



Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização em Supervisão Pedagógica

Fotografia pedagógica na ação pedagógica e no desenvolvimento profissional do educador de infância

De

Lídia Maria Correia de Freitas

Orientação

Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

Porto

2015

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação área de Especialização em Supervisão Pedagógica

**Fotografia Pedagógica
na ação pedagógica
e no desenvolvimento profissional
do educador de infância**

De

Lídia Maria Correia de Freitas

Orientação

Professora Doutora Maria Clara de Faria Vaz Guedes Craveiro

Porto

2015

Amar é querer que o outro seja.
Santo Agostinho

Dedico este trabalho de projeto
à minha família e amigos
pelo alento e carinho.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por estar presente, por me animar, ajudar e ser uma referência de determinação na minha vida e na realização deste estudo.

Ao Sindicato dos Professores da Madeira, ao Centro de Formação do Sindicato dos Professores da Madeira e à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, pela iniciativa de realização deste percurso formativo e pelo acolhimento, orientação e apoio ao longo do seu desenvolvimento.

À orientadora deste trabalho de projeto, pelas sugestões, desafios, incentivo e supervisão científica.

Aos professores e colegas da Pós-Graduação e do Mestrado, pela partilha de conhecimentos, de experiências e de histórias.

Às crianças que participaram nesta investigação, por serem crianças, estrelas e mestres.

Aos pais e familiares das crianças que participaram neste estudo, pela colaboração em algumas experiências e pela viabilização desta investigação através da partilha generosa diária das suas crianças e da autorização para a utilização de fotografias pedagógicas.

Às educadoras de infância que aceitaram desde o primeiro momento participar nas entrevistas deste estudo, pela colaboração, incentivo, apoio e entusiasmo com que acolheram este projeto.

Às equipas pedagógicas dos contextos educativos a que a investigação se reporta, pela presença, colaboração, interação e partilha, especialmente quando souberam acolher, animar, incentivar, acompanhar, sorrir e dar colo.

Aos seres humanos generosos que me transmitiram confiança, inspiração, força e luz no batismo de voo, na redefinição de rotas, nas várias paragens, nos vários recomeços e nas várias chegadas.

A todas as pessoas que se têm constituído referências ao longo do meu percurso de desenvolvimento humano, por me ajudarem a olhar, agir, brincar, expressar, refletir, questionar, aprender, compreender, crescer... mudar.

Obrigada!

RESUMO

Este estudo surgiu devido ao interesse pela fotografia pedagógica, à sua utilização sistemática em experiências individuais e coletivas no exercício da nossa atividade profissional como educadora de infância e à aspiração de amplificar o conhecimento sobre esta temática.

Temos como objetivo geral ampliar a compreensão acerca da questão: como poderá a fotografia pedagógica constituir um meio potencializador da ação pedagógica e do desenvolvimento profissional do educador de infância? Para tal, estabelecemos como objetivos específicos: conhecer de modo mais aprofundado a temática em estudo, encontrar potencialidades da fotografia pedagógica para a ação pedagógica do educador de infância, encontrar potencialidades da fotografia pedagógica para o desenvolvimento profissional do educador de infância, associar linguagem verbal e linguagens fotográficas na descrição dos casos em estudo, verificar a presença de alguns aspetos considerados fundamentais nos casos a apresentar e realizar inferências a partir de aspetos semelhantes encontrados nos vários casos.

Utilizando metodologia de investigação qualitativa, desenvolvemos um estudo de caso múltiplo, aplicando as técnicas análise documental, observação participante, inquérito por entrevista e análise de conteúdo.

Os resultados do nosso estudo parecem indicar que a fotografia pedagógica poderá constituir um meio potencializador da ação pedagógica e do desenvolvimento profissional do educador de infância pelas potencialidades que apresenta para a observação, documentação e divulgação da ação pedagógica e para a supervisão, investigação e teorização associadas ao desenvolvimento profissional que resulta da participação em processos educativos e supervisivos. Parecem realçar a valorização das crianças, da educação de infância e das linguagens fotográficas na formação de comunidades educativas de memória que reconheçam a singularidade de uma ciência que se constrói dia a dia na senda do desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Fotografia pedagógica, educador de infância, ação pedagógica, desenvolvimento profissional, supervisão pedagógica, abordagem de Reggio Emilia, estudo de caso múltiplo.

ABSTRACT

This study arose due to the interest in pedagogical photography, their systematic use in individual and collective experiences in the framework of our professional activity as a childhood educator and to the aspiration of amplifying the knowledge about this subject.

Our general objective is to increase the understanding of the question: how can the pedagogical photography constitute a means of potentiating pedagogical action and the professional development childhood educator? To this end, we established as specific objectives to know more deeply the theme of our study, to find potential of pedagogical photography for childhood educator's pedagogical action, to find potential of pedagogical photography for childhood educator's professional development, to associate verbal and photographic languages on the case studies' description, to verify the presence of some aspects considered fundamental on the cases to be presented and to produce inferences from the similar aspects found on the various cases.

Using qualitative research methodology, we developed a multiple case study, applying techniques of documentary analysis, participant observation, interview and content analysis.

The results of our study seem to indicate that pedagogical photography may constitute a means of potentiating pedagogical action and the professional development of childhood educator by the potential they present for observation, documentation and divulgation of the pedagogical action and for the supervision, investigation and theorization, associated to the professional development that results from participation in educational and supervision processes. Seem to enhance the value of children, childhood education and photographic languages in the formation of educational communities of memory that recognize the uniqueness of a science that is built day by day on the path of the human development.

Keywords: Pedagogical photography, childhood educator, pedagogical action, professional development, pedagogical supervision, Reggio Emilia approach, multiple case study.

ÍNDICE GERAL

Epígrafe	iv
Dedicatória.....	v
Agradecimentos.....	vi
Resumo.....	vii
Abstract.....	viii
Lista de Figuras.....	xii
Lista de Quadros.....	xviii
Introdução	
1. Justificação, questão de partida e objetivos.....	4
2. Enquadramento teórico.....	11
2.1. A ação pedagógica e o desenvolvimento profissional do educador de infância.....	12
2.1.1. O desenvolvimento humano pela educação.....	13
2.1.2. Educador de infância: um profissional em desenvolvimento.....	16
2.1.3. A atividade profissional do educador de infância.....	21
2.1.4. Orientações para a ação pedagógica do educador de infância.....	24
2.1.5. O impulso transformador da supervisão pedagógica.....	35
2.1.6. O contributo da reflexão e da problematização.....	42
2.2. Fotografia em processos educativos e supervisivos.....	47
2.2.1. Perspetivas e linguagens fotográficas.....	48
2.2.2. Fotografias expressivas em narrativas e contos.....	54
2.2.3. Fotografia e investigação.....	59
2.2.4. O conceito de fotografia pedagógica.....	66
2.2.5. Estratégias de supervisão reflexiva e fotografia.....	69
2.2.6. Fotografia pedagógica em comunidades educativas de memória.....	81
2.3. A abordagem de Reggio Emília como contexto inspirador na utilização da fotografia	88

2.3.1. A imagem das crianças como referência da interação social e educacional.....	91
2.3.2. Experiências, linguagens simbólicas e currículo.....	96
2.3.3. Interação entre crianças, adultos e ambiente.....	104
2.3.4. A fotografia no contexto da documentação pedagógica...	109
2.3.5. Formas de utilização da fotografia e de outros meios de documentação.....	120
2.3.6. Linguagens fotográficas e as "cem linguagens" do educador de infância.....	128
3. Metodologia de Investigação.....	136
4. Descrição dos contextos de investigação.....	156
5. Técnicas de recolha e análise de dados.....	162
6. Estudo de caso múltiplo de experiências realizadas com fotografia pedagógica.....	171
6.1. Participação de um grupo de crianças num projeto da comunidade educativa.....	179
6.2. Acompanhamento de um grupo de crianças no seu percurso educativo em creche.....	209
6.2.1. O grupo, a equipa e a fotografia pedagógica.....	210
6.2.2. Processo educativo e ambientes pedagógicos.....	212
6.2.3. Desenvolvimento de Projetos.....	221
6.2.4. Participação das famílias e interesse pela fotografia pedagógica.....	232
6.2.5. Imagens refletidas.....	236
6.3. Divulgação por um grupo de educadoras de infância da ação pedagógica desenvolvida num Jardim de Infância.....	242
6.3.1. Bloco I – Aspetos positivos da experiência para alguns dos seus intervenientes.....	247
6.3.2. Bloco II – Potencialidades da fotografia pedagógica para a ação pedagógica do educador de infância.....	250
6.3.3. Bloco III – Potencialidades da fotografia pedagógica para o desenvolvimento profissional	

do educador de infância.....	274
6.3.4. Bloco IV – Utilização da fotografia pedagógica após a experiência coletiva.....	306
6.3.5. Análise geral do conteúdo das entrevistas realizadas.....	314
7. Análise e interpretação dos resultados.....	328
Considerações finais	
Referências Bibliográficas	
Anexos	
Anexo 1 – Autorização para a aplicação de entrevistas e utilização de fotografias pedagógicas	
Anexo 2 – Registos das palavras das crianças sobre visitas à horta pedagógica	
Anexo 3 - Objetivos do Projeto Curricular de Grupo elaborado para a Sala de Transição	
Anexo 4 – Referentes para a elaboração do quadro de entrevista	
Anexo 5 – Quadro de entrevista	
Anexo 6 – Guião de entrevista	
Anexo 7 – Transcrição da entrevista realizada à educadora de infância a que foi atribuído o código E1	
Anexo 8 – Transcrição da entrevista realizada à educadora de infância a que foi atribuído o código E2	
Anexo 9 – Transcrição da entrevista realizada à educadora de infância a que foi atribuído o código E3	
Anexo 10 – Transcrição da entrevista realizada à educadora de infância a que foi atribuído o código E4	
Anexo 11 – Quadro simplificado da análise categorial das entrevistas	
Anexo 12 – Quadro da análise categorial das entrevistas	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elaboração de Estudo de Caso múltiplo segundo Yin (2001 cit. Martins, 2008:13).....	143
Figura 2 – Seleção de algumas fotografias sobre o desenvolvimento do projeto “A água”	179
Figura 3 – Simulação de queda de chuva em boneca sem capuz nem guarda-chuva.....	183
Figura 4 – Boneca com capuz e guarda chuva prontos para a simulação de queda de chuva.....	183
Figura 5 – Simulação de queda de chuva em guarda chuva e boneca com capuz.....	183
Figura 6 – Comparação dos efeitos das duas situações observadas pelas crianças.....	183
Figura 7 – Guarda chuvas representados a duas dimensões expostos na sala de atividades.....	184
Figura 8 – Guarda chuvas representados a três dimensões expostos no corredor da instituição educativa.....	184
Figura 9 – Algumas fases da elaboração de um painel sobre vestuário adequado à estação do ano.....	184
Figura 10 – Observação de efeitos de chuva e nevoeiro a partir da sala.....	185
Figura 11 – Observação de alguma neve sobre uma montanha a partir da sala.....	185
Figura 12 – Representação da chuva através de desenho por uma criança.....	186
Figura 13 – Desenhos acerca da chuva em exposição na sala.....	186
Figura 14 – Boneco de neve e acessórios de Inverno elaborados com colagem de tecido e esferovite a duas dimensões pelo grupo de crianças colocados em exposição na sala.....	186

Figura 15 – Bonecos de neve elaborados com papel de jornal e papel crepe individualmente pelas crianças a três dimensões, expostos em mobile da sala.....	186
Figuras 16 e 17 – Observação de queda de chuva e de granizo a partir da sala polivalente e refeitório por algumas crianças do grupo que se encontrava a desenvolver o projeto.....	187
Figura 18 – Exploração sensorial de granizo por uma criança da Sala de Berçário II.....	188
Figura 19 – Exploração sensorial de granizo por uma criança da Sala de Transição.....	188
Figura 20 – Observação pelas crianças da Sala de Berçário II de boneco feito a partir de granizo durante o “lanche”.....	188
Figura 21 – Observação pelas crianças da Sala de Transição de boneco feito a partir de granizo durante o “lanche”.....	188
Figuras 22 e 23 – Exploração de boneco de granizo pelas crianças.....	189
Figura 24 – Observação do boneco de granizo a derreter.....	190
Figura 25 – Observação das cores do papel crepe utilizado.....	190
Figura 26 – Observação de arco íris a partir da sala de atividades.....	190
Figura 27 – Observação dos componentes do líquido usado para fazer bolas de sabão.....	190
Figura 28 – Realização de bola de sabão em que foi possível visualizar várias cores.....	191
Figura 29 – Realização de bola de sabão em que a visualização de cores é menos nítida.....	191
Figura 30 – Realização de pintura através da técnica de bolas de sabão.....	191
Figura 31 – Pintura com a técnica de bolas de sabão já finalizada.....	191
Figura 32 – Utilização de água para a preparação de tintas cenográficas e exploração de cores.....	192

Figuras 33, 34 e 35 – Sensibilização para a importância da água por meio da elaboração de um cartaz acerca do tema do projeto dinamizada pelos seus coordenadores.....	192
Figura 36 – Crianças de diversas instituições educativas a assistir a animação musical.....	193
Figura 37 – Observação do próprio reflexo na água estagnada de um chafariz.....	193
Figura 38 – Algumas imagens fotográficas realizadas durante a permanência das crianças e equipas pedagógicas do Berçário II e Sala de Transição num espaço de lazer da comunidade.....	194
Figura 39 – Observação de curso de água à saída do parque visitado.....	195
Figura 40 – Cenário contemplado através da ajuda da equipa pedagógica...	195
Figura 41 – Caixa a ser enchida com água para reproduzir sons semelhantes aos que tinham escutado durante a visita ao parque.....	196
Figura 42 – Filtro de aquário a movimentar a água no interior da caixa e a reproduzir sons semelhantes aos de cursos de água doce.....	196
Figuras 43 e 44 – Experiência de simulação do som da água do mar utilizando um búzio.....	197
Figuras 45 e 46 – Utilização de garrafas de água em jogo de bólingue.....	197
Figura 47 – Cachos de uvas representados por meio de carimbagem feita com folhas de videira e rolhas de cortiça expostos na sala.....	199
Figura 48 – Visão aproximada de uma das produções realizadas pelas crianças em exposição na sala de atividades.....	199
Figuras 49 e 50 – Início da organização das crianças na formação em comboio.....	200
Figuras 51, 52 e 53 – Presença de água em rotinas ligadas à alimentação.....	201

Figuras 54, 55 e 56 – Utilização de água em situações ligadas às rotinas de higiene.....	201
Figura 57 – Apresentação da canção “Um barquinho” em sombras chinesas feita por educadoras de infância das salas Berçário II e Transição.....	202
Figura 58 – Exploração das sombras chinesas utilizadas na apresentação por crianças da Sala de Transição.....	202
Figura 59 – Apresentação da canção “Um barquinho” à comunidade educativa considerada ao nível municipal.....	203
Figura 60 – Visita dos bombeiros à instituição educativa.....	204
Figura 61 – Apresentação da canção “Um barquinho” para representar o Projeto "A água" na instituição educativa.....	205
Figura 62 – Seleção de algumas fotografias sobre o acompanhamento de um grupo de crianças durante o seu percurso educativo em Creche.....	209
Figura 63 – Autonomia em diversas situações.....	213
Figura 64 – Crianças numa atividade desenvolvida no domínio da expressão plástica.....	214
Figura 65 – Comemoração de aniversários e quadro de aniversários da Sala de Transição.....	215
Figura 66 – Exploração criativa de jogo de madeira em diversos cantinhos ou áreas.....	216
Figura 67 – Interação de crianças de várias salas em ambientes educativos diversificados.....	217
Figura 68 – Autonomia e diversificação na alimentação.....	218
Figura 69 – Atividades que culminaram na degustação de puré de espinafres.....	220
Figura 70 – Progressão em termos de autonomia na marcha.....	221
Figura 71 – Alguns cuidados básicos na primeira infância.....	222
Figura 72 – Cuidados básicos em brincadeiras livres nas salas Berçário II e Transição.....	223

Figura 73 – Elaboração do painel “A nossa horta”	224
Figura 74 – Plantação, rega, colheita e degustação de morangos.....	225
Figura 75 – Grupo de crianças em visita à horta pedagógica.....	226
Figura 76 – Recolha de alimentos e observação de plantas na horta pedagógica.....	227
Figura 77 – Decoração, colocação e observação de recipiente de recolha da água da chuva.....	228
Figura 78 – Experiências desenvolvidas com feijão.....	229
Figura 79 – As couves.....	230
Figura 80 – Visita à horta para regar as plantas e construir apoios para os feijoeiros.....	231
Figura 81 – Participação de crianças, familiares e equipa pedagógica num cortejo de Carnaval.....	232
Figura 82 – Situações de partilha com origem na participação das famílias.....	233
Figura 83 – Construção do painel “As nossas casas”	234
Figura 84 – Manifestação de interesse pela fotografia.....	235
Figura 85 – Observação e exploração táctil na Sala de Berçário I.....	237
Figura 86 – Observação e exploração táctil na frequência da Sala de Transição.....	237
Figura 87 – Acompanhar um grupo, caminhar juntos.....	238
Figura 88 – Educação, apoio e orientação.....	241
Figura 89 – Seleção de algumas fotografias sobre a ação pedagógica desenvolvida num Jardim de Infância.....	242
Figura 90 – “ <i>atividades de exterior</i> ”	257
Figura 91 – “ <i>carimbagem dos pezinhos</i> ”.....	258
Figura 92 – “ <i>A peça da Columbina e do Arlequim</i> ”.....	260
Figura 93 – “ <i>participação dos familiares</i> ”.....	262
Figura 94 – “ <i>o tema dos animais</i> ”.....	264
Figura 95 – “ <i>Ver [...] a afetividade</i> ”.....	265
Figura 96 – « <i>registo do fazer, do “desfeito” e [...] do reconstruir</i> ».....	267
Figura 97 – “ <i>dia da mãe</i> ”.....	278

Figura 98 – “ <i>dançar os santos populares</i> ”.....	280
Figura 99 – “ <i>Pão por Deus [...] E [...] São Martinho</i> ”.....	281
Figura 100 – “ <i>atividade de discoteca</i> ”.....	282
Figura 101 – “ <i>história do patinho e do coelhinho</i> ”.....	283
Figura 102 – “ <i>anos cor-de-rosa</i> ”.....	284
Figura 103 – “ <i>trabalhar juntas</i> ”.....	285
Figura 104 – “ <i>dar um espaço mais alegre</i> ”.....	289
Figura 105 – “ <i>um melhor ambiente pedagógico</i> ”.....	291
Figura 106 – “ <i>umas atividades de piscina</i> ”.....	301
Figura 107 – “ <i>momentos de autonomia</i> ”.....	310
Figura 108 – “ <i>brincadeiras livres [...] E [...] expressão plástica</i> ”.....	311
Figura 109 – “ <i>Antes, durante e depois</i> ”.....	312

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Abordagem metodológica dos casos em estudo.....	174
Quadro 2 – Categorização do Bloco I – Aspectos positivos da experiência para alguns dos seus intervenientes.....	248
Quadro 3 – Categorização do Bloco II – Potencialidades da fotografia pedagógica para a ação pedagógica do educador de infância.....	251
Quadro 4 – Categorização do Bloco III – Potencialidades da fotografia pedagógica para o desenvolvimento profissional do educador de infância.....	275
Quadro 5 – Categorização do Bloco IV – Utilização da fotografia pedagógica após a experiência coletiva.....	306
Quadro 6 – Lista de verificação de alguns aspetos considerados essenciais no estudo de caso múltiplo.....	355

INTRODUÇÃO

No âmbito de uma sociedade da informação e conhecimento em que é frequente a utilização de equipamentos que permitem a captação, o armazenamento e a partilha de imagens e de sons de forma rápida e simples, bem como a realização e a utilização de registos em fotografia e em vídeo em contextos de ação pedagógica têm vindo a constituir-se práticas frequentes. A participação em algumas experiências desenvolvidas, quer a nível individual, quer coletivo com fotografia pedagógica, em especial ao longo dos últimos anos de atividade profissional como educadora de infância, levaram-nos a problematizar e verificar algumas das suas potencialidades e a considerar o estudo mais aprofundado desta temática e das potencialidades deste meio para o educador de infância nas vertentes da ação pedagógica e do desenvolvimento profissional neste trabalho.

Definimos a seguinte questão de partida para esta investigação: como poderá a fotografia pedagógica constituir um meio potencializador da ação pedagógica e do desenvolvimento profissional do educador de infância?

A realização desta investigação tem como principal objetivo ampliar a compreensão acerca da temática subjacente à questão de partida. Tal poderá, na nossa visão, ser alcançado se o enquadramento teórico dessa temática e o estudo de casos selecionados da nossa prática profissional em que a fotografia pedagógica foi utilizada por educadores de infância forem desenvolvidos de modo a que a sua análise e interpretação possibilite fundamentar a ideia de que a fotografia pedagógica poderá potencializar a ação pedagógica e o desenvolvimento profissional do educador de infância.

Assim, os objetivos específicos do estudo a desenvolver neste trabalho de projeto são os seguintes: conhecer de modo mais aprofundado a temática em estudo, encontrar potencialidades da fotografia pedagógica para a ação pedagógica do educador de infância, encontrar potencialidades da fotografia pedagógica para o desenvolvimento profissional do educador de infância, associar linguagem verbal e linguagens fotográficas na descrição dos casos em

estudo, verificar a presença de alguns aspetos considerados fundamentais – ação das crianças, trabalho em equipa, participação das famílias e ambiente educativo – nos casos a apresentar e realizar inferências a partir de aspetos semelhantes encontrados nos vários casos.

Assim, no capítulo relativo ao enquadramento teórico pretendemos definir os principais conceitos utilizados e aprofundar o estudo da temática selecionada, no sentido de fundamentar teoricamente a nossa investigação e algumas experiências com a utilização de fotografia pedagógica em que temos vindo a participar que serão apresentadas posteriormente neste trabalho. Procuraremos também contextualizar a ação pedagógica do educador de infância, que se encontra em processo de desenvolvimento profissional, para o qual os processos de educação e de supervisão em que participa poderão ter implicações que nos parecem ser relevantes.

Seguidamente abordaremos a fotografia como perspetiva e meio adequado à expressão e à comunicação, estudaremos a sua associação com as linguagens, analisaremos algumas das formas como esta tem sido considerada no contexto da investigação científica e de estudos de que tivemos conhecimento e referiremos algumas ideias acerca do conceito de fotografia pedagógica, estudando a possibilidade desta se poder constituir um elemento facilitador da construção de comunidades educativas de memória e de práticas de supervisão pedagógica reflexiva.

Prosseguiremos com a análise do caso da abordagem de Reggio Emilia como contexto inspirador na utilização de fotografia, no âmbito do qual a fotografia parece ser amplamente utilizada na educação da primeira infância. Salientaremos a inspiração que esta abordagem poderá constituir para a utilização do referido meio por educadores de infância como uma das suas linguagens e para o subsequente estudo de casos selecionados a partir da nossa prática profissional, dada a presença de alguns aspetos em que esta se fundamenta se verificar, em nosso entender, também em alguns documentos que constituem orientação para a ação pedagógica do educador de infância no sistema educativo português.

