repense seu papel e atribua às ferramentas digitais uma intencionalidade educativa. Essa integração não se limita ao uso em sala de aula, mas alcança também a formação dos professores, que precisam estar preparados para utilizar essas tecnologias de forma crítica e significativa.

Diante do foco desta pesquisa e da compreensão da documentação pedagógica como prática reflexiva, torna-se essencial conceituar o portfólio e entender como ele se articula com essa abordagem, contribuindo para tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças.

5.1 COMPREENDENDO O E-PORTFÓLIO

Os registros reunidos em portfólios representam espaços de memória, servem como documentação da prática pedagógica e revelam o comprometimento do educador com seu

¹⁵ <https://www.ufrgs.br/biblio/wp-content/uploads/MANUAL-DE-CITACOES-E-REFERENCIAS.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2025.

trabalho. Além disso, o portfólio é reconhecido como um instrumento de avaliação utilizado pelo professor para acompanhar e refletir sobre o percurso educativo ao longo do ano letivo. Segundo o dicionário Aurélio “Portfólio”, pode ser também chamado de porta-fólio, que significa uma pasta de cartão usada para guardar papéis, desenhos, estampas.

Pode também ser definido como um instrumento de ensino e aprendizagem. Ele pode ser um “[...] álbum, uma pasta, um caderno, um arquivo, que pode ser escrito, fotografado, filmado, gravado, documentando o percurso de um processo na sua totalidade” (Proença, 2018, p 87).

De acordo com Villas Boas (2004 p. 39-144),

[...]o portfólio é mais do que uma coleção de trabalhos [...] não é uma pasta onde se arquivam textos. A seleção dos trabalhos a serem incluídos é feita por meio de autoavaliação crítica e cuidadosa, que envolve o julgamento da qualidade da produção e das estratégias de aprendizagem utilizadas [...] Como criatividade e os recursos disponíveis, o professor da educação infantil pode trabalhar com as crianças na construção de cada portfólio, inserindo pequenos comentários sobre suas conquistas e registrando suas falas mais significativas.

De acordo com autores que estudam e orientam a formulação de portfólio, ele pode conter vários itens, os quais dependerão da criatividade do professor. Shores e Grace (2001) classificam os portfólios em três tipos principais. O primeiro é o *portfólio particular*¹⁶, que reúne informações pessoais do aluno, como registros feitos pelo professor, pela família e pela equipe gestora sobre seu desenvolvimento, postura nas atividades, entrevistas com os pais e aspectos gerais observados no dia a dia. O segundo tipo é o *portfólio de aprendizagem*, onde professor e criança juntam anotações, produções, rascunhos e esboços de projetos, revelando pistas do processo de aprendizagem em andamento. Já o terceiro é o *portfólio demonstrativo*, que apresenta amostras das atividades realizadas pela criança, como fotos e vídeos de sua participação, evidenciando seus avanços e as dificuldades que surgem ao longo do percurso.

Nesta pesquisa, o foco está no uso do portfólio demonstrativo, por meio do qual são reunidas evidências visuais e escritas das experiências e aprendizagens das crianças, tornando visível seu desenvolvimento ao longo do tempo.

Entretanto, para Shores e Grace (2001), dez passos podem ser seguidos ao utilizar o portfólio na Educação Infantil, tais como: estabelecer uma política para o portfólio; coletar amostras de trabalho; fotografar; conduzir consultas nos diários de aprendizagem; conduzir

¹⁶ A aplicação do “itálico/grifo” foi feita pela autora.

entrevistas; realizar registros sistemáticos; realizar registros de caso; preparar relatórios narrativos; conduzir reuniões de análise; e usar os portfólios em situações de transição.

Proença (2018) afirma que cabe ao professor escolher um fio condutor de elaboração do seu portfólio, que de certa forma, retrate ao leitor (coordenador, famílias) o percurso de construção de conhecimentos. Por isso, o portfólio, seja em formato físico ou digital, é uma ferramenta que permite acompanhar o percurso de aprendizagem das crianças.

Gardner (1995) entende o portfólio como um espaço onde o estudante guarda os passos que vai dando ao longo da sua trajetória de aprendizagem. Para ele, a palavra “portfólio” não dá conta de tudo o que esse conceito representa, sugerindo até o termo “processo-fólio” como mais adequado. Isso porque, nesse espaço, o aluno reúne diariamente diferentes tipos de registros, como textos, documentos, atividades e ações, além de suas impressões, dúvidas, certezas e conexões com outras vivências, dentro ou fora da escola.

Além de ser um instrumento que mostra o desenvolvimento das crianças, o portfólio também pode ser usado pelo docente como parte de sua própria formação. Sá-Chaves (2000) sugere o uso do portfólio como instrumento reflexivo do professor no seu próprio processo formativo e também, permite processos de autorreflexão, sendo um instrumento de diálogo entre educador e educando. Sobre a organização do portfólio, segundo Ambrósio (2013), as atividades escolhidas para compor, podem ser organizadas de forma dinâmica em ambientes digitais, ficando acessíveis ao docente. Isso permite que ele acompanhe o percurso da criança e a ajude a refletir sobre sua própria aprendizagem. Esse processo contínuo tem o potencial de transformar tanto as ações do docente quanto as das crianças. Por isso, o papel do educador como mediador é essencial nos momentos de ensino e avaliação, já que ele contribui para que a criança reconheça seus avanços, dificuldades e possibilidades de crescimento.

5.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS

No contexto contemporâneo, as crianças estão diante de uma infinidade de informações e recursos tecnológicos que as possibilitam desenvolver-se de forma autônoma e participativa. Para atualizar e qualificar os processos educativos, é necessário investir na capacitação dos professores, promovendo o conhecimento e a discussão sobre formas de utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no campo educacional. Para a organização da educação brasileira, existe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que baliza a elaboração de ementas das disciplinas em toda a educação básica. Este documento, dentre variados aspectos relativos a conteúdos e habilidades, abarca as novas tecnologias nas

competências esperadas para a área de linguagens. Em sua seção referente ao ensino fundamental, uma das competências é:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2018. p. 65).

Nesse contexto, buscamos refletir sobre como as ferramentas digitais que estão remodelando as práticas de documentação pedagógica, especialmente no que se refere ao uso do e-portfólio. Considerando que as tecnologias digitais estão presentes em quase todos os aspectos da vida cotidiana, torna-se essencial investigar de que maneira essa integração impacta a educação, não apenas ampliando possibilidades, mas também trazendo novos desafios à prática docente e à avaliação da aprendizagem.

Ao descrever o direito de explorar cita literalmente a tecnologia:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (Bncc, 2018, p. 38).

A incorporação das tecnologias no ensino é um dos debates centrais na educação atualmente, intensificado pelas desigualdades no Brasil no período pós-pandemia, e se consolidando como um dos pilares da BNCC. Assim como aconteceu com diferentes práticas comunicativas, como a oralidade e a escrita, a prática das tecnologias digitais começou a ganhar maior visibilidade e a fazer parte da vidas das crianças e famílias. Para Scheffer (2015, p. 281), as tecnologias já deixaram de ser modismo e passaram a integrar as necessidades básicas do profissional e da vida das pessoas, o que implica novas atitudes humanas e exige um outro perfil do indivíduo, principalmente dos profissionais da educação.

Para ofertar as crianças e adolescentes propostas diversificadas com ferramentas tecnológicas, é necessário o professor saber e se inteirar mediante os diversos aplicativos e ferramentas que existem para utilizarem em sala de aula. Mas, em contrapartida, muitos docentes não receberam formação específica sobre como usar computadores e internet, tanto em propostas direcionadas com crianças como em suas práticas docentes (documentação, relatórios, e-portfólios).

Por isso, um dos fatores que contribuem para essa dificuldade é o conhecimento ainda

limitado sobre as tecnologias digitais por parte de alguns profissionais da educação, o que pode comprometer sua apropriação crítica e pedagógica. Alguns docentes sentem-se inseguros ao usar recursos propostos. Alguns professores têm insegurança de não corresponder às expectativas ao adotar tecnologias. Por isso, a mudança de paradigma e a adaptação ao uso dessas ferramentas podem gerar resistência por parte dos docentes. Torna-se imprescindível que os professores estejam preparados para utilizar essas ferramentas de maneira inovadora em suas práticas pedagógicas. Em meio a discussão sobre documentação pedagógica, enalteçemos a prática de documentar pelo portfólio. Mas para que serve o portfólio digital? Como é realizado? Qual a sua função? O que se quer mostrar com os portfólios?

5.3 INTENCIONALIDADE DO E-PORTFÓLIO

O cenário educacional está se delineando de acordo com as tendências socioculturais, especialmente no que diz respeito ao uso de artefatos tecnológicos. Isso evidencia a grande necessidade dos docentes se atualizarem, tanto no contexto das mudanças em curso quanto no âmbito das instituições de ensino, para que possam utilizar efetivamente as novas ferramentas disponíveis no sistema de ensino e aprendizagem e também outros recursos não criados necessariamente para a educação, mas que de alguma forma, podem ser utilizados. Fato corroborado por Lévy (1999, p. 159) quando afirma que [...] o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos).

Por isso, diante dos desafios e possibilidades que as tecnologias digitais oferecem, como podemos documentar o desenvolvimento da criança de forma ética, sensível e significativa? Como revelar o que foi aprendido, seja no coletivo, seja no percurso individual, sem reduzir a complexidade da infância a registros frios ou fragmentados? Como captar as interações que, muitas vezes sutis, resultam em aprendizagens potentes? Como tornar visíveis os modos singulares de aprender na infância, respeitando seus tempos, seus gestos, suas linguagens? E mais: como dar visibilidade às produções infantis sem apagar suas intenções, suas relações, suas escolhas, suas hipóteses, suas descobertas, suas alegrias?

Neste intuito, chegamos ao enfoque central da pesquisa, o e-portfólio. Segundo a autora

no âmbito da Educação Infantil, o portfólio é uma elaboração do professor a partir dos materiais produzidos pelo grupo e de cada criança em particular, expondo duas particularidades, remetendo a ideia de coleção, de reunião e de agrupamento. Ainda para a autora, o portfólio é uma ferramenta de trabalho:

[...] um diário de aprendizagem, no qual os registros de dúvidas, conquistas e atividades são feitos constantemente, acompanhados de amostras de trabalhos. É uma estratégia pedagógica que leva a descobertas de novos conhecimentos, tanto para seu autor quanto para seus leitores, como o coordenador pedagógico ou o professor auxiliar do grupo (Proença, 2018, p 89).

O portfólio na Educação Infantil é uma ferramenta valiosa para avaliar o progresso das crianças de maneira significativa. O portfólio deve focar nas habilidades, conquistas e progressos, evitando registros que possam destacar negativamente a criança. Ficando evidente a concepção do portfólio, passamos a pensar não mais só no de papel (físico), mas também, no portfólio digital ou também chamado, e-portfólio.

Com base nas contribuições de Barrett (2006), um portfólio é uma coleção de trabalhos que o estudante reuniu, selecionou e organizou. Esses trabalhos são objetos de reflexão, demonstrando conhecimento e evolução ao longo do tempo. O termo e-portfólio surge da adaptação do conceito original de portfólio às tecnologias de comunicação atuais, enfatizando sua natureza eletrônica, pela letra “e”.

Para Ambrósio (2013), as atividades selecionadas para fazer parte do portfólio podem ser organizadas no espaço digital e de forma dinâmica podem estar à disposição do professor que levará a acompanhar e refletir sobre a aprendizagem.

Com base nas contribuições de Assis (2017), os portfólios virtuais vão além de meros apetrechos tecnológicos para organização de materiais. Eles são flexíveis e colocam o sujeito no centro do processo de construção e criação. Os portfólios online constituem um campo fértil, onde ocorrem contínuas reconstruções e refinamentos, promovendo o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos licenciandos.

Percebe-se que diante das transformações sociotecnológicas e das exigências contemporâneas da prática pedagógica, o e-portfólio emerge como uma ferramenta potente e sensível para documentar o percurso de aprendizagem na Educação Infantil. Ao unir intencionalidade, reflexão e tecnologia, ele permite tornar visível o desenvolvimento singular de cada criança, respeitando suas expressões, tempos e descobertas, e fortalecendo o papel do professor como mediador e pesquisador de sua própria prática

5.3.1 Construção do e-portfólio: caminhos

Os portfólios digitais, sejam gratuitos ou pagos, podem ser criados com diferentes ferramentas tecnológicas voltadas para a educação, como Google for Education, Drive, Sites e Formulários. Essas plataformas permitem que os conteúdos sejam compartilhados e tenham interação entre professores, famílias e equipe gestora. Além disso, outras ferramentas permitem ao professor incluir imagens, vídeos, documentos e até personalizar o visual com templates, cores e fontes (Alves e Rodrigues, 2020).

