

ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053146442>

UTILIZAÇÃO DO VÍDEO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: PERSPETIVAS DOS EDUCADORES DE CRECHE¹

Teresa Aguiar^I

Carolina Guedes^{II}

Joana Cadima^{III}

Resumo

O presente estudo pretende identificar os modelos de desenvolvimento profissional mais relevantes para um grupo de educadoras de creche portuguesas, procurando conhecer as suas preferências relativamente a formatos, temas e tipos de atividade de desenvolvimento profissional e as condições em que o vídeo-feedback poderá ser mais relevante para essas profissionais. Foram realizadas entrevistas com 26 participantes, após visualização de vídeos das suas práticas em contexto real. Os resultados mostram que o recurso a vídeos é visto como uma ferramenta potencialmente relevante para a reflexão, melhoria e reforço da prática profissional, sendo, no entanto, necessário garantir o seu devido enquadramento. Os resultados evidenciam, ainda, outras preferências desse grupo de educadoras, oferecendo pistas para a conceção de programas de desenvolvimento profissional em creche.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL • CRECHE • EDUCADOR DE INFÂNCIA • ENTREVISTA

THE USE OF VIDEO IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT: PERSPECTIVES OF PRESCHOOL EDUCATORS

Abstract

This study aims to identify the best professional development models for a group of Portuguese crèche educators. It seeks to learn their preferences regarding formats, themes and types of professional development activities, and the conditions under which video-feedback may be more relevant to them. Interviews were conducted with 26 participants, after they watched videos of their practices in a real-life context. The results show that the use of video is considered a potentially relevant tool for reflection, improvement and strengthening of professional practice, and that it is necessary to ensure its proper framework. The results also show other preferences of this group of educators, offering clues for the design of professional development programs in crèche centers.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT • CHILD CARE CENTERS • EARLY CHILDHOOD EDUCATORS • INTERVIEW

¹ O presente estudo insere-se no projeto de investigação Quality Matters (2016-2019), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) (PTDC/MHCCED/5913/2014).

^I Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal; <http://orcid.org/0000-0003-2035-3869>; teresaguiar@gmail.com

^{II} Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal; <http://orcid.org/0000-0001-7415-019X>; carolinabguedes@gmail.com

^{III} Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal; <http://orcid.org/0000-0002-8814-8899>; jcadima@fpce.up.pt

UTILISATION DE LA VIDÉO À DES FINS DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL: PERSPECTIVES DES ÉDUCATEURS DE CRÈCHE

Résumé

Cette étude vise à identifier les modèles de développement professionnel les plus pertinents pour un groupe d'éducatrices de crèche au Portugal. Elle cherche à connaître leurs préférences concernant les formats, les thèmes et les types d'activités de développement professionnel, ainsi que les conditions dans lesquelles une vidéo-feedback pourrait leur être utile. Des entrevues ont été menées auprès de 26 participantes, ayant visionné des vidéos concernant leurs pratiques en contexte réel. Les résultats montrent que le recours aux vidéos est considéré comme un outil potentiellement approprié pour réfléchir sur la pratique professionnelle ainsi que pour l'améliorer et la renforcer, à condition d'assurer un bon encadrement. Les résultats indiquent également d'autres préférences de ce groupe d'éducateurs, offrant des pistes pour la conception de programmes de développement professionnel dans les crèches.

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL • CRÈCHE • ÉDUCATEUR DE LA PETITE ENFANCE • ENTRETIEN

UTILIZACIÓN DEL VIDEO EN EL DESARROLLO PROFESIONAL: PERSPECTIVAS DE LOS EDUCADORES DE GUARDERÍA

Resumen

El presente estudio pretende identificar los modelos de desarrollo profesional más relevantes para un grupo de educadoras portuguesas de guardería, con el propósito de tratar de conocer sus preferencias en lo que se refiere a formatos, temas y tipos de actividad de desarrollo profesional y las condiciones en las que el video-feedback podrá ser más importante para tales profesionales. Se realizaron entrevistas con 26 participantes, después de visualizar videos de sus prácticas en contexto real. Los resultados muestran que el recurso a videos es visto como una herramienta potencialmente relevante para la reflexión, mejora y refuerzo de la práctica profesional, pero hay que asegurar su debida enmarcación. Los resultados también ponen de manifiesto otras preferencias de ese grupo de educadores, ofreciendo pistas para la concretización de programas de desarrollo profesional en guardería.

DESARROLLO PROFESIONAL • GUARDERÍA • EDUCADOR DE INFANCIA • ENTREVISTA



VÁRIOS AUTORES TÊM VINDO A RECONHECER E DEFENDER A IMPORTÂNCIA DO desenvolvimento profissional em educação de infância (BORKO, 2004; BUYSSE; WINTON; ROUS, 2009; EUROPEAN COMISSION, 2011; EUROPEAN COMISSION/EACEA/EURYDICE/EUROSTAT, 2014; KENNEDY, 2005; VILLEGAS-REIMER, 2003). O desenvolvimento profissional contempla atividades e experiências de apoio/aprendizagem que pretendem melhorar os conhecimentos, competências e práticas dos profissionais (NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN; ALLIANCE OF EARLY CHILDHOOD TEACHER EDUCATORS; NATIONAL ASSOCIATION OF CHILD CARE RESOURCE; REFERRAL AGENCIES, 2011).

São vários os estudos que demonstram a associação entre o desenvolvimento profissional e as práticas de qualidade em contextos de educação de infância (DOWNER *et al.*, 2011; EGERT; FUKKINK; ECKHARDT, 2018; HAMRE; PARTEE; MULCAHY, 2017; MITCHELL; CUBEY, 2003; PEISNER-FEINBERG *et al.*, 2001). Efetivamente, de acordo com alguns autores (BUYSSE; WINTON; ROUS, 2009; HAMRE; PARTEE; MULCAHY, 2017), o desenvolvimento profissional constitui uma das formas mais eficazes de melhorar as práticas dos educadores, uma vez que experiências de formação significativas promovem a intencionalização e qualidade das práticas educativas.

Segundo Buysse, Winton e Rous (2009), são várias as filosofias, abordagens, conteúdos e formatos de desenvolvimento profissional existentes, com diferentes graus de eficácia e de aceitação por parte da comunidade de educadores. Diversos estudos reportam que nem todas as práticas de desenvolvimento profissional são

adequadas e eficazes, pelo que importa compreender quais são os modelos de desenvolvimento profissional que, de acordo com os educadores, poderão ser mais relevantes (BARBER; COHRSEN; CHURCH, 2014; COLE, 2004; EGERT; FUKKINK; ECKHARDT, 2018; GUSKEY, 2002; HAMRE; PARTEE; MULCAHY, 2017). Conhecer as perspetivas dos educadores permite ajustar os modelos de desenvolvimento profissional às suas necessidades e interesses, podendo contribuir, assim, para sua pertinência e relevância. O presente estudo tem como principal objetivo conhecer as preferências de um grupo de educadores de infância relativamente a atividades, temas e formatos de desenvolvimento profissional. Pretende-se, ainda, investigar as opiniões dos educadores quanto à utilização de *vídeo-feedback* como ferramenta de desenvolvimento profissional, uma técnica promissora (PIANTA, 2006), mas ainda pouco utilizada no contexto português (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD, 2009).

MODELOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Importa, pois, caracterizar os modelos de desenvolvimento profissional atuais. Segundo uma revisão internacional de 57 estudos (JENSEN *et al.*, 2015), as formas de desenvolvimento profissional poderão ser agrupadas em: formação em serviço especializada; *coaching* e mentoria; e comunidades de aprendizagem (SHERIDAN *et al.*, 2009). A formação em serviço especializada pode tomar diversas formas, como *workshops* ou conferências, e normalmente visa a transmitir conhecimentos em áreas específicas. Por sua vez, *coaching* e mentoria consistem em oportunidades de desenvolvimento profissional em que os educadores recebem *feedback* por parte de um mentor ou consultor acerca das suas práticas. Finalmente, as comunidades de aprendizagem são grupos de educadores que trocam ideias e reflexões entre si, com o objetivo de melhorar as suas práticas. No entanto, são escassas as evidências empíricas da eficácia desses modelos de formação (JENSEN *et al.*, 2015).

Alguns autores consideram que as oportunidades de formação mais usuais em educação de infância, como a formação em serviço especializada, são frequentemente desadequadas (BORKO, 2004) e ineficazes (GUSKEY, 2002), devido a algumas características: transmissão de conhecimentos e informações globais ou generalizadas; utilização de situações hipotéticas, muitas vezes pouco familiares para os educadores; relação unilateral de transmissão de informação dos formadores para os educadores; e existência de poucas oportunidades de obtenção de *feedback* ou *follow-up* por parte dos educadores, para clarificação da informação (PIANTA, 2006; SHERIDAN *et al.*, 2009). Efetivamente, de acordo com a OECD (2009), uma proporção significativa de educadores considera que as oportunidades de desenvolvimento profissional disponíveis não vão ao encontro das suas necessidades. Também em Portugal tem sido referido que os programas de desenvolvimento profissional disponíveis para educadores não respondem às necessidades de formação pré-escolar (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008) ou de creche (ARAÚJO, 2017; PESSANHA; AGUIAR; BAIRRÃO, 2007).

De acordo com uma perspetiva construtivista da aprendizagem, o desenvolvimento profissional constitui-se como um processo colaborativo que ocorre

ao longo do tempo, em interações significativas dentro da comunidade educativa, através da formação contínua (MITCHELL; CUBEY, 2003; VILLEGAS-REIMER, 2003). Essa abordagem preconiza: incorporar as ideias, competências e conhecimentos dos educadores no contexto de aprendizagem; analisar a informação que provém dos contextos reais dos educadores e envolvê-los na resolução dos problemas que surgem na sua prática; e incentivar a reflexão crítica, no sentido de levar os educadores a desafiar o seu próprio pensamento e ajudá-los a tomarem consciência das suas próprias ações e conhecimentos, promovendo uma mudança das práticas educativas, das suas crenças e atitudes. Assim sendo, de acordo com Cole (2004), as formas mais eficazes para promover o desenvolvimento profissional consistem na observação de sala, no *feedback* e observação de práticas de qualidade, envolvendo os educadores na recolha, análise e reflexão acerca de dados provenientes da sua prática e dos seus contextos (MITCHELL; CUBEY, 2003).

UTILIZAÇÃO DE VÍDEOS COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

De acordo com Pianta (2006), a observação direta permite aceder às práticas reais dos educadores, no seu ambiente natural. A utilização de filmagens das práticas em contexto de sala possibilita observar as interações adulto-criança e dar *feedback* contínuo e individualizado e apoio aos educadores relativamente à qualidade e eficácia das suas práticas (PIANTA, 2006). É nesse contexto que temos assistido a uma proliferação de programas que pretendem envolver ativamente os educadores em experiências de aprendizagem e reflexão acerca das suas práticas atuais, utilizando para o efeito o *vídeo-feedback*, um recurso contextualizado nas atividades diárias dos educadores (TOBIN; KURBAN, 2010).

Os vídeos têm sido empregados no âmbito do desenvolvimento profissional, podendo oferecer diversas vantagens, tais como exemplificar interações de elevada qualidade (DOWNER *et al.*, 2011), catalisar discussões e promover a reflexão (TOBIN, 2005). Os vídeos permitem também envolver os educadores de forma ativa na avaliação, observação e reflexão das suas práticas, o que poderá contribuir para melhorar as suas competências de observação e avaliação das mesmas (PIANTA *et al.*, 2008).

EVIDÊNCIAS DA UTILIZAÇÃO DE VÍDEOS NA LITERATURA

Alguns estudos reportam resultados positivos da utilização do vídeo em programas de desenvolvimento profissional. Por exemplo, num estudo holandês com 64 educadores de creche, o uso do *vídeo-feedback* promoveu as interações educador-criança, no que se refere à responsividade dos educadores e à atitude em face da prestação de cuidados e da imposição de limites (WERNER *et al.*, 2018). Early *et al.* (2014) compararam os efeitos dos programas *My Teaching Partner* e *Making the Most of Classroom Interactions* nas interações adulto-criança. Em ambos os programas, os educadores tinham acesso a vídeos de boas práticas em termos das interações adulto-criança. Os dois programas demonstraram melhorias nas

práticas dos educadores a nível do apoio emocional, em comparação com o grupo de controlo. Os educadores que participaram no programa *Making the Most of the Classroom* obtiveram também melhores resultados referentes ao apoio à aprendizagem e demonstraram possuir maiores conhecimentos acerca das interações adulto-criança eficazes, comparativamente aos educadores participantes no programa *My Teaching Partner* e àqueles do grupo de controlo. Por sua vez, a utilização do programa *My Teaching Partner* para apoiar os educadores na implementação de atividades de linguagem/literacia teve um impacto significativo, embora modesto, no desenvolvimento da linguagem e literacia das crianças. Num outro estudo sobre o programa *My Teaching Partner*, Downer *et al.* (2011) verificaram que a combinação de recursos *on-line*, como a consultoria através de vídeo, com a utilização de exemplos de práticas de ensino em vídeo foi mais eficaz do que o mero acesso a materiais e guiões de práticas.

Tobin e Kurban (2010) utilizaram os vídeos para estimular o diálogo entre diferentes atores da comunidade educativa, por serem um recurso contextualizado e menos abstrato. Dessa forma, os autores conseguiram aceder às reflexões e perspetivas de pais e educadores de infância de cinco países acerca de temas diversos, como o equilíbrio entre os momentos lúdicos e académicos do currículo pré-escolar. Também Cherrington e Thornton (2013) sublinharam a importância da utilização de filmagens das práticas dos educadores, uma vez que estas permitem uma reflexão-na-prática e promovem a participação de várias pessoas, mesmo que não presentes na situação. Por sua vez, os educadores participantes no estudo de Cherrington e Thornton (2013) consideraram que este recurso permitiu criar oportunidades para o diálogo, dando-lhes uma visão mais abrangente da situação e das crianças e permitindo-lhes perceber aspetos que, de outra forma, passariam despercebidos.