No capítulo 3 referiremos a metodologia de investigação selecionada para este estudo. A opção por uma metodologia qualitativa com recurso ao estudo de caso múltiplo parece-nos ser a mais congruente com os objetivos que temos vindo a referir. Neste âmbito, a análise de várias propostas de classificação feitas por diversos autores sobre tipologias de estudo de caso parece-nos ser útil para compreendermos as implicações que daí derivam em termos de percurso metodológico a seguir no estudo de alguns casos relativos a experiências desenvolvidas na nossa prática pedagógica com esse meio.

Os contextos de investigação serão descritos no capítulo seguinte. Foram considerados dois estabelecimentos de educação de infância onde exercemos funções e onde foi utilizada a fotografia pedagógica por educadores de infância em experiências. Nos períodos a que estas se referem, estes estabelecimentos eram frequentados por crianças de faixas etárias correspondentes às valências de Creche e Jardim de Infância, respetivamente.

As técnicas de recolha e análise de dados que utilizaremos serão estudadas no capítulo 5, de modo a fundamentarmos a aplicação das técnicas que utilizaremos no âmbito da presente investigação: análise documental, observação participante, inquérito por entrevista e análise de conteúdo.

No capítulo 6 serão construídos e analisados três casos selecionados da nossa prática profissional, em que a utilização da fotografia pedagógica por educadores de infância constituiu o elemento determinante para a sua integração neste estudo. Estas referem-se à participação de um grupo de crianças num projeto da comunidade educativa, ao acompanhamento de um grupo de crianças no seu percurso educativo em Creche e à divulgação por um grupo de educadoras de infância da ação pedagógica desenvolvida no mesmo.

A consonância entre o enquadramento teórico realizado e as práticas pedagógicas descritas no âmbito de processos educativos e supervisivos estará subjacente à análise comparativa que efetuaremos no capítulo 7 com a intencionalidade de construir uma teoria a partir de aspetos semelhantes encontrados nos vários casos.

Seguidamente referiremos algumas considerações finais.

1. JUSTIFICAÇÃO, QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS

Este estudo surgiu devido ao interesse pessoal e profissional pela fotografia pedagógica, o qual temos constatado ser comum a outros intervenientes em processos educativos e supervisivos nos quais temos participado na nossa atividade profissional como educadora de infância.

Com a realização cada vez mais frequente de experiências individuais e coletivas com este meio nos últimos anos temos vindo a perceber algumas das suas potencialidades, a verificar o interesse que suscita em vários dos seus intervenientes em situações relacionadas com a realização e partilha de imagens fotográficas realizadas e a considerar que a utilização da fotografia pedagógica poderá ser de grande utilidade para o educador de infância. A realização deste trabalho de projeto levou-nos à delimitação das vertentes que pretendemos estudar em profundidade: a ação pedagógica e o desenvolvimento profissional.

Partimos para a elaboração deste trabalho de projeto com a seleção de algumas experiências realizadas com a fotografia em contextos pedagógicos no âmbito da nossa prática profissional e com uma breve reflexão sobre intencionalidades subjacentes à utilização desse meio e sobre potencialidades que se têm vindo a revelar com a sua utilização mais sistemática.

Nessa fase inicial foi possível, mais uma vez, constatar a importância de encontrar fundamentos teóricos para as referidas práticas com fotografia pedagógica e de aprofundar o seu estudo para compreendê-las, apresentá-las e melhorá-las. Pareceu-nos essencial perspetivar o educador de infância como um profissional em desenvolvimento, envolvido em processos de desenvolvimento pela educação nos contextos educativos onde exerce a sua atividade profissional. Neste sentido a sua ação pedagógica é perspetivada como sendo passível de transformação, mediante o seu desenvolvimento profissional e humano, o qual nos parece ser impulsionado particularmente

pela participação em processos educativos e supervisivos e pela adoção de uma perspectiva pedagógica problematizadora e reflexiva.

A diversidade de estudos com que nos temos deparado ao longo das nossas pesquisas sobre fotografia, alguns dos quais se encontram relacionados com a sua utilização em contexto de ação pedagógica, parecem-nos ser reveladora do interesse que esta temática tem vindo a suscitar em diversas áreas, incluindo a da educação.

O conhecimento da abordagem de Reggio Emilia, sugerida no âmbito da orientação deste trabalho especialmente pela relevância concedida à utilização da fotografia nesse contexto de educação de infância e que temos vindo a estudar principalmente através da obra de Edwards, Gandini e Forman (1999), tem-se constituído essencial para o desenvolvimento desta investigação.

O progressivo interesse por este meio a nível profissional e a realização de experiências com a sua utilização constituem razões da opção por esta temática para a realização deste trabalho de projeto. Apesar do nosso interesse pela fotografia ser patente desde cedo noutros contextos e de a termos utilizado ocasionalmente para registar a ação pedagógica, a sua utilização neste contexto passou a ser realizada de forma mais sistemática no decurso da experiência de utilização deste meio por um grupo de educadoras de infância para divulgar a ação pedagógica desenvolvida num Jardim de Infância, a qual faz parte deste trabalho. Temos vindo desde então a dar continuidade à utilização do referido meio noutro contexto de educação de infância com diversas finalidades, das quais destacamos o registo e a partilha de experiências pedagógicas.

Após a consideração de várias propostas de estudo, foi decisiva a constatação de que o interesse por esta temática que nos tem vindo a interessar particularmente se encontrava presente também na instituição educativa que contextualiza este percurso formativo, especialmente sob a forma de um concurso de fotografia pedagógica.

Para a escolha desta temática contribuiu ainda a participação numa experiência com fotografia analógica realizada no contexto da formação inicial no Curso de Educadores de Infância, que pretendia sensibilizar os futuros

educadores de infância para a utilização de equipamentos tecnológicos no seu desempenho profissional, entre os quais se encontrava a máquina fotográfica. No decurso desta experiência foi organizada uma visita a um museu de fotografia e foram abordadas algumas noções sobre os componentes do referido equipamento e alguns elementos da fotografia, como a luz e os planos fotográficos. Para aplicá-las e possibilitar o manuseamento deste equipamento, foram realizadas fotografias pelos futuros educadores e reveladas pelos seus autores num laboratório de outra instituição educativa.

Na nossa perspetiva de educadora de infância, consideramos ser atual e pertinente transmitirmos, tal como nos foi transmitida anteriormente com essa experiência formativa, a ideia de que a máquina fotográfica é um equipamento que poderá ajudar o educador de infância na sua profissão. Pensamos que este trabalho poderá refletir o progressivo interesse pelas potencialidades das imagens que este permite realizar no contexto da ação pedagógica.

Pretendemos com a realização desta investigação ampliar a compreensão acerca de uma questão de índole teórica e prática que emergiu da convicção de que a fotografia pedagógica poderá ser de manifesta utilidade para o exercício da atividade profissional do educador de infância e da necessidade de delimitação da nossa investigação. Assim, no sentido de compreender de forma mais fundamentada como poderá a fotografia pedagógica constituir um meio potencializador da ação pedagógica e do desenvolvimento profissional do educador de infância, delineámos os seguintes objetivos para o estudo de caso múltiplo a realizar:

- Conhecer de modo mais aprofundado a temática em estudo.
- Encontrar potencialidades da fotografia pedagógica para a ação pedagógica do educador de infância;
- Encontrar potencialidades da fotografia pedagógica para o desenvolvimento profissional do educador de infância;
- Associar linguagem verbal e linguagens fotográficas na descrição dos casos em estudo;

- Verificar a presença de alguns aspetos considerados fundamentais – ação das crianças, trabalho em equipa, participação das famílias e ambiente educativo – nos casos a apresentar;
- Realizar inferências a partir de aspetos semelhantes encontrados nos vários casos.

Para alcançarmos os objetivos a que nos propomos, procuraremos explicitar os principais conceitos utilizados no enquadramento teórico da temática subjacente à nossa questão de partida, a qual se relaciona com a fotografia pedagógica e as potencialidades que poderá apresentar nas vertentes da ação pedagógica e do desenvolvimento profissional do educador de infância. Desse modo pretendemos ampliar a nossa compreensão acerca da questão referida. Será, neste sentido, problematizada a utilidade da mesma em processos educativos e supervisivos e considerado o contributo em termos ideológicos e práticos do caso da abordagem de Reggio Emilia que analisaremos como contexto inspirador na utilização da fotografia e do estudo de caso múltiplo que realizaremos. Esperamos encontrar, ao longo da sua descrição, algumas formas de utilização e aspetos que pensamos ser comuns a casos selecionados da nossa prática profissional que estudaremos no âmbito desta investigação nos quais a fotografia pedagógica foi utilizada. As referências a alguns aspetos em que se parece fundamentar a ação pedagógica no contexto mencionado serão consideradas atentamente, por nos parecer que estas poderão ajudar-nos a encontrar aspetos semelhantes entre os vários casos que estudaremos, uma vez que, em nosso entender, são também tidos em conta em documentos que constituem orientações para as práticas dos educadores de infância que exercem a sua atividade no sistema educativo português.

Estudar as diversas possibilidades em termos metodológicos, conhecer os procedimentos metodológicos a adotar e selecionar os instrumentos de recolha e análise de dados que melhor se parecem ajustar ao nosso estudo serão também procedimentos fundamentais para a nossa investigação, quer para ampliar a compreensão da temática em estudo, quer para assegurar a articulação entre aspetos teóricos e práticos, quer ainda para encontrar

potencialidades da fotografia pedagógica para a ação pedagógica e para o desenvolvimento profissional do educador de infância. Essas potencialidades poderão, em nosso entender, emergir, quer ao longo da análise da abordagem de Reggio Emilia enquanto caso que representa uma referência neste trabalho, quer ao longo do estudo das experiências da nossa prática profissional que serão apresentadas sob a forma de estudo de caso múltiplo. Esperamos que este nos possa auxiliar a fundamentar a ideia subjacente a este estudo que poderá, em nosso entender, ser inferida a partir da nossa questão de partida, de que a fotografia pedagógica poderá apresentar potencialidades para a ação pedagógica e o desenvolvimento profissional do educador de infância e também a compreender como tal poderá verificar-se.

Com o estudo do primeiro caso pretendemos investigar a utilização da fotografia pedagógica para a documentação, a análise crítica e a divulgação da ação pedagógica realizada no âmbito da participação de um grupo de crianças que se encontrava na faixa etária entre os dois e os três anos num projeto da comunidade educativa, o qual fazia parte de um projeto mais amplo, desenvolvido nas instituições educativas vocacionadas para a Educação de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico existentes no município em que foi concretizado. Procuraremos evidenciar a centralidade do desenvolvimento de projetos na atividade profissional do educador de infância, a articulação entre as atividades proporcionadas no âmbito da temática atribuída, a conformidade das experiências realizadas com as áreas de conteúdo a considerar no seu desenho curricular, a importância de divulgar à comunidade educativa a ação pedagógica desenvolvida para a valorização da ação realizada pelas crianças e para a sua integração nessa comunidade e a indispensabilidade da participação desta instituição educativa para que fosse cumprido o objetivo de abarcar no projeto a totalidade das instituições educativas do município.

Com o relato do segundo caso, aspiramos a analisar a utilização da fotografia pedagógica para a documentação, supervisão, reconstituição e apresentação do percurso educativo de um grupo de crianças na faixa etária correspondente à valência de creche desde que estas iniciaram a frequência de uma instituição educativa até que a deixarem de frequentar, especialmente

por atingirem o limite de idade então permitido. Procuraremos demonstrar a utilização do referido meio no âmbito de processos de autosupervisão do educador de infância, de “supervisão pedagógica acompanhada” (Vieira, 2009:201) e de supervisão das crianças, a qual tem sido indicada como um dos fatores que produz efeitos em termos de qualidade da educação de infância. Pretendemos ainda averiguar se a simultaneidade do desenvolvimento do enquadramento teórico da presente investigação, da ação pedagógica com o referido grupo de crianças e da recolha de dados com fotografia pedagógica no âmbito da aplicação da técnica da observação participante durante a fase final desse percurso poderá ter influenciado a realização de alguns registos fotográficos sobre a experiência.

A apresentação do terceiro caso tem em vista analisar a utilização da fotografia pedagógica por um grupo de educadoras de infância para a divulgação da ação pedagógica desenvolvida num Jardim de Infância. Quer a reconstituição de uma experiência em que o meio em análise foi utilizado como um dos meios preferenciais para o registo, a análise, a autosupervisão, a “supervisão pedagógica acompanhada” (Vieira, 2009:201) e a divulgação aos pais e encarregados de educação da ação pedagógica desenvolvida na instituição com a valência referida, quer a continuidade das suas práticas com o meio em análise serão considerados aspetos fulcrais neste estudo de caso. Pretendemos, através de entrevistas, conhecer as perceções de educadoras de infância acerca da existência de aspetos positivos para alguns dos intervenientes na experiência em estudo, bem como encontrar potencialidades do referido meio para a ação pedagógica e para o desenvolvimento profissional do educador de infância nas suas descrições. Ambicionamos ainda averiguar se as educadoras de infância entrevistadas deram continuidade à utilização da fotografia pedagógica após a conclusão da experiência de utilização coletiva desse meio no âmbito da sua atividade profissional, o que poderá constituir, em nosso entender, um indicador do reconhecimento das suas potencialidades nas vertentes em estudo. Os seus contributos serão essenciais para esta investigação, quer em termos de expressão de perceções, opiniões e informações acerca da experiência a reconstituir e apresentar, quer em termos

de indicação de outros aspetos ou situações que não tenham sido focados nas entrevistas e que considerem que deverão ser mencionados neste estudo.

Pretendemos com este trabalho de projeto partilhar o conhecimento que esperamos obter com o desenvolvimento desta investigação especialmente com educadores de infância quer se interessem por esta temática, quer utilizem ou considerem utilizar este meio nas suas práticas numa ótica problematizadora e reflexiva de melhorar a ação pedagógica e de progredir no seu desenvolvimento profissional, mas também com outros intervenientes em processos educativos e supervisivos, no sentido de suscitar o debate, a partilha de experiências e novas abordagens à temática.

Esperamos que este possa também contribuir para reforçar a partilha de fotografias pedagógicas nas instituições educativas vocacionadas para a educação de infância, incentivar a investigação em contexto pedagógico a partir de registos fotográficos, aprofundar o debate e a reflexão baseados na ação pedagógica fotografada e valorizar as crianças, as linguagens fotográficas e a educação de infância em processos educativos e supervisivos que visem o desenvolvimento humano.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

De modo a fundamentarmos o nosso estudo, procederemos à análise de ideias veiculadas por alguns autores que efetuaram investigações sobre a temática em questão, as quais nos poderão ser de grande utilidade para a concretização dos objetivos a que nos propomos. Baseados nesses trabalhos, explicitaremos alguns dos conceitos que consideramos essenciais para o desenvolvimento desta investigação, designadamente os conceitos fotografia pedagógica, educador de infância, ação pedagógica, desenvolvimento profissional, supervisão pedagógica e abordagem de Reggio Emilia.

Assim esperamos progredir na compreensão da temática subjacente à questão de partida: como poderá a fotografia pedagógica constituir um meio potencializador da ação pedagógica e do desenvolvimento profissional do educador de infância?

Ao enquadrarmos teoricamente o estudo de caso múltiplo a desenvolver, a ação pedagógica e o desenvolvimento profissional do educador de infância serão contextualizados no quadro de uma sociedade que se transforma frequentemente, de instituições educativas orientadas para a missão de educar para o desenvolvimento humano, de docentes que valorizam a reflexão e a problematização e que reconhecem a importância de utilizar meios e linguagens que facilitem a expressão, a comunicação e a compreensão da ação pedagógica desenvolvida e que percebem a interação positiva e a partilha de experiências, de valores e de histórias contadas com recurso à fotografia pedagógica enquanto possibilidades de revelação de características específicas de comunidades educativas de memória que valorizam as crianças e a educação de infância.

Consideramos ainda ser essencial para o aprofundamento desta questão e para o enquadramento teórico deste estudo efetuar uma análise da abordagem de Reggio Emilia, enquanto um caso em que a utilização da fotografia na educação da primeira infância parece revelar algumas potencialidades deste meio nas vertentes em estudo. A congruência entre

aspectos teóricos e práticos, a valorização das crianças e a qualidade da educação parece ser corroborada no contexto da mencionada abordagem, especialmente ao longo da obra de Edwards et al (1999) em que se baseará a nossa análise. Uma vez que alguns aspectos em que esta se fundamenta parecem ser tidos em conta também em vários documentos que constituem referências para a ação pedagógica de educadores de infância integrados no sistema educativo português, pensamos que a abordagem indicada poderá ser ainda de grande utilidade para, mais adiante neste trabalho, estabelecer alguns elementos de comparação entre esta referência inspiradora e alguns casos selecionados da nossa prática profissional que estudaremos sob a forma de estudo de caso múltiplo e encontrar aspectos semelhantes entre eles para fundamentarmos a ideia de que a fotografia pedagógica poderá constituir um meio potencializador da ação pedagógica e do desenvolvimento profissional do educador de infância que deu origem à nossa questão de partida.

2.1. A ação pedagógica e o desenvolvimento profissional do educador de infância

No contexto desta investigação consideramos a ação pedagógica do educador de infância como a ação que é realizada no sentido do desenvolvimento humano, que suscita possibilidades de desenvolvimento profissional, que tem como referências os normativos legais e as orientações estabelecidas para a atividade profissional e para as funções a desempenhar e que se encontra associada a processos que visem a transformação e o aperfeiçoamento, quer em termos educativos, quer supervisivos. O desenvolvimento global, harmonioso e equilibrado das crianças que são indicados como finalidades essenciais na educação de infância, parecem reforçar a importância da supervisão, quando esta é entendida e exercida nos

sentidos de apoio e de orientação e como aspecto fundamental da qualidade da educação de infância.

O desenvolvimento profissional do educador de infância é por nós perspectivado como um processo de aperfeiçoamento de saberes e de competências pessoais e profissionais, que considera o desenvolvimento humano como a principal finalidade da ação pedagógica e que reconhece o papel impulsionador e transformador dos processos de supervisão pedagógica em que participa. Pensamos ser ainda essencial o conhecimento e a utilização de algumas estratégias de supervisão que, por promoverem a reflexão e a problematização, poderão ajudar este profissional a transcender o imediatismo da sua ação, a lidar com as alterações frequentes dos contextos e da profissão, a investigar e a transformar a sua ação pedagógica na educação de infância.

2.1.1. O desenvolvimento humano pela educação

Uma abordagem da relação entre os conceitos de educação, sociedade e desenvolvimento poderá, em nosso entender, ajudar-nos a construir os fundamentos da presente investigação, uma vez que perspectivamos o educador de infância como pessoa e profissional em desenvolvimento que exerce a sua ação educativa num determinado contexto temporal, físico e social, o qual se encontra frequentemente em mudança. Assim, concordamos com a ideia de Bertrand (2001) de que “temos de contextualizar toda e qualquer proposta de mudança pedagógica no quadro de uma reflexão sobre as relações entre a escola e a sociedade.” (Bertrand, 2001:229)

Numa sociedade complexa e em transformação constante, as instituições educativas têm-se debatido com a necessidade de dar resposta a problemas que reproduzem essa complexidade. Como sublinha Marques (2001), os modelos educativos têm vindo, como tem sido demonstrado ao longo da história da educação, a adaptar-se às expectativas, desafios e papéis que a sociedade lhes solicita. Neste sentido, o mesmo autor menciona que “existe escola desde que há sociedades organizadas interessadas na

transmissão do seu legado cultural às novas gerações” (Marques, 2001:9), salienta que “em todas as épocas, a escola visou duas grandes finalidades: a transmissão do legado civilizacional às novas gerações e o desenvolvimento e realização das potencialidades de cada pessoa” (Marques, 2001:9) e reconhece na educação a “influência dos factores económicos, sociais, políticos e culturais” (Marques, 2001:9).

Nesta linha de pensamento, fica claro que é atribuída à educação uma função relevante para a sociedade. Contudo, essa função tem vindo a transformar-se, no quadro de uma sociedade de informação e conhecimento, alterando-se as expectativas da sociedade em relação ao papel da educação e das instituições educativas.

Carrapiço e Miranda (2012) constatarem que o papel da escola se alterou profundamente e que esta, “embora continue pólo importante na transmissão do conhecimento, se torna cada vez mais num local de discussão, reflexão e sistematização desse conhecimento.” (Carrapiço e Miranda, 2012:56) Assim, o desenvolvimento pessoal e social parece afirmar-se como elemento central da educação, como nos diz Gonçalves (2006), pela sua ligação à socialização e à transformação social:

“A Educação pode ser entendida como um fenómeno sócio-cultural, porque Educare é um processo de desenvolvimento pessoal que passa necessariamente por relações dialécticas entre o indivíduo e a sociedade, os quais se condicionam reciprocamente. Portanto, a Educação pode ser perspectivada como processo de socialização (garante a adaptação do indivíduo às normas sociais vigentes) e, ao mesmo tempo, como meio de transformação social, promovendo a modificação da cultura vigente, contribuindo para o progresso.” (Gonçalves, 2006:103)

Assim, pelo que é referido na transcrição efetuada, a transformação, quer ao nível pessoal, quer social parece-nos encontrar-se subjacente aos processos educativos, sugerindo-nos a existência de conexões entre os conceitos de sociedade, comunidade, identidade e cultura.

Face à constatação hodierna das frequentes movimentações humanas à escala global, da diversidade cultural que caracteriza as comunidades e da partilha e interação como elementos fundamentais para a sua constituição, o que nos parece ser primordial, tanto para a educação como para a sociedade,

é considerar as crianças, os educadores de infância, os elementos das equipas pedagógicas e os diversos elementos da comunidade educativa na sua essência comum: a humanidade. Assumem então para o nosso trabalho especial relevo as palavras de Silveira (2005), ao expressar que a escola deste século deverá ter a função de “educar para o desenvolvimento humano” (Silveira, 2005:25). O mencionado autor defende que a formação deverá, no âmbito das oportunidades da sociedade do conhecimento, assumir um sentido de inclusão, pois “é aí que o conhecimento, compreendendo-se a si próprio, passa de recurso material a direito universal e, num extraordinário processo de retorno ao ser, de direito universal a estruturador de identidades.” (Silveira, 2005:26)

Esta forma de inclusão, realizada por meio da oportunidade de participação individual e coletiva na sociedade, é defendida também por Baptista (2011). Ciente do valor da educação para as sociedades democráticas e para a humanidade na atualidade, a autora destaca o apelo do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI (1996) no sentido da “construção progressiva de uma sociedade onde todas as pessoas, sem exceção, possam encontrar oportunidades de formação que ajudem a potenciar as suas condições de realização e socialização” (Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI, 1996 cit. Baptista, 2011:17).

Salientamos, do que ficou exposto, que a educação poderá influenciar a sociedade, de modo a suscitar mudanças no seu sistema de valores, nas suas estruturas e formas de organização e contribuir para o seu desenvolvimento. A educação também se reconcetualiza e se transforma face às alterações da sociedade, procurando dar resposta aos novos desafios que, segundo referem Santos, Gonçalves, Ferraz e Costa (2008), são lançados às instituições educativas e aos profissionais que nelas exercem a sua ação, nos quais se enquadram os educadores de infância.