Os portfólios devem ser construídos ao longo do ano letivo, tanto como registro do que foi vivido quanto apontar os caminhos que foram pertinentes e a serem explorados partindo dos interesses da criança.

Na montagem de um portfólio há uma conexão entre o que é coletivo (produto do grupo) e o que é individual (do professor e de cada membro de seu grupo) por meio da seleção de materiais / textos/ palavras/ imagens para ilustrá-lo, caracterizando-o como fruto de relações interativas de produção de conhecimentos compartilhados. (Proença, 2018, p 91)

É interessante destacar que o “[...] termo ‘portfólio’ vem da área da Arte – ‘dossiê’ com amostras de produções artísticas; book de um designer; pasta da artesã [...]” (Proença, 2018, p 92). Além disso, o trabalho com portfólio é uma forma de avaliação inicial ou diagnóstica e contínua e processual do trabalho realizado com as crianças, o mesmo pode ser usado como um pretexto para reflexões sobre as práticas pedagógicas dos professores, ressignificando os seus saberes no grupo como um todo.

Proença (2018) expõe que não há modelo pronto e nenhum método ou cópia a ser seguida para a construção, pois perderiam a sua identidade e se tornariam reproduções, esvaziando a oportunidade de sua construção se transformar em uma situação de aprendizagem. Segundo a autora, no processo de construção do portfólio, manuseando-o, é possível que o docente faça uma mediação com diálogo a partir da ação documentada, podendo provocar reflexões e até mesmo emergindo a necessidade de mudanças de aprofundamento do porquê de determinadas ações.

Na elaboração do portfólio, desvenda o que o professor conhece sobre seu grupo; o que gostaria de conhecer; suas preferências e faltas; a opção que faz em seus registros; a rotina diária; a parceria com teóricos e outros professores, e principalmente: as tarefas propostas, a rotina do trabalho, a participação e o interesse e a maneira como lida com conflitos emergentes. Tanto quanto narra individual ou coletivamente, o docente se compromete com o que registra,

com a estética e o significado de cada palavra.

Na perspectiva da documentação pedagógica, e refletindo sobre como organizar os registros, é um desafio transformar as experiências cotidianas das crianças em um compilado de materiais. Para Assis:

As potencialidades de um e-portfólio (ou webfólio, ou portfólio eletrônico), em relação ao portfólio convencional, vai muito além do que uma simples exposição de arquivos. Com os recursos disponíveis na web (construtor Wix¹⁷, Google Drive¹⁸, Dropbox, redes sociais¹⁹, YouTube²⁰, Vimeo²¹...), todos com disponibilidade para gratuidade, podemos fazer um mix com os recursos e tornar um simples portfólio estático e expositor em um instrumento bem mais atrativo e interativo, habilitando programas dinâmicos e estabelecendo uma rede de conhecimento.

Eles podem ser construídos em uma ferramenta virtual, na plataforma do Google Drive, utilizando o Google Sites. Por meio das instruções de uso no próprio Google Sites²², o usuário pode compreender como iniciar um novo projeto de site, bem como personalizar seus elementos. Além disso, por ser uma ferramenta online, possibilita o compartilhamento com famílias e equipe gestora, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade.

Na realidade do nosso município, a orientação é utilizar o Google Sites como ferramenta para organizar os portfólios digitais das crianças. Essa plataforma faz parte do conjunto de recursos gratuitos oferecidos pelo Google Workspace For Education, que inclui ferramentas como Drive, Docs, Forms e Sites, voltadas para apoiar práticas pedagógicas colaborativas e interativas. O uso do Google Sites permite a criação de páginas personalizadas, onde é possível inserir textos, imagens, vídeos e documentos, facilitando o registro das experiências e o acompanhamento do desenvolvimento infantil.

Cada turma possui um e-mail institucional específico, criado e gerenciado pela coordenação pedagógica, que é responsável por configurar, monitorar e acompanhar o processo de construção e desenvolvimento dos e-portfólios. As professoras também recebem um e-mail institucional individual, por meio do qual acessam o portfólio da turma e realizam os registros pedagógicos. O compartilhamento do portfólio é feito exclusivamente entre os e-

¹⁷ <http://pt.wix.com/>

¹⁸ <https://www.google.com/intl/pt-BR/drive/>

¹⁹ <https://www.dropbox.com/>

²⁰ <https://www.youtube.com>

²¹ <https://vimeo.com/>

²² É um dos produtos ofertados pela Empresa Google, sendo gratuito.

mails institucionais, garantindo que o conteúdo permaneça sob a propriedade da escola.

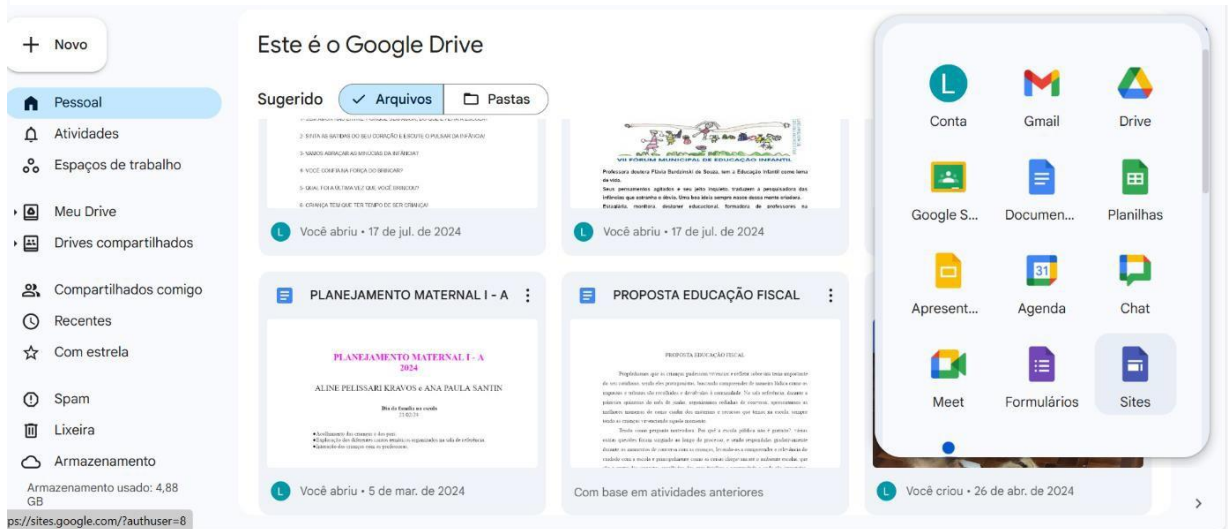
Ao final de cada ano letivo, os acessos das docentes aos portfólios são restritos, e os arquivos permanecem armazenados no Google Drive vinculado ao e-mail institucional da turma. Esse procedimento assegura a continuidade dos registros, permitindo que os portfólios sejam preservados como parte da memória pedagógica da instituição e consultados posteriormente, caso necessário.

Na pasta da respectiva turma do ano, o docente pode abrir um documento para cada estudante e ir acompanhando e alimentando o mesmo durante o ano letivo. Os usuários dessa ferramenta têm várias opções para inserir conteúdos diversos em suas páginas. Ele permite a importação de arquivos do Drive, como documentos, apresentações, planilhas, formulários e gráficos. Isso torna o seu portfólio digital mais dinâmico, sincronizado e de uso facilitado.

No Workspace for Education são encontrados os seguintes aplicativos móveis (apps): Google Doc, Google Classroom, Google Drive, Google Agenda, Google Site, Google Forms, Google Keep, Gmail, Google Planilhas, Google Apresentação e Hangouts. Esses onze aplicativos aqui listados compõem o pacote do Workspace for Education, porém, diversos outros recursos também podem ser utilizados para fins educativos, como por exemplo, o

Blogger, Google Earth, Youtube, Google Arts, etc. (Vasconcelos et. al. 2019). Em meio a tantos registros, é preciso que o docente organize seus registros para assim, iniciar o processo de construção do e-portfólio. Mas como o Google Site funciona? Em um primeiro momento é necessário realizar o login na conta do Gmail, e após migrar para o Google Drive. Por isso, apresento abaixo como iniciar o acesso ao Google Sites e como dar início ao E-portfólio.

Figura 6 - Acesso ao Google Sites



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Deve-se então clicar no ícone “+ Criar” para começar um novo site (e-portfólio), ou ao lado desta opção, ao clicar é aberto uma galeria de modelos.

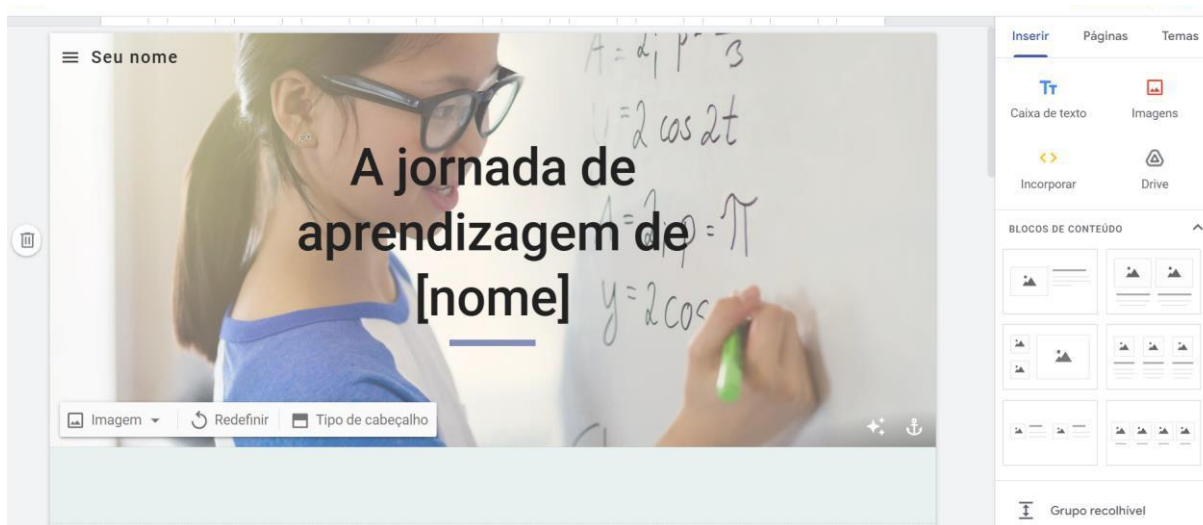
Figura 7 - Criação um portfólio digital



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Então, basta escolher um modelo ou começar. Inicialmente, é aberto uma página com um banner de identificação.

Figura 8 - Iniciando a construção do portfólio digital



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Esta ferramenta apresenta várias opções, como observa-se na Figura anterior, na lateral direita, o “Inserir”, que permite ao docente adicionar componentes, como inserção de vídeos do YouTube, imagens, códigos prontos para widgets, formulários, agendas, gráficos, apresentações, bem como caixas de texto. A aba “Páginas” ajuda a gerenciar e criar as partes do portfólio.

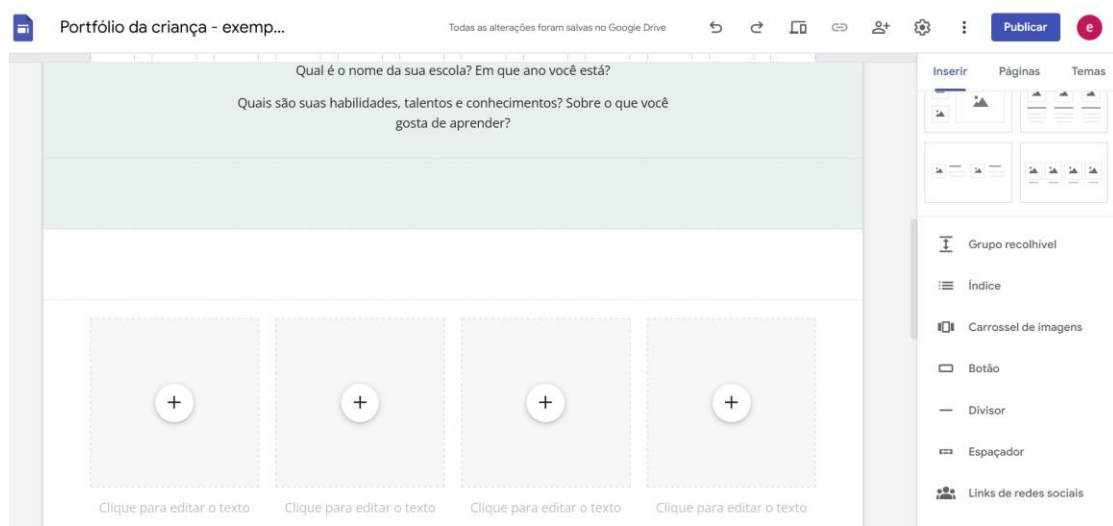
Por sua vez, a aba “Temas” diz respeito ao gerenciamento do visual do portfólio. Nessa seção, o usuário tem acesso a seis temas específicos prontos, com algumas combinações diferentes de visual para edição. Esses temas variam os estilos das fontes, as cores e a composição dos elementos da parte principal do site, com um design simples.