No entanto, de acordo com Pianta (2006), os educadores raramente têm oportunidade de observar exemplos de práticas de qualidade comprovada, assim como de receber *feedback* acerca da eficácia das suas práticas e das interações que estabelecem com as crianças. Em Portugal, de acordo com os dados da OECD (2009), apenas 14,6% dos professores participaram em atividades de desenvolvimento profissional que envolviam a observação, não existindo, portanto, nas salas portuguesas, uma cultura de observação das práticas, assim como de *feedback* ou partilha de boas práticas entre profissionais (OECD, 2009). Ainda de acordo com o relatório internacional da OECD (2009), mais da metade dos professores inquiridos (até ao ensino secundário) gostaria de ter participado em mais oportunidades de desenvolvimento profissional. Segundo o mesmo relatório, no caso de Portugal, cerca de 76% dos professores gostariam de ter participado em mais ações de desenvolvimento profissional.

Importa, pois, compreender qual a opinião dos educadores quanto aos formatos preferenciais de desenvolvimento profissional, os quais incluem o vídeo, considerando as suas necessidades, aspirações e condicionalismos contextuais (BARBER; COHRSEN; CHURCH, 2014). De acordo com alguns autores, existem variáveis processuais, nomeadamente as características pessoais dos educadores, que ajudam a determinar a eficácia de um programa de desenvolvimento profissional

(SHERIDAN *et al.*, 2009). Os mesmos autores salientam a importância de conhecer os valores, teorias e modelos de práticas preferenciais dos educadores, envolvendo-os nas tomadas de decisão acerca da sua própria aprendizagem, que consequentemente será sentida como mais relevante (SHERIDAN *et al.*, 2009). Conhecer as necessidades e preferências dos educadores e integrá-las na concepção do programa é, por isso, essencial para o sucesso do programa, permitindo ajustar o mesmo às características dos participantes, no sentido de promover o seu envolvimento e motivação (BARBER; COHRSEN; CHURCH, 2014; SHERIDAN *et al.*, 2009).

PRESENTE ESTUDO

Foi nesse contexto que surgiu o presente estudo, com o objetivo de conhecer a opinião dos educadores de creche relativamente a uma experiência de visualização e *feedback* da sua prática profissional, bem como de conhecer as suas ideias e preferências a respeito de atividades, temas e formatos de desenvolvimento profissional.

Este estudo insere-se num projeto de investigação mais amplo, no âmbito do qual foram realizadas filmagens das interações entre as educadoras participantes e as crianças em várias atividades. Com base nos pressupostos de Mitchel e Cubey (2003), as educadoras foram posteriormente envolvidas na visualização dos seus próprios vídeos, a fim de promover a autorreflexão sobre a sua prática em contexto real e incentivar a reflexão crítica. Especificamente, as educadoras visualizaram excertos dos seus próprios vídeos, com *feedback* específico dos investigadores. O *vídeo-feedback* centrou-se nas práticas observadas, tendo como referencial uma grelha de observação de qualidade das interações. Após o *vídeo-feedback*, realizaram-se entrevistas individuais com as educadoras, pretendendo responder a três perguntas de investigação: Como foi para as educadoras a experiência de visualização dos próprios vídeos? Qual a opinião das educadoras sobre a utilização de vídeos como ferramenta de desenvolvimento profissional? Quais as preferências das educadoras quanto aos formatos e modelos de desenvolvimento profissional?

MÉTODO

PARTICIPANTES

De entre as 31 salas de creche que constituíram a amostra do estudo mais amplo, aceitaram participar na visualização de extratos dos vídeos 22 educadoras de infância, que exerciam funções em 19 centros de educação de infância. Procurando respeitar as práticas habituais de cada educadora e cada centro, foi dada a opção às educadoras de visualizar os seus vídeos e realizar a entrevista individualmente ou em conjunto, sendo possível fazerem-se acompanhar por outros colegas da instituição. Nesse sentido, durante a visualização dos vídeos e entrevistas, estiveram também presentes, em dois centros, as psicólogas da instituição e, num outro centro, mais duas educadoras, além daquela participante. No

total, 26 participantes visualizaram os vídeos e estiveram presentes nas entrevistas, isto é, as 22 educadoras da amostra, duas psicólogas e duas outras educadoras.

Todas as participantes eram do sexo feminino. Em relação às 22 educadoras que originalmente faziam parte da amostra do projeto mais alargado, a idade variava entre 25 e 55 anos, sendo a idade média de 40 anos ($SD = 7,7$). A maioria das educadoras ($n = 15$, ou 79%) era bacharel ou licenciada, enquanto 21% tinham o grau de mestre ($n = 4$). A experiência dessas educadoras em contextos de educação de infância variava entre 3 e 24 anos, com uma média de 13 anos de experiência ($SD = 5,6$). Trabalhavam com grupos de crianças de 2 anos que tinham, em média, 16 crianças ($SD = 3,2$), variando entre 8 e 22 crianças. Relativamente aos 19 centros, 53% eram Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) ($n = 10$) e 47% constituíam centros privados ($n = 9$). A maioria dos centros situava-se na zona do grande Porto ($n = 8$, ou 42%), 32% localizavam-se no centro do país ($n = 6$) e 26% encontravam-se na zona urbana de Lisboa ($n = 5$).

PROCEDIMENTO

Após ter obtido os devidos consentimentos escritos de todas as participantes para gravação do áudio das entrevistas, procedeu-se à visualização de excertos de vídeos acompanhada de comentários referentes aos mesmos, elaborados com base na grelha de observação CLASS-Toddler (LA PARO; HAMRE; PIANTA, 2012). Essa grelha de observação contém um conjunto detalhado de critérios de qualidade focados nas interações educador-crianças, que são analisados de acordo com o apoio emocional, a gestão do comportamento e a facilitação, por parte do educador, do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Após a visualização de excertos dos vídeos, realizaram-se as entrevistas semiestruturadas, que ocorreram entre março e junho de 2018, com uma duração variável entre 12 e 51 minutos.

Na maioria dos casos, nas entrevistas estiveram presentes duas investigadoras com cada uma das educadoras participantes. Garantiu-se o anonimato das participantes, sendo os resultados (nomeadamente os excertos dos discursos das participantes) reportados a partir de códigos alfanuméricos.

TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS

Recorreu-se à entrevista semiestruturada, sendo o guião composto por três conjuntos de questões organizados de acordo com os seguintes temas:

- questões abertas acerca da forma como as participantes vivenciaram a observação dos próprios vídeos, envolvendo aspetos que consideraram surpreendentes, representatividade das atividades filmadas em relação ao quotidiano da sala, adaptações necessárias para realizar as filmagens, etc. (e.g. “Ao observar os vídeos, que aspetos foram surpreendentes para si?”);
- questões abertas sobre a opinião das participantes referente à utilização de vídeos como ferramenta de desenvolvimento profissional, englobando vantagens, desvantagens, situações em que podem ser utilizados, etc. (e.g. “Que vantagens e desvantagens associa a este recurso?”);
- questões fechadas com o objetivo de analisar as preferências quanto a formas, tipos e temas de desenvolvimento profissional (e.g. “De entre

estes temas, quais os que gostaria de ver abordados em futuras ações de formação e desenvolvimento profissional?”).