2.1.2. Educador de infância: um profissional em desenvolvimento

Os educadores de infância são profissionais cuja formação é realizada ao nível do ensino superior para a docência.

Segundo Craveiro (2007), tal corresponde a uma perspetiva relativamente recente. A autora constata, apoiando-se nas ideias de Formosinho (2002), que os cursos que se destinam à “formação de professores de crianças ao passarem a nível superior assumiram algumas das características mas também alguns dos problemas do ensino universitário.” (Craveiro, 2007:7) Um desses problemas poderá residir, segundo a opinião da autora, fundamentada em Formosinho (2002), na tendência destas instituições para conferir maior relevância à componente teórica dos mesmos, uma vez que “na lógica académica se valoriza mais a preparação teórica do que a prática ligada aos aspectos mais profissionalizantes da formação, que até aí possuíam aqueles cursos.” (Craveiro, 2007:7)

Contudo, quando não são entendidos nesse sentido de “academização” (Craveiro, 2007:14), estes cursos de formação inicial de professores poderão, segundo Formosinho (2002), citado em Craveiro (2007), levar a “uma fundamentação teórica mais sólida da acção educativa, a valorização do estatuto da profissão docente, maior investigação em vários domínios das ciências da educação” (Craveiro, 2007:14). Ainda nessa linha de pensamento, a autora complementa:

«Aquela preparação superior possibilita, de acordo com Formosinho (2002), formar profissionais reflexivos e críticos mas comprometidos com o melhoramento dos contextos e práticas. Acresce referir, com Formosinho (2002), que a instituição de formação deverá entender esses profissionais como agentes de desenvolvimento humano (de crianças e jovens), ou seja, trata-se de formar para “uma profissão de serviço e não apenas uma reprodução em menor escala da profissionalidade docente do ensino superior” (Formosinho, 2002:30)» (Craveiro, 2007:14).

As implicações para o desenvolvimento e desempenho dos profissionais em análise parecem ser evidentes para a mencionada autora, pela referência que constitui a sua formação inicial, afirmando que “É reconhecido que o que

ocorre na profissão de professor e educador tem muito a ver com a formação inicial a que estes profissionais estiveram sujeitos.” (Craveiro, 2007:8)

Para além da formação inicial, a formação contínua é considerada pela citada autora como outra das etapas decisivas da formação de professores, constituindo-se como “um instrumento de aprendizagem profissional, em que os formandos pela análise e mudança das práticas, crescem e se desenvolvem profissionalmente, conferindo sentido à formação” (Craveiro, 2007:22). No domínio da formação docente, refere-se ainda à formação especializada, vocacionada “para o exercício de funções necessárias ao sistema educativo e para a construção de uma escola de qualidade” (Craveiro, 2007:20).

Sublinhamos ainda a associação efetuada, no seu estudo, dos conceitos de formação docente e de desenvolvimento profissional, na qual “A formação docente deverá ser entendida como um processo longo que constitui o desenvolvimento profissional do professor e do educador de infância” (Craveiro, 2007:20). Define desenvolvimento profissional como uma expressão que tem subjacente

“uma aprendizagem contínua, um processo evolutivo e experiencial que reúne possibilidades para adquirir novos conhecimentos, competências e destrezas para melhorar e tornar mais habilitado, eficaz e competente o desempenho profissional.” (Craveiro, 2007:57)

Sublinhamos das suas palavras as implicações do desenvolvimento profissional em termos de melhoria e de competência e o papel que as experiências desempenham nesse processo.

Consideramos também de interesse para este trabalho a ideia de formação expressa nas palavras de Munõz (1999) inspiradas em Fullan e Hargreaves (1996) e referidas por Sá-Chaves (2007), que a estabelece enquanto “desenvolvimento das dimensões culturais, emocionais (incluindo biográficas) ligadas à profissão, na procura de equilíbrios que interliguem o pessoal, o profissional e o social” (Sá-Chaves, 2007:12). Uma vez que o próprio educador de infância poderá constatar transformações nesses domínios, concordamos com Oliveira (2007), quando afirma que “É importante formar um bom profissional técnico, mas antes é essencial formar pessoas

capazes de fazer mudanças, assumindo conscientemente o papel de educadores.” (Oliveira, 2007:43)

Grilo e Grilo (2011) mencionam que “O desenvolvimento profissional deve integrar a teoria e a prática e considerar o professor como sujeito da formação e não como simples objecto.” (Grilo e Grilo, 2011:2) Consideram também ser essencial

“que se dedique uma atenção especial às suas potencialidades, considerando o professor nas suas múltiplas facetas, ou seja, nos seus aspectos cognitivos, afectivos e racionais, e que se lhe atribua o poder de decidir as questões a estudar, os projectos a empreender e o modo de os executar.” (Grilo e Grilo, 2011:2)

Apoiando-se em Vásquez et al (2007), os autores que temos vindo a mencionar consideram que, para que se possa verificar mudança nas práticas, poderá ser decisivo “deixar de considerar os professores como consumidores de conhecimentos ou implementadores de políticas curriculares” (Grilo e Grilo, 2011:2) e valorizar a “necessidade do professor se questionar a si próprio e reflectir acerca das suas concepções sobre distintos aspectos do processo de ensino e aprendizagem bem como acerca das suas acções na sala de aula” (Grilo e Grilo, 2011:2).

Num cenário de frequentes mudanças e em estabelecimentos de educação cujas visão e missão se encontram definidas nos projetos educativos como elementos de referência para a ação concertada a desenvolver nesses contextos específicos, a partilha da visão educacional parece ser, tal como depreendemos das palavras de Vasconcellos (2001) um elemento fulcral para a qualidade da ação educativa:

“A construção partilhada de uma nova perspetiva teórico-prática de trabalho educativo de qualidade é o caminho mais seguro para a democratização da educação infantil e para a construção de novas formas de entender o desenvolvimento da criança e dos educadores, autores que são de uma nova auto-imagem e de uma profissão.” (Vasconcellos, 2001:100)

Nessa construção a que a autora se refere, parece ser evidente a responsabilidade compartilhada pelo educador de infância e pelas instituições de educação de infância na configuração de referentes comuns da qualidade

da ação educativa, processo que poderá conduzir, no seu entender, a reformulações nas concepções de criança, de educadores e da profissão.

Tanto no processo de desenvolvimento profissional do educador de infância, como no das organizações educativas onde este exerce a sua profissão, consideramos fundamental que da parte do educador de infância e da parte da instituição educativa exista a percepção de que o alinhamento das respetivas funções poderá ser determinante nos referidos processos.

No sentido de encontrar linhas coincidentes de atuação para o educador de infância e para a instituição educativa, pensamos ser importante retomar aqui a ideia expressa por Silveira (2005), quanto ao papel da escola atual, a qual deve ter em vista “educar para o desenvolvimento humano” (Silveira, 2005:25). Quando esta é associada ao pensamento expresso por Formosinho, Oliveira-Formosinho e Machado (2010 em Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho, 2010), que enquadra os educadores e professores num conjunto de “profissionais do desenvolvimento humano” (Formosinho et al, 2010 em Formosinho et al 2010:12), parece-nos claro que o desenvolvimento humano poderá constituir um ponto de orientação e confluência da sua ação pedagógica, já que:

*“O conceito de **profissionais de desenvolvimento humano** abrange as profissões que trabalham com pessoas em contacto interpessoal direto, sendo essa interação o próprio processo e parte significativa da intervenção profissional. Os efeitos desses processos de desenvolvimento humano assumem a forma de aprendizagem e desenvolvimento, modificação de comportamentos, atitudes ou hábitos, adesão a normas ou modos de vida, conforme as áreas de intervenção.”* (Formosinho et al, 2010 em Formosinho et al 2010:12)

No âmbito do referido conceito podem ser integrados, segundo os supracitados autores, profissionais de áreas como a saúde e o bem-estar, o trabalho social, o trabalho comunitário e a educação, as quais envolvem “**a componente de cuidados [...] o carácter interativo e interpessoal do desempenho [...] a ambiguidade, incerteza e holismo [...] uma inevitável margem de insucesso**” (Formosinho et al, 2010 em Formosinho et al 2010:13-15). De modo a ser perspectivado enquanto profissão, consideram que o mesmo “depende, para a sua existência e identidade, do objectivo global que partilham

os seus praticantes” (Formosinho et al, 2010 em Formosinho et al, 2010:18), o que nos parece corresponder à missão da instituição educativa expressa no seu projeto educativo. Dedicamos especial atenção à constatação de que existe uma margem de insucesso, uma vez que pensamos que a adoção de uma atitude (auto)supervisiva se encontra relacionada com a perceção de que podemos melhorar a nossa ação pedagógica e prosseguir no nosso desenvolvimento profissional enquanto educadores de infância para sermos bem sucedidos na nossa missão de educar para o desenvolvimento humano.

Para Sá-Chaves (2008), o exercício da profissão docente tem inerente um conhecimento profissional de natureza específica, o qual organiza a intervenção pedagógica. Na sua visão:

“Trata-se de pensar o exercício profissional como acção sustentada, não apenas por um saber específico para um fazer tecnicamente determinado, mas sim por um saber que orienta e rege o saber ser, quer na dimensão do desenvolvimento identitário do sujeito em formação (e/ou já profissional), quer no seu compromisso com o desenvolvimento do Outro. Ou seja, com o desenvolvimento social e humano das instituições, das comunidades e com o aprofundamento das próprias profissões.” (Sá-Chaves, 2008:66)

Para que tal seja possível parece-nos ser relevante entender o docente enquanto ser em construção e desenvolvimento que poderá beneficiar de atitudes de questionamento, de investigação, de diálogo, de partilha de experiências, de cooperação e de reflexão no seu processo de desenvolvimento profissional, tendo em vista o seu aperfeiçoamento e a transformação dos contextos em que atua.

A conjugação das ideias dos mencionados autores parece-nos acentuar a importância da interação e da partilha para que a ação pedagógica desenvolvida pelos profissionais que se encontram enquadrados na carreira docente, nos quais se incluem os educadores de infância, seja passível de deixar marcas positivas nos seus intervenientes. Enquanto profissionais que exercem a sua atividade profissional em comunidades educativas orientadas para o desenvolvimento humano, a participação e interação em processos de desenvolvimento humano pela educação poderá ser decisiva para a progressão no seu desenvolvimento profissional e humano.

2.1.3. A atividade profissional do educador de infância

Sendo a educação pré-escolar considerada pela Lei de Bases do Sistema Educativo, a qual foi aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro como a primeira etapa da educação básica, salientamos a ideia de que o educador de infância desempenha a sua ação pedagógica em ambientes educativos que constituem a primeira aproximação das crianças às instituições educativas, ao processo de socialização com os pares e à participação na comunidade educativa.

Ramos (2012) descreve o educador de infância como:

“o profissional com qualificação para a docência e com habilitações para desempenhar as suas funções com crianças dos 0 aos 6 anos de idade, como descrito no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Este docente exerce funções nos estabelecimentos de educação, como creches e jardins-de-infância, que podem ir desde a rede pública à rede privada.” (Ramos, 2012:21)

O perfil geral e o perfil específico do educador de infância encontram-se definidos, respetivamente, no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto e no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto a que é feita referência na citação e na obra apresentada. Conforme é possível constatar no documento referido em primeiro lugar:

“A orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas, nos termos n.º 2 do artigo 30.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, por educadores de infância. Estes profissionais têm, também, vindo a desempenhar funções em instituições sociais que acolhem crianças até aos 3 anos de idade.”

As principais funções deste profissional adequam-se às faixas etárias que estas instituições abarcam, mas tal não implica que para todos os educadores de infância que possuam qualificação profissional que lhes possibilita desempenhar funções com crianças que geralmente se encontram na faixa etária entre os 0 e os 6 anos de idade, seja considerado que

desempenham as funções determinadas para o perfil específico do educador de infância.

Baseados no que é expresso no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, a que tal perfil se refere, parece-nos ser patente que a formação do educador de infância lhe permite inequivocamente o desempenho das funções que são determinadas especificamente para a profissão de educador de infância sempre que estas sejam exercidas em instituições que acolham crianças com idades entre os três anos e a idade de entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico (geralmente os seis anos de idade), na educação pré-escolar, tal como é definida nos termos do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto e na mencionada Lei de Bases do Sistema Educativo.

Parece-nos ser patente que a mesma formação que permite adquirir competências que se aproximem do perfil estabelecido para o desempenho das funções de educador de infância na educação pré-escolar com crianças entre os 3 e os 6 anos, possibilita igualmente, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, que estes profissionais desenvolvam “outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação de crianças com idade inferior a três anos.” O que parece sugerir que, se desempenhar a sua atividade profissional com crianças entre os 0 e os 3 anos de idade, o profissional com as competências requeridas para o perfil de educador de infância desempenha “outras funções educativas” relacionadas com a “educação de crianças”.

Pensamos que as palavras de Ferreira (2005) poderão ajudar a entender melhor esta questão, pois indicam que “A educação de crianças antes da escolaridade obrigatória tem sido chamada educação de infância, educação pré-escolar, creche, infantário, etc. e outros nomes noutras línguas e culturas” (Ferreira, 2005:19). Baseada em Homem (2002) a autora observa também que “Os conceitos de educação de infância e de educação pré-escolar, designam a mesma realidade mas não são consensuais porque escondem alguma ambiguidade” (Ferreira, 2005:19). Citando a mesma fonte afirma ainda que “muitos autores só admitem a partir dos 3 anos, mas outros têm sobre ela uma concepção mais alargada e consideram o seu começo no momento do

nascimento” (Ferreira, 2005:19). Transcreve, ainda a este propósito, as ideias de Silva (1990), que entende que a designação de educação pré-escolar parece salientar “ressonâncias escolares, acentuando a preparação para o ensino elementar obrigatório” (Ferreira, 2005:19), enquanto a designação de educação de infância parece destacar a sua “especificidade face aos outros níveis de educação escolar” (Ferreira, 2005:19).

A obra *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal* editada pelo Ministério da Educação (2000) revela a intencionalidade subjacente à educação pré-escolar nos seguintes termos:

“A educação pré-escolar, entendida como primeira etapa da educação básica, visa o desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades da criança, proporcionando-lhe oportunidades de autonomia e socialização, preparando-a para uma escolaridade bem sucedida e constituindo apoio importante às famílias na sua tarefa educativa.” (Ministério da Educação, 2000:s/p)

Nela é também efetuada referência às crianças com idade inferior a três anos da seguinte forma:

“Somos ainda convidados a ultrapassar a percepção de que a responsabilidade pelas crianças dos 0 aos 3 anos pertence unicamente à família, e, implicitamente, à mãe. No país da Comunidade Europeia onde maior número de mulheres trabalham a tempo inteiro, a efectiva partilha de tarefas do universo público e privado convida a que mulheres e homens dividam responsabilidades. O Estado e a sociedade civil devem proporcionar apoio e suporte às famílias, garantindo ainda a intervenção precoce para crianças em risco.” (Ministério da Educação, 2000:14)

Salientamos ainda da mencionada obra a ideia de que “Crianças felizes são um projecto de toda a sociedade e não apenas da família.” (Ministério da Educação, 2000:14)

Fundamentados nestas concepções, na nossa prática profissional de educadores de infância desenvolvida com crianças que se encontravam maioritariamente na faixa etária dos 0 aos 6 anos e ainda no pensamento de Katz (2006) quanto à convicção de que “Os anos iniciais providenciam as bases para todos os aspectos do crescimento, desenvolvimento e aprendizagem para o resto da vida” (Katz, 2006:17), perspectivamos a ação pedagógica do educador no contexto ideológico da educação de infância.

2.1.4. Orientações para a ação pedagógica do educador de infância

Para além da formação inicial e contínua, o educador de infância tem ao seu dispor diversas referências que o orientam no desenvolvimento da sua ação num sentido pedagógico.

Delas destacamos o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto que aprova o perfil específico do educador de infância, a obra do Ministério da Educação (1997) intitulada *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, as quais são disponibilizadas na página eletrónica do Ministério da Educação e Ciência – Direcção Geral de Educação com a data de 2012. Consideramos ainda como referências a ter em conta na ação pedagógica deste profissional as obras intituladas *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, editada pelo Ministério da Educação (1998) e *Organização da Componente de Apoio à Família*, também do Ministério da Educação (2002). Estas abordam temáticas de grande relevo no desempenho das suas funções, dada a importância que as vertentes de desenvolvimento de projetos e de apoio às famílias têm vindo progressivamente a assumir na educação de infância.

Ação profissional em sentido pedagógico

As funções destes profissionais encontram-se relacionadas com ações referidas pelo Ministério da Educação (1997), que são apresentadas como sendo “Orientações globais para o educador” (Ministério da Educação, 1997:25), numa obra que pretende ser “uma referência comum a todos os educadores” (Ministério da Educação, 1997:13). Neste contexto, este é aconselhado a “Observar [...] Planear [...] Agir [...] Avaliar [...] Comunicar [...] Articular” (Ministério da Educação, 1997:25-28), o que nos parece ser indicador tanto do reconhecimento do valor pedagógico destas ações para estes profissionais e para as crianças, como das competências dos educadores de infância para as desempenharem no quadro da sua atividade profissional e da sua habilitação para a docência.

Para melhor compreendermos a influência destas orientações no desempenho e no desenvolvimento profissional do educador de infância, passaremos a explicitar em que direções as mesmas deverão acontecer conforme é expresso na obra em análise.

Assim, a observação deverá ser feita, conforme o Ministério da Educação (1997), no sentido de possibilitar um maior conhecimento da criança e do grupo, assegurar a diferenciação pedagógica e estruturar o planeamento e a avaliação. O planeamento deverá ser desenvolvido de modo a fomentar o que é designado por aprendizagens significativas e diversificadas, refletir acerca das intencionalidades educativas, assegurar que exista uma articulação entre as três áreas de conteúdo definidas nesta obra para a educação pré-escolar e envolver também as crianças na ação de planear. A ação deverá acontecer de modo a que a materialização das intenções educativas definidas nas planificações considerem e valorizem aspetos como a flexibilidade e abertura ao imprevisto. A avaliação deverá ter subjacente a perceção e o conhecimento das implicações da ação e ter em conta as contribuições que as crianças poderão prestar. A comunicação implica que o educador partilhe com a equipa, os encarregados de educação e a comunidade educativa o conhecimento da criança e a respetiva evolução. E, finalmente, a articulação deverá ser assegurada no sentido da continuidade educativa entre os dois primeiros níveis do sistema educativo, a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico.

Áreas de conteúdo e metas de aprendizagem

Segundo a obra que temos vindo a referir, a articulação de conteúdos deverá ser assegurada no “planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas” (Ministério da Educação, 1997:48), considerando a existência de várias Áreas de Conteúdo, as quais se encontram relacionadas e são definidas assegurando a mencionada articulação entre os dois primeiros níveis do sistema educativo. Esta designação associa os conceitos de área enquanto “formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças” (Ministério da Educação, 1997:47) e

de conteúdo enquanto “o que é contido nas diferentes áreas” (Ministério da Educação, 1997:47). Baseada numa visão em que o desenvolvimento e a aprendizagem deverão estar presentes no processo educativo e em que os conteúdos devem estar interligados, a mencionada designação deverá ser entendida, ainda segundo o Ministério da Educação (1997), como “âmbitos de saber com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural que incluem diferentes tipos de aprendizagem, a qual deverá incidir não apenas sobre conhecimentos, mas também sobre atitudes de saber-fazer.” (Ministério da Educação, 1997:47)

As áreas de conteúdo estabelecem que a ação seja desenvolvida através de atividades e de oportunidades “de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objectos” (Ministério da Educação, 1997:48). Fundamentam-se no pressuposto de que “a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia” (Ministério da Educação, 1997:47) e que deverá “*agir para pensar e compreender*” (Ministério da Educação, 1997:47). Nessa linha de pensamento, a ação da criança deverá partir do seu “nível de desenvolvimento [...], da sua actividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de ação reflectida e progressivamente mais complexa” (Ministério da Educação, 1997:48).

A mencionada obra indica que as Áreas de Conteúdo deverão ser consideradas e articuladas pelo educador de infância no desempenho das suas funções, nos momentos em que planifica, desenvolve e avalia a ação pedagógica e as aprendizagens das crianças. Assim, segundo as orientações curriculares para a educação pré-escolar, deverá ser considerada a existência de três áreas de conteúdo, denominadas de Área da Formação Pessoal e Social, Área da Expressão e Comunicação – a qual compreende o Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, o Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o Domínio da Matemática – e ainda a Área do Conhecimento do Mundo.

Nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar, as quais foram elaboradas posteriormente de modo a definir com maior nível de

explicitação as condições do sucesso educativo apresentadas na obra sobre as orientações curriculares e proceder à sua reestruturação, estas áreas são reorganizadas e redefinidas e é introduzida a área das Tecnologias de Informação e Comunicação. Segundo a nova organização das referidas metas, são consideradas seis áreas a serem tidas em conta pelo educador de infância: Conhecimento do Mundo, Expressões, Formação Pessoal e Social, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática e a já mencionada área das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Efetivamente estas áreas de conteúdo parecem ser tidas em conta também no perfil específico do educador de infância, aprovado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, uma vez que no que concerne à integração do currículo, é estabelecido que este profissional “mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo”.

Relativamente às competências no referido âmbito, este indica que o seu desempenho profissional deve acontecer no sentido em que “Promove [...] a linguagem oral”, “Favorece [...] comportamentos emergentes de leitura e escrita”, “Promove [...] diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular”, “Desenvolve a expressão plástica, utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo” e que “Organiza actividades e projectos que [...] permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não-verbal”.

Desenvolvimento de projetos

Os projetos têm, tal como anteriormente referimos, grande expressão nos processos educativos desenvolvidos na educação de infância e é frequente considerarem e articularem diversas áreas de conteúdo, participando o educador de infância no seu delineamento, implementação e avaliação

Silva (1998 em Ministério da Educação, 1998), refere-se aos conceitos de projeto e de plano e descreve alguns dos seus aspetos distintivos. Acerca

dos projetos, diz-nos que a sua elaboração se encontra ligada à previsão de um processo que tem como referência a transformação de uma situação, a resolução de um problema, ou um desejo de saber ou realizar algo. Para além disso têm subjacente a antecipação do que se quer modificar, da resposta ao problema, das possibilidades de descoberta e implica a previsão do percurso desde um ponto de partida até um ponto de chegada. Caracterizam-se por serem construídos progressivamente, situarem-se num determinado tempo e espaço, e serem guias mobilizadores e dinamizadores.

A mesma autora esclarece que a construção de modo progressivo do projeto permite flexibilidade e adequação para que, nas diferentes fases – concepção, decisão, planeamento e avaliação – seja possível garantir condições objetivas, que ajudem a tomar decisões subjetivas no sentido de aproximar-se com sucesso do ponto de chegada. A contextualização temporal e espacial confere, em seu entender, originalidade ao projeto e enquadra-o num tempo e numa história, com aspetos locais e sociais diferenciados. A mobilização/dinamização advém da ligação afetiva com o projeto, que reforça o empenhamento e o compromisso já que este resulta de desejos, intenções e interesses. Menciona também que é comum, nos casos em que o projeto é partilhado por um grupo, em que se enquadram os projetos ligados à educação, tornar-se “necessário que o projeto articule diferentes projetos pessoais que ganham uma outra dimensão ao integrarem-se no projeto coletivo.” (Silva, 1998 em Ministério da Educação, 1998:95)

Os planos são necessários, na sua linha de pensamento, à concretização de projetos, pois estabelecem, de forma mais precisa, os intervenientes, o modo de organização, as estratégias, os recursos, as atividades e a calendarização desses mesmos projetos. Recorre às ideias de Castoriadis (1975) para indicar que o plano constitui apenas uma parte do projeto.