Nas caixas de texto, é possível adicionar links e definir a localização de cada uma delas, de uma maneira bem fácil e intuitiva. Com as imagens, acontece o mesmo processo: o docente tem a possibilidade de definir links e escolher o posicionamento, podendo também escrever legendas.

Ainda na página principal, pode-se definir como será o layout, na aba “Bloco de Conteúdos”. Isso inclui escolher quantas colunas serão mostradas, como será a apresentação e se vai haver imagens e texto, bem como a divisão exata das informações na tela. Existe ali a possibilidade de fazer o upload de imagens próprias.

Depois de ter estabelecido a estrutura, finalmente pode ser adicionado o texto e as informações que você quer que sejam lidas. Ainda, é possível adicionar elementos visuais, como imagens, vídeos, gráficos e tabelas, na seção “Inserir”.

Figura 9 - Inserção de elementos no portfólio digital

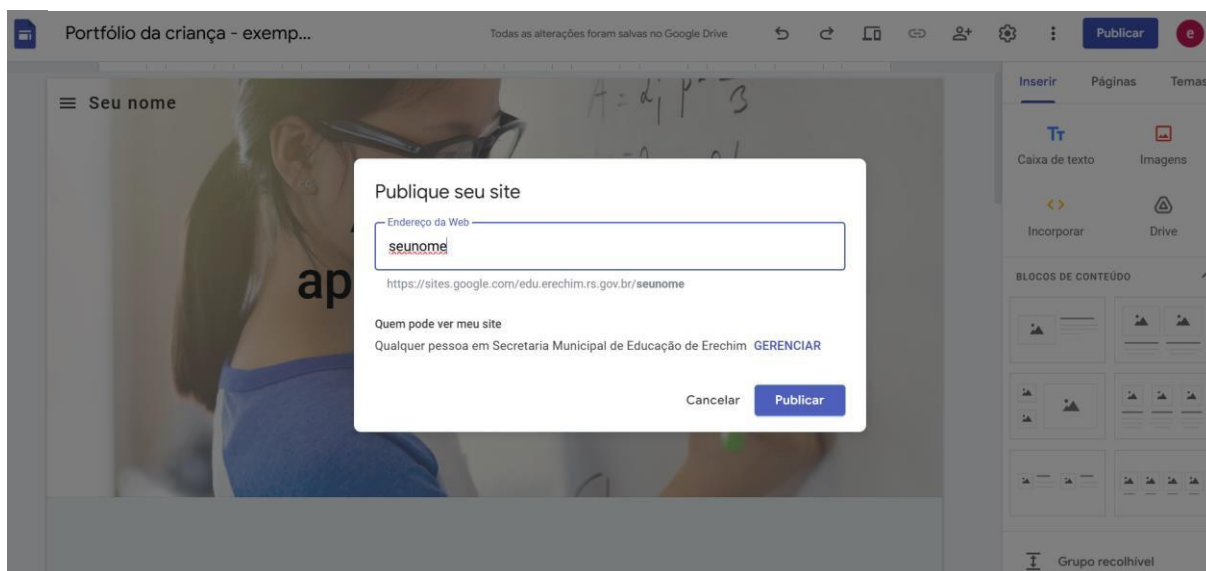


Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Depois de concluído, pode-se finalizar com o botão de publicar o site, definindo qual será o nome na URL²³, ou seja, a identificação da criança.

²³ O termo URL (Uniform Resource Locator), traduzido como Localizador Uniforme de Recursos, refere-se ao endereço eletrônico utilizado para localizar e acessar recursos disponíveis na internet, como páginas, documentos ou arquivos digitais. Segundo as normas da ABNT NBR 6023:2018, a URL deve ser incluída nas referências de documentos eletrônicos, acompanhada da data de acesso, garantindo a rastreabilidade e a credibilidade da fonte utilizada no trabalho acadêmico.

Figura 10 - Publicando o portfólio digital



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Do ponto de vista tecnológico, o Google Sites permite que o professor crie páginas personalizadas, com estrutura simples e intuitiva. Após a finalização ou atualização do portfólio, basta clicar em “publicar” para gerar um link de acesso. Esse link é compartilhado com as famílias, garantindo que elas acompanhem o desenvolvimento dos filhos(as) de forma segura e direta. Essa funcionalidade fortalece a comunicação entre escola e família, ampliando o diálogo e a participação no processo educativo.

O papel do coordenador pedagógico nesse contexto é fundamental. É ele quem articula as formações continuadas, orienta os professores na organização dos registros e promove reflexões sobre as práticas pedagógicas. O coordenador também acompanha o uso das ferramentas digitais, garantindo que elas sejam utilizadas com intencionalidade e sentido, e não apenas como recurso técnico. Ao apoiar os docentes na construção dos portfólios, o coordenador contribui para que esse processo seja mais do que um simples arquivo: torna-se um espaço de escuta, de valorização das experiências infantis e de fortalecimento da prática pedagógica.

A construção de e-portfólios na Educação Infantil, conforme discutido, configura-se como uma prática pedagógica que articula avaliação, planejamento e reflexão, revelando os processos de aprendizagem das crianças e os saberes docentes em constante ressignificação. Ao integrar dimensões individuais e coletivas, estéticas e éticas, o portfólio torna-se um instrumento de documentação que valoriza a escuta sensível, a intencionalidade educativa e a complexidade

das interações cotidianas.

6 E-PORTFÓLIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO SEGUNDO BARDIN

Este capítulo tem como objetivo apresentar e interpretar os dados construídos ao longo da pesquisa sobre o uso das tecnologias digitais na documentação pedagógica, com foco no e-portfólio em uma escola de Educação Infantil do município de Erechim/RS. A análise foi realizada com base na metodologia de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), permitindo a identificação de categorias temáticas e núcleos de sentido a partir das falas das docentes participantes.

Os dados foram obtidos por meio da realização de um curso de extensão²⁴, destinado às docentes de uma escola da rede pública municipal, no qual se discutiram práticas, dúvidas e possibilidades relacionadas ao uso das tecnologias digitais na documentação da aprendizagem das crianças. As percepções expressas pelas participantes, registradas por meio de observações e um questionário, foram organizadas segundo categorias de conteúdo. A partir dessas vozes docentes, busca-se interpretar as estratégias, lacunas e potencialidades da prática com os e-portfólios, situando-as em um contexto de formação continuada e reconfiguração dos modos de registrar, avaliar e comunicar as aprendizagens na Educação Infantil.

A Análise de Conteúdo foi conduzida em três etapas complementares: a pré-análise, que consistiu na leitura flutuante dos dados e na definição das categorias iniciais; a exploração do material, com a codificação e categorização de trechos significativos agrupados por semelhança temática; e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, momento em que os núcleos de sentido foram articulados com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico. A partir dessas vozes docentes, busca-se interpretar as estratégias, lacunas e potencialidades da prática com os e-portfólios, situando-as em um contexto de formação continuada e reconfiguração dos modos de registrar, avaliar e comunicar as aprendizagens na Educação Infantil.

6.1 LOCAL DA PESQUISA E PERFIL DOS SUJEITOS

A presente investigação foi realizada no município de Erechim, Estado do Rio Grande do Sul, integrante da Associação de Municípios do Alto Uruguai (AMAU²⁵). Erechim destaca-

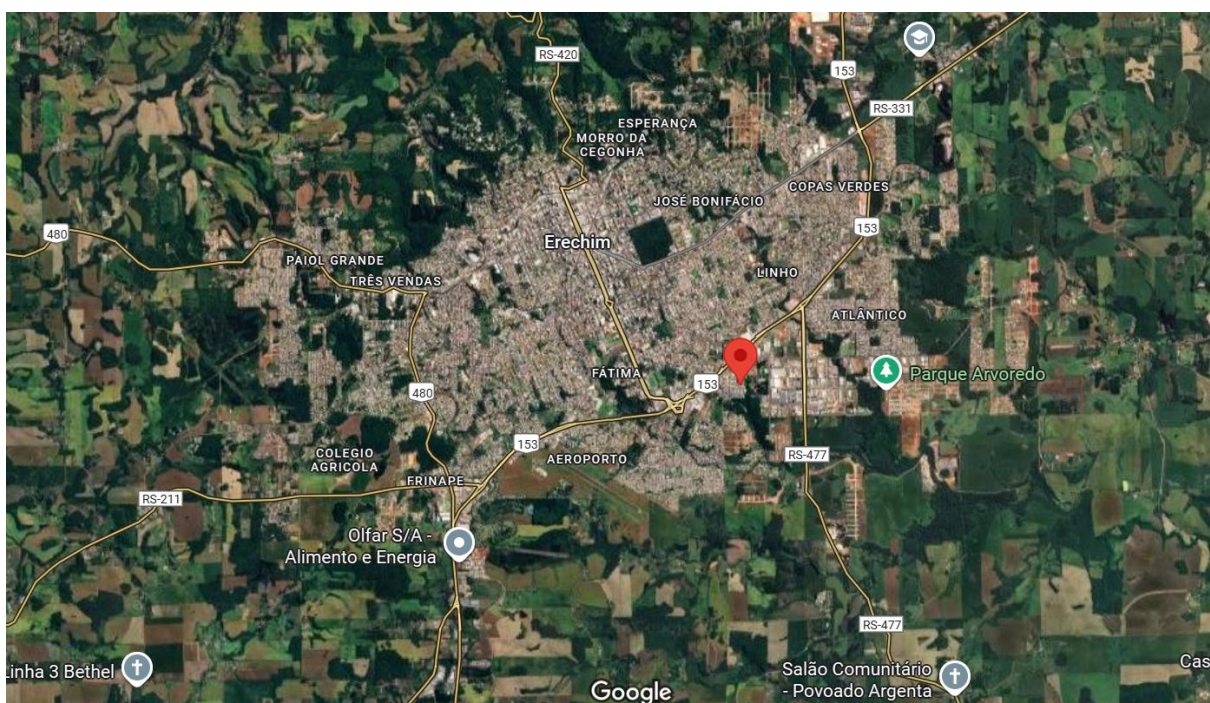
²⁴ Conforme Parecer nº 7.506.007, do Conselho de Ética em Pesquisa da UFFS, com aprovação no dia 14 de abril de 2025.

²⁵ AMAU - Associação de Municípios do Alto Uruguai, sua finalidade é a integração de todos os seus associados, tanto administrativamente como economicamente, respeitando as suas autonomias, sendo que não há objetivos de obter resultados financeiros, uma vez que não tem fins políticos e lucrativos, unicamente pregar a união e a integração de todos os seus 32 Municípios Associados. Disponível em: <https://www.amau.com.br/site/>

se pela sua relevância regional, tanto histórica quanto socioeconômica, apresentando uma população estimada de 109.497 habitantes, conforme dados de 2024. Sua economia é marcada pela diversidade de atividades, como a agricultura, indústria alimentícia e o setor de serviços, sendo reconhecida como a “Capital da Amizade” devido à cordialidade de seus moradores e à multiculturalidade herdada da imigração europeia.

Os participantes da pesquisa são as vinte e quatro docentes pertencentes a Escola Municipal de Educação Infantil Estevam Carraro, situada na Rua Antônio Lando, n.º 180, bairro de mesmo nome, na zona urbana de Erechim, conforme Figura 11.

Figura 11 - Mapa da localização da escola



Fonte: Bing²⁶

A instituição oferece ensino em turno integral e atende aproximadamente 130 estudantes distribuídos entre as turmas de Berçário II, Maternal I, Maternal II, Pré A e Pré B. O ambiente escolar é equipado com espaços pedagógicos diversos, como biblioteca, ateliê, salas climatizadas e parques infantis, e possui infraestrutura voltada à acessibilidade. A equipe profissional é composta por gestoras (diretora, vice diretora e coordenadora pedagógica), docentes e funcionários, que desenvolvem práticas educativas pautadas na valorização do brincar como instrumento fundamental no processo de desenvolvimento infantil.

²⁶ Disponível em www.bing.com/maps.