Nos dois primeiros conjuntos de questões foram solicitados os contributos de todas as participantes ($n = 26$) e, no terceiro conjunto, apenas das 22 educadoras que faziam parte da amostra do projeto mais amplo.

ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra e sujeitas a análises de conteúdo temático (BURNARD *et al.*, 2008). Essa opção de análise qualitativa mostrou-se ser a mais adequada, ao permitir aceder à opinião individual de cada uma das educadoras. O conteúdo das transcrições foi analisado com recurso do programa de *software* da QSR Internacional NVivo 12. Quando apropriada, procedeu-se à categorização de excertos dos discursos das educadoras. As principais categorias foram estabelecidas previamente, correspondendo às principais questões das entrevistas. No entanto, exploraram-se categorias novas que surgiram a partir de algumas questões ou temas espontaneamente referidos pelas participantes. Dessa forma, apesar de algumas categorias terem sido estabelecidas *a priori*, na análise das transcrições também se procuraram temas emergentes, num processo analítico do tipo “vaivem” (BARDIN, 2011, p. 76), com o objetivo de descobrir os “núcleos de sentido” (p. 131).

RESULTADOS

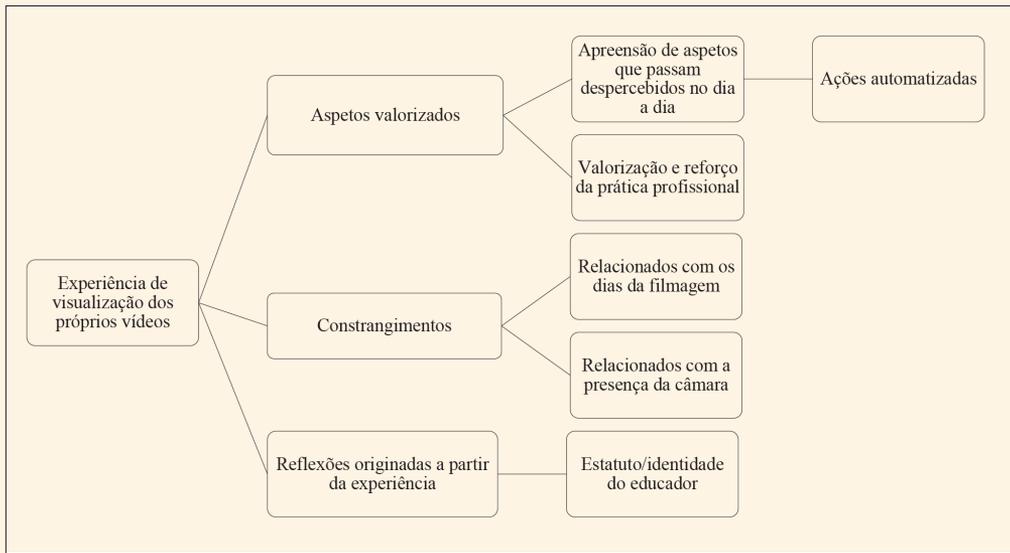
Os resultados das entrevistas com as participantes apresentam-se de acordo com os principais temas abordados, isto é, primeiramente descrevem-se as reflexões das intervenientes acerca da experiência de visualização dos próprios vídeos, em seguida expõem-se os pontos de vista das participantes sobre a utilização de vídeos como ferramenta de desenvolvimento profissional e, finalmente, apresentam-se as preferências das intervenientes quanto a formatos, tipos e temas de desenvolvimento profissional.

EXPERIÊNCIA DE VISUALIZAÇÃO DOS VÍDEOS

Para a metade das intervenientes (50%), a experiência de visualização dos próprios vídeos foi nova, pois nunca tinham tido a oportunidade de observar o seu próprio desempenho em sala. Não obstante, nove educadoras (35%) referiram já ter utilizado esse recurso em moldes semelhantes, para efeitos de formação inicial e contínua. Algumas educadoras (27%) mencionaram ter utilizado filmagens de atividades da sala para demonstrar comportamentos e rotinas aos encarregados de educação das crianças. Todas as participantes consideraram a visualização dos seus vídeos positiva, refletindo acerca das potencialidades e constrangimentos sentidos nessa experiência. As categorias resultantes das respostas das educadoras acerca da experiência de observação dos seus vídeos encontram-se organizadas esquematicamente (cf. Figura 1).

FIGURA 1

CATEGORIAS RESULTANTES DAS RESPOSTAS DAS EDUCADORAS EM RELAÇÃO À EXPERIÊNCIA DE VISUALIZAÇÃO DOS PRÓPRIOS VÍDEOS



Fonte: Elaboração das autoras.

Aspetos valorizados

Partindo da vivência de observação dos próprios vídeos, as participantes refletiram acerca da possibilidade de se aperceberem de aspetos que “escapam” ao seu olhar no quotidiano e sobre a valorização das suas próprias práticas profissionais.

Apreensão de aspetos que passam despercebidos no dia a dia

A maioria das educadoras (58%) considerou a visualização dos seus próprios vídeos uma mais valia, ao permitir a perceção de pormenores que, de outra forma, passariam despercebidos. As participantes focaram-se em aspetos relacionados com o seu próprio desempenho e com o desempenho das crianças. Outras participantes (19%) ficaram positivamente surpreendidas com o seu desempenho durante as atividades, em especial no que respeita às interações que estabeleceram com as crianças. Algumas intervenientes (23%) comentaram o envolvimento do grupo nas atividades e as particularidades de algumas crianças.

ID6: *Estou agora atenta muito mais aos pormenores, consigo ver cada criança pormenorizadamente e consigo perceber realmente as interações de uma forma mais específica, pormenorizada, com muito mais atenção, a minha postura com as crianças de que forma é que eu interviro.*

ID30: *[...] da diferença entre aquilo que eu me lembro de estar a ver e outros pormenores que estavam a acontecer [...] e eu nem sequer dei conta [...] e também perceber esses aspetos das interações que eu [...] tive com estas crianças, não me tinha apercebido da totalidade.*

Ações automatizadas

Entre as participantes, 11 (42%) comentaram o facto de suas ações serem já quase automatizadas, principalmente no que diz respeito aos aspetos mais relacionais e de interação com as crianças, o que se tornava evidente nos vídeos.

ID5: [...] isto já são muitos anos de profissão, [...] acaba por automatizar um determinado número de circunstâncias e de situações.

ID30: [...] só me sai é mais natural e eu não me apercebo já e acho que aí, nos vídeos, apercebo-me com mais... evidência, não é?

Valorização e reforço da prática profissional

Para 12 participantes (46%), a visualização dos vídeos constituiu um reforço do seu desempenho, contribuindo para validar a sua prática profissional. As educadoras consideraram esse reforço especialmente relevante em relação aos aspetos mais espontâneos das suas interações com as crianças.

ID4: [...] mas acho que é importante uma pessoa ver [...] e perceber que realmente consegue dar resposta não só ao grupo, mas a cada criança em particular.

ID24: [...] mas ao ver esses vídeos percebe-se realmente que acontece e que é bom, que tem os seus aspetos positivos.