«O Projecto é “uma intenção de transformação do real, guiada por uma representação do sentido dessa transformação que tem em conta as condições reais de modo a orientar uma atividade (...) O plano corresponde a um momento técnico dessa atividade quando condições, objetivos e meios, podem ser determinados com exactidão (...) O plano é apenas uma visão fragmentária e provisória do projecto.”» (Silva, 1998 em Ministério da Educação, 1998:93)

Estes profissionais são também responsáveis pelo delineamento, desenvolvimento e avaliação de um projeto curricular com a duração de um ano letivo, destinado ao grupo de crianças que acompanham e orientam, bem como de alguns projetos de curta duração nos quais poderão participar igualmente outros grupos e equipas pedagógicas da instituição educativa e da comunidade, relacionados com uma ou várias temáticas a explorar. Estas podem ser originadas nas mais diversas situações, das quais podem ser exemplo interesses ou sugestões das crianças, comemoração de épocas festivas, solicitações dos encarregados de educação ou da comunidade e oportunidades que surgem de forma imprevista.

Ambiente educativo

Segundo o Ministério da Educação (1997), “a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador.” (ministério da Educação, 1997:31), pelo que deverá ser organizado de forma a facilitar as aprendizagens das crianças e a promover a sua interação, sendo também considerado o seu papel na autonomia das crianças no seguinte excerto:

“O processo de aprendizagem implica também que as crianças percebam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo.

A possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos.” (Ministério da Educação, 1997:38)

Ainda neste âmbito, é possível verificar que a regulamentação do perfil de desempenho do educador de infância no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto estabelece que este profissional organiza o espaço e os materiais (os quais deverão ser diversificados e estimulantes) enquanto recursos para o currículo e as experiências a desenvolver, disponibiliza recursos educativos associados às tecnologias de educação, organiza o tempo numa perspetiva flexível e diversificada e “cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças”.

É ainda reconhecido também pelo Ministério da Educação (1998) que um ambiente acolhedor, estimulador e seguro poderá constituir um importante indicador de qualidade na educação de infância.

Perspetivando os contextos de educação pré-escolar como “espaços onde as crianças constroem a sua aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997:18) de modo a “Favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Ministério da Educação, 1997:18), o referido organismo considera que a educação pré-escolar se reflete no sucesso da aprendizagem das crianças nos seguintes termos:

“A educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos.” (Ministério da Educação, 1997:18)

O desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança da criança é promovido também na relação pedagógica, a qual constitui outro importante aspeto da ação do educador de infância que o Ministério da Educação (1997) considera fundamental no processo educativo. No contexto em que é descrito no mencionado Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto como “âmbito da relação e da ação educativa”, salientamos o que está estabelecido para este profissional, o qual promove a segurança afetiva, a autonomia, a cooperação e o desenvolvimento pessoal, social, emocional e cívico das crianças e “envolve as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver”.

Rotina educativa e componentes letiva e de apoio à família

A importância de organizar o tempo numa rotina educativa estruturada e flexível com diferentes ritmos e tipos de atividade articulados de forma equilibrada é também referida pelo Ministério da Educação (1997).

Tal parece ser ainda mais relevante em estabelecimentos de educação que conjugam a componente educativa com a componente de apoio à família, recomendado que estas sejam “pensadas de forma articulada e complementar de modo a que não haja repetições e sobreposições cansativas” (Ministério da Educação, 1997:42). Neste âmbito, a proficuidade do trabalho, da reflexão e do

“trabalho em equipa” (Ministério da Educação, 1997:42) para responder adequadamente às necessidades das crianças e dos pais parece ganhar, segundo a referida entidade, maior relevo para que o tempo seja, de facto, educativo, possibilitando “oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo” (Ministério da Educação, 1997:40).

Estas considerações parecem assumir ainda maior relevância pela importância que tem sido atribuída à componente de apoio à família na educação de infância.

Relativamente a essa temática, Vilhena (2002 em Ministério da Educação, 2002) reporta-se ao art.º 12.º do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho, aludindo aos procedimentos a adoptar pelas equipas dos estabelecimentos de educação onde se verifique essa necessidade, as quais “deverão garantir uma componente lectiva de intencionalidade pedagógica (25 horas semanais) e a qualidade educativa de todo o tempo de atendimento” (Vilhena, 2002 em Ministério da Educação, 2002:11).

Reporta-se também a legislação existente no sentido de fundamentar que, durante o período de funcionamento dos mesmos, deverão ser desenvolvidas atividades pedagógicas em três vertentes específicas mencionadas no seguinte excerto:

«a Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, no seu ponto 1, do artigo 12.º, determina que “os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas”.» (Vilhena, 2002 em Ministério da Educação, 2002:5).

Nesse sentido, explicita:

“As actividades de apoio à família integram todos os períodos que estejam para além das 25 horas lectivas [...] as entradas, os almoços, os tempos após as actividades pedagógicas e os períodos de interrupções curriculares, sempre que os pais necessitarem que os seus filhos permaneçam no estabelecimento.” (Vilhena, 2002 em Ministério da Educação, 2002:11).

Pelo que nos descreve, parece associar a atribuição da designação de atividade de animação sócio-educativa aos períodos de tempo em que são desenvolvidas estas atividades à necessidade de prolongamento do tempo de

permanência das crianças nos estabelecimentos de educação e à necessidade de reforçar a ideia de continuidade educativa ao longo de todos os períodos mencionados. Deste modo, a autora parece pretender dissociar o “atendimento à infância” (Vilhena, 2002 em Ministério da Educação, 2002:12) do sentido de guarda, o qual relaciona com os significados de cuidar ou tomar conta associados ao tempo em que estão com familiares, amigos e vizinhos.

Em seu entender, “Será a emergência do sentido e conteúdo curricular que permitirá distinguir e recriar actividades de animação sócio-educativa diferenciadas na dinâmica e conteúdo das actividades pedagógicas.” (Vilhena, 2002 em Ministério da Educação, 2002:16)

Considera que a realização de actividades de animação sócio-educativa se fundamentam na conceção da animação sócio-educativa enquanto “estratégia complementar do sistema educativo e da ação pedagógica” (Vilhena, 2002 em Ministério da Educação, 2002:15), a qual “procura reforçar essencialmente o processo de socialização infantil e juvenil” (Vilhena, 2002 em Ministério da Educação, 2002:15), que “têm sobretudo um cariz socializante” (Vilhena, 2002 em Ministério da Educação, 2002:16) e que “têm como grande objetivo o fruir” (Vilhena, 2002 em Ministério da Educação, 2002:16).

Estas parecem dedicar maior atenção ao “grau de envolvimento e satisfação das crianças” (Vilhena, 2002 em Ministério da Educação, 2002:16) e ao “prazer de estar e conviver” (Vilhena, 2002 em Ministério da Educação, 2002:16) em detrimento da “existência de um produto” (Vilhena, 2002 em Ministério da Educação, 2002:16), e da “preocupação com o desenvolvimento e aprendizagem.” (Vilhena, 2002 em Ministério da Educação, 2002:16)

Consideramos ainda relevante para esta investigação as suas afirmações quanto ao tipo de experiências e actividades a proporcionar neste âmbito, patentes no seguinte excerto:

«A animação sócio-educativa pode permitir o desenvolvimento de experiências não contempladas no currículo mas igualmente estimulantes: [...] “ida ao cinema”, [...] pequenos passeios, visitas aos vizinhos. Tudo isto, sem carácter obrigatório, permitindo às crianças envolverem-se em outras actividades que lhes dêem maior satisfação e que sejam por elas livremente escolhidas: construções, leituras, jogos, conversas com os amigos ou simplesmente estarem entregues aos seus próprios pensamentos.» (Vilhena, 2002 em Ministério da Educação, 2002:17-18)

É reconhecida também a manifesta necessidade de estabelecer uma “relação formativa feita de respeito e atenção por cada uma e por todas as crianças, como seres únicos portadores de saberes vários que, só na troca com outros, consolidam a sua própria individualidade.” (Vilhena, 2002 em Ministério da Educação, 2002:19)

Segundo a mesma fonte, as equipas educativas são decisivas para a componente de apoio à família, pois esta “necessita de ser desenvolvida pelas equipas educativas que encontrarão formas de a enriquecer e aprofundar, adequando-a às características específicas da comunidade a que se destina.” (Vilhena, 2002 em Ministério da Educação, 2002:21-22) Para tal, é estabelecido que “devem ser exploradas todas as possibilidades de uma relação mais interactiva com a comunidade, inclusive na utilização dos espaços” (Vilhena, 2002 em Ministério da Educação, 2002:19). Isto parece-nos relacionar-se com a ideia veiculada na obra que temos vindo a mencionar de que “A troca e a reflexão alargada de experiências permitirá uma componente de apoio à família qualificada, que dignificará os profissionais que a dinamizarem e dará uma enorme satisfação às crianças e aos seus pais.” (Vilhena, 2002 em Ministério da Educação, 2002:22)

Processo educativo e integração social e cultural

Consideramos pertinente analisar ainda o que é referido na obra do Ministério da Educação (1997) quanto ao processo educativo.

Este baseia-se na visão da “criança como sujeito da aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997:48). Deverá considerar os saberes e a cultura da criança, visando a integração numa «cultura que se pode designar por “escolar”, pois corresponde a sistemas simbólico-culturais codificados» (Ministério da Educação, 1997:48).

Tal processo de integração parece ser considerado de grande relevância, uma vez que, pelo que é indicado, a aquisição de sentido em relação a esta cultura por parte da criança marca “o início da aprendizagem ao longo da vida, favorecendo simultaneamente a sua formação com vista a uma

plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Ministério da Educação, 1997:48)

Enquanto imagens que poderão ter subjacente a mencionada cultura, os seus símbolos e os seus códigos, pensamos que as fotografias que são realizadas nos contextos pedagógicos em que a educação de infância é uma realidade possam ser de utilidade para crianças e educadores de infância, uma vez que poderão focar aspetos basilares da ação pedagógica desenvolvida e facilitar a integração nesse contexto cultural.

Colaboração com pais e comunidade educativa

Com base na transcrição do objetivo enunciado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar de *“Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade”* (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar cit. Ministério da Educação, 1997:22), o Ministério de Educação (1997) parece reconhecer a importância do envolvimento de outros intervenientes no processo educativo do seguinte modo: “O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação.” (Ministério da Educação, 1997:23) Estes efeitos parecem ser, na sua perspetiva, benéficos, tal como se pode depreender do seguinte excerto:

“a colaboração dos pais e de outros membros da comunidade educativa, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de enriquecer as situações de aprendizagem.” (Ministério da Educação, 1997:45)

Tendo em conta que a ação pedagógica é desenvolvida frequentemente no contexto de equipas pedagógicas e de comunidades educativas, a colaboração em equipas de projetos educativos da instituição em que exerce funções, a colaboração com as famílias das crianças e a participação em projetos em colaboração com instituições da comunidade educativa parecem constituir aspetos importantes da ação pedagógica do educador de infância.

Consideramos que as imagens fotográficas realizadas no contexto da ação pedagógica poderão ainda suscitar o interesse de diversos intervenientes no processo educativo pela ação pedagógica desenvolvida com as crianças, tais como as próprias crianças, as famílias, as equipas pedagógicas e as comunidades educativas. Em situações em que sejam partilhadas com os referidos intervenientes, estas imagens poderão suscitar diálogo e colaboração, fatores essenciais para que o educador de infância possa progredir no seu desenvolvimento profissional.

2.1.5. O impulso transformador da supervisão pedagógica

Consideramos que a supervisão se encontra presente de várias formas na ação pedagógica e no desenvolvimento profissional do educador de infância, podendo impulsionar a sua transformação. Segundo o Ministério da Educação (1998), a supervisão encontra-se associada à qualidade da educação de infância e à atividade profissional do educador de infância. Ao analisar a temática da qualidade na Educação Pré-escolar, esta entidade considera a existência de uma escala adaptada para Portugal designada por «“Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil”» (Ministério da Educação, 1998:51) que pretende tornar possível a medição da mesma. Entre várias outras dimensões de aspetos que têm a ver com as características dos processos relacionados com a interação entre as pessoas e também entre as mesmas e os materiais existentes no ambiente educativo – e que por isso são denominados de aspetos processuais – encontra-se a dimensão de “*interação e supervisão*” (Ministério da Educação, 1998:51). Esta diz respeito a “afecto e apoio emocional; comunicação verbal e estimulação da linguagem; competências para lidar com comportamentos perturbadores; expectativas apropriadas à idade das crianças” (Ministério da Educação, 1998:51).

Reis (2011) constata a ligação da supervisão com aspetos como a eficácia das escolas na educação, o sucesso educativo e a resolução de problemas, afirmando:

“Qualquer processo supervisivo procura reforçar a capacidade de as escolas contribuírem de forma mais eficaz para a educação e o sucesso académico de cada um dos seus alunos, através da promoção da interacção, da capacidade de resolução de problemas e do desenvolvimento profissional dos professores”.
(Reis, 2011:8)

Vieira (2009) define supervisão enquanto *“teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal”* (Vieira, 2009:199) que estabelece como objeto a pedagogia – cujas práticas implicam a interligação entre ação e reflexão – e que abarca tanto práticas de autosupervisão como de “supervisão pedagógica acompanhada” (Vieira, 2009:201).

A autora considera que nestas práticas as atividades supervisiva e pedagógica poderão fundir-se ou distinguir-se, mas que confluem no propósito de questionamento e de aperfeiçoamento da qualidade da ação educativa. Segundo afirma, a sua fusão verifica-se em termos epistemológicos nos casos de autosupervisão. Nos casos de supervisão acompanhada, a tendência verificada é a sua distinção, especialmente quando a mesma é desempenhada com uma função relativamente especializada. Porém, a autora sublinha que a principal finalidade desta consiste em auxiliar a que os formandos se tornem “supervisores da sua própria prática e [...] dotá-los da vontade e capacidade de (re)conceptualizarem o seu saber pedagógico e participarem, individual e colectivamente, na (re)construção da pedagogia escolar.” (Vieira, 2009:201)

Refere que cada uma destas formas de supervisão é necessária e adequada, consoante as diversas situações em que são utilizadas. Associa às práticas de autosupervisão a adoção de uma atitude autocrítica face à própria ação: “Porque as teorias práticas são simultaneamente âncoras e instrumentos de cristalização da acção, devemos obrigar-nos a um esforço continuado de autocrítica.” (Vieira, 2009:213)

Cientes destas duas práticas continuaremos a analisar o conceito de supervisão pedagógica de modo a podermos entender melhor o seu sentido, já

que tem vindo a ser estudado por diversos autores (Vieira, 2009; Vieira e Moreira, 2011; Reis, 2011; Oliveira-Formosinho, 2002; Sá-Chaves, 2002; Santos et al, 2008) e surge frequentemente associado ao desenvolvimento profissional dos professores e educadores, à melhoria da qualidade das práticas educativas e à capacidade de resposta das instituições educativas face aos cenários de mudança em que atuam.

Ao reportar-se à supervisão pedagógica, Oliveira-Formosinho (2002) diz-nos que o conceito, o papel e as funções da mesma têm vindo a ser reconcetualizados e conotados com um papel de “apoio [...] escuta [...] colaboração [...] envolvimento [...] experimentação reflectida através da ação que procura responder ao problema identificado” (Oliveira-Formosinho, 2002:12), o que “requer teorização, práticas e pesquisa” (Oliveira-Formosinho, 2002:12). A autora apresenta-nos quatro tendências da supervisão, sistematizadas por Glickman e Kanawati (s/d) a partir de uma obra editada por Firth e Pajak (1998) sobre supervisão escolar, que acentuam:

- *a deslocação do foco do indivíduo para o foco do grupo,*
- *a deslocação da preocupação com a avaliação e a inspecção para a função de facilitação do desenvolvimento profissional,*
- *a deslocação do foco numa concepção micro para uma conceptualização macro do contexto de supervisão,*
- *a ênfase na criação de comunidades de aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida, onde uma supervisão reconceptualizada pode ter um papel central.”* (Oliveira-Formosinho, 2002:13)

Alarcão e Roldão (2008) citadas em Maio e Loureiro (2010) destacam o seu papel na formação, reconhecendo à supervisão uma funcionalidade de proporcionar segurança e considerando-a essencial no processo formativo. Tal parece relacionar-se com a acentuada dimensão de formação que a mesma tem subjacente, bem como com as vertentes de “apoio, orientação e regulação” (Maio e Loureiro, 2010:42) que lhes parecem atribuir. Estabelecem ainda uma associação entre a reflexão e a supervisão, afirmando que nesta, em termos de “diversidade estratégica é possível detectar uma tendência alinhada com uma abordagem reflexiva.” (Maio e Loureiro, 2010:42)

A reflexão, conceito a que daremos especial atenção no ponto seguinte deste trabalho, parece estar também presente no pensamento de Lamy (2009), relativas ao contributo da supervisão pedagógica “na construção e desenvolvimento do professor enquanto indivíduo aprendente, colaborativo e reflexivo” (Lamy, 2009:s/p), a qual é enquadrada pela autora “num novo paradigma de intervenção e ação docente” (Lamy, 2009:s/p), ligada a conceitos como:

“Capacidades de acção educativa e auto-regulação, postura crítica face aos contextos profissionais, promoção da autonomia dos alunos, gestão diferenciada das aprendizagens, processos de reflexão e experimentação, desenvolvimento profissional e qualidade em parceria na educação, competências do supervisor, saber experiencial e documental, observação, abertura, monitorização, comunicação e negociação, diálogo, partilha” (Lamy, 2009:s/p).

Afirma que esta contribui para “o crescimento pessoal e profissional [...] a qualidade na educação [...] adquirir/reciclar conhecimentos [...] escolher percursos/perspectivas em educação” (Lamy, 2009:s/p). Tal parece suceder dada a sua ligação a “*processos de apoio/regulação do ensino e da aprendizagem [...] reflexão e investigação sobre a acção educativa [...] mudança e melhoria de práticas pedagógico-didácticas (sala de aula e extra-aula - escola - comunidade).*” (Lamy, 2009:s/p)

O *feedback* ao longo do processo de supervisão parece ser de grande importância para Neves (2007), uma vez que este é entendido como potenciador de desenvolvimento de competências, como pode ser verificado no seguinte excerto:

“*Concluimos assim, sublinhando a importância da cooperação entre todos os intervenientes directos no exercício duma supervisão, sendo necessário o permanente feedback dos supervisores para que o formando, integrado numa equipa de trabalho, vá descobrindo e desenvolvendo competências pessoais e profissionais (através dos processos de auto – reflexão, partilha de ideias e acções em equipa).*” (Neves, 2007:93)

Para melhor compreendermos o que está em causa quando a autora se refere ao desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, consideramos pertinente para esta argumentação especificarmos o conceito de

competência, visto que este parece ser determinante quer para processos de educação quer de supervisão pedagógica e encontrar-se subjacente ao desempenho e formação de docentes e das crianças no âmbito de processos que envolvam a aprendizagem e o desenvolvimento de competências.

Gouveia (2007) refere-se ao conceito de competência relacionando-o com a transformação da ação docente, explicitando que através da sua análise, discussão e avaliação coletiva e da averiguação das potencialidades e limitações do mesmo, os professores e formadores poderão ultrapassar eventuais limitações relacionadas com o seu desconhecimento que parecem ter efeitos inibitórios sobre “a possibilidade de reais e efectivas mudanças no modo como planificam, executam e avaliam o seu trabalho” (Gouveia, 2007:32). Uma vez que, em seu entender, o conceito “emergiu também (sobretudo?) da necessidade de promover uma maior adequação e ligação entre dois mundos tradicionalmente separados – a escola e o trabalho” (Gouveia, 2007:32), o autor parece preconizar a sua interpretação numa perspetiva “humanista e desenvolvimentista” (Gouveia, 2007:57), o que nos parece ser consentâneo com a missão referida por Silveira (2005).

Bruner (1966) (1999) refere-se ao conceito de competência em associação com os mecanismos psicológicos de “Lidar e Defesa” (Bruner, 1999:160), os quais relaciona quer com a saúde e a doença psicológica, quer com a aprendizagem das crianças. O autor parece considerar que a competência em processos terapêuticos que impliquem “lidar com as coisas ou defender-se delas” (Bruner, 1999:161) poderá influenciar a saúde e a doença psicológica, uma vez que “estar doente e estar bem são questões de subtil equilíbrio” (Bruner, 1999:161).

Em processos de aprendizagem desenvolvidos com crianças, o autor manifesta a opinião de que esta parece ser também determinante, uma vez que num estudo em que participou, observou que a competência em “satisfazer os requisitos de tarefas que lhe eram atribuídas” (Bruner, 1999:179) parecia enfraquecer o que designava de “padrão de disseminação da defesa” (Bruner, 1999:179). Ao estudar e orientar crianças que apresentavam bloqueios de aprendizagem, concluiu:

‘O mais notório foi a maneira como, logo que a tensão diminuía, através quer da terapia convencional, quer da terapia implícita numa relação de orientação, a própria criança começava a assumir o controlo e a obter uma sensação de recompensa a partir da competência que conseguira estabelecer. Se a relação de apoio continuava intacta, a competência alargava-se e ela começava a ser verdadeira e adequadamente capaz de lidar com a actividade. O orientador como figura de identificação tornou-se cada vez mais importante nisto tudo, pois proporcionava um novo modelo de «lidar com» ao mostrar que os problemas eram solucionáveis e não eram perigosos – ou, quando não solucionáveis, pelo menos não eram fonte de desgraça nem de punição.’
(Bruner, 1999:179)

O mencionado autor alude à importância da identificação, afirmando que esta “parece fornecer a modelação ou padronização que leva a criança a lidar com as coisas e não a defender-se delas.” (Bruner, 1999:177) Pelo que indica, “a capacidade de lidar com as coisas” (Bruner, 1999:180) é originada por factores que dependem:

“de a criança ter as condições necessárias ao desenvolvimento da brincadeira, de ter à disposição um modelo de competência adequado e da experiência da recompensa intrínseca, oriunda da competência acrescida, que pode dar início a uma carreira de «aprendizagem pela aprendizagem.»” (Bruner, 1999:180)

Consideramos assim que a ação pedagógica do educador de infância, ao ser exercida no sentido do desenvolvimento de competências nas crianças ao longo dos percursos educativos que orienta e apoia e no sentido do desenvolvimento de competências pessoais e profissionais referidas por Neves (2007) ao longo dos processos supervisivos em que participa, poderá realçar a importância que o sentido de competência e a atitude adotada face a situações de aprendizagem poderão assumir no equilíbrio dos seus intervenientes.