Para organização de planejamentos e alinhamentos pedagógicos, a escola faz um planejamento integrado (mensal) na primeira segunda-feira do mês, das 17h15min, às 21h15min. Diante disso, utilizou -se este momento para a realização do curso, bem como a coleta dos dados para esta pesquisa. O curso foi organizado da seguinte forma:

Quadro 5 - Curso de Extensão para coleta de dados

Título do Curso de Extensão <i>A Prática do Portfólio Digital na Educação Infantil: Ferramentas e Perspectivas</i>
Objetivo Geral Capacitar docentes para utilizar o portfólio digital como uma ferramenta pedagógica que documente e acompanhe o desenvolvimento das crianças de forma eficiente e criativa. Além disso, o curso busca investigar as concepções dos docentes acerca das tecnologias digitais e da documentação pedagógica, destacando as perspectivas e os desafios envolvidos na construção do Portfólio Digital em uma Escola de Educação Infantil no município de Erechim/RS.
Estrutura do Curso de Extensão O curso terá duração total de 16 horas e será dividido da seguinte forma: • Dois encontros presenciais de 4 horas cada: Focados em atividades práticas, oficinas e discussões colaborativas, realizados na Escola de Educação Infantil. • Duas atividades práticas remotas (equivalentes a dois encontros): Propostas para que os docentes desenvolvam, de maneira independente e criativa, o uso do Portfólio Digital com base em experiências reais, incluindo a criação de documentação pedagógica e um momento de socialização.
Detalhamento dos Encontros Presenciais 1º Encontro – Data: 14/04/25 - Horário: 17h15min às 21h15min • Temas abordados: ○ Abertura: Introdução à documentação pedagógica e às tecnologias digitais, com foco no portfólio digital como ferramenta prática e relevante.

- Apresentação técnica: Utilização do Google Sites para elaboração e organização de portfólios digitais.
- Ferramentas digitais utilizadas no portfólio:
 - Inserção de vídeos, imagens e gráficos no Google Sites.
 - Estruturação de avaliações e acompanhamento pedagógico das aprendizagens.
- Introdução ao Canva: exploração das possibilidades para criação visual e estética.
- **Atividade prática:** Reflexões coletivas e socialização de aprendizados. Os participantes terão a oportunidade de construir uma nuvem de palavras digital por meio da plataforma Mentimeter, representando suas ideias principais.

Detalhamento dos Encontros Presenciais

2º Encontro – Data: 09/05/2025 - Horário: 17h15 min às 21h15 min

- **Temas abordados:**
 - Oficina: Documentando processos pedagógicos no Portfólio Digital.
 - **Convidado Especial:** Participação de um professor especialista em portfólios digitais, compartilhando experiências e abordagens práticas.
- **Atividades práticas:**
 - Desenvolvimento individual: Cada participante estruturará uma página de um portfólio baseado em situações reais, que poderá ser utilizado para documentar o desenvolvimento de seu próprio estudante.
 - Refinamento e apresentação: Os participantes terão um momento para compartilhar suas produções.

Encerramento

- **Momento de socialização:** Discussão sobre a importância do portfólio digital para o contexto educativo e seu impacto nas práticas pedagógicas.
- **Feedback:** Aplicação de um formulário anônimo para coleta de dados e avaliação do curso, buscando contribuir para a continuidade e melhoria da proposta na rede municipal de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora

Posteriormente, foi aplicado um questionário semiestruturado, composto por dez questões (em anexo), elaborado e disponibilizado por meio da plataforma Google Sites, com o objetivo de compreender as percepções das docentes envolvidas na formação.

6.2 PRÉ ANÁLISE

Nesta etapa, foram definidos os objetivos da pesquisa e realizada a leitura flutuante dos dados. A partir disso, emergiram três categorias temáticas que orientam a análise:

- Documentação pedagógica e práticas digitais
- Desafios e potencial avaliativo do portfólio
- Formação docente e desenvolvimento profissional

Essas categorias constituem os núcleos de sentido que serão aprofundados na fase seguinte.

6.3 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL

Nesta fase, os dados foram organizados por aproximação temática. Frases e trechos significativos foram agrupados, revelando sentidos compartilhados entre as participantes. A seguir, apresento os principais achados de cada eixo, conforme tabela abaixo:

Quadro 6 - Síntese dos sentidos atribuídos pelas docentes

EIXO TEMÁTICO	PRINCIPAIS SENTIDOS
Documentação pedagógica e práticas digitais	As docentes compreendem a documentação como prática reflexiva que acompanha o desenvolvimento infantil e valoriza a singularidade de cada criança. Destacam que “acompanha o processo de aprendizagem e desenvolvimento”, “observar o momento de cada criança para buscar estratégias de aprendizagem”, “destacar a individualidade de cada um” e “diagnosticar e refletir sobre o fazer pedagógico”. O portfólio digital é visto como ferramenta autoral e estética: “compilar os registros da criança, mostrando a sua evolução”, “registrar as vivências para mostrar e compartilhar o desenvolvimento da aprendizagem e o trabalho propriamente dito”, “o portfólio digital é escrita viva dessa formação, transformação, formação e ação” e “não tem como ser diferente disso. É autoral”. As ferramentas digitais mais citadas foram Google Sites, Canva, CapCut, YouTube, MintMaker e H5P. Sobre o Canva, afirmam: “adoro o Canva, ele facilita muito o cotidiano do professor” e “o Canva é um bom programa para esse tipo de coisa [...] ajuda bastante na confecção de vídeo, de postagens, de textos curtos”. Também demonstram interesse por recursos interativos: “acredito que teria sido mais prático [...] se tivesse ficado mais interativo” e “sou suspeito, mas sou apaixonado por esse cara aqui, tá? Livro interativo”.
Desafios e potencial avaliativo do portfólio	As docentes apontam dificuldades técnicas e organizacionais na construção dos portfólios digitais. Relatam: “dificuldade em manusear o Canva”, “insegurança no processo de montagem do portfólio: quais registros escolher”, “falta de recurso humano, por vezes, é inviável conseguir alguns registros” e “nem todo mundo tem essa questão da habilidade com essas questões digitais”. Apesar dos desafios, reconhecem o portfólio como instrumento de avaliação contínua e reflexiva: “sim, pois é uma avaliação contínua” e “sim, ele registra de forma ampla o processo de ação

	educativa”.
Formação docente e desenvolvimento profissional	O minicurso foi considerado enriquecedor, ampliando repertórios digitais e promovendo reflexões sobre o uso pedagógico do portfólio. As docentes afirmam: “a formação da escola foi muito boa”, “o minicurso ampliou nosso olhar a respeito do portfólio” e as docentes demonstraram curiosidade sobre os aplicativos utilizados na formação. Também destacam a importância da formação continuada: “formação sempre é indispensável para sanar dúvidas e ir soltando os medos do novo” e “acredito que toda a formação continuada é essencial para a formação do professor”. Os temas sugeridos para futuras capacitações incluem: tecnologias educacionais, design de portfólios, fotografia pedagógica, narrativas pedagógicas e direitos autorais.

Fonte: Elaborado pela autora

Concluída a etapa de exploração do material, com a organização dos dados por aproximação temática e a identificação dos principais sentidos atribuídos pelas participantes, passamos agora à fase de tratamento dos resultados e interpretação. Nesta etapa, os conteúdos agrupados são analisados com maior profundidade, buscando compreender os significados construídos pelas docentes a partir de suas experiências com o portfólio digital, bem como as implicações pedagógicas que emergem dessas vivências.

6.4 TRATAMENTO DOS RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO

Neste, apresenta-se a terceira fase da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016): o tratamento dos resultados e a interpretação. O foco recai sobre a compreensão dos significados atribuídos pelas docentes às práticas de documentação pedagógica e ao uso do portfólio digital como parte do trabalho educativo. São interpretadas as concepções das participantes sobre o que significa documentar, os desafios enfrentados nesse processo e as formas como percebem o e-portfólio em sua prática cotidiana. Além disso, discute-se o papel da formação docente, considerando os efeitos do curso realizado e as sugestões de formação continuada apontadas pelas professoras, evidenciando a importância do desenvolvimento profissional para a qualificação das práticas pedagógicas.

A análise será feita com base nas falas das docentes durante a formação, sempre em diálogo com alguns autores que fazem parte do referencial teórico desta dissertação, como Rinaldi, Malaguzzi, Gandini, Formosinho, Oliveira-Formosinho, Barbosa e Horn.

A proposta é unir teoria e prática, mostrando como os dados da pesquisa se relacionam com os estudos que fundamentam este trabalho. O primeiro encontro da formação ocorreu em 14 de abril. Na abertura, a diretora da instituição deu as boas-vindas às participantes e desejou-lhes uma jornada formativa proveitosa. Em seguida, passou a palavra à coordenadora pedagógica, também responsável pela presente pesquisa. A fala inicial teve como propósito falar do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e após introduzir brevemente o conceito de documentação pedagógica, articulando-o com as potencialidades das tecnologias digitais no contexto educacional. Na continuidade, abordou-se o e-portfólio como instrumento de registro e reflexão das práticas docentes, destacando-se a plataforma Google Sites como suporte à organização e sistematização dos materiais produzidos, como imagens, fotografias e registros avaliativos. Para finalizar esse momento, utilizou-se o aplicativo Canva como ferramenta de criação estética e colaborativa. A plataforma foi acessada conjuntamente com as docentes, de modo que se pudesse construir, passo a passo, uma página digital. Essa vivência teve como finalidade não apenas a capacitação técnica, mas também a valorização da estética e da intencionalidade pedagógica envolvida na elaboração dos e-portfólios.

Dando continuidade à formação, foi realizada uma dinâmica mais leve e sensível, voltada à escuta das docentes. A proposta teve início com uma dinâmica: a formadora convidou as participantes a encontrarem envelopes posicionados sob suas cadeiras. Cada envelope continha um sachê de chá e uma indicação de cor, esta última utilizada para a formação dos grupos. Distribuídos os grupos, cada um recebeu um cartaz com uma pergunta orientadora distinta. As questões apresentadas foram: “O que significa para você documentar o aprendizado das crianças?”; “Qual a intencionalidade do portfólio digital na educação infantil?”; e “Quais as dificuldades enfrentadas na elaboração do portfólio digital?”. Cada grupo teve um tempo de dez minutos para dialogar e registrar suas reflexões no cartaz, conforme Figura 12.

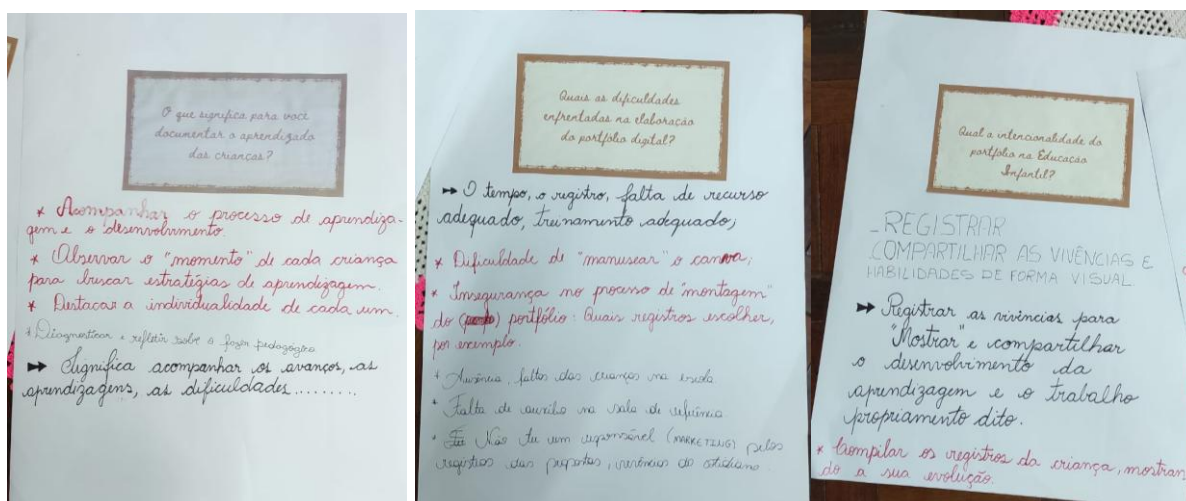
Figura 12 – Momentos de diálogo e reflexão entre participantes



Fonte: Registros fotográficos da autora

Ao término desse período, os cartazes foram rotacionados entre os grupos, permitindo que todas tivessem contato e contribuíssem com as três perguntas propostas. A dinâmica foi composta por três rodadas sucessivas de discussão e escrita, totalizando trinta minutos de trocas colaborativas. Na sequência o grupo apresentou o cartaz expondo suas reflexões, conforme registro abaixo:

Figura 13 - Cartazes para reflexões



Fonte: Registros fotográficos da autora

Para análise, abaixo expomos em tabela as reflexões das professoras (respostas):

Quadro 7 - Reflexões dos grupos docentes durante a dinâmica formativa

O que significa para você documentar o aprendizado das crianças?	
Grupo 1	Acompanha o processo de aprendizagem e desenvolvimento; Observar o momento de cada criança para buscar estratégias de aprendizagem; Destacar a individualidade de cada um.
Grupo 2	Diagnosticar e refletir sobre o fazer pedagógico
Grupo 3	Significa acompanhar os avanços, as aprendizagens, as dificuldades.
Quais as dificuldades enfrentadas na elaboração do portfólio digital?	
Grupo 1	Dificuldade em manusear o canva; Insegurança no processo de “montagem” do portfólio: Quais registros escolher, por exemplo.
Grupo 2	Ausência, falta das crianças na escola; Falta de auxílio na sala de referência; Não ter um responsável (Marketing) pelos registros das propostas, vivências do cotidiano.
Grupo 3	O tempo, o registro, falta de recurso adequado, treinamento adequado.
Qual a intencionalidade do portfólio na educação infantil?	
Grupo 1	Compilar os registros da criança, mostrando a sua evolução.
Grupo 2	Registrar; Compartilhar as vivências e habilidades de forma visual.
Grupo 3	Registrar as vivências para mostrar e compartilhar o desenvolvimento da aprendizagem e o trabalho propriamente dito.