Constrangimentos

A experiência de visualização dos próprios vídeos também suscitou alguns comentários acerca da atipicidade dos dias da filmagem e dos constrangimentos associados à presença da câmara na sala.

Relacionados com os dias da filmagem

Para a maioria das participantes (65%), as filmagens captaram o que usualmente acontece na sala. Não obstante, algumas educadoras (19%) referiram que o grupo de crianças não estava completo e que precisaram realizar adaptações ao curso normal das atividades. Duas educadoras (8%) comentaram que usualmente o dia não era tão compartimentado. As mesmas consideraram que, para um retrato mais fiel do dia a dia na creche, a filmagem poderia ocorrer em diferentes dias da semana e abranger também os momentos de transição.

Associados à presença da câmara

A presença da câmara na sala foi um aspeto discutido pela maioria das participantes (62%) durante as entrevistas. Apesar de 12 participantes (46%) terem referido que conseguiram abstrair-se da câmara após os minutos iniciais, oito educadoras (31%) mencionaram que se sentiram condicionadas com a presença da mesma e sete (27%) referiram interferência da filmagem no comportamento das crianças.

Estatuto/identidade do educador

Esse tema surgiu no decorrer das entrevistas como particularmente relevante no caso da creche, no discurso de seis educadoras (23%).

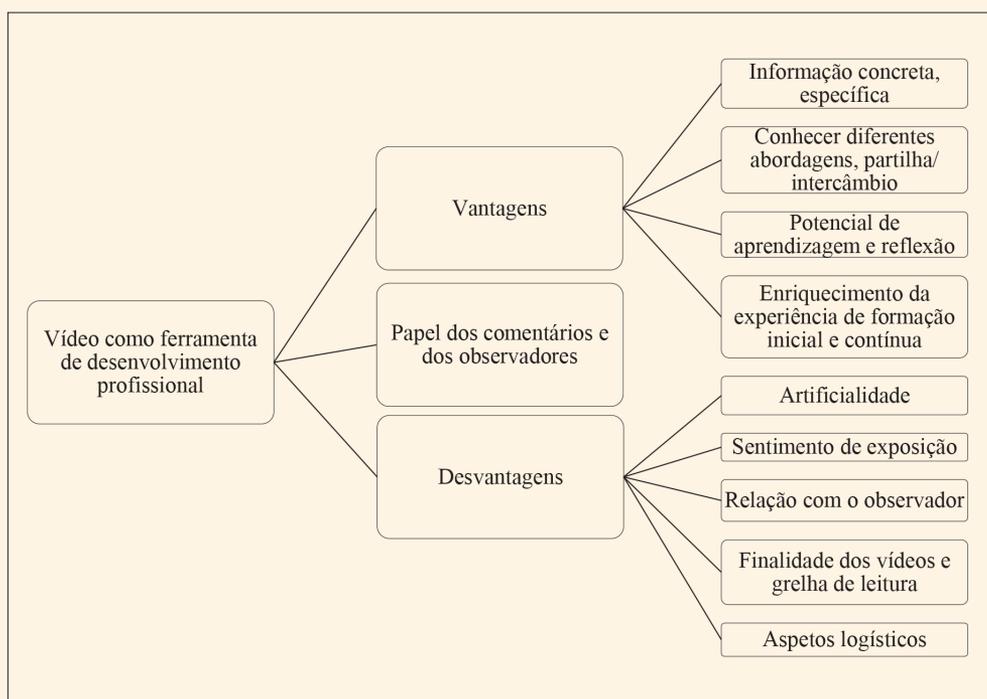
ID8: *O educador da creche [...] muitas vezes subestima o seu próprio trabalho.*

ID27: *[...] isto é do ministério da educação, [...] porque nós não estamos ainda inseridos no que eles consideram a primeira infância.*

VÍDEO COMO OPORTUNIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Numa segunda secção, as questões dirigidas às participantes relacionaram-se com a reflexão pessoal acerca da utilização de vídeos como ferramenta de desenvolvimento profissional, mais especificamente abordaram-se temas como as vantagens e desvantagens da utilização desse recurso (Figura 2).

FIGURA 2
CATEGORIAS RESULTANTES DAS RESPOSTAS DAS EDUCADORAS EM RELAÇÃO À UTILIZAÇÃO DO VÍDEO COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL



Fonte: Elaboração das autoras.

Vantagens

Para as participantes, esse recurso apresenta diversos benefícios: permite identificar a informação concreta e específica; possibilita aos educadores conhecer e partilhar diferentes abordagens; promove a reflexão sobre a prática; e complementa a formação dos educadores.

Informação concreta, específica

Para cerca de metade das participantes (46%), uma das vantagens da utilização de vídeos é o acesso à informação mais concreta acerca do que está a acontecer na sala de atividades. De acordo com as intervenientes, essa leitura através do vídeo permite: perceber as crianças individualmente, o seu comportamento, os seus interesses; perceber as atividades do início ao fim e a forma como as crianças lhes respondem; e, também, observar os espaços e interações que os mesmos proporcionam. Essas informações proporcionam ao educador conhecer, refletir e eventualmente agir sobre os aspetos a melhorar.

ID18: [...] de outra forma não temos uma perceção tão abrangente do grupo.

ID25: [...] os vídeos permitem-nos perceber como é que determinadas crianças estavam a olhar para aquela situação, que eu possivelmente não estava a perceber naquele momento e que através do vídeo eu consigo ter esta noção.

Conhecer diferentes abordagens e partilha/intercâmbio

Para oito participantes (31%), uma das vantagens da utilização de vídeos é a possibilidade de enriquecimento da prática profissional, ao permitir um intercâmbio de abordagens, formas de estar e de trabalhar. As educadoras referiram que, a partir do contacto com diferentes realidades através dos vídeos, poderia acrescer a possibilidade de discutir as práticas observadas com os seus intervenientes.

ID5: [...] mas se pudéssemos trocar vídeos, ver como é que a colega atua ou isso, há um intercâmbio que a pessoa aprende, não é, está sempre a aprender.

ID6: E nós somos todos diferentes uns dos outros e cada um de nós deve ter de certeza absoluta algo para mostrar, coisas diferentes, porque são posturas diferentes, formas de estar diferentes, pensamentos diferentes, metodologias diferentes e eu acho que ao partilharmos estes filmes, estas experiências, podemos ir buscar sempre e beber um pouquinho de cada uma.

Potencial de aprendizagem e reflexão

A maioria das participantes (81%) salientou a utilização de vídeos como ferramenta de reflexão da e na prática profissional, considerando tal reflexão geradora de um processo de aprendizagem e crescimento.

ID7: Eu acho que é sobretudo refletir na prática, refletir muito, muito, muito.

ID30: [...] isto é uma maneira também de os profissionais terem uma monitorização da sua prática, de se autoavaliarem, de se verem.

Enriquecimento da experiência de formação inicial e contínua

A importância dos vídeos para a formação inicial e contínua dos educadores foi indicada por seis participantes (23%), uma vez que os vídeos têm potencial para complementar recursos e práticas formativas comuns, enriquecendo o percurso formativo ao dar a conhecer várias metodologias e abordagens. Duas participantes mencionaram o facto de os vídeos permitirem um olhar comum entre os diferentes intervenientes e, conseqüentemente, um diálogo mais informado.