Efetivamente, os processos educativos implicam lidar com transformações e problemas e parecem ser, na linha de pensamento de Bruner (1999), influenciados positivamente pela redução dos níveis de tensão em situações que impliquem a realização de atividades. Esta parece ser, em seu entender, reduzida pela identificação, pela existência de modelos de referência e pelo estabelecimento de uma relação de orientação e de apoio, a qual é indicada, como vimos anteriormente, também para os processos supervisivos. Esta relação, pelo que o autor deixa transparecer, poderá ter inerente uma componente terapêutica que poderá ser determinante para o desenvolvimento

de situações em que a aprendizagem se possa processar no sentido do equilíbrio e do bem-estar.

Para que essa componente terapêutica seja adequada à pessoa a que se destina, Andolfi (2013) parece considerar essencial que as funções terapêuticas sejam desempenhadas por pessoas que saibam ajustar o foco de visão de modo a que sejam minimizados os riscos de “não ver a pessoa que têm à frente” (Andolfi, 2013:80). Recorre a vocabulário próprio da fotografia para expressar que “Um bom terapeuta deve ter um bom *zoom* e uma boa grande-angular. Se sabe apenas como focar um pormenor, deixa de ver aquilo que está à sua volta; se utiliza somente a grande-angular, não vê os detalhes.” (Andolfi, 2013:80)

Estas ideias parecem-nos ser relevantes para este debate por considerarmos que, quando é exercida nestas perspetivas de apoio, de orientação e de regulação indicadas pelos autores que temos vindo a analisar, a supervisão pedagógica poderá auxiliar o educador de infância a desenvolver a sua ação pedagógica nos termos determinados no perfil de desempenho estabelecido para a sua atividade profissional, mas também da sua própria visão acerca da sua função, para que o processo educativo constitua uma oportunidade efetiva de desenvolvimento harmonioso e equilibrado quer para as crianças, quer para si próprio, quer ainda para diversos intervenientes e para a comunidade educativa. Poderá também, em nosso entender, ajudá-lo a perspetivar, a refletir, a investigar, a compreender a sua realidade e a sua ação pedagógica, a lidar com as alterações e descontinuidades que ocorrem frequentemente nos contextos físicos e humanos que constituem a sua realidade, quer em processos educativos, quer em processos supervisivos, potencializando o seu sentido de competência e o seu equilíbrio.

Para efetivar, como nos diz Gouveia (2007), mudanças ao nível da planificação, execução e avaliação do seu trabalho, pensamos ser decisivo que estes se apoiem em referências teóricas e práticas para a fundamentação da sua ação pedagógica, estejam conscientes do perfil de desempenho delineado para a sua atividade profissional e do seu papel enquanto agente transformador da educação entendida como processo de desenvolvimento

humano. Enquanto planificam, executam e avaliam a ação pedagógica que desenvolvem e adotam uma perspectiva supervisiva relativamente aos percursos educativos em que participam, poderá revelar-se a importância da conjugação de ideias, esforços e práticas no sentido de ampliar competências e de elevar o nível de qualidade do desempenho individual e coletivo.

Pensamos que o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais a que faz referência Neves (2007) constitui, para o educador de infância, enquanto pessoa e profissional, um desafio frequente para o exercício competente da sua função, o que requer atenção constante ao seu aperfeiçoamento, à reformulação de teorias e práticas, às alterações nos contextos físicos e humanos em mudança e às alterações de normas e de funções ao longo da carreira docente que orientam o seu desempenho.

Salientamos, neste ponto o estudo acerca da relação entre a supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional e as possibilidades de “escolher percursos/perspetivas em educação” (Lamy, 2009:s/p) e de “teorização” (Oliveira-Formosinho, 2002:12) que se encontram associadas a processos dessa natureza.

2.1.6. O contributo da reflexão e da problematização

A reflexão tem sido frequentemente indicada em associação com o desenvolvimento profissional e os processos de supervisão pedagógica dos docentes, designação onde se enquadram os educadores de infância, segundo o exposto no Decreto-Lei nº 270/2009 de 30 de Setembro, no qual é republicado o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Cunha (1993) defende que o professor deve adotar uma

“perspectiva pedagógica própria ao professor reflexivo, que pondera as achegas das várias disciplinas, dos vários métodos e das várias didácticas e as aplica criteriosamente aos seus alunos, de acordo com a sua situação, necessidades e contextos. [...] O professor reflexivo constrói o seu quadro de referências pedagógicas cuja validade continuamente verifica no contacto

directo com os seus alunos e utiliza então as várias disciplinas de modo a promover o crescimento integral do aluno.” (Cunha, 1993:304)

Oliveira e Serrazina (2002) entendem que a reflexão permite “voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (Oliveira e Serrazina, 2002:29) e associam-na ao “poder emancipatório dos professores” (Oliveira e Serrazina, 2002:30) e “ao modo como se lida com problemas da prática profissional” (Oliveira e Serrazina, 2002:32). Referem-se ao valor que a reflexão poderá ter para os docentes da seguinte forma:

“Os estudos (por exemplo, Loudon, 1991; Serrazina, 1998) que destacam a importância da reflexão sobre as práticas consideram que, deste modo, os professores desenvolvem novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar os problemas da prática, adquirindo uma maior consciencialização pessoal e profissional sobre o que é ser professor e como ser um professor que, de modo consistente, questiona as suas próprias práticas.” (Oliveira e Serrazina, 2002:39)

Explicitam que a terminologia “prática reflexiva” surge frequentemente ligada à investigação das práticas e a possibilidades de desenvolvimento do professor. Referem diversas nomenclaturas originadas no conceito de reflexão, adotadas por diversos autores que o estudaram ao investigarem a prática docente, tais como «‘pensamento reflexivo’ (Dewey), ‘ensino reflexivo’ (Zeichner), ‘aprendizagem reflexiva’ (Fosnot), ‘praticantes reflexivos’ (Schön) e ‘práticas reflexivas’ (Jaworski)» (Oliveira e Serrazina, 2002:30). E consideram alguns momentos fulcrais na reflexão:

«Num primeiro tempo há o reconhecimento de um problema e a identificação do contexto em que ele surge e, num segundo tempo, a conversação com o “repertório de imagens, teorias, compreensões e acções” (Schön, 1987, p. 31) por forma a criar uma nova maneira de o ver. A reconstrução de algumas acções pode resultar de novas compreensões da situação.» (Oliveira e Serrazina, 2002:32)

A perspetiva inovadora daí resultante poderá, no entender das referidas autoras, auxiliar no conhecimento do problema, situação ou ação e construir uma outra forma de percecioná-lo. Tal parece-nos ser importante para aumentar as possibilidades de encontrar respostas e soluções adequadas à diversidade e complexidade de problemas que se colocam às instituições

educativas e aos educadores. E, uma vez que é efetuada pelas autoras a referência a um repertório de imagens, pensamos que neste se podem incluir as imagens fotográficas realizadas em contexto da ação pedagógica. Sendo assim, pensamos que estas poderão auxiliar o educador de infância nos diversos sentidos mencionados na citação efetuada, ou seja, a observar a sua realidade contextual e os seus problemas a partir de uma nova perspetiva, a reconstruir ações e a diferentes compreensões das situações.

Um considerável grau de envolvimento do profissional reflexivo com o problema é admitido por Perrenoud (1999) uma vez que este

“aceita fazer parte do problema. Reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes” (Perrenoud, 1999:s/p).

O autor refere que a prática reflexiva metódica deve ser inserida no decurso do tempo em que o profissional desenvolve o seu trabalho, como uma rotina que o mantenha atento. Esta requer “disciplina e [...] métodos para observar, memorizar, escrever, analisar após compreender, escolher opções novas.” (Perrenoud, 1999:s/p) Indica que a atitude reflexiva poderá levar os professores a ir além do trabalho estabelecido e a desenvolver as suas “próprias iniciativas, em função dos alunos, do campo, do meio ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e das limitações próprias do estabelecimento, dos obstáculos encontrados ou previsíveis.” (Perrenoud, 1999:s/p)

Para Cunha (1993) um dos métodos que podem ser utilizados pelo professor reflexivo no âmbito do desenvolvimento pessoal e social consiste no método da problematização. Este parece trazer diversas implicações que decorrem da sua finalidade de “desenvolver o espírito crítico, tido como base do desenvolvimento racional e como fundamento da autonomia.” (Cunha, 1993:302) Pelo que conta, o referido método fundamenta-se em “a propósito de valores, situação ou factos, [...] questionar a sua legitimidade ou verdade e, pelo menos, apresentar os vários lados da questão.” (Cunha, 1993:302)

As considerações efetuadas por Orange (2011) acerca da problematização interessam-nos particularmente para as intencionalidades relacionadas com a suscitação de debate subjacentes a este trabalho. Este defende que a problematização parece ser essencial para que a escola desempenhe a sua função emancipadora que vai além da preparação “para as exigências sociais imediatas” (Orange, 2011:49). Neste âmbito, o autor reconhece um valor didático aos debates científicos desenvolvidos com os alunos, expressando: ‘se é teoricamente concebível que uma problematização científica possa ser «monogerida», na prática, mesmo para os especialistas, a troca de argumentos constitui uma ajuda preciosa.’ (Orange, 2011:56)

Perrenoud (1999) parece também valorizar o debate e as contribuições coletivas na prática reflexiva profissional, a qual, em seu entender:

“jamais é inteiramente solitária. Ela se apóia em conversas informais, momentos organizados de profissionalização interativa (Gather Thurler, 1996), em práticas de feedback [...] metódico, de debriefing [...], de análise do trabalho, de reflexão sobre sua qualidade, de avaliação do que se faz. A prática reflexiva até pode ser solitária, mas ela passa também pelos grupos, apela para especialistas externos, insere-se em redes, isto é, apóia-se sobre formações, oferecendo os instrumentos ou as bases teóricas para melhor compreender os processos em jogo e melhor compreender a si mesmo.” (Perrenoud, 1999:s/p)

Neves (2007) defende que as capacidades reflexivas, tanto nas crianças como nos adultos, se desenvolvem pela participação nos processos de aprendizagem e de interação social e se revelam na qualidade dos respetivos desempenhos ao longo do processo de formação. Salienta a reflexão na qualidade da ação do educador como formador, referindo que “se a qualidade do desempenho de um educador depende em grande parte do exercício da actividade reflexiva sobre a sua «práxis», então ser profissional reflexivo é uma exigência inerente à atividade de qualquer formador.” (Neves, 2007:81)

Na opinião de Fileno (2007), o professor deverá ser um agente transformador, ideia que reforça citando Freire (2006), segundo o qual a reflexão sobre a prática constitui um momento fulcral na formação contínua do professor, pois “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2006 cit. Fileno, 2007:46).

Estas ideias acrescentam à nossa discussão a noção de que a reflexão poderá ter implicações na melhoria da ação a desenvolver no futuro e parecem-nos assumir especial relevância se considerarmos o que é referido por Cuban (2007) acerca do papel fundamental que os docentes e a sua pedagogia de sala de aula parecem ter na melhoria das escolas e no sucesso educativo: *“For those committed to improving schools, then, how teachers teach – their classroom pedagogy – is a powerful tool in getting students to learn and succeed.”* (Cuban, 2007:3) As implicações sugeridas pelo autor ao nível da aprendizagem e do sucesso educativo dos alunos parecem-nos sublinhar a importância do desenvolvimento profissional dos docentes, dada a repercussão que este poderá ter na qualidade da ação pedagógica que desenvolvem e da educação promovida nas instituições educativas em que atuam.

Day (2001) refere-se à ligação entre reflexão e desenvolvimento profissional dos professores, dizendo que para que estes progridam no seu desenvolvimento profissional, *“têm de envolver-se em diferentes tipos de reflexão, na investigação-ação e na narrativa, ao longo da sua carreira, e ser apoiados para enfrentarem os desafios que tal empreendimento implica.”* (Day, 2001:84) Observa que, quando efetuada em relação ao ensino, a reflexão não se resume a um processo cognitivo, mas à semelhança do ensino, *“exige um compromisso emocional e envolve a mente e o coração.”* (Day, 2001:84)

No contexto da presente investigação, em que a reflexão, a investigação e a narrativa serão essenciais para a descrição de casos que nos ajudem a ampliar a nossa compreensão e o nosso conhecimento sobre a temática em análise e encontrar potencialidades da fotografia pedagógica para a ação pedagógica e o desenvolvimento profissional do educador de infância, concordamos com o autor quando afirma:

“O maior desafio para os indivíduos e para as organizações consiste, talvez, em assegurar que estes dois aspectos sejam estimulados em sistemas concebidos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, quer para os professores, quer para os alunos.” (Day, 2001:84)

Sendo o estudo de casos relativos a experiências vivenciadas no âmbito da nossa prática profissional fundamental para este trabalho, salientamos ainda

as suas ideias sobre a importância da reflexão e da ação na aprendizagem dos adultos, os quais «aprendem quando lhes são proporcionadas oportunidades regulares para a reflexão, com base nas “experiências vividas”. Aprendem fazendo e beneficiam com as situações que combinam a ação e a reflexão.» (Day, 2001:160)

Do contributo das ideias dos diversos autores que temos vindo a analisar neste âmbito, consideramos que a reflexão e a problematização poderão ser bastante relevantes para o educador de infância e auxiliá-lo no desempenho da sua ação pedagógica, na aprendizagem, na investigação e na narrativa (descrição), as quais poderão constituir-se aspetos promotores do seu desenvolvimento profissional em processos educativos e supervisivos. Pensamos que a fotografia pedagógica poderá ser de grande utilidade para este profissional nesses processos e será no sentido de aprofundar esta ideia que continuaremos a nossa investigação.

2.2. Fotografia em processos educativos e supervisivos

Pelo interesse que tem suscitado num vasto leque de áreas científicas, pela diversidade de estudos que combinam fotografia e educação e pela multiplicidade de perspetivas com que é referida e pelo desenvolvimento de algumas experiências com a fotografia em contexto de ação pedagógica, pensamos que a análise de alguma literatura acerca dessa temática será de grande utilidade no nosso intuito de ampliar a compreensão sobre a questão: como poderá a fotografia pedagógica constituir um meio potencializador da ação pedagógica e do desenvolvimento profissional do educador de infância?

Entendemos que o educador de infância poderá aperfeiçoar a sua ação pedagógica e progredir no seu desenvolvimento profissional ao utilizar a fotografia nesse contexto e experienciar as suas diversas potencialidades.

Entre elas, parecem-nos encontrar-se as possibilidades de desenvolver perspectivas acerca da sua realidade educativa, de refletir, problematizar e partilhar teorias subjacentes à sua ação pedagógica, de dispor de elementos fundamentais para melhorar a qualidade da sua ação pedagógica e de intervir no seu contexto, transformando-o e transformando-se através da utilização de estratégias de supervisão reflexiva e da fotografia pedagógica.

Será neste sentido que prosseguiremos este trabalho.

2.2.1. Perspetivas e linguagens fotográficas

Entendemos que cada fotografia realizada pelo educador de infância tem subjacente uma perspetiva acerca da sua realidade e que estudar alguns dos modos como esse meio tem vindo a ser concetualizado poderá suscitar novos olhares, novas abordagens, novos conhecimentos e novas formas de intervenção, podendo auxiliar à sua compreensão.

Pela análise de imagens fotográficas, as quais constituem formas de representar a realidade contextual em que se insere, este profissional poderá também refletir acerca da ação pedagógica a partir de diversas perspetivas e vislumbrar potencialidades de utilização deste meio que poderão ser úteis tanto para si como para a comunidade educativa.

Neste propósito, e para fundamentarmos a ideia de que a fotografia poderá constituir uma perspetiva, parece-nos ser útil analisarmos as palavras de Schnell (2007), o qual refere que “A arte de fotografar = escrever (grafar) com a luz (foto), acabou se constituindo não só numa arte como na forma de se enxergar o mundo” (Schnell, 2007:2). Cita Turazzi (2005) quando este afirma que “a invenção da fotografia representou a criação de um poderoso instrumento para a exploração visual do espaço e a apreensão do tempo vivido” (Turazzi, 2005 cit. Schnell, 2007:3). Na sua ótica, uma vez que «a imagem vale mais do que mil palavras», o desafio para o observador é o de desenvolver a capacidade de ver e entender o que a foto retrata» (Schnell, 2007:3) pelo que “devemos observar com um olhar de profundidade e crítico

buscando as várias linguagens da foto, seja como documento, como representação, como lembrança de uma época.” (Schnell, 2007:3)

Fundamentadas no pensamento de Dubois (1994), Deliberador, Alves e Lopes (2013) afirmam que, embora aparente ser um meio objetivo, a fotografia envolve também uma componente subjetiva, especialmente quando o sujeito se encontra “em *processo*” (Deliberador et al, 2013:20), tal como nos parece ser o caso do educador de infância, no que se refere ao seu desenvolvimento profissional:

“A imagem fotográfica é munida de subjetividade, de intenções e deve ser pensada a partir de toda a sua construção, do gesto de fotografar [...] é um verdadeiro ato icônico que não pode ser concebida fora de suas circunstâncias, fora do jogo que a anima [...] inseparável de toda a sua enunciação, como experiência de imagem, como objeto pragmático.” (Deliberador et al, 2013:20)

Transcrevem as palavras do mesmo autor, Dubois (1994), de modo a comprovarem que esta engloba os atos de “*produção [...] recepção e [...] contemplação*” (Deliberador et al, 2013:20) e concebem-na enquanto ferramenta de expressão e mensagem, que tem subjacente uma linguagem universal. Recorrendo a Sousa (1998), referem ainda que a fotografia poderá constituir-se enquanto fonte de informação e comunicação associada a um tipo de “linguagem universal, que extravasa fronteiras, políticas, economias e mesmo culturas. Com isso, permite a todo o ser humano se comunicar com outros, evitando as necessidades de tradução.” (Deliberador et al, 2013:21) Defendem, baseados no pensamento do mencionado autor, que, ao invés de apenas uma linguagem fotográfica, deverá ser considerada a “existência de linguagens fotográficas” (Deliberador et al, 2013:21), dada a implicação de quem fotografa e de quem atribui sentido a cada imagem fotográfica, segundo o contexto pessoal, social e cultural em que esta adquirirá sentido e significado.

Na descodificação da mensagem que a fotografia veicula, as autoras sugerem que é importante diversificar o foco de observação e, como exemplo de uma das vastas opções e metodologias, apresentam a metodologia da intencionalidade de comunicação, defendida por Boni (2000). Esta tem quase sempre subjacente a intencionalidade de alguém, independentemente da presença no espaço onde é realizada a fotografia, passar a outrem um

significado que mentalizou acerca de uma parte da realidade em que esteve presente e que fica registada na imagem.

A metodologia em análise procura traduzir os significados que o seu emissor tentou conferir à mensagem, ao utilizar na sua composição determinados elementos e recursos técnicos que têm de ser desconstruídos por quem a receciona, para que a comunicação se estabeleça. Mencionam que “o enunciador ao *escrever* sua fotografia utiliza uma gama de possibilidades – escolha de ângulo, plano, perspectiva, iluminação, foco, entre outras – para compô-la de maneira a revelar ao enunciatário a sua visão do fato retratado.” (Deliberador et al, 2013:21) Torna-se, assim, aconselhável, no âmbito da utilização da linguagem fotográfica e do ato fotográfico para comunicar, que quem a utiliza para produzir significados recorra ao “seu repertório cultural, político e social” (Deliberador et al, 2013:22), mas também que “domine e saiba explorar o vocabulário da linguagem fotográfica” (Deliberador et al, 2013:22), para que seja “possível compreender, na composição das imagens, os indícios da intencionalidade de comunicação do fotógrafo.” (Deliberador et al, 2013:22)

Consideramos ainda ser interessante, para o educador de infância que utiliza a fotografia, estar ciente de três etapas que Ramos (2004) menciona e que foram propostas por Dubois (1994) “no percurso teórico sobre a Fotografia: a Fotografia como espelho do real, a Fotografia como transformação do real e a Fotografia como vestígio de um real.” (Ramos, 2004:15) Destas parecem derivar várias concepções da fotografia, de que são exemplos a fotografia como fonte de conhecimento, como linguagem, como documento e como memória, que serão abordadas de forma mais aprofundada nos pontos seguintes deste trabalho. Consideramos ainda de grande relevância as palavras de Ramos (2004), quando refere que a analogia, pelo facto de permitir reconhecer os objetos, é “uma das características mais importantes se não a principal da Imagem Fotográfica, característica essencial à sua semelhança com a realidade” (Ramos, 2004:18), uma vez que pensamos que tal poderá facilitar a comunicação e a expressividade a partir de imagens fotográficas.

O questionamento e a reflexão poderão tornar, tal como deixam transparecer Perrinotto e Coêlho (2012), o ato de fotografar mais consciente e expressivo. Em seu entender:

“Cada fotógrafo deve estar consciente da ação de fotografar, que, além de captar imagens, remete a um registro de sua opinião sobre as coisas, sobre o mundo. A sua abordagem sobre qualquer tema que o define e o expressa, cabendo às pessoas adequarem a fotografia aos seus sentimentos, sensibilidade e criatividade.” (Perrinotto e Coêlho, 2012:62)

Para estes autores, o essencial nesta não é o equipamento mas o “posicionamento, conhecimento e vivência da realidade que pretende retratar” (Perrinotto e Coêlho, 2012:62), aliados à criatividade. Neste sentido, pensamos que esta ideia nos permite aproximar o educador de infância que fotografa deste conceito de fotógrafo, pois são aqui valorizadas as opiniões, os sentimentos, a sensibilidade e a criatividade. No entanto, as competências técnicas em fotografia parecem ter também a sua importância para os referidos autores, especialmente no que respeita à precisão com que é efetuado o enquadramento da realidade nas imagens captadas e, desse ponto de vista, pensamos que o educador de infância poderá encontrar-se mais distante do conceito de fotógrafo, por eventuais dificuldades e lacunas nesse domínio que poderão refletir-se na qualidade das fotografias que realiza. Uma análise crítica dos registos fotográficos efetuados e o desenvolvimento de pesquisas poderão constituir, em nosso entender, exercícios essenciais para que a identificação e o reconhecimento dessas lacunas possam ser efetuados e que este profissional procure desenvolver as mencionadas competências.

Para os autores que temos vindo a referir a expressividade e a criatividade parecem ser determinantes na retratação da realidade, já que:

«O fotógrafo deve utilizar o plano visual com elementos precisos, como se fosse uma "mala de viagem", cuja ocupação requer racionalidade e utilidade dos componentes. É a elaboração criativa desses elementos dentro do quadro visual, que sintetiza a ideia na retratação da realidade.» (Perrinotto e Coêlho, 2012:62-63)

A complexidade inerente à retratação da realidade através da fotografia parece estar também presente no pensamento de Sontag (1973) (2012), que

atribui às fotografias o valor de “artefactos” (Sontag, 2012:73), os quais atraem pelo seu “estatuto de objetos encontrados, fragmentos involuntários do mundo. Desse modo exploram simultaneamente o prestígio da arte e a magia do real.” (Sontag, 2012:73). A referida autora sugere que a fotografia é também “conferir importância” (Sontag, 2012:34), “uma crónica” (Sontag, 2012:16), “uma citação” (Sontag, 2012:25), “um instrumento que permite conhecer as coisas” (Sontag, 2012:95) que permite o “acesso à experiência, a uma ilusão de participação” (Sontag, 2012:19), sendo “forma de comprovar a experiência e também, de a negar” (Sontag, 2012:18). Perspetiva-a ainda como “uma marca, um rasto direto do real [...] um acontecimento, cada vez com mais direitos: o de interferir, ocupar ou ignorar tudo o que se passa à sua volta” (Sontag, 2012:150).