Fonte: Elaborado pela autora

Para finalizar este primeiro dia, as docentes foram convidadas a ler um QR CODE que direcionava em uma página com uma questão igual para todas: “Síntetize em palavras o que significa o portfólio digital na educação infantil? O resultado segue abaixo na nuvem de palavras:

Formosinho (2012), que tratam o portfólio como uma prática reflexiva e democrática, que valoriza as experiências das crianças e dá voz ao que elas vivem na escola.

Por outro lado, os grupos também apontaram dificuldades. Elas falaram sobre insegurança no uso do Canva, falta de tempo, ausência de apoio para registrar as atividades e pouca formação para lidar com as ferramentas digitais. Esses desafios mostram que, para que o portfólio digital funcione bem, é preciso que a escola ofereça apoio e formação adequada. Barbosa e Horn (2008), reforçam que o uso de tecnologias na Educação Infantil precisa de uma intenção pedagógica clara e de suporte institucional. Sem isso, o e-portfólio pode virar uma tarefa burocrática, sem conexão com o dia a dia das crianças.

Outro ponto importante que emergem nas falas foi o papel comunicativo do portfólio. As docentes disseram que ele serve para “compilar registros”, “compartilhar vivências” e “mostrar conquistas e processos”. Isso mostra que elas compreendem o portfólio como uma forma de contar a história da aprendizagem. Essa ideia está presente nos estudos de Oliveira-Formosinho e Azevedo (2009), que entendem a documentação como uma forma de construir a memória pedagógica junto com as crianças.

Essas interpretações também dialogam com os princípios da abordagem de Reggio Emilia, que é uma das bases teóricas desta pesquisa. Malaguzzi, Rinaldi, Gandini e outros autores mostram que a documentação é uma prática que valoriza a escuta, a estética, a participação e a relação entre escola, família e comunidade. Ela ajuda o professor a entender o que a criança está fazendo, por que está fazendo e como está fazendo — e também permite que os pais conheçam aspectos da criança que muitas vezes não são percebidos no cotidiano (Rinaldi, 2017).

Assim, os dados analisados mostram que o portfólio digital, quando usado com intenção e sensibilidade, pode fortalecer a prática pedagógica, dar visibilidade ao aprendizado das crianças e aproximar os diferentes sujeitos envolvidos na Educação Infantil.

6.4.2. Segundo encontro formativo: aprofundamento e compartilhamento de práticas

O segundo dia da formação ocorreu de forma virtual, via Google Meet, no dia 09 de maio, com a gravação do momento da formação. A abertura foi conduzida com uma acolhida ao grupo, seguida da apresentação da estrutura prevista para esse último encontro.

Como convidado especial, participou o Prof. Dr. Alexandre Rodrigues de Assis²⁷, no qual foi banca nesta pesquisa, abordando a seguinte temática” Entre registros e reflexões: o e-portfólio como caminho avaliativo”.

Figura 15 - Segundo encontro formativo



Fonte: Print screen da gravação realizada pela autora (2025)

A pesquisadora realizou a transcrição do vídeo para análise. Constatou-se, inicialmente, que o portfólio surge como uma ferramenta potente para fomentar a autoavaliação e a autocrítica. Prof. Dr. Alexandre ressalta no decorrer de sua formação que “*trabalho com a questão da valorização das diferenças, de desenvolver essa autoavaliação autocrítica*”, onde a fala evidencia o compromisso com uma educação que reconhece a singularidade de cada

²⁷ Professor da Educação Básica, SEEDUC/RJ. Tem experiência na área de Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Superior. Graduado em Matemática pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Curso de Especialização para Professores de Matemática pelo Projeto Fundação, UFRJ, e em Novas Tecnologias no Ensino da Matemática, LANTE, UFF. Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de ²⁷Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRJ (PPGEduc/UFRJ). Desenvolve pesquisas na área de Educação Matemática, Tecnologia Digital Aplicada à Educação, Acessibilidade Digital, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e Tecnologia Assistiva (TA). Atuo na elaboração de Desenho Didático, potencialidades avaliativas e recursos para oportunizar interações no MOODLE. Interesse em temas como: semiótica, cognição corporificada, design de materiais pedagógicos e ambientes virtuais de aprendizagem. Diretor gerente e consultor executivo da Revista Ensaio e Pesquisas em Educação. Membro da equipe editorial do Boletim de Educação Especial e Inclusão Escolar, do Boletim GEPED e Revista Diálogos em Educação Matemática. Integrante do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE-SUDESTE). Coordenador adjunto do Grupo de trabalho Educação Matemática: Tecnologias digitais e Educação a Distância da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (GT 6 da SBEM). Pesquisador e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas das Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação Matemática (GEPETICEM). Conforme Currículo Lattes, disponível em: https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?jsessionid=D9ADD10116790DB5E3EA6C5D7613F0FA.buscatextual_0.

sujeito.

Ainda que o processo de construção do portfólio deva ser livre e pessoal, há também a preocupação com a definição de critérios mínimos que orientem essa prática. Como foi mencionado: *“você, em conjunto, num trabalho colaborativo, podem também trabalhar com essa ideia”*. A proposta de avaliação colaborativa também se destaca como uma estratégia que valoriza o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Por fim, a personalização das estratégias pedagógicas é apontada como um caminho necessário para atender às demandas e singularidades das crianças. A fala enfatiza: *“trabalhar com essa busca de construir estratégias pedagógicas... e sempre, sempre, a ideia de sempre ser mais personalizadas”*. Essa perspectiva reconhece que não há um único caminho para aprender, e que não existe uma receita pronta, mas o docente deve pesquisar, se desafiar.

A construção de portfólios no contexto da formação docente não se limita à simples organização de evidências, mas envolve um processo contínuo, reflexivo e criativo. A fala transcrita, revela essa dinâmica ao afirmar: *“Eu construo, eu inicio, eu alimento, eu volto, eu deixo um tempo parado. Depois eu volto e falo... Poxa, eu poderia fazer diferente essa atividade, essa tarefa com o pessoal”*. Essa fluidez caracteriza o portfólio como um espaço de experimentação e revisão constante, onde o professor pode repensar suas práticas e consolidar aprendizagens. Essa abordagem está em consonância com Hernández (2000), que compreende o portfólio como uma narrativa pedagógica, capaz de revelar o percurso formativo do sujeito. Ao reunir relatos, registros visuais e sonoros, como mencionado na fala *“eu vou reunir relatos, eu vou coletar esses dados [...] fotos, registro de som, áudio, vídeo”*, o portfólio se transforma em um dispositivo multimodal ²⁸que articula diferentes linguagens e amplia as possibilidades de expressão.

A integração de tecnologias digitais também é destacada como uma estratégia que potencializa a construção do portfólio. A experiência relatada sobre o uso do Instagram como suporte para o portfólio *“Por que também não pode ser o Instagram o meu portfólio?”* na qual aponta para a flexibilidade e a acessibilidade dos ambientes digitais. Essa perspectiva dialoga com Lévy (1999), ao tratar do “cyberspaço” como um novo território de aprendizagem, onde o conhecimento circula, se transforma e se compartilha em rede.

Contudo, a adoção de tecnologias exige atenção às desigualdades de acesso e às competências digitais dos envolvidos. A fala *“nem todo mundo tem essa questão da habilidade com essas questões digitais”* alerta para a necessidade de ambientes amigáveis e acessíveis, que

²⁸ Que contém simultaneamente vários meios de comunicação. Disponível em [Multimodal - Dicio, Dicionário Online de Português](#). Acesso em 02 Jul de 2025.

respeitem os diferentes níveis de familiaridade com as ferramentas digitais. Nesse sentido, o papel do professor como mediador e orientador torna-se ainda mais relevante, especialmente ao propor oficinas e recursos para apoiar a construção dos portfólios: *“Uma das primeiras aulas é a oficina sobre o portfólio. É como construir um portfólio. É ofertar recursos de como construir esse portfólio”*.

A criatividade é outro elemento central nesse processo. Ao afirmar que o portfólio *“liberta a criatividade”*, a fala sugere que esse instrumento não apenas documenta, mas também inspira. Para que isso ocorra, é necessário estabelecer critérios claros e objetivos, como mencionado: *“Esses portfólios, a gente tem que quebrar essas barreiras [...] definir esses objetivos, tem que ser claros”*. Essa organização contribui para que o portfólio seja não apenas um produto final, mas um percurso formativo que valoriza a singularidade de cada docente e a individualidade da aprendizagem de cada criança.

A incorporação de tecnologias digitais na construção de portfólios pedagógicos foi pauta da formação no sentido de ter ampliado significativamente as possibilidades de expressão, organização e interação no contexto da formação docente. A fala a seguir evidencia essa tendência ao afirmar: *“Tudo, tudo digital [...] temos recursos gratuitos”*. Essa afirmação revela não apenas a presença das tecnologias no cotidiano educacional, mas também a valorização de ferramentas acessíveis que temos disponíveis em nosso contexto atual. Entre os recursos mencionados, destaca-se o uso do Canva, Prezi, Padlet, Cmaps, Spotify, YouTube, H5P, entre outros, como instrumentos que permitem a elaboração de conteúdos interativos, visuais e colaborativos. A fala *“O Canva é um bom programa para esse tipo de coisa [...] ajuda bastante na confecção de vídeo, de postagens, de textos curtos”* exemplifica como essas ferramentas podem ser utilizadas para personalizar e dinamizar os portfólios, estimulando a criatividade docente.

Autores como Moran (2015) e Kenski (2012), que fazem parte do referencial teórico desta pesquisa, defendem que a tecnologia, quando usada com intenção pedagógica e criatividade, pode fortalecer a aprendizagem e promover a autonomia dos sujeitos. Moran destaca que *“a tecnologia não transforma por si só, mas pode ser uma grande aliada quando usada com criatividade e propósito pedagógico”* (Moran, 2015, p. 22).

No contexto atual, as crianças estão cercadas por uma grande quantidade de informações e recursos tecnológicos, que favorecem seu desenvolvimento de forma mais autônoma e participativa. Para acompanhar essas mudanças e qualificar os processos educativos, é essencial investir na formação dos professores, promovendo o conhecimento e o debate sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação. A Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), documento que orienta a educação básica no Brasil, também reconhece a importância das tecnologias digitais. Em sua seção sobre o ensino fundamental, destaca a competência de “compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...]” (Brasil, 2018, p. 65).

A BNCC também reconhece o direito da criança de explorar diferentes linguagens, incluindo a tecnologia, como parte da sua formação cultural: “Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela [...]” (Brasil, 2018, p. 38).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) valoriza experiências concretas e contextualizadas, como o contato com “objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela [...]” (Brasil, 2018, p. 38). No contexto pós-pandemia, marcado por profundas desigualdades educacionais no Brasil, a incorporação das tecnologias no ensino tornou-se um dos debates centrais da educação, consolidando-se como um dos pilares da BNCC.

Para que o docente possa oferecer propostas diversificadas com ferramentas tecnológicas, é essencial que conheça e se aproprie dos recursos disponíveis. No entanto, muitos profissionais ainda não receberam formação específica sobre o uso de computadores e internet, tanto em atividades com crianças quanto em suas próprias práticas pedagógicas, como relatórios, documentação e e-portfólios. Essa lacuna evidencia a necessidade de políticas formativas que alinhem o uso da tecnologia às diretrizes da BNCC e às demandas reais da prática docente. A fala do formador também aponta para a importância da acessibilidade e da usabilidade dos ambientes digitais: “*Nem todo mundo tem essa questão da habilidade com essas questões digitais [...] esses ambientes amigáveis estão por aí*”. Essa preocupação é fundamental para garantir que todos os docentes e discentes possam participar efetivamente da construção dos portfólios, respeitando seus ritmos e níveis de familiaridade com as tecnologias.