ID24: *É diferente por exemplo estarmos numa formação a falar sobre a resolução de conflitos, estar só a falar, podemos fazer assim, é diferente de vermos na realidade e as respostas que eles nos dão.*

ID25: *E continuo a achar que é das ferramentas mais importantes em formação, a nível de reflexão, do que propriamente alguém que nos vê, porque depois o olhar do outro nem sempre é o nosso olhar das coisas e se formos os dois a ver.*

Papel dos comentários e dos observadores

Quatro intervenientes (15%) consideraram que a visualização dos vídeos deve ser complementada com comentários acerca das práticas, por acrescentarem um outro olhar às ações e ajudarem no processo de reflexão.

ID1: *[...] mais do que o vídeo, são vocês também dizerem “fizeste isto bem, isto bem, isto bem” porque nós já não paramos para pensar nisso, já é tudo muito natural e vocês, ao dizerem que isto é importante.*

ID32: *[...] ter a vossa perspetiva também, não é? Alguém que vem de fora e que ajuda também a olhar a prática e o exercício profissional com outro olhar.*

Desvantagens

As intervenientes apontaram os seguintes constrangimentos: artificialidade das situações filmadas; grau de exposição das participantes; relação com o observador; finalidade dos vídeos e grelha de leitura dos mesmos; e, por fim, aspetos logísticos. Apesar disso, seis participantes (23%) consideraram que não existem desvantagens associadas à utilização de vídeos no âmbito do desenvolvimento profissional.

Artificialidade

Cinco participantes (19%) mencionaram a possibilidade de o vídeo poder não representar a realidade de forma fidedigna, pelo facto de os intervenientes, tanto os adultos como as crianças, se sentirem inibidos pela presença da câmara.

ID9: *A desvantagem é que nós quando estamos a ser filmados não estamos completamente a ser autênticos.*

ID15: *O comportamento de algumas crianças [...] ficam um bocadinho intimidadas.*

Sentimento de exposição

Nove educadoras (35%) consideraram que a filmagem das atividades da sala pode condicionar as suas ações, ao se sentirem de certa forma expostas, com receio de não corresponder às expectativas. Algumas participantes (46%) associaram esta exposição a uma avaliação negativa do seu desempenho.

ID6: [...] aquilo que eu posso pensar é que [as pessoas filmadas] se possam sentir um bocadinho mais inibidas por mostrar, uma exposição pública.

ID16: Se eu deixasse a filmar e depois fosse visto por um grupo de pessoas, acabo por estar um bocadinho exposta.

Relação com o observador

A relação que os participantes estabelecem com o observador foi um aspeto mencionado por cinco educadoras (19%). Duas (8%) consideraram benéfico o fato de as filmagens serem realizadas e comentadas por alguém conhecido e próximo. Contrariamente, uma participante referiu preferir um observador externo e imparcial. Outra educadora apontou que o processo poderia ser mais individualizado, com o próprio interveniente realizando a filmagem e a auto-observação a partir dos vídeos.

ID5: [...] se me entrar aqui uma pessoa que eu não conheço, intimida-nos um bocado.

Finalidade dos vídeos e grelha de leitura

Cinco participantes (19%) discutiram a utilização dada aos vídeos, defendendo que devem servir apenas para o crescimento profissional do educador e salientando a relevância da grelha de leitura utilizada na análise.

ID8: [...] desde que seja o educador a utilizar para si, uma maneira de se autoavaliar, de se autocorriger, de tirar dados, informação sobre o seu grupo.

ID16: [...] se o vídeo for para uso da pessoa, eu acho que não tem desvantagem nenhuma, cabe é à pessoa aceitar [...] o que viu e tentar crescer profissionalmente a partir daí.

Aspetos logísticos

Algumas participantes (31%) indicaram, como possível condicionamento, a falta de tempo e de recursos para realizar as filmagens. Por outro lado, duas educadoras (8%) mencionaram que seria desejável a visualização dos vídeos ocorrer o mais brevemente possível após a sua realização, para permitir analisar e agir sobre determinados aspetos observados (e.g. comportamentos das crianças). Foi ainda referida a necessidade de se obterem os devidos consentimentos informados de todos os intervenientes nas filmagens.

Em suma, as educadoras consideraram gratificante a experiência de visualização dos próprios vídeos, que foram, assim, perspetivados como um recurso

com grande potencial, constituindo uma oportunidade para reflexão, melhoria e reforço da prática profissional. No entanto, é necessário garantir o devido enquadramento da utilização desse recurso, a nível da finalidade – ser claro o propósito da visualização e da análise dos vídeos e ter em consideração a relação entre os educadores e os observadores – e assegurar que, durante a sua utilização, o observador não adote uma atitude e postura de julgamento e crítica.

PREFERÊNCIAS DAS PARTICIPANTES

A última secção de questões dirigidas às participantes relacionou-se com a recolha das suas preferências de desenvolvimento profissional, relativamente às formas de observação e dos vídeos, aos tipos de atividade de desenvolvimento profissional e aos temas preferenciais de formação. Cada participante poderia selecionar mais de uma opção.

Observação dos próprios vídeos vs. observação de vídeos de outros educadores

A maioria das participantes (82%) considerou benéfica a possibilidade de observar os seus vídeos para refletir acerca das suas próprias práticas, mas também complementar essa experiência com a observação de vídeos de outros colegas. No entanto, quatro intervenientes (18%) referiram preferir observar apenas os seus próprios vídeos e refletir as suas práticas.

Observação individual vs. observação em grupo

Para mais da metade das participantes (55%), foi útil a visualização dos vídeos tanto individualmente (só com a presença da educadora), como em grupo (incluindo outros elementos da comunidade educativa). Consideraram que, numa primeira fase, seria vantajosa a observação individual e, numa segunda fase, a observação em grupo. Apesar de seis participantes (27%) preferirem a observação em grupo, algumas educadoras (27%) mencionaram constrangimentos dessa opção, diante da exposição pública e da relação entre o protagonista dos vídeos e os elementos do grupo. Quatro participantes (18%) optariam pela observação individual, indicando a dificuldade de se exporem em grupo caso fossem alvo de críticas negativas.

Observação de vídeos portugueses vs. observação de vídeos de outros países

A opção mais escolhida pelas participantes foi a observação de vídeos de outros países (45%), pela diversidade de culturas, hábitos, metodologias, rotinas e materiais, considerando que isso poderia ser enriquecedor. Não obstante, mais da metade das educadoras (55%) alertou para as particularidades culturais e a importância da contextualização cultural das práticas. Três educadoras (14%) preferiram a observação de vídeos portugueses, por serem contextos semelhantes ao seu, enquanto outras nove (41%) adotaram uma abordagem complementar, mencionando que gostariam de observar vídeos portugueses e de outros países.