Tal poderá estar associado ao facto de, como nos diz Sontag (2012), a fotografia ter subjacente um contexto temporal que é considerado, nas suas várias possibilidades, como estando ligado à contingência do presente do momento fotografado, da sua rápida transformação em passado e da sua projeção no futuro após a sua realização. Na sua visão, esta “transforma o passado num objeto de carinhoso respeito [...] através [...] de olhar para o passado” (Sontag, 2012:75), mas também “transmuta, num momento, o presente em passado” (Sontag, 2012:74). Para Sontag (2012), a fotografia possibilita “o desenvolvimento didático da percepção” (Sontag, 2012:95) e, enquanto “mensagem [...] simultaneamente transparente e misteriosa” (Sontag, 2012:112), tem subjacente um código visual próprio. Defende que “Ao ensinar-nos um novo código visual, as fotografias transformam e ampliam as nossas noções do que vale a pena olhar e do que pode ser observado. São uma gramática e, mais importante ainda, uma ética da visão.” (Sontag, 2012:11)

Perinotto e Coêlho (2012) falam-nos do conceito de “alfabetismo visual”, indicado por Dondis (1999), o qual traduz a ideia de que, na sociedade contemporânea, as imagens e a fotografia têm vindo a afirmar-se e democratizar-se, em diversos meios e formas. Por essa razão referem que, no âmbito da “cultura visual” emergente, «Compreender tais imagens, saber interpretá-las adequadamente, torna-se fundamental na sociedade

contemporânea, já indicando o uso necessário desse “alfabetismo visual”.» (Perinotto e Coêlho, 2012:63)

Num mundo globalizado, Guimarães (2009) salienta a importância da comunicação no desenvolvimento das interações pessoais e culturais, onde as trocas simbólicas são sobretudo referenciadas por um «“supermercado” mundial de imagens, linguagens e estilos transterritoriais e multilinguísticos» (Guimarães, 2009:42). Por influenciar a identidade pessoal, ao diluir os quadros de referência e valores sociais, este estaria, em seu entender, a contribuir para a manifestação de conflitos identitários e para a construção de “identidades fugidias” (Guimarães, 2009:42), dando lugar ao aparecimento do “fenómeno das identidades sem lugar fixo e temporalmente desvinculadas ou desorientadas” (Guimarães, 2009:42).

Neste cenário de globalização e transformação frequente, a fotografia poderá assumir, a nosso ver, um papel determinante pois constitui-se também, como nos diz Sontag (2012), “um meio de difundir o entendimento e a tolerância” (Sontag, 2012:112). Baseados na citação que a autora efetua de Gernsheim (1962), quando este refere que “A fotografia é a única «linguagem» compreendida no mundo inteiro e, ao aproximar todas as nações e culturas, une a família humana” (Gernsheim, 1962 cit. Sontag, 2012:185), pensamos que a fotografia poderá auxiliar as instituições educativas e o educador de infância na sua missão educativa no sentido do desenvolvimento humano.

Cabe então ao educador, enquanto docente, tal como nos diz Travassos (2001), reconhecer as potencialidades da fotografia em contexto educativo para direcionar e excluir, bem como a tarefa de explorar essas vertentes, tanto ao nível individual como coletivo. Estas potencialidades manifestam-se, no seu entender, consoante exista um planeamento anterior, o qual poderá influenciar a sua interpretação ou exteriorizar uma escolha de situações ou pontos específicos num determinado contexto espacial.

Nesse processo de conhecimento e exploração, concordamos com o que nos diz Serén (2011), acerca da relevância da reflexão a realizar sobre a fotografia, uma vez que esta poderá ajudar na interpretação das imagens fotográficas e dos seus significados.

“Percepcionada como um outro documento, mas não como prova documental, a fotografia exige uma análise não apenas do suporte para datação e autenticidade, mas ainda uma análise de conteúdo, atendendo às intenções e influências do contexto sobre o fotógrafo. A Fotografia como objecto social complexo exige uma mediação da cultura do seu tempo.” (Serén, 2011:187)

Salientamos, quanto a esta temática, que a utilização da fotografia no contexto pedagógico pelo educador de infância poderá levá-lo a transmitir mensagens a partir de um código visual onde são reveladas as suas perspetivas por meio dessa linguagem. Poderá também, na nossa visão, levá-lo a questioná-las e a compará-las com as de outros intervenientes no processo educativo, a estabelecer diálogo e debate a partir de elementos visíveis mas subjetivos dessa realidade contextual.

Parece-nos ainda relevante a ideia de que a fotografia envolve, entre outros aspetos, sensibilidade e criatividade e implica uma decisão do educador de infância em fotografar ou não a sua realidade. Pensamos que, enquanto linguagem, esta poderá ser importante para estimular a comunicação, o debate e a participação no contexto pedagógico, mas também para ajudar este profissional a conhecer e a compreender essa realidade de modo a adequar a sua ação pedagógica e a progredir no seu desenvolvimento profissional.

2.2.2. Fotografias expressivas em narrativas e contos

Berger e Mohr (2013), ao associarem a fotografia e as palavras de modo a contar de outra maneira aspetos da vida dos camponeses numa montanha, apresentam várias das suas ideias sobre fotografia na obra que elaboraram em conjunto. A expressividade nas imagens fotográficas parece ser, segundo Berger (2013, em Berger e Mohr 2013), um aspeto fundamental na realização de sequências de imagens, ideias, realidades e experiências em relatos e descrições que poderão encontrar-se mais próximas das narrativas ou dos contos e ligar o particular com o geral.

O mencionado autor, em Berger e Mohr (2013) explicita que, se a fotografia corresponde a uma citação do que é aparente e se a expressividade se alcança através do que denomina como citação extensa, torna-se possível compor com numerosas citações e utilizar para a comunicação grupos ou séries de fotografias. A utilização de grupos de imagens aumenta, em seu entender, a amplitude e a complexidade quando existe a tentativa de ligá-las por afinidades, contrastes e comparações.

O autor distingue a narração e o conto realizados a partir de fotografias. Em seu entender, a narrativa com este meio pressupõe uma descrição sem margem para dúvidas a partir do ponto de vista de um estranho, o que implica a dependência das palavras, já que é sobretudo um testemunho presencial em que são inaceitáveis as ambiguidades. Afirma que o conto com recurso a fotografias está relacionado com a visão do fotógrafo em determinado contexto e com uma história em que as ambiguidades e as descontinuidades são inevitáveis. Estas poderão, na sua visão, ser ligadas por meio de uma história, a qual parece adquirir autoridade quando confere sentido às descontinuidades do ouvinte e conceder, por sua vez, autoridade tanto aos seus personagens, como à experiência anterior do ouvinte como ainda às palavras do narrador.

O mesmo autor observa também que, a existir uma forma narrativa que seja própria da fotografia, esta se pareça com a do cinema, embora a fotografia seja retrospectiva no sentido em que procura encontrar o que estava em determinado contexto e o cinema seja antecipador, no sentido em que o que se espera ver é o que vem a seguir. Na sua visão, “*Toda narrativa cinematográfica, en este sentido, es aventura: avanza, llega*” (Berger, 2013 em Berger e Mohr, 2013:279), existindo, neste sentido, uma continuidade.

Considera que, em contraste, a existir uma forma narrativa intrínseca à fotografia fixa, a mesma procurará o que aconteceu, tal como sucede com as recordações e as reflexões (Berger, 2013 em Berger e Mohr, 2013:279) e que estará relacionada com a memória, a qual é contínua no que se refere à subjetividade que cria e prolonga o tempo, mas é descontínua quanto à sua temporalidade, dado que nela “*coexistem diferentes tiempos.*” (Berger, 2013 em Berger e Mohr, 2013:280) Perceciona todas as fotografias enquanto

“posibles contribuciones a la historia, y en determinadas circunstancias puede utilizar-se cualquier fotografía para romper el monopolio que la historia tiene hoy sobre el tiempo.” (Berger, 2013 em Berger e Mohr 2013:109)

Refere também que, apesar de a fotografia ser mais simples e limitada em termos de campo do que a maioria das nossas recordações, desde que foi inventada *“adquirimos un nuevo medio de expresión más estrechamente asociado a la memoria que ningún outro.”* (Berger, 2013 em Berger e Mohr, 2013:280) Para o autor, essa associação é inequívoca uma vez que *“La Musa de la fotografía [...] es [...] la Memoria misma.”* (Berger, 2013 em Berger e Mohr, 2013:280) O autor refere ainda que, estando a fotografia e as recordações simultaneamente em dependência e em oposição em relação ao tempo, parecem procurar preservar o momento, fazer coexistir todas as imagens, interconectar os acontecimentos e buscar instantes de revelação, nos quais esses momentos parecem resistir ao fluxo do tempo.

Ainda segundo o pensamento de Berger (2013), a expressividade das fotografias parece estar associada também à percepção de que as aparências poderão originar ideias e constituir uma semilinguagem, o que parece coadunar-se com a circunstância de pertencerem a *“un sistema perceptivo que organiza la experiencia mental de lo visible”* (Berger, 2013 em Berger e Mohr, 2013: 114), de se terem tornado *“densas y opacas”* (Berger, 2013 em Berger e Mohr, 2013: 115) com a revolução cartesiana que reduziu as aparências à contingência e aos significados pessoais de quem as interpreta e de se tornarem expressivas já que a sua leitura é motivada pela emoção ou pelo humor e influenciada quer pelas circunstâncias em que é realizada, quer por outros acontecimentos prévios à mesma. Como nos explica, tal parece acontecer uma vez que as aparências *“A través de su coherencia específica en un instante dado articulan un conjunto de correspondencias que provocan en el espectador el reconocimiento de alguna experiencia pasada.”* (Berger, 2013 em Berger e Mohr, 2013:122)

Em seu entender, quando uma fotografia consegue alcançar a expressividade, funciona, em termos lógicos, de modo idêntico: *“preserva la particularidad del suceso registrado y elige un instante en el que las*

correspondencias de esas apariencias particulares articulan una idea general.” (Berger, 2013 em Berger e Mohr, 2013:122) Fundamentado no conceito de individualidade de Hegel (1975), afirma que *“En toda fotografía expresiva, en toda fotografía que cita extensamente, lo particular, como idea general, se ha igualado con lo universal.”* (Berger, 2013 em Berger e Mohr, 2013:122) Defende também a ideia de que *“las apariencias poseem algunas de las cualidades de um código”* (Berger, 2013 em Berger e Mohr, 2013:114) e que

“el semilenguaje de las apariencias suscita continuamente una expectativa de significado más amplio. Buscamos la revelación con los ojos. [...] La fotografía confirma esta expectativa y lo hace de un modo que puede ser compartida [...] En la fotografía expresiva, las apariencias dejan de ser oraculares y se tornan dilucidadoras. Es esta confirmación lo que nos conmueve. [...] La cámara completa el semilenguaje de las apariencias y articula un significado inequívoco. Cuando esto sucede nos encontramos de repente como en casa en medio de las apariencias, igual que nos sentimos como en casa con nuestra lengua materna.” (Berger, 2013 em Berger e Mohr, 2013:129)

Na sua visão, como podemos depreender deste excerto, na fotografia expressiva as aparências deixam de ser mensagens ou respostas que têm de ser adivinhadas e tornam-se elucidativas, o que parece ser facilitador da emoção, partilha, compreensão e comunicação.

Schnell (2007) parece sublinhar também esta vertente expressiva da fotografia aliada à necessidade de contar histórias através de imagens, como é patente no seguinte excerto:

“A fotografia se constitui assim numa forma de expressão das vontades, das aspirações, das realizações, ou seja, lugar comum de todas as pessoas que tem a necessidade de mostrar em imagens a sua história, as suas realizações. Fotos essas que se perpetuam de geração a geração e ajudam a contar a vida das pessoas, das famílias e o próprio desenvolvimento da cultura ou das transformações que o homem e o tempo impõe sobre o ambiente.” (Schnell, 2007:3)

Porém, a inexistência de fotografias referentes a uma situação ou acontecimento específicos não poderá constituir um fator de negação da sua ocorrência, uma vez que na base da sua realização parece estar uma opção de fotografar. Esta poderá ser determinada pelo próprio fotógrafo ou pelas circunstâncias em que os mesmos ocorrem. Mohr (2013 em Berger e Mohr, 2013) fala-nos precisamente acerca da questão de realizar ou não determinada

fotografia, com a qual frequentemente se vê confrontado no contexto da sua atividade de repórter fotográfico, apontando várias razões para que, embora esta não se materialize, se enquadre no que apresenta como “*el tema no fotografiado*” (Mohr, 2013 em Berger e Mohr, 2013:78). Indica que existem diversas razões para não realizar uma fotografia e descreve algumas das suas experiências nesse sentido, para as quais aponta motivos como o medo, as dúvidas de caráter ético, a existência de algo mais urgente a fazer, a impossibilidade de se colocar em duas perspetivas diferentes em simultâneo e a consciência de que por vezes é preferível registar a experiência na sua memória do que numa película.

Tais ideias poderão, quanto a nós, ajudar o educador de infância no sentido de desenvolver uma atitude de questionamento acerca das fotografias que realiza, mas também das fotografias que não realiza e dos motivos que poderão estar na origem da sua decisão. Desse modo poderá aperceber-se de que registar ou não determinado momento através da fotografia poderá relacionar-se com aspetos que poderão estar relacionadas com aspetos ligados às suas convicções teóricas e práticas e a condicionantes decorrentes das próprias situações e experiências. Poderá também dar-se conta que o facto de existir ou não recolha de imagens fotográficas de determinadas situações ou experiências poderá ter implicações na valorização, no estudo, na reflexão, na reconstituição, na comunicação e na recordação das mesmas por parte de quem as vivenciou. Poderá aperceber-se também de que quando não existem fotografias sobre determinada experiência, a sua reconstituição e análise poderá ser feita através de outros meios, uma vez que a sua reprodução é muitas vezes impossível de ser conseguida, especialmente na educação de infância em que as alterações se dão a um ritmo acentuado. Assim, a inexistência de imagens fotográficas sobre determinada experiência poderá ser resultado de diversos fatores que poderão transcender a intencionalidade de expressar ou de registar.

A intencionalidade de expressão de ideias do pesquisador por meio de fotografias no contexto do desenvolvimento de investigações parece estar subjacente às seguintes considerações de Godolphim (1995), que ao estudar a

fotografia como recurso narrativo que oferece várias possibilidades «na construção de “textos” de caráter etnográfico» (Godolphim, 1995:161), conclui:

«Para a foto deixar de ser apenas uma mera ilustração, ou uma foto descritiva (no sentido raso), é preciso que ela seja pensada (na sua concepção), analisada e montada (como texto etnográfico) para que se visualize a interpretação proposta pelo pesquisador em sua descrição densa. Só quando a fotografia é disposta de forma ordenada (num texto visual ou escrito) e, geralmente, acrescida de um texto escrito ou falado, para situar alguns dos elementos visíveis, é que o conjunto ganha esse “sentido”.» (Godolphim, 1995:183)

Para o citado autor «Só quando ela é “montada” de forma áudio/texto-visual, numa dimensão cinética, é que ela deixa de ser um “dado disperso” e forma um discurso estruturado e inteligível da realidade estudada.» (Godolphim, 1995:183) Na nossa visão esta ideia é importante, porém, pela nossa experiência com fotografia, consideramos que por vezes é possível contar toda uma história apenas com a apresentação de uma fotografia.

Uma vez que os dados recolhidos através do meio em análise e a sua ordenação poderão constituir elementos e processos fundamentais no desenvolvimento de investigação, prosseguiremos o nosso trabalho de projeto com algumas considerações e referências a estudos em que a associação entre fotografia e investigação se encontra patente.

2.2.3. Fotografia e investigação

A fotografia e a investigação têm vindo a interligar-se frequentemente, ao longo dos tempos, existindo uma quantidade considerável de estudos de que tivemos conhecimento nos quais as duas temáticas se conjugam a diversos níveis, com o intuito de aumentar o conhecimento e a compreensão das potencialidades deste recurso neste domínio.

Pelas componentes subjetivas e contextuais que, como vimos, estão associadas à fotografia e à sua utilização, as intencionalidades com as quais esta tem vindo a ser utilizada em investigação têm assumido formas tão

diversas quanto as questões que têm suscitado e as potencialidades que têm revelado a quem a tem estudado e analisado de diversas perspectivas.

Berger (2013 em Berger e Mohr 2013), recorda como surgiu a fotografia e como esta se tem desenvolvido desde então nos seguintes termos:

“La cámara fotográfica fue inventada em 1839. Auguste Comte estaba terminando su Cours de philosophie positive. El positivismo, la cámara y la sociología crecieron juntos. Lo que les sustentaba como práctica era la creencia de que todo hecho observable y cuantificable que fuera registrado por científicos e expertos, ofrecería algún día al hombre un conocimiento tan total sobre la naturaleza y la sociedad que podría ser capaz de ordenar ambas. La precisión sustituiría a las matemáticas, la planificación resolvería los conflictos sociales, la verdad ocuparía el lugar de la subjetividad y todo lo que fuera oscuro y estuviera oculto en el alma se iluminaría mediante el conocimiento empírico.” (Berger, 2013 em Berger e Mohr, 2013:99)

Desta citação salientamos que o surgimento e desenvolvimento da câmara fotográfica, do positivismo e da sociologia são apresentados como sendo contemporâneos e estando fundamentados na ideia de que a sociedade e a natureza poderiam ser eventualmente ordenadas por meio da obtenção de um conhecimento total sobre as mesmas, ao qual seria possível chegar através do registo de factos observáveis e quantificáveis elaborados por cientistas e especialistas. Qualquer desses factos passíveis de serem registados, observados e quantificados poderia, deste modo, oferecer esse conhecimento que era considerado, assim, científico à luz das ideias positivistas. Nas palavras do mesmo autor, “*La propuesta era (y es) que cuando algo es visible es un hecho, y que los hechos contienen la única verdad.*” (Berger, 2013 em Berger e Mohr, 2013:100) A câmara fotográfica poderia então contribuir para esse conhecimento, por possibilitar o registo do que era visível e, desse modo, confirmar a sua condição de facto, permitir a sua quantificação enquanto fonte de conhecimento e possibilitar ordenação da realidade natural e social.

Apesar deste equipamento se adequar aos ideais positivistas, o mesmo autor constata que estes acabaram por não se cumprir na sua totalidade, pois o que era considerado então como mecanismos do mundo tem vindo a escapar ao controlo dos especialistas. À data da publicação da obra a que nos reportamos, considerava que o mundo ainda era menos controlável e tinha alcançado um progresso científico e técnico que tratava tudo na ótica de objeto

de consumo, inclusivamente as pessoas, o seu trabalho e as suas vidas. Nesse sistema constatava não haver espaço para a experiência individual e para a função social da subjetividade, o que se refletia no modo de utilização da fotografia de então. Na sua ótica, essa função não deve ser negada, pois é fundamental para que a verdade inerente à fotografia não seja simplificada e reduzida apenas ao que é instantâneo e para que seja preservada a sua ambiguidade inata.

Expressa também que a fotografia tem vindo, ao longo do tempo, a transcender as expectativas da sua origem até níveis de conhecimento que até à época em que foi inventada eram impensáveis e que têm sido sustentados por registos fotográficos, de que é exemplo a formação das estrelas, tal como é patente nas seguintes afirmações:

“Comte escribió que teóricamente nada debe permanecer desconocido para el hombre, excepto, quizás, ¡el origen de las estrellas! Desde entonces, las cámaras han fotografiado ¡incluso la formación de las estrellas! y hoy en día los fotógrafos nos proporcionan cada mes más hechos de los que soñaron los enciclopedistas del siglo XVIII en todo su proyecto.” (Berger, 2013 em Berger e Mohr, 2013:99)

Considerando que a fotografia tem sido utilizada na investigação científica em áreas como a medicina, a física, a biologia, entre outras, o autor destaca que a veracidade da fotografia se encontra igualmente presente, quer esta seja utilizada cientificamente, quer em sistemas de controlo social e político e nos meios de comunicação. Na primeira situação, este recurso pode auxiliar a chegar às conclusões da investigação enquanto evidência, pois fornece informação pormenorizada no contexto do quadro concetual da mesma. Na segunda situação, poderá servir, essencialmente para comprovar a identidade e a presença. Na terceira situação, ou seja, enquanto meio de comunicação, a verdade torna-se mais complexa, uma vez que tem implícita a natureza da experiência vivenciada.

Pensamos que estas ideias são importantes para este trabalho, uma vez que nos parece que os modos pelos quais temos vindo a utilizar a fotografia na educação de infância – alguns dos quais serão descritos mais adiante – abarcam estas três utilizações que são apontadas pelo autor para a mesma, no

sentido em que esta se refere a ações desenvolvidas na área científica das ciências da educação, comprova a identidade e a presença de pessoas em dois contextos específicos vocacionados para a educação de infância e tem subjacente a intencionalidade de comunicação de experiências vivenciadas.

No âmbito da nossa pesquisa, para além das áreas científicas referenciadas por Berger (2013, em Berger e Mohr (2013)), deparámo-nos com diversos estudos em que tem sido ponderado o contributo da fotografia para a realização de pesquisas em diversas outras áreas, entre as quais a sociologia, a antropologia, as tecnologias de informação e comunicação, as artes e a educação, alguns dos quais achamos importante referir neste estudo.

Entendemos que as formas de conceção e utilização da fotografia que lhes estão subjacentes poderão ajudar-nos a encontrar potencialidades ao nível da ação pedagógica e do desenvolvimento profissional do educador de infância. Dada a interligação de aspetos pessoais, sociais, profissionais e ontológicos na atividade do educador, a associação da sua atividade profissional com a área científica das Ciências da Educação e o seu leque de ação pedagógica envolver áreas de conteúdo tão amplas como a formação pessoal e social, a expressão e a comunicação, o conhecimento do mundo e as tecnologias de informação e comunicação, pensamos ser compreensível a abordagem transdisciplinar que pretendemos conferir ao estudo da fotografia pedagógica no contexto desta investigação.

Assim, um breve relance sobre os trabalhos a que tivemos acesso que estudam a fotografia em diversas áreas mostra-nos que, na área das ciências da comunicação, Alvarado (2011) analisou a fotografia como objeto de estudo nas investigações sobre a comunicação. Na área das Belas Artes, Ramos (2004) estudou-a na sua vertente de realidade transformada. Serén (2011) perspetivou o documento fotográfico à luz dos seus aspetos de mediação cultural e mediação técnica. Manini (2002) desenvolveu investigação acerca da análise documentária de fotografias. Boni e Moreschi (2007) analisaram o uso da fotografia para o resgate etnográfico. Sato (2011) considerou a utilização de fotografias como fonte de pesquisa e documento histórico na reconstituição da história de lugares de colonização recente. Ainda na linha de investigação

antropológica, Dabezies (2010) examinou a fotografia como fonte de investigação histórico-antropológica. Godolphim (1995) refletiu sobre a fotografia enquanto recurso narrativo.