Além disso, Prof. Dr. Alexandre, sugere vários recursos como o H5P, que é destacado como uma ferramenta poderosa para criar conteúdos interativos, como vídeos com perguntas, livros digitais, imagens com pontos de acesso e quizzes, evidenciando o potencial dessas ferramentas para tornar o processo de avaliação mais dinâmico, envolvente e personalizado.

Por fim, a transcrição sugere que a construção de portfólios digitais não é apenas uma tarefa técnica, mas um exercício de autoria, criatividade e inovação. Ao afirmar que “*dá para a gente brincar um pouquinho com essa questão*”, convida os educadores a explorarem novas possibilidades, rompendo com modelos engessados e construindo práticas pedagógicas mais significativas e conectadas com a realidade contemporânea.

Ao integrar tecnologias acessíveis e explorar possibilidades interativas, o portfólio deixa de ser um simples registro e se transforma em um espaço de autoria e expressão docente. As falas transcritas até o momento revelam um movimento contínuo de construção, revisão e aprimoramento, que valoriza a experiência, a colaboração e a singularidade de cada educador.

O portfólio, especialmente em sua versão digital, também tem se consolidado como uma ferramenta autoral e reflexiva na formação docente. Quando o Prof. Dr. Alexandre afirma que *“o e-portfólio é escrita viva dessa... formação, transformação, formação e ação”*, ele revela a trajetória do professor em constante construção, o que se aproxima da ideia de documentação como prática investigativa e contínua, conforme Paulo Fochi (2018). Para o autor, observar, registrar e interpretar são ações centrais que permitem ao professor compreender o pensamento e o aprendizado das crianças, e também repensar sua própria prática.

Essa prática permite ao docente expressar sua identidade pedagógica, como reforçado na fala: *“Não tem como ser diferente disso. É autoral”*. Essa expressão de autoria está diretamente ligada à concepção de documentação como narrativa pedagógica, que envolve intencionalidade, escuta e valorização das experiências vividas, como defendem Oliveira e Formosinho (2016). A documentação, nesse sentido, não é neutra nem técnica: ela é ética, estética e política, pois revela o olhar do professor e reposiciona a criança como protagonista do processo educativo (Pinazza & Fochi, 2018).

Além disso, o portfólio contribui para a formação crítica, ao estimular a autoavaliação e o repensar da prática: *“Formar professores é formar reflexões em movimento. Não consigo ficar parado, não dá”*. Essa fala reforça o papel da documentação como instrumento de reflexão constante, como aponta Fochi (2018), ao destacar que o professor projeta e reprojeta sua ação educativa com base nas observações e registros do cotidiano.

A inovação pedagógica aparece como elemento central, rompendo com modelos tradicionais e abrindo espaço para novas formas de ensinar e aprender. Como dito: *“Essa inovação pedagógica é o que faz a gente estar vivo e ativo na sala de aula”*. Essa perspectiva está alinhada às pedagogias participativas, que valorizam a escuta ativa, a construção coletiva de sentidos e o uso criativo das tecnologias, como propõem Oliveira e Formosinho (2016).

Nos momentos de formação percebeu-se que conforme a experiência compartilhada pelas docentes da Escola Estevam Carraro, revelou o esforço coletivo em adaptar práticas pedagógicas ao contexto digital. Conforme a coordenadora pedagógica e pesquisadora, desde 2022, o município passou a construir portfólios digitais utilizando o Google Sites, conforme orientação institucional. Essa plataforma, embora limitada em alguns aspectos, como a impossibilidade de inserir vídeos autorais diretamente, tem sido complementada com

ferramentas como o Canva, que viabilizou, por exemplo, a criação de um livro do cotidiano escolar.

Uma das professoras questionou sobre o uso do YouTube como alternativa segura para compartilhar vídeos autorais, respeitando os direitos de imagem e mantendo o conteúdo acessível apenas via link privado, na qual no nosso contexto atual não tem, onde o formador explicou que seria acessível e não burocrático, em conformidade com a LGPD²⁹. Apesar das dificuldades com o uso das tecnologias, há um movimento constante de formação e atualização por parte das docentes. A construção dos portfólios, individuais por criança, é descrita como um trabalho rico e autoral, onde cada professora imprime sua identidade: *“Cada um tendo a sua narrativa [...] o seu pensar, o que eu valorizo mais”*. Essa prática reforça o portfólio como espaço de expressão, documentação e valorização da trajetória de cada criança, conforme defendido por Pinazza e Fochi (2018), ao compreenderem a documentação como forma de narrar o cotidiano educativo e construir sentidos compartilhados. As professoras demonstraram interesse pelas ferramentas apresentadas, inclusive solicitaram ao formador que enviasse as sugestões pela pesquisadora e coordenadora para uso conforme a necessidade das professoras.

“Eu acho que é sempre bem-vinda essas dicas, enfim, essas sugestões? Pra gente estar agregando no nosso dia a dia também, pra facilitar, porque as tecnologias estão aí pra isso?” (Professora A)

“Eu achei bem interessante, assim, eu anotei todos aqueles nomes ali, meio assustador, estranho, mas eu vou procurar isso ali, olhar pra ver o que é, vai que é uma coisa legal.” (Professora B)

“Eu acho assim que foi muito importante, né, a fala dele trazer todo esse conhecimento, porque realmente tem muitos recursos que a gente não conhece. Como o portfólio que já tem três anos na escola. No início só usei o google sites, e no ano passado fomos desafiadas a usar o canva, [...] eu não conseguia, porque eu achava assim que não ia dar certo, mas tudo deu certo e ficou lindo. Eu acho que o nosso primeiro trabalho, assim, [...] vai descobrindo que não é aquele bicho de sete cabeças”. (Professora C).

Assim, a pesquisadora encerrou a formação agradecendo ao formador e a todos. Após esta fala, cada docente compartilhou uma página já elaborada do portfólio digital de uma criança de sua turma, apresentando as ferramentas utilizadas e os critérios adotados para a seleção dos registros. Esse momento promoveu uma rica troca de experiências, permitindo que as participantes refletissem sobre os diferentes modos de construção e organização dos portfólios.

Em seguida, foi realizada uma discussão coletiva sobre a importância do portfólio digital no contexto da educação infantil, destacando seu impacto nas práticas pedagógicas, na visibilização das aprendizagens e na comunicação com as famílias.

Para finalizar, a pesquisadora aplicou um formulário anônimo (Apêndice A) com o

²⁹ LEI Nº 13.709, DE 14 DE AGOSTO DE 2018 – Lei Geral de Proteção de Dados.

objetivo de avaliar o curso e coletar dados que possam subsidiar a continuidade e o aprimoramento da proposta formativa no âmbito da rede municipal de ensino. No próximo capítulo, segue a análise do mesmo.

6.4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO: PORTFÓLIO DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quadro 8 - Análise do questionário

Pergunta	Fala das docentes	Análise Interpretativa
1. Concepção de Documentação Pedagógica e Portfólio Digital	<i>“É uma ferramenta que acompanha através de registro a trajetória da aprendizagem.”</i> <i>“O portfólio digital é um recurso para documentar de forma organizada, sequenciada e individual todas as vivências da criança.”</i>	Entende-se que: - A maioria das participantes entende a documentação pedagógica como uma forma de registrar, acompanhar e refletir sobre o desenvolvimento das crianças. - O portfólio digital é visto como uma ferramenta valiosa, que permite organizar registros, compartilhar com as famílias e avaliar a trajetória de aprendizagem.
2. Experiência com o Google Sites	<i>“O Google Sites é uma ótima ferramenta. Estou aprendendo a criar o portfólio nessa ferramenta.”</i> <i>“Acredito que o Google Sites é um pouco limitado,</i>	- A maioria considera o Google Sites uma ferramenta funcional, mas limitada em termos de estética e interatividade; - Algumas participantes relatam dificuldades técnicas

	<i>que outros sites permitem acesso a ferramentas que tornariam o portfólio mais completo.”</i>	ou falta de familiaridade, enquanto outras estão em processo de aprendizagem.
3. Ferramentas Tecnológicas Utilizadas	<i>“Utilizo bastante o Canva [...] contribuindo para tornar o trabalho mais bonito, atualizado e moderno.”</i> <i>“CapCut e Canva me ajudam a ser mais criativa ao construir vídeos e fotos.”</i>	<i>Entende-se que:</i> - O Canva é amplamente utilizado e bem avaliado por sua facilidade, variedade de recursos e estética; - Outras ferramentas mencionadas incluem YouTube, CapCut, Google Fotos, MintMaker, entre outras. - Há interesse em explorar novos recursos como o H5P, especialmente para tornar os portfólios mais interativos.
4. Desafios na Construção dos Portfólios	<i>“O tempo para organização dos espaços.”</i> <i>“Falta de recurso humano, por vezes, é inviável conseguir alguns registros.”</i>	Entende-se que os principais desafios apontados foram: - Falta de tempo para organizar os registros. - Falta de recursos tecnológicos (como celulares com boa memória ou câmeras). - Dificuldade em selecionar os momentos mais significativos para registrar. - Questões com direitos autorais e privacidade ao usar vídeos.
5. Uso e Percepção do	<i>“Adoro o Canva, ele facilita muito o cotidiano do</i>	<i>Entende-se que:</i> - A maioria já utilizou o

Canva	<i>professor.”</i> <i>“Minha dificuldade ainda é referente ao uso das várias possibilidades de recurso.”</i>	Canva e considera a experiência positiva. - As dificuldades relatadas envolvem explorar todas as funcionalidades ou produzir vídeos. - As habilidades destacadas incluem montagem de fotos, design visual e organização de conteúdo.
6. Contribuição do Portfólio para o Acompanhamento Pedagógico	<i>“Sim, pois é uma avaliação contínua.”</i> <i>“Sim, ele registra de forma ampla o processo de ação educativa.”</i>	Há consenso de que o portfólio digital auxilia no acompanhamento das aprendizagens, permitindo análise longitudinal, reflexão sobre a prática e comunicação com as famílias.
7. Formação Recebida	<i>“A formação da escola foi muito boa.”</i> <i>“O minicurso ampliou nosso olhar a respeito do portfólio.”</i>	- As formações oferecidas pela mantenedora foram vistas como básicas ou insuficientes por algumas participantes. - A formação oferecida pela escola foi mais bem avaliada, com destaque para o apoio da coordenação. - O minicurso foi considerado enriquecedor, trazendo novas ideias e ferramentas.
8. Importância da Formação Continuada	<i>“Formação sempre é indispensável para sanar dúvidas e ir soltando os medos do novo.”</i> <i>“Acredito que toda a formação continuada é essencial para a formação do professor.”</i>	Entende-se que todas as professoras reconhecem a importância da formação continuada para aprimorar a produção dos portfólios. Temas sugeridos incluem: - Tecnologias e ferramentas digitais - Fotografia pedagógica - Design e estética - Narrativas pedagógicas - Direitos autorais e privacidade

Diante dessas reflexões acerca das respostas, o questionário revela um cenário de

engajamento, curiosidade e abertura para inovação por parte das professoras da Educação Infantil. Apesar dos desafios técnicos e estruturais, há uma valorização crescente do portfólio digital como ferramenta pedagógica e avaliativa. A formação continuada aparece como um eixo fundamental para superar barreiras e ampliar repertórios, especialmente no uso de tecnologias e na construção de narrativas significativas.

A análise dos dados revela que, no contexto da Educação Infantil, o portfólio digital é amplamente reconhecido pelas docentes como uma ferramenta potente de documentação pedagógica, comunicação com as famílias e reflexão sobre a prática docente. Ele permite registrar os processos de aprendizagem de forma significativa, tornando visível o cotidiano educativo e fortalecendo a avaliação formativa. Essa compreensão está em sintonia com Hoffmann (2018), que defende uma avaliação voltada para os processos, e não apenas para os resultados. Para a autora, avaliar é acompanhar, escutar e interpretar, valorizando o percurso de cada criança e reconhecendo suas singularidades.

Ainda que existam desafios técnicos e estruturais, como a falta de tempo, limitações de infraestrutura, insegurança na seleção das vivências a serem registradas e dificuldades com determinadas ferramentas, as educadoras demonstram abertura ao aprendizado e entusiasmo com as possibilidades que o recurso oferece. preferência por plataformas mais intuitivas, como o Canva, evidencia o desejo por soluções que aliem praticidade, estética e funcionalidade, aspectos também valorizados por Moran (2015) e Kenski (2012), ao defenderem o uso criativo e intencional das tecnologias digitais na educação.