Temas em desenvolvimento profissional

De entre os temas de desenvolvimento profissional apresentados às participantes, a diversidade cultural das práticas em educação de infância foi o que reuniu mais consenso (59%), seguido por autorregulação (50%), apoio emocional (50%), estimulação da cognição e da linguagem (45%) e estruturação do tempo e do grupo na creche (32%). Algumas participantes (23%) salientaram a importância de o desenvolvimento profissional ser direcionado para temas de creche, por considerarem que a maioria das opções de formação existentes se dirigem ao pré-escolar.

Tipos de atividade de desenvolvimento profissional

De entre os formatos de desenvolvimento profissional apresentados às educadoras, as visitas e observações de outros centros reuniram o maior consenso (82%), seguidas por participação em conferências e seminários (59%), rede de desenvolvimento profissional (55%), cursos e *workshops* (31%), investigação (31%), conversas informais (27%), leitura de literatura profissional (23%), mentoria (18%) e programas de qualificação (14%). Algumas educadoras (23%) indicaram ainda preferir opções de desenvolvimento profissional de curta duração, de cariz essencialmente prático, que envolva ativamente o profissional.

Para finalizar, quando questionadas se participariam num programa de desenvolvimento profissional assente na utilização de vídeos, quase todas as educadoras (86%) responderam afirmativamente. Não obstante, algumas dessas participantes (23%), apesar de terem respondido afirmativamente, mencionaram que teriam de ter em consideração alguns aspetos como o tempo, a disponibilidade e o tipo de exposição.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este estudo pretendeu conhecer a opinião de um grupo de educadoras de creche acerca da utilização do vídeo-*feedback* e identificar os modelos de desenvolvimento profissional mais relevantes para esse grupo, procurando conhecer as suas preferências relativamente a formatos, temas e tipos de atividade de desenvolvimento profissional.

Os resultados do presente estudo sugerem que o vídeo-*feedback* pode ser uma ferramenta potencialmente relevante para o desenvolvimento profissional. De acordo com as participantes, o vídeo-*feedback*, ao espelhar as suas práticas, pode constituir uma oportunidade de autoanálise, autorreflexão e, eventualmente, uma forma de melhorar as suas ações. Efetivamente, apesar de a utilização do vídeo-*feedback* neste estudo ter constituído uma situação breve, nova e desafiante para a maioria das educadoras, a visualização do próprio desempenho em sala foi sentida pelas mesmas como uma experiência gratificante, permitindo perceber e refletir acerca de aspetos que não são perceptíveis no dia a dia. De acordo com as participantes, os vídeos permitem recolher informação concreta e específica, podem complementar a formação inicial dos educadores, ao introduzir diferentes abordagens, e permitem a reflexão-na-prática, possibilitando uma retrospectiva do trabalho desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo.

Não obstante, de acordo com as participantes, é fundamental enquadrar a utilização do *vídeo-feedback*, concretizando os seus objetivos e formatos de utilização e visualização junto das educadoras. Efetivamente algumas participantes alertaram para a possibilidade de as educadoras se sentirem expostas com o *vídeo-feedback* e com as discussões originadas à volta dos vídeos resultantes, ou sentirem-se reticentes quanto ao uso desta ferramenta quando desconhecem a finalidade e o formato da sua utilização. Outro aspeto mencionado foi a relação observador-educador. Apesar de este ter sido um tópico abordado pelas participantes, as suas opiniões divergiram bastante: enquanto algumas consideraram que o processo de *vídeo-feedback* seria facilitado pelo facto de conhecerem o observador, outras apontaram no sentido de as observações serem realizadas pelo próprio educador, ou, ainda, por um elemento imparcial. Efetivamente, alguns autores (e.g. KENNEDY, 2005; SHERIDAN *et al.*, 2009) atentam na relação observador-educador como fator crítico para o sucesso das oportunidades de formação e, mais especificamente, para o envolvimento dos educadores.

Um aspeto que merece atenção prende-se com o facto de as participantes conceberem a utilização de vídeos como uma forma de complemento e enriquecimento da formação de educadores. De facto, as participantes mostraram interesse em, a par da observação dos próprios vídeos, observar os vídeos de colegas, em especial vídeos de outros países, pela possibilidade de aceder a novas realidades. Somando-se a isso, o tipo de oportunidade de desenvolvimento profissional mais referido pelas educadoras foram as visitas e observações de outros centros. Os contributos das participantes neste estudo apontam no sentido de as mesmas considerarem que o vídeo permite um intercâmbio de abordagens, perspetivas e formas de trabalho, com o potencial de enriquecer a sua formação inicial e contínua. Congruente com estes resultados, a literatura salienta que este tipo de atividades pode ser eficaz para promover a aprendizagem dos educadores, em especial nas situações em que os centros observados adotam práticas de elevada qualidade (PIANTA, 2006). No entanto, este tipo de oportunidades é raramente disponibilizado aos profissionais (COLE, 2004).

Outro aspeto que também merece atenção e que emergiu da análise do discurso das participantes ao longo das entrevistas foi a necessidade demonstrada por elas de se envolverem em oportunidades de formação mais relacionadas com temáticas específicas da creche, por considerarem que a maioria das ofertas disponíveis se dirige ao pré-escolar. Estes dados encontram-se alinhados com a literatura nacional (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008; PESSANHA; AGUIAR; BAIRRÃO, 2007), que relata a escassez de oportunidades de formação específica em creche para as educadoras.

LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

O presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser indicadas, assim como alguns aspetos a serem considerados em estudos futuros. Em primeiro lugar, importa referir que, pela integração do corrente estudo num projeto mais abrangente, já existia uma relação entre os observadores e os educadores anterior à realização do *vídeo-feedback*. Essa especificidade pode ter tido

algum impacto na percepção dessa ferramenta pelas participantes e, consequentemente, nos resultados deste estudo. Por um lado, a existência de uma relação positiva e construtiva pode ter minimizado o sentimento de exposição das participantes e facilitado o processo de partilha das suas opiniões; por outro lado, pode ter inibido as educadoras a se pronunciarem sobre determinados aspetos menos favoráveis da experiência. Um segundo aspeto a considerar é o facto de, apesar de existir uma equipa envolvida na análise e discussão de algumas categorias, não ter sido possível proceder à triangulação dos dados, o que teria possibilitado uma análise mais completa e holística. Finalmente, este estudo deve ser considerado um pequeno contributo para a compreensão das opiniões das educadoras quanto à utilização do vídeo-*feedback* no âmbito do desenvolvimento profissional. Os resultados lançam algumas pistas que podem ajudar a operacionalizar as oportunidades de desenvolvimento profissional. No entanto, é preciso cautela na interpretação dos resultados, dado que os mesmos podem não espelhar a opinião de todos os educadores portugueses. São necessários mais estudos que envolvam ativamente os educadores na procura de oportunidades ajustadas às suas necessidades.