No que diz respeito à educação, considerada em termos gerais, a fotografia tem sido analisada enquanto instrumento de auxílio à disciplina de Geografia por Travassos (2001) e por Furtado (2012). Foi apreciada como recurso de memória por Monego e Guarnieri (2012). Foi utilizada para analisar representações de raça, gênero e capacidade física na educação por Margolis (2000). Foi investigada como ferramenta da educação por Perinotto e Coêlho (2012). Garnica (2010) propôs-se a analisar fotografias de grupos escolares da década de 70 como forma de constituir narrativas que funcionem como fontes para estudos sobre as práticas escolares. Deliberador et al (2013) estudaram o seu contributo enquanto linguagem para a formação cidadã.

Mais especificamente na educação de infância, a fotografia foi utilizada como método de pesquisa com crianças por Einarsdottir (2005), analisada como método de recolha de dados por crianças por Popa e Stan (2013), estudada como um dos elementos de documentação pedagógica a ser considerado em processos de investigação na educação de infância por Mendonça (2009) e utilizada enquanto parte de um projeto de sensibilização do olhar no âmbito da educação e artes visuais por Brandimiller (2011). Achamos importante mencionar ainda o trabalho de Rayna e Garnier (2014) em que a fotografia foi utilizada por crianças de dois anos num estudo que pretendia debater a qualidade e a investigação de Baracho (2011) sobre a contribuição da documentação – em que se inclui a fotografia – na abordagem de Reggio Emilia para as práticas pedagógicas, temática que será desenvolvida mais adiante neste trabalho de projeto.

Destacamos, destes trabalhos, as potencialidades da fotografia na investigação, especialmente a de tipo qualitativo, enquanto documento que transforma a realidade, reformula identidades, constrói e evoca memórias individuais e coletivas e aumenta o conhecimento.

Em nosso entender, cada um dos diversos autores aqui abordados reconhecem funções e potencialidades da fotografia que consideram

relevantes para as suas investigações que devemos ter presente ao elaborarmos o nosso trabalho de projeto. Deste modo, concebem vários papéis da fotografia na investigação, percecionando-a método de pesquisa (Einarsdottir, 2005), como um método de recolha de dados (Popa e Stan, 2013), como fonte de pesquisa e de conhecimento (Sato, 2011; Margolis, 2000; Garnica, 2010) cuja análise e interpretação exercita o olhar e a leitura crítica e amplia o conhecimento (Furtado, 2011). Encontram-se também patentes referências à fotografia como veículo de mensagens implícitas e explícitas, suporte e referência para a comunicação (Perrinotto e Coêlho, 2012; Serén, 2011; Alvarado, 2011), sinal de presença e transcendência em contextos de tempo e espaço (Garnica, 2010; Furtado, 2011; Serén, 2011), recurso de linguagem narrativa e simbólica (Godolphim, 1995) e como linguagem expressiva que requer a compreensão da configuração do discurso fotográfico, que possibilita aos educandos a construção do seu próprio discurso como parte de formação crítica, criativa e ativa (Deliberador et al, 2013). A fotografia é indicada por alguns autores como constituindo fator de melhoria de currículos e didática (Travassos, 2001; Furtado, 2012), evidência de cidadania (Deliberador et al, 2013), testemunho de participação, expressão de perspetiva crítica de quem fotografa ou é fotografado (Monego e Guarnieri, 2012; Furtado, 2012; Deliberador et al, 2013). Saliemos ainda os contributos que são evidenciados, de um modo geral, para a comunicação (Deliberador et al, 2013), a (re)construção de percursos, a análise de contextos e culturas e de mudanças (Margolis, 2000), o registo e/ou recuperação de histórias, memórias (Monego e Guarnieri, 2012; Margolis, 2000; Sato, 2011) e aprendizagens (Travassos, 2001; Furtado, 2011) e como documentos que deverão ser considerados património, já que a fotografia é um instrumento fundamental para o registo (Dabezies, 2010).

Também nos parece ser conveniente que o educador de infância esteja ciente destes contributos, que poderão ser úteis no âmbito de investigações individuais ou coletivas que possa desenvolver e que impliquem a utilização da fotografia, de modo a conhecer várias visões no âmbito desta temática, fundamentar teoricamente diferentes formas de atuação, clarificar teorias

educativas, refletir de forma crítica sobre os seus próprios estudos e ponderar meios de aplicação e transformação desses conceitos, metodologias e estudos.

Pensamos que a multiplicidade de perspectivas em que são consideradas poderá ajudar o educador que deseja investigar, supervisionar, problematizar e melhorar a sua prática a escolher ou combinar teorias e metodologias de forma mais consciente e livre, num leque variado de ideias e opções consoante a investigação que deseja desenvolver e consoante as suas intencionalidades, finalidades e opções metodológicas. Encontrando-se em processo de desenvolvimento profissional, poderá encontrar, quanto a nós, na fotografia, um meio de problematizar e refletir a sua realidade profissional considerando-a, quer na sua vertente de objetividade, de evidência, de desocultação, de traço do real e de racionalidade, como também na sua vertente de subjetividade, de complexidade, de interpretação, de mistério, de imaginação, de emoção.

Salientamos ainda a noção de transcendência inerente à conceção de fotografia, especialmente referenciada por Berger (2013), em Berger e Mohr (2013), e por Sontag (2012) no sentido de que esta poderá, na nossa ótica, levar este profissional a outros níveis de observação, conhecimento e transformação da realidade, através da reflexão, da ação e da investigação.

Em nosso entender, a sua atitude face a estes estudos deverá aproximar-se da perspectiva reflexiva defendida por Cunha (1993) à qual este autor “chamaria propriamente pedagógica” (Cunha, 1993:305) e, portanto, crítica e problematizadora. Deste modo poderá, tal como sugerem as ideias do citado autor, aprofundar o seu conhecimento, reformular o enquadramento concetual a que recorre na sua prática, adequar conceitos e modelos à sua realidade de forma criativa, inovar na sua área de atuação e desenvolver os seus próprios estudos, (re)construir experiências e teorias.

Pensamos que o educador de infância estará também, tal como refere Craveiro (2007), a envolver-se efetivamente no seu desenvolvimento profissional, já que “a reflexão crítica e a investigação associada às necessidades e interesses dos professores são factores fundamentais na transformação das práticas com repercussões no seu crescimento profissional.” (Craveiro, 2007:61)

2.2.4. O conceito de fotografia pedagógica

O conceito de fotografia pedagógica tem vindo a ser utilizado com alguma frequência em situações diversas em algumas investigações de que tivemos conhecimento, contudo não nos foi possível encontrar, nos trabalhos de diversos autores que consultámos, uma definição acerca desta terminologia que se apresentasse inequivocamente como tal.

No sentido de ultrapassar essa dificuldade, recorreremos a um dos trabalhos de Sá-Chaves (2002) em que a referida expressão é mencionada no contexto da supervisão e formação. Pensamos ser possível encontrar algumas das suas características a partir abordagem que efetua, especialmente em relação a duas das estratégias que tem vindo a desenvolver e utilizar.

Ao apresentar alguns casos resultantes do seu percurso enquanto supervisora da formação de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico numa instituição de ensino superior, a autora constata a existência de uma variedade de estratégias de práticas de supervisão.

Sendo nossa intencionalidade abordar com maior detalhe este assunto no próximo ponto do nosso trabalho, interessa-nos por agora salientar em relação ao que deixa escrito a indicação de três estratégias que utilizou que designa por «*critical friendship*», uso de “*portfolios reflexivos*” e [...] “Mostras de fotografia pedagógica”» (Sá-Chaves, 2002:69) e a sua conceção sobre fotografia pedagógica, a qual é expressa quando se refere à elaboração dos *portfolios reflexivos* pelos alunos em estágio. Entendemos esta conceção não no sentido de uma definição da terminologia fotografia pedagógica, mas como uma indicação de aspetos que a caracterizam, pelo que teremos as suas ideias em conta nesta investigação.

No referido contexto, a autora menciona que, enquadradas no leque de recursos documentais reunidos por cada um dos alunos em cada *portfolio* elaborado sobre a prática pedagógica desenvolvida, existem

“fotografias referentes a momentos daquelas mesmas práticas, enquanto representações autênticas de situações vivenciadas [...] em contexto de ação, quer seja no interior da sala de aula, quer em outros espaços da escola/jardim-

de-infância ou, ainda, em actividades educativas desenvolvidas no âmbito das comunidades suas envolventes.” (Sá-Chaves, 2002:74)

Ao mencionar que anualmente, com um intuito formativo, era preparada “uma Mostra de Fotografia Pedagógica, na qual se expunham publicamente, na própria universidade, fotografias relativas às práticas de todos os futuros professores do 1.º ciclo do ensino básico e educadores de infância” (Sá-Chaves, 2002:75), pensamos que a autora consolida a ideia de que a fotografia pedagógica é, essencialmente, um conceito de fotografia que nasce no quadro da ação pedagógica. Assim, parece-nos ser possível concluir que a referida terminologia poderá ser aplicada para designar as fotografias que são realizadas no contexto da ação pedagógica.

Do estudo de casos que nos apresenta, depreendemos que é possível reunir aspetos relevantes acerca das imagens realizadas no âmbito da ação pedagógica. Tal ideia baseia-se na referência efetuada pela citada autora, de que a dada altura ficou evidente que estas têm uma linguagem própria, permitem uma multiplicidade de leituras, apresentam potencial formativo, são maioritariamente apresentadas com grande sentido estético e pedagógico e incitam os seus observadores à reflexão acerca dos significados que as representações lhes sugerem.

Para além disso, Sá-Chaves (2002) observa que, na comunicação entre o supervisor e o supervisando desenvolvida durante a utilização da estratégia do *portfolio* reflexivo, este

“tem acesso aos incontáveis momentos de prática pedagógica que, não apenas cada um, mas todos os seus supervisandos vão carinhosamente registando como ilustração, como memória, eventualmente como prova daquilo que, por vezes, se torna difícil explicar apenas por palavras.” (Sá-Chaves, 2002:74)

Consideramos interessante para o nosso trabalho encontrar nestas palavras a ligação afetiva dos supervisandos ao registo de momentos de prática pedagógica, patente na descrição da forma carinhosa com que os alunos vão realizando esses registos. Esta ideia parece-nos estar em consonância com o que foi referido por Sontag (2012), no ponto 2.2.1. deste

trabalho, quanto à eventualidade de a fotografia possuir a capacidade de transformar “o passado num objeto de carinhoso respeito” (Sontag, 2012: 75).

Achamos importante mencionar ainda que a autora relata terem sido efetuados estudos sobre as imagens das diversas mostras de fotografia pedagógica realizadas. Deles resultaram a confirmação da hipótese que havia sido colocada no início da investigação, segundo a qual:

“as imagens, enquanto representações de práticas reais e vivenciadas pessoalmente, revelaram-se como médium de profundo significado, permitindo aprofundar e abrir perspectivas acerca do acto pedagógico como realidade complexa e global, mas una e integradora de múltiplas dimensões, tipos e níveis de conhecimento.” (Sá-Chaves, 2002:77)

Pensamos que estas ideias são fundamentais para a nossa investigação, pois permitem-nos, para além de lançar alguma luz acerca da terminologia em causa, conhecer outras experiências realizadas com fotografia pedagógica, compreender algumas das potencialidades destas imagens e representações para o educador de infância e constatar a sua utilidade em situações relacionadas com a formação inicial e a supervisão acompanhada.

Em nosso entender, estas imagens fotográficas realizadas no quadro da ação pedagógica poderão revelar-se úteis para os educadores de infância, em contexto de supervisão, especialmente quando são partilhadas com os diversos intervenientes no processo educativo em situações que envolvam a expressão e comunicação de experiências, conhecimentos e perspetivas acerca da educação de infância que possam contribuir para a construção de imagens positivas acerca das crianças, dos processos educativos e supervisivos, dos profissionais de educação de infância, das instituições e das próprias comunidades educativas.

A associação da fotografia, reflexão e supervisão parece-nos ser evidente quando Sá-Chaves (2002) se refere às estratégias “Mostra de Fotografia Pedagógica” (Sá-Chaves, 2002:75) e “*portfolios reflexivos*” (Sá-Chaves, 2002:69), pelo que consideramos que a utilização da fotografia poderá ser profícua se utilizada no âmbito da ação pedagógica e da supervisão pedagógica reflexiva. Essa será a ideia com que continuaremos o nosso trabalho.

2.2.5. Estratégias de supervisão reflexiva e fotografia

Para melhor compreendermos algumas possibilidades de conjugação da fotografia, da supervisão e da reflexão, procederemos à análise do conceito de supervisor reflexivo e de algumas estratégias que são apresentadas no enquadramento ideológico da supervisão reflexiva.

Vão nesse sentido as palavras de Alarcão (1996, em Alarcão et al, 1996), que considera que a reflexão se encontra ligada à conceção de “professor reflexivo” (Alarcão, 1996 em Alarcão et al, 1996:8) e à exploração de “modelos de formação de cariz reflexivo” (Alarcão, 1996 em Alarcão et al, 1996:7). Assim, a clarificação do mencionado conceito, na sua visão, possibilita “compreender as linhas enquadradoras de uma formação de tipo reflexivo e identificar estratégias promotoras do seu desenvolvimento” (Alarcão, 1996 em Alarcão et al, 1996:7). É neste contexto refere o supervisor reflexivo como:

“o formador que, detentor de três atitudes básicas identificadas por Dewey (abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento), analisa, numa postura prospetiva, interativa e retrospectiva, as implicações da sua atuação não só ao nível técnico e prático, mas também crítico e emancipatório, para ser o agente do desenvolvimento autonomizante do professor. É a pessoa que sabe adaptar, à sua autoformação, as estratégias de formação reflexiva que usa com os formandos. É o profissional que procura a resposta para os problemas que se lhe colocam na encruzilhada dos fatores que tornam compreensível o próprio problema.” (Alarcão, 1996 em Alarcão et al, 1996:7)

Lalanda e Abrantes (1996, em Alarcão et al, 1996) reportam-se a Dewey (1959) para explicitar as três atitudes mencionadas no excerto, acrescentando que estas “favorecem as metodologias de investigação e verificação” (Lalanda e Abrantes, 1996 em Alarcão et al, 1996:52). Assim sendo, a abertura de espírito é caracterizada “pela recetividade às várias informações provenientes de fontes diversificadas [e] pela capacidade de aceitar possíveis alternativas de percurso e reconhecer a probabilidade de erro em todas as situações” (Lalanda e Abrantes, 1996 em Alarcão et al, 1996:52). A responsabilidade “passa pelo exame cuidadoso e adoção das consequências de um projeto, assegurando a consistência e a validade de uma crença” (Lalanda e Abrantes, 1996 em Alarcão et al, 1996:52). O empenhamento “traduz-se na adesão ao assunto

que deve prender por si e solicitar, voluntariamente, o entusiasmo e o desejo de participar.” (Lalanda e Abrantes, 1996 em Alarcão et al, 1996:52)

Uma vez que deste trabalho de projeto faz parte a apresentação de experiências realizadas com o recurso a fotografias realizadas no contexto da ação pedagógica, consideramos pertinente notar o que referem as mesmas autoras, fundamentadas igualmente em Dewey (1910), sobre valores específicos da experiência humana que o pensamento reflexivo possibilita. A experiência humana, em seu entender, “orienta a ação no sentido de uma finalidade consciente; [...] prepara as condições conducentes à invenção sistemática; enriquece o sentido das coisas.” (Lalanda e Abrantes, 1996 em Alarcão et al, 1996:53)

Do trabalho destas autoras, salientamos também a consideração que

“O pensamento reflexivo contribui, decisivamente, para a promoção do progresso. [...] Ilimitado é, por conseguinte, o conhecimento que é possível atingir a respeito de qualquer objeto, ou fenómeno, dado o carácter precário que caracteriza o mundo da experiência. E, embora o significado a retirar de determinada situação não seja idêntico para todos os que a enfrentam, o conhecimento que atinge quem exerce o pensamento refletido é consideravelmente mais alargado e pode, continuamente, ampliá-lo. Essa distinção pode ser sentida individualmente, antes e depois da posse de um domínio intelectual atingido, numa situação concreta.” (Lalanda e Abrantes, 1996 em Alarcão et al, 1996:54)

Salientamos ainda a associação entre reflexão e desenvolvimento profissional que efetuam em duas recomendações dirigidas especialmente a formadores, no sentido de

“orientar na conceção e implementação de situações experimentais significativas, capazes de fornecerem material para reflexão [e] criar nos formandos a disposição para refletirem, criticamente, sobre a forma como ensinam, numa perspetiva de desenvolvimento profissional permanente.” (Lalanda e Abrantes, 1996 em Alarcão et al, 1996:54)

O desenvolvimento pessoal alicerçado na autonomia parece constituir, pelo que nos indicam Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira (1996 em Alarcão et al, 1996), um elemento a ser considerado tanto nos processos educativos, como nos processos de formação de professores, como também nas práticas de supervisão. Ao reverem estratégias que se destacam pelas potencialidades na promoção de competências de alunos e professores, os autores concluem

que “o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, particularmente do aluno e do professor, se faz entrosando o desenvolvimento da sua autonomia, dotando-o de um bem-estar pessoal e preparando-o para a interpessoalidade.” (Cardoso et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:85)

Efetua ainda uma transposição que nos parece ser de grande utilidade para o nosso trabalho do conceito de educação problematizadora para o de formação problematizadora. Acentuam o posicionamento do formando no centro da sua formação e a consideração do diálogo enquanto processo facilitador de tomada de consciência e da “pessoa como ser inacabado num contínuo desenvolvimento” (Cardoso et al 1996, em Alarcão et al, 1996:84). Realizam a transcrição das palavras de Freire (1972), segundo o qual a formação é entendida como “um fazer permanente [...] que se refaz constantemente na ação. Para se ser, tem de se estar sendo.” (Freire, 1972, cit. Cardoso et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:84) Nesta transcrição, parece-nos estar patente a ideia de que fazer e ser são aspetos que se encontram envolvidos na ação e nela se transformam e desenvolvem.

O desenvolvimento de teorias acerca da prática parece ser indicado por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996 em Alarcão et al, 1996), fundamentados em autores como Zeichner (1993) e Smyth (1987), como sendo próprio dos professores reflexivos, os quais “são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao refletirem, sozinhos ou em conjunto, na ação e sobre ela assim como sobre as condições que a modelam.” (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:100) São também “professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática” (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:100) Baseadas ainda nos mencionados autores, associam a reflexão crítica à valorização de

“aspetos como a formação dos professores e o desenvolvimento das suas capacidades profissionais, a escola como espaço de referência da prática e não apenas a sala de aula, as boas relações entre a escola e a comunidade para além dos seus contextos de inserção”. (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:99)

Explicitam ainda que a reflexão “aparece como uma competência a desenvolver” (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:100) e que se encontra

relacionada à conceptualização de teorias por parte dos professores, dado que “promove não só as capacidades de investigação sobre a ação, mas também a conceptualização das teorias subjacentes a cada investigador/interveniente, transformando assim os professores em geradores de teorias” (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:118). Explicitam, ainda em relação a este assunto que “As teorias geradas pelos professores, embora em linguagem mais simplificada, não deixam de ter validade uma vez que tiveram origem na observação e investigação sobre a prática diária.” (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:118)

Enquanto competência, a reflexão poderá, em seu entender, ser promovida por meio de estratégias de supervisão, as quais surgem como instrumentos de apoio à reflexão no contexto da formação de professores reflexivos. As estratégias que apresentam nesse sentido “servem não só a formação inicial como também a formação contínua” (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:118) quer de professores, quer de supervisores e poderão ser utilizadas para “dar voz a essas teorias privadas” (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:118). Nesse sentido, indicam o recurso às narrativas, à análise de casos, à observação de aulas, ao trabalho de projeto e à investigação ação enquanto estratégias ligadas à reflexão, à realização de investigação pelo professor e ao desenvolvimento de teorias.

Assim, as perguntas pedagógicas são consideradas estratégias de supervisão que incidem sobre aspetos teóricos e práticos, desenvolvem “o difícil hábito de equacionar problemas [e] surgem [...] como estímulos para a reflexão” (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:105). Estas parecem-nos ter subjacente o questionamento e a problematização.

As narrativas são mencionadas estratégias nesse sentido, dada a “necessidade constante de rever teorias subjacentes a práticas que, ao tornarem-se objetivas e compreendidas por todos, permitem que continuamente se reestruem e sobre elas se possa teorizar” (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:118). Em seu entender, o desenvolvimento nos formandos de hábitos de registo das suas práticas em narrativas, de reflexão acerca das mesmas e eventualmente de partilha dos registos efetuados

poderão auxiliar à formação de professores reflexivos. Explicitam que, segundo Holly (1991), as narrativas poderão ser de manifesta utilidade para a realização de avaliação formativa e sumativa e para incentivar a reflexão sobre a ação.

Ainda segundo as indicações de Amaral et al (1996, em Alarcão et al, 1996), a análise de casos poderá contribuir para essa situação “porque inicialmente se recorre a uma pesquisa de caráter mais teórico, passando-se a uma investigação focalizada na ação que, em último caso, desemboca na teorização” (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:118).