A formação continuada aparece como um eixo estruturante para garantir a qualidade e a significância dos registros. Ela é vista como condição necessária para que a documentação ultrapasse o caráter burocrático e se torne um instrumento de transformação pedagógica. A ampliação do repertório docente, especialmente no uso de tecnologias educacionais e na construção de narrativas pedagógicas, é apontada como essencial para consolidar práticas reflexivas e autorais. O minicurso oferecido foi descrito como enriquecedor, inspirador e capaz de promover mudanças concretas na forma como as professoras compreendem e utilizam o portfólio digital. Essa formação, ao articular teoria e prática, contribui para o fortalecimento da autoria docente e da escuta sensível às experiências infantis, como propõe Paulo Fochi (2018), ao destacar que observar, registrar e interpretar são ações centrais na prática pedagógica investigativa.

Pode-se inferir que, quando aliado a processos formativos consistentes, o portfólio digital contribui para a valorização da autoria docente, para o fortalecimento da escuta sensível às experiências infantis e para a construção de uma cultura de documentação que articula

estética, ética e intencionalidade. A documentação pedagógica mediada por tecnologias digitais não apenas registra o que acontece, mas revela o que importa: os sentidos atribuídos às experiências vividas pelas crianças e pelas educadoras. Nesse cenário, o portfólio digital torna-se um artefato pedagógico que potencializa a reflexão, a comunicação e a reconstrução das práticas educativas.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

É fundamental que o professor busque a formação continuada, e a Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) tem esse compromisso muito importante. Diante das diferentes modalidades de curso ofertadas, destaca-se o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) ao qual o(a) pesquisador(a) está inserido e realizando o presente projeto. Este tem como objetivo “[...] ser um ator científico, pedagógico e político em prol do enfrentamento dos dilemas contemporâneos da educação em geral e da escola em específico” (Sartori; Pereira, 2019, p.15). Elaborado pelo mestrando, o produto educacional faz parte do processo de ensino aprendizagem dos mestrados profissionais no Brasil. Para Moreira (2004), toda pesquisa de mestrado profissional em ensino necessita ser “[...] aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica (Moreira, 2004, p.134).

Sartori e Pereira (2019) consideram o Produto do Mestrado Profissional em Educação não sendo apenas uma exigência burocrática, mas sim uma condição e resultados possível de um processo que se pretende inacabado, ainda que sistematizado, passando a entendê-lo como resultado de uma pesquisa aplicada.

Mediante a explanação da metodologia que foi constituída nesta pesquisa, chegou o momento de explicitar como foi realizado o Produto Educacional. O mesmo foi elaborado separadamente da dissertação, para fins de publicação. A partir da escuta sensível dos professores, no Curso de Extensão, será construído um caderno pedagógico com uma proposta de formação continuada, visando contribuir com os coordenadores pedagógicos na busca de soluções para o problema inicial desta pesquisa, identificado nas Escolas Municipais. A proposta poderá ser apresentada à Secretaria Municipal de Educação de Erechim, para ser disponibilizada aos gestores e docentes municipais. Ressalta-se que este caderno pedagógico foi desenvolvido em formato digital (e-book), intitulado **“Memórias Tecidas em Rede: O E-portfólio como Espaço de Infância”**.

O e-book está estruturado em capítulos que articulam fundamentos teóricos e orientações práticas, iniciando com uma apresentação que contextualiza a pesquisa e o objetivo formativo do material. Em seguida, são discutidos os princípios da documentação pedagógica, inspirados na abordagem de Reggio Emilia e na metáfora das “cem linguagens da criança”, destacando o papel ético, estético e político de documentar. O texto avança para a compreensão do e-portfólio na Educação Infantil, trazendo definições, intencionalidades e

referências de autores que sustentam sua relevância como instrumento de memória, autoria e avaliação. Na sequência, o caderno apresenta caminhos e etapas para a construção do e-portfólio, incluindo planejamento, escolha de tecnologias, organização dos registros, reflexão, compartilhamento e avaliação, sempre com foco na prática processual e formativa. Há ainda um passo a passo detalhado para utilização do Google Sites, plataforma adotada pela rede municipal de Erechim, com imagens ilustrativas que orientam desde a criação até a publicação e compartilhamento dos portfólios com as famílias. Por fim, o material oferece sugestões de recursos digitais complementares, como Canva, Prezi, Genially e Padlet, ampliando as possibilidades de integração tecnológica e estética. Assim, o e-book se constitui como um guia pedagógico que alia teoria e prática, propondo reflexões e oferecendo instrumentos concretos para que professores e coordenadores possam documentar, interpretar e tornar visível o percurso de aprendizagem das crianças, fortalecendo a formação continuada e a autoria docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar esta pesquisa é como concluir um capítulo importante, construído com muitas vozes, gestos e ideias. Como nos lembra Loris Malaguzzi, a criança é feita de cem linguagens, e este trabalho buscou escutar algumas delas, mesmo sabendo que nem sempre é fácil transformar essas expressões em registros, imagens e palavras. O caminho teve seus desafios. Foi preciso escutar com atenção, ter paciência, ser criativa e estar aberta ao novo. Mas foi justamente nesse esforço que surgiram reflexões valiosas sobre o ato de documentar, repensar e transformar a prática pedagógica.

Ao longo da investigação, foi possível compreender a Educação Infantil a partir de um olhar histórico e teórico sobre a infância e a criança, considerando os marcos legais que sustentam essa etapa da educação básica. A documentação pedagógica revelou-se como uma prática que articula registro, avaliação e formação docente, destacando o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) como figura central na mediação dos processos formativos e na construção coletiva de sentidos.

Inspirada na abordagem de Reggio Emilia e nos estudos de Malaguzzi, esta pesquisa reafirma que a criança é protagonista de sua própria aprendizagem. E que o educador, ao documentar, constrói pontes entre o que acontece no dia a dia e os sentidos que podem ser compartilhados. Como destaca Rinaldi (2012), a documentação mostra não só o que a criança faz, mas também o que ela pensa, sente e comunica, revelando a intenção do professor e fortalecendo o diálogo com as famílias. A pesquisa também aprofundou o estudo sobre o portfólio digital como instrumento avaliativo e como realizar a sua construção a partir do Google Sites, mostraram-se acessíveis e eficazes, permitindo aos docentes organizar registros, compartilhar com as famílias e documentar este momento tão importante para a criança: a infância.

Os dados coletados durante o Curso de Extensão revelaram as perspectivas e os desafios enfrentados pelos docentes na construção dos e-portfólios. Diante dos objetivos propostos, pode-se afirmar que a pesquisa respondeu às questões centrais e confirmou as hipóteses inicialmente formuladas. Os professores participantes demonstraram reconhecer a importância da documentação pedagógica como prática essencial no cotidiano da Educação Infantil, compreendendo-a não apenas como registro, mas como instrumento de escuta, reflexão e formação. Em relação ao uso do e-portfólio, observou-se que, embora existam diferentes níveis de domínio técnico, os docentes revelaram interesse e disposição para aprender, explorando as ferramentas digitais com entusiasmo e criatividade. Alguns apresentaram maior familiaridade

com os recursos, enquanto outros enfrentaram dificuldades, especialmente relacionadas ao tempo e à segurança no uso das plataformas. Ainda assim, todos se mostraram abertos ao processo formativo, confirmando que o uso das tecnologias digitais na construção dos portfólios é possível, necessário e transformador, desde que acompanhado por formação continuada e apoio institucional. Apesar das dificuldades como a escassez de tempo, limitações técnicas e insegurança no uso das ferramentas digitais, as docentes demonstraram interesse, curiosidade e disposição para aprender. A formação continuada mostrou-se essencial nesse processo, ampliando repertórios, fortalecendo a autoria docente e transformando o e-portfólio em um espaço de escuta, criação e reflexão.

Os dois processos de coleta de dados revelaram-se complementares e fundamentais para a construção dos resultados da pesquisa. No primeiro momento, observou-se um certo receio por parte dos profissionais, especialmente pelo fato de a coordenadora pedagógica ser também a pesquisadora participante. No entanto, com o avanço das conversas, das dinâmicas propostas e, sobretudo, pelo contato diário e sensível da pesquisadora com o grupo, os docentes foram se sentindo mais à vontade, o que favoreceu uma escuta mais autêntica e rica. A curiosidade despertada pela nuvem de palavras projetada ao vivo, por exemplo, gerou encantamento e interesse, evidenciando o potencial das tecnologias como mediadoras da reflexão. Já no segundo momento, ao final da formação, as participantes destacaram o valor de ouvir alguém de outro contexto, o que ampliou suas perspectivas e provocou reflexões profundas sobre o uso do e-portfólio. Embora à primeira vista pareça uma ferramenta simples, elas reconheceram sua complexidade e potência como instrumento de escuta, avaliação e autoria docente. Assim, os dois momentos se entrelaçaram: o primeiro abriu espaço para a confiança e o diálogo, e o segundo consolidou a compreensão crítica e o engajamento com a proposta, fortalecendo os objetivos da pesquisa.

A avaliação também ganha um novo olhar. Como defende Jussara Hoffmann (2016), avaliar é acompanhar, interpretar e valorizar o processo, e não apenas o resultado. Quando construído com sensibilidade e propósito, o e-portfólio se torna uma ferramenta poderosa de avaliação formativa, permitindo ao professor observar os avanços, entender os desafios e planejar com base nas experiências reais das crianças.

O produto educacional criado nesta pesquisa é um caderno pedagógico em formato de e-book. Ele foi pensado para ajudar os professores no seu cotidiano, oferecendo ideias, reflexões e sugestões práticas. Também pode ser usado pelos coordenadores pedagógicos nos momentos de formação, como apoio para discutir e aprofundar temas importantes. Esse material nasceu das vivências e descobertas da pesquisa e do meu cotidiano, e mostra como a

documentação pedagógica pode ser construída em formato digital, resultando no e-portfólio. Nele consta uma gama de ferramentas digitais para utilização nesta construção. É uma forma de compartilhar o que foi aprendido e continuar inspirando outros educadores.

Assim, esta pesquisa não se encerra em si mesma. Ela se transforma em convite: para fortalecer uma cultura de documentação pedagógica que una ética, estética e intencionalidade; que valorize a escuta das crianças, a autoria dos professores e a participação ativa das famílias. Nesse cenário, o e-portfólio se apresenta como uma ferramenta viva, não apenas digital, mas profundamente humana, capaz de registrar trajetórias, dar visibilidade às aprendizagens e transformar o cotidiano da Educação Infantil em uma narrativa sensível, construída coletivamente. Também se configura como proposta formativa para os gestores escolares municipais, contribuindo para o fortalecimento das práticas pedagógicas e da formação docente em rede.

REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, M. **O uso do portfólio no ensino superior**. Vozes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IgEjrd7cmOk>. 2013.

ALVES, M. G; RODRIGUES, S. S. **Avaliação da aprendizagem na atualidade: possíveis usos do portfólio digital**. Anais do CIET:EnPED:2020(Congresso Internacional de Educação e Tecnologias-Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos. 2020.

ANDRADE, L. B. P. **Tecendo os fios da infância**. São Paulo. UNESP, 2010.

ÀRIES, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, A. **Construção de e-Portfólios: uma experiência na formação inicial de professores de matemática**. In ASSIS, C.; MARQUES, W. (Ed.). *Ambientes virtuais e formação de professores: de construções individuais às interações coletivas*. (eBook). Seropédica, Edur, 2017, p. 15-36

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2008.

BARRET, H. **Using Electronic Portfolios For Formative/ Classroom-based assessment**. Disponível em: <http://electronicportfolios.com/portfolios/ConnectedNewsletter.pdf>. 2006. Acesso em: 20 Maio de 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Documentação pedagógica: concepções e articulações – caderno 2**. Organização: Paulo Sergio Fochi. Brasília: MEC/UNESCO, 2018. 44 p.

BRASIL. Secretaria Estadual da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: SEDUC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONZONI, F. S. F. **Documentação pedagógica: um estudo com professoras de educação infantil de uma escola da rede municipal de Santa Maria – RS**. Dissertação (Mestrado) Universidade Franciscana – UFN, 2020.

CALLEGARI, C. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 10 abril de 2024.

CARVALHO, S. H. R. **Avaliação na educação infantil: o portfólio como ferramenta**. Revista Terra e Cultura, nº 44 – Ano 2027. Disponível em: <http://publicacoes.unifil.br/index.php/Revistatest/article/view/1218/1112>. Acesso em 02 de junho de 2025.

CORREIA, L. C. **O portfólio na autoavaliação da aprendizagem: em foco, a educação infantil**. Dissertação. 127 f. Universidade Estadual de Londrina. Paraná, 2015.

CRAIDY, C. M; Kaercher, G. E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, G. R. **Documentação pedagógica no cotidiano infantil**. 178 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, v. 2, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1984.

FOCHI, P. S. **6 pontos para pensar a comunicação: comunicar para tornar visível**. OBECI, 2016. Disponível em <http://www.obeci.org/nossa-biblioteca>. Acesso em: 10, Maio de

2025.