Em suma, os resultados deste estudo oferecem algumas pistas a considerar no desenho de programas de desenvolvimento profissional pertinentes para os educadores de creche portugueses, apontando algumas das condições em que o vídeo-*feedback* será mais relevante para os profissionais.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Sara Barros. ECEC workforce profile – Portugal. In: OBERHUEMER, Pamela; SCHREYER, Inge (ed.). *Workforce profiles in systems of early childhood education and care in Europe*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), 2017. Disponível em: www.seepr.eu/English/Country_Reports.htm. Acesso em: 4 mar. 2019.
- BARBER, Hannah; COHRSEN, Caroline; CHURCH, Amelia. Meeting the Australian national quality standards: a case study of the professional learning needs of early childhood educators. *Australasian Journal of Early Childhood*, Joondalup, v. 39, n. 4, p. 21-27, Dec. 2014.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BORKO, Hilda. Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, Tallahassee, v. 33, n. 8, p. 3-15, Nov. 2004.
- BURNARD, P.; GILL, P.; STEWART, K.; TREASURE, E.; CHADWICK, B. Analysing and presenting qualitative data. *British Dental Journal*, London, v. 204, n. 8, p. 429-432, Apr. 2008.
- BUYSSE, Virginia; WINTON, Pamela J.; ROUS, Beth. Reaching consensus on a definition of professional development for the early childhood field. *Topics in Early Childhood Special Education*, Nashville, v. 28, n. 4, p. 235-243, Feb. 2009.
- CHERRINGTON, Sue; THORNTON, Kate. Continuing professional development in early childhood education in New Zealand. *Early Years*, Plymouth, v. 33, n. 2, p. 119-132, Feb. 2013.
- COLE, Peter. *Professional development: a great way to avoid change*. Melbourne: IARTV, 2004. (IARTV Seminar Series, n. 140).
- DOWNER, Jason; PIANTA, Robert; FAN, Xitao; HAMRE, Bridget; MASHBURN, Andrew; JUSTICE, Laura. Effects of web-mediated teacher professional development on the language and literacy skills of children enrolled in pre-kindergarten programs. *NHSA Dialog*, Charlotte, v. 14, n. 4, p. 189-212, Oct. 2011.

EARLY, Diane M.; MAXWELL, K. L.; SKINNER, D.; KRAUS, S.; HUME, K.; PAN, Y. *Georgia's pre-k professional development evaluation*. Final report. Chapel Hill, NC: University of North Carolina at Chapel Hill, 2014. Disponível em: <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/01/2015-02GaPreKPDeval.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2019.

EGERT, Franziska; FUKKINK, Ruben G.; ECKHARDT, Andrea G. Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, Pensilvânia, v. 88, n. 3, p. 401-433, Jan. 2018.

EUROPEAN COMMISSION. *Early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Brussels: EU Communication from the Commission, 2011. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:EN:PDF>. Acesso em: 4 mar. 2019.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE/EUROSTAT. *Key data on early childhood education and care in Europe*. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014. Disponível em: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5785249/EC-01-14-484-EN.PDF/cbdf1804-a139-43a9-b8f1-ca5223eea2a1>. Acesso em: 4 mar. 2019.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Working with young children in Portugal. In: OBERHUEMER, Pamela (ed.). *Working with young children in Europe*. München: Staatsinstitut für Frümpädagogik, 2008. p. 353-365.

GUSKEY, Thomas R. Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Nottingham, v. 8, n. 3, p. 381-391, 2002.

HAMRE, Bridget K.; PARTEE, Ann; MULCAHY, Christina. Enhancing the impact of professional development in the context of preschool expansion. *AERA Open*, Irvine, v. 3, n. 4, p. 1-16, Oct./Dec. 2017.

JENSEN, Bente; IANNONE, R. L. CARE: *Curriculum quality analysis and impact review of European ECEC*. Comparative review of professional development approaches. Dinamarca: Universidade de Aarhus, 2015. Disponível em: http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/report_-_Comparative_review_of_professional_development_approaches.pdf. Acesso em: 4 mar. 2019.

KENNEDY, Aileen. Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, Nottingham, v. 31, n. 2, p. 235-250, June 2005.

LA PARO, Karen M.; HAMRE, Bridget K.; PIANTA, Robert C. *Classroom assessment scoring system*. Manual Toddler. Baltimore, MD: Brookes, 2012.

MITCHELL, Linda; CUBEY, Pam. *Characteristics of professional development linked to enhanced pedagogy and children's learning in early childhood settings: best evidence synthesis*. Wellington: NZ Ministry of Education, 2003.

NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN; ALLIANCE OF EARLY CHILDHOOD TEACHER EDUCATORS; NATIONAL ASSOCIATION OF CHILD CARE RESOURCE; REFERRAL AGENCIES. *Early childhood education professional development: training and technical assistance glossary*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2011. Disponível em: http://www.naeyc.org/GlossaryTraining_TA.pdf. Acesso em: 4 mar. 2019.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Paris: OECD, 2009. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2019.

PEISNER-FEINBERG, Ellen S.; BURCHINAL, Margaret R.; CLIFFORD, Richard M.; CULKIN, Mary L.; HOWES, Carollee; KAGAN, Sharon Lynn; YAZEJIAN, N. The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, Porto Rico, v. 72, n. 5, p. 1534-1553, Sept./Oct. 2001.

PESSANHA, Manuela; AGUIAR, Cecília; BAIRRÃO, Joaquim. Influence of structural features on Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly*, Columbus, v. 22, n. 2, p. 204-214, Apr./June 2007.

PIANTA, Robert C. Standardized observation and professional development: a focus on individualized implementation and practices. In: ZASLOW, Maetha; MARTINEZ-BECK, Ivelisse (ed.). *Critical issues in early childhood professional development*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc., 2006. p. 231-254.

PIANTA Robert C.; MASHBURN, Andrew J.; DOWNER, Jason T.; HAMRE, Bridget K.; JUSTICE, Laura. Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, Columbus, v. 23, n. 4, p. 431-451, Oct./Dec. 2008.

SHERIDAN, Susan M.; EDWARDS, Carolyn P.; MARVIN, Christine A.; KNOCHE, Lisa L. Professional development in early childhood programs: process issues and research needs. *Early Education and Development*, Fairfax, v. 20, n. 3, p. 377-401, June 2009.

TOBIN, Joseph. Quality in early childhood education: an anthropologist's perspective. *Early Education and Development*, Fairfax, v. 16, n. 4, p. 421-434, Oct. 2005.

TOBIN, Joseph; KURBAN, Fikriye. Preschool practitioners' and immigrant parents' beliefs about academics and play in the early childhood educational curriculum in five countries. *Orbis Scholae*, Praga, v. 4, n. 2, p. 75-87, 2010.

VILLEGAS-REIMER, Eleonora. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: Unesco International Institute for Educational Planning, 2003. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2019.

WERNER, Claudia D.; VERMEER, Harriet J.; VAN IJZENDOORN, Marinus H. Video-feedback intervention in center-based child care: a randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly*, Columbus, v. 42, p. 93-104, Jan./Mar. 2018.

NOTA: Teresa Aguiar e Carolina Guedes participaram na recolha de dados; Teresa Aguiar analisou os dados; Joana Cadima responsável pela revisão teórica e das análises realizadas.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

AGUIAR, Teresa; GUEDES, Carolina; CADIMA, Joana. Utilização do vídeo no desenvolvimento profissional: perspetivas dos educadores de creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 234-254, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146442>

Recebido em: 19 MARÇO 2019 | Aprovado para publicação em: 2 DEZEMBRO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