FOCHI, P. **Mini histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre, 2019. 184 p.

FORMOSINHO, J; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-participação**. Porto: Porto Editora, 2012.

FORMOSINHO, J. O; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI, . **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro, 2005.

GIVEN, L. M. (2008). **The Sage encyclopedia of qualitative research methods**. v.1. California: SAGE Publications.

GOMES, S. R. **Grupo Focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional**. Cadernos de Pós-Graduação. São Paulo, v. 4, Educação, p. 39-45, 2005.

HERNÁNDEZ, F. **Culturas escolares, identidades e portfólios**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

KOCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 14. ed. rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre/RS. Artmed. 2008.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C.. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 2013, 6. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LINHARES, F. R. **Avaliação da aprendizagem: da organização do trabalho pedagógico ao registro do acompanhamento das crianças no contexto da educação infantil.** Dissertação, 123 p. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, 2020.

LOSS, A. S; SOUZA, F. B. d; VARGAS, G. **Formação em Educação Infantil: aprendendo com as crianças sobre a docência na(s) infância(s).** Curitiba:CRV,2019.

LUDKE, M. ; ANDRÉ, M, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, A. C. T. Ls; ALMEIDA, M. I. **A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades.** Revista Educ. Pública Cuiabá. V. 20, n. 44, p. 413-428, set./dez. 2011.

MINAYO, M. C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 23. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa.** São Paulo: Instituto Singularidades, 2015.

MOREIRA, M. A. **O mestrado (profissional) em ensino.** Brasília: Revista Brasileira de Pós-Graduação, ano 1, n.1. Julho de 2004. p.131-142

MUNICÍPIO DE ERECHIM. **Documento Orientador do Território Municipal de Erechim (DOTME/2019).** Erechim, RS: Prefeitura Municipal de Erechim, 2019.

NASCIMENTO, Darlly Noronha de Oliveira. **A prática do registro na educação infantil e a documentação pedagógica: sentidos e reflexões.** Dissertação, p. 131. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – RN, 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: ArtMed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; AZEVEDO, S. B. **Documentação pedagógica como expressão da cultura educativa.** In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; COSTA, Helena; AZEVEDO, Sara Barros (Orgs.). *Pedagogia-em-participação: fundamentos e práticas.* Porto: Porto Editora, 2009. p. 203–223.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, R. A. **Portfólios audiovisuais concepção de avaliação formativa na educação infantil**. Dissertação, p. 127. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

OSTETTO, L. E. **Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco**. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. Encontros e encantamentos na educação infantil. Campinas, Papirus, 2000.

OSTETTO, L. E. **Registros na Educação Infantil: Pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

PASCAL, C; BERTRAM, T. Métodos participativos de coleta de informações e avaliação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

PARODI, M. Prefazione. In: BENZONI, Isabella (Org.). **Documentare? Sì, grazie**. Ranica: Edizioni Junior, 2001.

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

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PROENÇA, M. A. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018. 160 p.

PROENÇA, M A. **O registro e a documentação pedagógica: entre o ideal e o real... o possível!** 1 ed. São Paulo: Panda Educação, 2022.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 5 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RINALDI, C. **A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, v. 2, 2016. P. 235 – 248.

SÁ, A. L. **Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia**. Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 7 n. 8 p. 55-80 jan./jun. 2010.

SÁ-CHAVES, I. **Portfólios reflexivos: estratégia de formação e supervisão**. Cadernos Didáticos, série Supervisão, n. 1. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na

Formação de Formadores da Universidade de Aveiro, 2000

SARTORI, J. PEREIRA, T. I. (org). **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

SARTORI, J; PAGLIARIN, L. L. P. **O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica**. V. 23, n. 1, Passo Fundo, p. 185-204, jan./jun. 2016 | Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em 10 junho de 2025.

SCHEFFER, N. F. As TIC na formação do professor de Matemática: um olhar para a investigação de conceitos geométricos. In: LOSS, A. S.; CAETANO, A. P. V.; PONTE, J. P. P. (Org.). **Formação de professores no Brasil e em Portugal: pesquisas, debates e práticas**. Curitiba, PR: Appris, 2015.p. 273-288.

SHORES, E; GRACE, C. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SEVERINO, A. J. Teoria e Prática Científica. In: SEVERINO, A. J. (org.). **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2007, p. 99-126.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Manual de citações e referências: conforme ABNT NBR 6023/2018**. Porto Alegre: UFRGS, 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/biblio/wp-content/uploads/MANUAL-DE-CITACOES-E-REFERENCIAS.pdf>. Acesso em: 5 set. 2025.

VASCONCELLOS, A. D.; LIMA, I. P., CUNHA, M. dos S., & SCHNEIDER, H. N. (2019). **Os aplicativos do G Suite For Education no processo de formação inicial de pedagogos em Aracaju, Sergipe**. In: Schneider, H. N., Carvalho, G. N., & Dias, M. A. N. (Orgs.). *Aprendendo com o outro*. Aracaju: Edições Micael, p. 207-227

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP, 5ª ed. Papuris, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO

Link de acesso ao questionário: [Pesquisa Mestrado Profissional em Educação - UFFS](#)

APRESENTAÇÃO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Tecnologias digitais e a documentação pedagógica: perspectivas e possibilidades do portfólio digital na Educação Infantil”, conduzida por Lucivane Maria Rossioli, mestranda da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), sob a orientação da Professora Dr. Nilce Fátima Scheffer.

Objetivo da pesquisa: Investigar as concepções dos docentes sobre o uso de tecnologias digitais e a documentação pedagógica, com foco no Portfólio Digital na Educação Infantil.

 Como será sua participação?

Curso de Extensão;

Questionário anônimo ao final do curso (via Google Forms).

Autorização para gravação das aulas, apenas para transcrição dos dados.

 Garantias:

Participação voluntária;

Confidencialidade e proteção dos dados.

Resultados divulgados apenas em eventos científicos, sem identificação dos participantes.



Benefícios:

A pesquisa contribuirá para a reflexão sobre o uso do Portfólio Digital e sua relevância na documentação pedagógica, promovendo aprendizagem, engajamento docente e autonomia no uso das tecnologias.

1 - O que é, e qual a funcionalidade da documentação pedagógica na educação infantil?

2 - Qual é a sua percepção (concepção/ conceito) sobre o portfólio digital na Educação Infantil?

3 - Como você avalia sua experiência ao utilizar o Google Sites para a criação de portfólios digitais na Educação Infantil?

4 - Quais ferramentas tecnológicas ou aplicativos você utiliza na construção de portfólios digitais na Educação Infantil? Como elas contribuem para o processo de construção do portfólio?

- 5 - O que você considera como um dos maiores desafios na construção do portfólio digital das crianças pertencentes a Educação Infantil?
- 6 - Você já utilizou a ferramenta digital de design gráfico "Canva"? Se sim, como foi esta experiência? Qual sua maior dificuldade? E qual sua maior habilidade?
- 7 - Você considera que o portfólio digital auxilia no acompanhamento pedagógico das aprendizagens/ relatórios de avaliação? Justifique.
- 8 - Como você avalia a formação que recebeu para utilizar o portfólio digital em sua prática pedagógica, tanto da Mantenedora, quanto da própria escola?
- 9 - Em poucas palavras, como você resumiria o que aprendeu neste minicurso sobre o portfólio digital?
- 10 - Como você vê a importância da formação continuada para aprimorar a produção dos portfólios digitais na Educação Infantil? Quais temas você acredita que seriam essenciais para aprofundar nesse contexto?

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Tecnologias digitais e a documentação pedagógica: perspectivas e possibilidades do portfólio digital em uma escola de Educação Infantil do Município de Erechim/RS”, desenvolvida por Lucivane Maria Rossioli, discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob a orientação da Professora Dr. Nilce Fátima Scheffer.

A proposta deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre a pesquisa e solicitar a sua permissão para participar do mesmo. O objetivo central do estudo é investigar a concepção dos docentes a respeito das tecnologias digitais e da documentação pedagógica, com enfoque nas perspectivas e desafios na construção do Portfólio Digital em uma Escola de Educação Infantil do Município de Erechim/RS. A escolha por pesquisar a temática da documentação pedagógica, com foco no Portfólio Digital, justifica-se pela sua relevância na vida escolar da criança. Para que os registros reflitam os direitos e aprendizagens da criança, é fundamental que os docentes consigam construí-los em meio às mudanças tecnológicas no contexto escolar.

Historicamente, o portfólio era um instrumento físico, composto por folhas que continham propostas vivenciadas ao longo do ano, com fotos impressas que destacavam momentos significativos na perspectiva do professor. Com a transição para um formato digital, surgiram inquietações que, como coordenadora pedagógica, observei a partir da implantação do Portfólio Digital pela Secretaria Municipal de Educação em 2022. Assim, o problema da investigação surge das minhas inquietações enquanto coordenadora pedagógica e pesquisadora. A questão central da pesquisa é: “Quais as concepções dos docentes a respeito da construção da documentação pedagógica, com enfoque nas perspectivas e desafios do e-portfólio na Escola Municipal de Educação Infantil Estevam Carraro, no Município de Erechim/RS?”

A sua participação é relevante por você ser um docente atuante na Educação Infantil da

Rede Municipal de Erechim. Contudo, sua participação é voluntária e você tem a autonomia de decidir se deseja ou não participar, podendo desistir a qualquer momento sem penalização. No caso de não se sentir confortável em permanecer e decidir desistir da participação, será garantido o direito de saída, sem que haja prejuízo ou qualquer tipo de represália. O participante será informado de que sua decisão será comunicada à instituição responsável, apenas para fins de registro, preservando sempre sua privacidade e confidencialidade. Essa abordagem assegura que os princípios éticos de autonomia e respeito sejam plenamente atendidos, garantindo ao participante liberdade total para tomar decisões sobre sua permanência no curso, conforme sua vontade e bem-estar. No entanto, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

A participação não envolve remuneração ou recompensa, e garantimos a confidencialidade e a privacidade das suas informações. Dados que possam identificá-lo serão omitidos na divulgação dos resultados, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Não há riscos de identificação do participante, bem como de sua Instituição.

A sua participação consistirá em participar de um Curso de Extensão presencial, realizado na Escola Municipal de Educação Infantil Estevam Carraro, seguido de um questionário anônimo, com perguntas semiestruturadas ao final do Curso. O mesmo, abrirá inscrições para os docentes pertencentes a Instituição citada acima, com carga horária total de 16 horas, divididas em quatro encontros de quatro horas cada. O questionário será aplicado ao final do curso, enviado de modo virtual pelo Google Forms. O tempo de duração do Curso de Extensão é de aproximadamente dezesseis horas, sendo quatro encontros de quatro horas cada, realizado em turno noturno (planejamento integrado), e o questionário aproximadamente 60 minutos. O Curso de Extensão será gravado somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização, sendo que somente a pesquisadora terá acesso.

Assinale a seguir conforme sua autorização: ☐ Autorizo gravação ☐ Não autorizo gravação.

O questionário será armazenado em arquivo digital, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, os dados coletados serão armazenados de forma segura no Google Cloud, protegidos por senha e acessíveis apenas aos pesquisadores envolvidos. Serão mantidos por 5 anos após a conclusão da pesquisa, conforme diretrizes éticas e legais, e depois descartados de maneira segura para garantir a privacidade e confidencialidade dos participantes. Os benefícios da pesquisa incluem o aprofundamento dos

estudos sobre as concepções dos docentes em relação às tecnologias digitais e à documentação pedagógica, além de contribuir com gestores municipais para a formação continuada. Para os docentes, a pesquisa oferece aprendizagem de novos conceitos, motivação, engajamento e promoção da autonomia no uso das tecnologias digitais. Adicionalmente, abrange aspectos do processo de registro e avaliação do ensino e da aprendizagem da criança. Em relação aos possíveis riscos associados à pesquisa, observamos que os instrumentos utilizados para a coleta de dados não representam riscos à saúde dos participantes, mas podem gerar constrangimento ao serem respondidos.

Caso o participante se sinta desconfortável, ele terá a opção de desistir da pesquisa a qualquer momento. Os questionários serão anônimos, sem identificação pessoal, e os participantes assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o uso dos dados antes da coleta. Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via.

Desde já agradecemos sua participação!

CAAE: 85506224.8.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFRS: 7.506.007

Data de Aprovação: 14/04/2025

Erechim, 15 de Abril de 2025

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável

Tel: 54997036697

E-mail: luci.rossioli@hotmail.com.br

Endereço para correspondência: Rua Vilmar Luiz Giareta - nº 205 - Cotrel – Cep: 99713 437 - Erechim – Rio Grande do Sul – Brasil

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____