Referem a observação de aulas como estratégia que contribui também para que tal se verifique “porque esta implica investigar fundamentos científicos que ajudem na reflexão sobre a ação observada para melhor compreender a sua prática, articulando-a com os saberes teóricos” (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:118). Conforme as suas indicações, a compreensão parece estar fortemente relacionada com esta estratégia, tal como pensamos ser patente no seguinte excerto:

“A observação de aulas, das próprias aulas do formando ou das aulas dos colegas e/ou outros professores (incluindo o supervisor), surge naturalmente no nosso estudo, uma vez que a prática de ensino em situação de sala de aula constitui o ponto de partida para o desenvolvimento profissional do professor, procurando-se que ele tenha mais controlo sobre os seus próprios processos instrucionais, através da compreensão do que faz, do que vê fazer e do que se passa na sala de aula.” (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:109)

Referem-se, baseadas em Estrela (1986) a três formas de observação: naturalista, ocasional e sistemática. Uma vez que observar faz parte, como vimos anteriormente, das ações que são aconselhadas para o educador de infância, que está subjacente às estratégias a que o supervisor pedagógico poderá recorrer e que assume grande relevância como técnica de recolha de dados para a realização de investigação na área das Ciências da Educação em que educadores e supervisores atuam, pensamos ser pertinente analisá-las com mais pormenor. Assim, pelo que expõem fundamentando-se na fonte referida, na observação de tipo naturalista

«o observador procura registar tudo o que ocorre dentro da sala de aula, acumulando, sem selecionar, dados em continuum. O registo é feito durante um determinado período de tempo, procurando o observador “absorver” tudo o

que vê e ouve, descrevendo os comportamentos observados sem qualquer preconceito prévio e procurando não ser influenciado pela sua própria avaliação do que está a ocorrer. O objetivo último é obter um registo, o mais exaustivo possível, de modo a explicar o porquê e o para quê através do como.» (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:111)

Argumentam, nessa ordem de ideias, que a observação naturalista é correspondente ao “registo etnográfico de Day (1990) e à observação ecológica de Cangelosi (1991)” (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:111). A experiência do observador parece ser determinante neste tipo de observação, que permite o recurso a gravações de áudio e/ou de vídeo. Segundo o que depreendem das ideias de Day (1990), esta

“serve para introduzir o formando na complexidade da sala de aula, ajudando-o a aperceber-se da multiplicidade de papéis que o professor tem de assumir. Ajuda ainda a interpretar comportamentos, dado que dá informação sobre a totalidade dos vários aspetos de ensino aprendizagem.” (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:111)

A observação ocasional é apresentada pelas autoras que temos vindo a mencionar com o recurso ao trabalho de Estrela (1986), como sendo uma “observação de tipo naturalista, mas seletiva nos comportamentos a registar, focalizada num determinado aspeto da situação de ensino-aprendizagem, geralmente chamado “incidente crítico”.» (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:111) Conforme as suas indicações, o que se procura com a sua utilização é “isolar um determinado aspeto que vai ser objeto de uma descrição detalhada e precisa, que procura estabelecer induções e previsões acerca do indivíduo que realiza a ação.” (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:111) Pode acontecer, pelo que sugerem, que esta seja feita a «partir de uma gravação, seguida de registo seletivo do aspeto observado, ou realizar-se com recurso à memória em que o professor recorda os “incidentes críticos” da sua aula.» (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:111) As autoras aludem à sua utilidade, tanto para a construção de instrumentos de observação sistemática como para a resolução de problemas. Quanto a esta última situação, explanam que após um problema ser identificado, “segue-se a elaboração de um plano para a sua resolução, que passa pela investigação acerca das causas e efeitos

de determinada ação, com incidência da formação nas áreas de deficiência do formando.” (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:111-112)

A observação sistemática, a que se referem igualmente fundamentadas em Estrela (1986), parece caracterizar-se sobretudo

“pelo recurso a instrumentos: sistemas de sinais ou de categorias, constituídos por inventários de comportamentos que se assinalam à medida que vão ocorrendo. [...] Os instrumentos podem ser construídos pelo(s) próprio(s) observador(es) – supervisor ou formandos – ou pode recorrer-se a instrumentos já existentes. [...] Na sua elaboração, uso e interpretação há a explicitar, segundo Day (1990), o grau de inferência. Estes podem ser de pequena ou grande inferência; no primeiro caso, os comportamentos observados são específicos e facilmente reconhecíveis, sem haver uma correspondência entre eles e a aprendizagem feita pelos alunos, enquanto que, no segundo caso, os comportamentos observados são menos específicos, menos objetivos, estando muitas vezes ligados às aprendizagens dos alunos.” (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:112)

Em relação à estratégia de supervisão reflexiva que temos vindo a analisar, as autoras alertam ainda que, como é exposto por Allwright (1988), a observação de aulas poderá, conforme a perspetiva com que é utilizada, constituir um problema ou uma solução. Assim, se for utilizada no sentido de avaliação externa do formando, poderá constituir um problema. Se for utilizada no sentido de “auto-observação e autoavaliação, enquanto agentes de mudança comportamental nos professores e como meios privilegiados de provocar uma maior consciencialização sobre as suas práticas.” (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:112)

Outra das estratégias mencionadas pelas referidas autoras consiste no trabalho de projeto – no qual se enquadra o nosso estudo - expondo, a este respeito, que “trabalhar em projeto exige o recurso sistemático à investigação pela necessidade de uma constante articulação teoria-prática” (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:118). Em seu entender, tal poderá também suceder pelo recurso à investigação ação “porque ser professor reflexivo é envolver-se na dinâmica entre a ação e a reflexão, a teoria e a prática e constantemente se questionar para melhor agir.” (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:118)

As estratégias mencionadas poderão, segundo as suas afirmações, ser combinadas entre si ou selecionadas pelo supervisor conforme a sua adequação à situação de formação.

Estas ideias e estratégias serão tidas em conta ao longo deste estudo, bem como as que referem Infante, Silva e Alarcão (1996 em Alarcão et al, 1996) relativamente aos casos, que percecionam enquanto estratégias de formação de professores e Ramos e Gonçalves (1996 em Alarcão et al, 1996) relativamente às narrativas autobiográficas.

Para Infante et al (1996 em Alarcão et al, 1996) há que distinguir entre a análise de casos enquanto estratégia de formação e o estudo de casos enquanto estratégia de investigação, cuja realização ou participação consideram ser formativa. Dentre outros autores a que se reportam para explicitarem o conceito de caso, salientamos as ideias de Shulman (1986), de Carter (1990) e de Kagan (1993) que estas nos apresentam.

O pensamento de Shulman (1986) acerca do conceito de caso é citado por Infante et al (1996 em Alarcão et al, 1996) nos seguintes termos:

«Um caso, entendido em toda a sua globalidade, não é apenas o relato de um acontecimento ou incidente. Para que se possa chamar de caso, é preciso que se teorize – que se argumente que se trata de um caso “de algo” ou que é um exemplo de um tipo de casos mais vasto... Enquanto que os casos podem ser relatos de acontecimentos, são casos porque representam conhecimento teórico... um acontecimento pode ser descrito, um caso tem de ser explicado, interpretado, discutido, dissecado e reconstruído. Assim se pode concluir que não há nenhum conhecimento verdadeiro de caso sem a correspondente interpretação teórica.» (Shulman, 1986 cit. Infante et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:159)

Ainda a propósito destas ideias, é referido que o que converte informações ou sequências de eventos específicos bem documentados e bem descritos em casos é o conhecimento que representam.

As autoras a que nos reportamos apresentam também a perspetiva de Carter (1990) acerca da definição de caso, o qual é considerado “como uma base lógica do tipo de interrogação reflexiva que convida os professores a aprender a partir das suas experiências.” (Infante et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:159). Na sua perspetiva:

«Só se poderá designar por “caso” [...] o conjunto de acontecimentos interligados por forma a contar uma história ao leitor, sobre informação importante acerca do professor como protagonista, dos alunos e de outros personagens destacados. O texto elaborado deve permitir que o leitor possa interpretar como é que a história é contada e que sentido o professor dá aos acontecimentos.» (Infante et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:159)

Referem ainda que, na aceção de Carter (1990) o caso constitui “uma história escrita que revela o conhecimento dos professores, ainda que de forma implícita.” (Infante et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:159)

Segundo a transcrição que efetuam acerca das ideias de Kagan (1993), um caso consiste na “descrição de uma situação real e realista da sala de aula que inclui todos os factos necessários à explicação e resolução de problemas específicos” (Kagan, 1993, cit. Infante et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:159). A sua visão parece veicular uma perspetiva diferente da que é expressa Carter (1990) quanto ao protagonismo do relato, que é atribuído, como vimos, ao professor. Acerca deste assunto, parece-nos ser patente que Kagan (1993) atribui relevância a uma diversidade de dimensões em termos de elementos de informação, pelo que a inclusão das perspetivas dos seus intervenientes parecem ser integradas com frequência no relato do caso. Tal como afirma: “Incluem-se neste relato muitas vezes as descrições dos pensamentos e sentimentos dos seus participantes assim como os seus comportamentos” (Kagan, 1993, cit. Infante et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:159).

Reportando-se à formação de professores, Infante et al (1996 em Alarcão et al, 1996) parecem reconhecer as potencialidades da análise de casos, expressando que esta estratégia parece refletir a complexidade da atividade do professor e que “como ponto de partida para a reflexão permite que se analisem situações, se estudem alternativas e se modifiquem planos de ação.” (Infante et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:161) As possibilidades de mobilização de conhecimentos teóricos, de saber de índole prática em que a experiência se constitua o meio para a sua aquisição e de valores pessoais no âmbito da discussão dos casos parecem ser as condições que as autoras consideram indispensáveis para a transformação de factos observados durante a sua ação em conhecimento.

Para além dos objetivos de «compreensão da situação na sua complexidade e [...] construção do “saber”» (Infante et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:161), estas autoras associam ainda à estratégia que temos vindo a mencionar o aperfeiçoamento das capacidades de analisar e julgar. Ao chamarem a atenção “para a importância do processo de escrita como instrumento e método de reflexão acerca de experiências vividas a que, como profissionais da educação, chamaríamos **ação**” (Ramos e Gonçalves, 1996 em Alarcão et al, 1996:125), estudam a narrativa autobiográfica como “estratégia de promoção e desenvolvimento do professor reflexivo” (Ramos e Gonçalves, 1996 em Alarcão et al, 1996:125).

Neste estudo, em que procuraremos elaborar descrições acerca de casos que foram selecionados da nossa prática profissional e em que se encontrarão patentes descrições de crianças e de educadoras de infância acerca de experiências que vivenciaram, interessa-nos sobretudo considerar o que é referido pelas autoras relativamente à ligação desta estratégia de supervisão reflexiva com a investigação na ação. Esta parece ser relevante tanto para a sua função de docentes como de supervisoras, com a necessidade sentida pelo “profissional da educação [...] de refletir, numa tentativa de ordenar o nível do eu, de o compreender, de se lhe adaptar e/ou sobre ele atuar” (Ramos e Gonçalves, 1996 em Alarcão et al, 1996:126) e com a produção de narrativas “no sentido de melhorar a sua capacidade de ver e de pensar o que faz” (Ramos e Gonçalves, 1996 em Alarcão et al, 1996:127).

A utilização desta estratégia parece, na sua visão, ter subjacente o intuito de contar e de comunicar, pois reconhecem-lhes “uma vertente comunicativa.” (Ramos e Gonçalves, 1996 em Alarcão et al, 1996:127) Parecem ter também uma função terapêutica que, baseadas em Gusdorf (1991), se encontram subjacentes à escrita que se constitui um meio de buscar o sentido da vida e de se apropriar dela através da reflexão. Indicam ainda que estas têm uma função retroativa e retrospectiva em relação à linha de vida do professor, uma vez que poderão auxiliar à ordenação do passado e influenciar decisões e resoluções face a acontecimentos do presente e no futuro. As autoras atribuem-lhes ainda uma função formativa, recorrendo à metáfora da

consulta psicológica, expressa por Gonçalves (1986), enquadrando-a no estudo a que nos reportamos nos seguintes moldes:

«A narrativa autobiográfica, nos termos em que a conceptualizámos, será a consulta psicológica de que o professor se socorre, a que se sujeita, não porque esteja doente, mas porque precisa urgentemente de compreender e ordenar o “caos” para, num processo piagetiano de acomodação e equilíbrio, se autoconhecer e atuar em função do contexto, da situação de vida que, pontual e eventualmente, no decorrer da sua rotina, o desconcertou, lhe criou perplexidade. Aliás, a profissão por que enveredou apresenta-lhe, não raramente, situações únicas e imprevisíveis a que, também não raramente, tem que se adaptar, sobre as quais tem que refletir. [...] Em nosso entender, a narrativa autobiográfica seria o meio de que o professor se serviria para, intros e retrospectivamente, pensar, de modo refletido e tranquilo, sobre a ação, à guisa de consulta psicológica.» (Ramos e Gonçalves, 1996 em Alarcão et al, 1996:130)

Baseadas também em Gonçalves (1996 em Alarcão et al, 1996), perspetivam o supervisor e o professor envolvidos num processo terapêutico em que a intervenção terapêutica estaria orientada no sentido do desenvolvimento do autoconhecimento e na transformação de teorias pessoais que constituem representações do conhecimento do mundo e de si próprio de modo a, se necessário substituir “pensamentos, cognições e crenças desajustadas por outras mais adequadas e eficazes” (Gonçalves, 1986 cit. Ramos e Gonçalves, 1996 em Alarcão et al, 1996:131). Veem a escrita de narrativas autobiográficas como um elemento central desse processo terapêutico, em que o conhecimento daí resultante parece ter validade e utilidade, o que, na ótica do autor em que fundamentam estas ideias parece ser o mais importante, dado que refere que “um conhecimento mais dialético acerca de si próprio é talvez o produto mais importante da passagem [...] pela terapia, tal como da nossa passagem pela vida” (Gonçalves, 1986 cit. Ramos e Gonçalves, 1996 em Alarcão et al, 1996:132).

As referidas autoras afirmam que a partilha destas narrativas, que poderão “funcionar como instrumento da sua transformação psicológica e consequente transformação profissional” (Ramos e Gonçalves, 1996 em Alarcão et al, 1996:131) poderá “contribuir para a transformação psicológica e profissional de outros professores.” (Ramos e Gonçalves, 1996 em Alarcão et al, 1996:131) Consideram que a integração entre teoria e prática se encontra

refletida nos textos produzidos por esse meio e que a transformação pessoal e profissional que poderá impulsionar “habilita o professor a intervir no real, porque o enfrenta, o compreende e o redireciona e reestrutura, via reflexão, permitindo-se, e aos outros, uma nova visão (reconstruída) dos seus mundos.” (Ramos e Gonçalves, 1996 em Alarcão et al, 1996:144)

Acreditando no valor formativo desta estratégia para o professor reflexivo como meio de (auto)formação, destacam as potencialidades dessa estratégia para que formandos e orientadores possam construir um ambiente de colaboração, para seja incentivado o “desenvolvimento de construções teóricas que ofereçam uma linguagem própria para falar e pensar acerca da experiência, a prática e o conhecimento do professor” (Ramos e Gonçalves, 1996 em Alarcão et al, 1996:144) e para que exista “partilha da reflexão com outros docentes de modo a serem construídos novos sentidos.” (Ramos e Gonçalves, 1996 em Alarcão et al, 1996:144) Pensamos ser útil considerar estas afirmações, dado o valor (auto)formativo indicado para esta estratégia e as nossas intencionalidades de descrever e de estudar casos com origem na nossa prática profissional, de associar linguagem verbal e de linguagens fotográficas e de partilhar experiências durante esta investigação.

Relativamente à temática em análise, pensamos que a fotografia pedagógica poderá ser integrada nas estratégias de supervisão reflexiva a que temos vindo a fazer referência, por remeter a perspetivas e linguagens e às vertentes teórica e prática da ação pedagógica, podendo trazer novas possibilidades de representação, reflexão, debate, conhecimento, compreensão e sentido aos processos educativos e supervisivos. Baseados nas ideias de Berger (2013, em Berger e Mohr, 2013) e de Godolphim (1995) que analisámos no ponto 2.2.2., acreditamos que, independentemente de serem ou não utilizadas em associação com outras linguagens pela sua densidade característica, as fotografias pedagógicas poderão dar um importante contributo no contexto da aplicação de estratégias de supervisão reflexiva e facilitar o desenvolvimento em aspetos que foram referidos pelos autores abordados, dos quais salientamos a comunicação, o autoconhecimento, a reflexão, a teorização, o debate, a partilha e a transformação de práticas.

2.2.6. Fotografia pedagógica em comunidades educativas de memória

As instituições educativas têm vindo progressivamente a ser perspetivadas em associação com o conceito de comunidade. Por existirem nas comunidades e para as mesmas, parece-nos ser importante refletir sobre este conceito, pois, como observa Quaresma (2011), atualmente “considera-se a educação um fator estrutural de uma comunidade” (Quaresma, 2011:118).

Nesse propósito, recorreremos ao pensamento de Sergiovanni (2004), o qual considera que as escolas se esforçam por ser comunidades, no sentido em que são construídas com base em redes de significado, num forte sentido de pertença e identidade comum. São administradas, em seu entender, por meio de acordos relativamente flexíveis e duradouros que os seus elementos partilham, os quais são transmitidos por meio do ensino, de celebrações e de modelos de atuação na vida quotidiana.

Baseado nos trabalhos de Tonnies (1887) (1956), Sergiovanni (2004) descreve várias formas pelas quais estes acordos são estabelecidos entre diversos elementos no âmbito das comunidades. Dá-nos conta da classificação efetuada para estas comunidades, consoante três tipologias distintas, que designa por relacional, espacial ou mental consoante a sua correspondência com determinadas características que passaremos a analisar.

Segundo as suas indicações, o fator determinante para a construção de uma comunidade relacional é a existência de elos interpessoais de grande semelhança com os que existem em famílias ou grupos de grande proximidade. Para a de tipo situacional, é necessário partilhar um contexto espacial durante longos períodos de tempo, o que promove uma ligação peculiar entre indivíduos caracterizada pelo sentido de pertença e identidade coletiva específica. Uma comunidade mental nasce fundamentalmente dos laços estabelecidos através de “objetivos comuns, valores partilhados e concepções partilhadas de ser e fazer.” (Sergiovanni, 2004:81)

Uma quarta forma de comunidade é ainda apresentada por Sergiovanni (2004), baseado nos trabalhos de Bellah et al (1985). Esta é designada por

comunidade de memória e é formada a partir de laços que são criados a partir de um entendimento prolongado. Segundo descreve o mencionado autor, com o avanço do tempo, todos os tipos de comunidade anteriormente descritos têm a possibilidade de se transformar no sentido de constituírem comunidades de memória, que proporciona aos seus elementos um ambiente característico, pois: “Fazer parte de uma comunidade de memória ampara-nos quando enfrentamos situações difíceis, estabelece ligações quando não estamos fisicamente presentes e proporciona-nos uma história que cria sentido e significado.” (Sergiovanni, 2004:82)

Estas considerações acerca do conceito de comunidade nessas quatro vertentes parecem-nos importantes, não só para que as instituições educativas e os educadores de infância que nelas exercem a sua ação reflitam sobre o tipo de comunidade que melhor as descreve, como para verificar se é consentâneo com o tipo de comunidade que anseiam ser, consoante os tipos de interação que privilegiam.

Além disso, na Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, é explicitado o conceito de comunidade educativa, no ponto 3 do Artigo 4º:

“A comunidade educativa [...] integra, sem prejuízo dos contributos de outras entidades, os alunos, os pais e encarregados de educação, os professores, o pessoal não docente das escolas, as autarquias locais e os serviços da administração central e regional com intervenção na área da educação, nos termos das respectivas responsabilidades e competências.”

A ideia de necessidade de integração de cada elemento na comunidade educativa parece encontrar-se subjacente ao mesmo e, nesse domínio, o registo de experiências de ação, interação e partilha com a utilização da fotografia pedagógica parece-nos ser importante, quer para a (re)construção do percurso educativo considerado em termos individuais, quer considerado em termos coletivos. Desse modo, quer incidam sobre um elemento da mesma, quer sobre vários elementos que a constituem, estes registos parecem-nos ser indicados para a sensibilização para um percurso que se desenvolve em comunidade num espaço e num tempo que convergem na história da comunidade educativa.

Sendo, como vimos anteriormente, o entendimento prolongado um aspecto fundamental indicado para a constituição de comunidades de memória, pensamos que o registo e a partilha de fotografias pedagógicas poderão potencializar a constituição e a reconstituição da memória individual e coletiva das comunidades educativas. Uma vez que consistem em imagens que representam a realidade educativa e que, quando partilhadas, poderão suscitar a expressão e a comunicação, bem como a formação e o fortalecimento de redes de apoio e segurança entre os intervenientes do processo educativo, pensamos que as fotografias pedagógicas poderão revelar aspetos desse entendimento prolongado que as aproximem da designação de comunidades educativas de memória.

Para compreendermos melhor esta problemática, recorreremos ao pensamento de Savater (2003), pois concordamos que a integração se inicia com a própria necessidade humana de interagir e partilhar que se encontra subjacente ao conceito de sociedade. O mencionado autor refere-se precisamente à organização do homem em sociedades, a qual tem subjacente um desejo de colmatar a sua vulnerabilidade diante dos perigos e das alterações da natureza, a qual não está traçada para atender às suas necessidades. Então agrupa-se em sociedade, com a qual constrói vínculos baseados em normas sociais, partindo do princípio que neste meio “o homem *importa...*” (Savater, 2003:76) e, utilizando de forma ativa a sua racionalidade, procura libertar-se dos constrangimentos da natureza e reforçar os vínculos com essa mesma sociedade, desenvolvendo “uma memória simbólica” (Savater, 2003:76).

Fundamentados nas ideias destes autores, pensamos que as fotografias pedagógicas poderão assumir um papel essencial nas comunidades educativas na construção e reforço de vínculos, constituindo-se como símbolos de experiências vividas que poderão evocá-las e preservá-las na memória individual e coletiva e veiculando valores e práticas que visem o bem-estar dos seus elementos, aproximando-as do conceito de comunidades de memória. Consideramos que as comunidades educativas podem vir a transformar-se em comunidades de memória, pela partilha de contextos temporais e espaciais, de

experiências, de projetos, de aprendizagens e de fotografias pedagógicas. Neste domínio, parece ser importante que as interações ocorram num sentido positivo, na aceção de Selligman (2011) deste termo, ou seja, num sentido impulsionador “da emoção positiva, do envolvimento, do significado, da realização pessoal positiva e das boas relações.” (Selligman, 2011:85) Quando tal acontece na realidade educativa, existe, quanto a nós, a possibilidade de que tal seja perceptível nas fotografias pedagógicas realizadas.

Chegados a este ponto, introduzimos neste debate as ideias de Monego e Guarnieri (2012), quanto à importância da memória, tanto em termos individuais como coletivos.

“a memória é a capacidade de guardar na mente as experiências que os seres humanos adquirem ao longo de suas vidas. Um ato de lembrar e recordar abordado pela pesquisa foi a fotografia, pois ela funciona, nas nossas mentes, como uma espécie de passado preservado, onde a cena é congelada, trazendo para a atualidade lembranças do passado. [...] A memória é imprescindível para a reconstituição do passado, seja individual ou coletiva, sendo considerada um recurso fundamental para a compreensão da identidade e da história.” (Monego e Guarnieri, 2012:72)

Assinalam que, com a evolução dos equipamentos que permitiam o registo fotográfico de forma “rápida e instantânea das cenas vividas pelos grupos sociais e dos próprios indivíduos, a fotografia passou a registrar imagens que poderão servir de memória.” (Monego e Guarnieri, 2012:73)

Tal visão parece ser consentânea com a de Berger (2013), em Berger e Mohr (2013), quando este refere que os constrangimentos que poderão advir da utilização fotografia numa perspetiva centrada no que é instantâneo poderão ser colmatados pela preservação desses momentos na memória individual e coletiva, que parece ter a capacidade de os reconstituir.

Enquanto um meio que possibilita, tal como sugerem Monego e Guarnieri (2012), (re)construir o passado e compreender identidades e história ao registar e recordar memórias, as potencialidades da fotografia pedagógica para o processo de transformação de comunidades educativas em comunidades de memória parecem ser ainda mais plausíveis. Tal poderá ocorrer não só pelo seu valor documental e afetivo e pela facilidade de acesso às imagens registadas caso estas sejam partilhadas, mas também pela

perceção da confluência de parte significativa da história pessoal e profissional com a história da comunidade educativa específica a que se referem.

Por isso consideramos que a realização e a partilha de fotografias pedagógicas de forma frequente no contexto da comunidade educativa poderá ajudar a reforçar e a prolongar a identificação e a ligação com a instituição educativa e a comunidade, por suscitarem memórias e comunicação relativamente às experiências pedagógicas desenvolvidas e às imagens divulgadas. Concordamos com Sergiovanni (2004), quando refere:

“O sentido de propósito e os valores partilhados fornecem a cola que une as pessoas num mundo de ligações muito soltas. [...] Tanto os valores partilhados como o respeito pelos colegas são fontes de normas que emergem de dentro da escola, estimulam as pessoas a gerir-se individualmente e garantem que indivíduos e grupos realizem as mudanças necessárias para que as escolas funcionem melhor.” (Sergiovanni, 2004:223)

Refletindo aspetos da cultura escolar e dos seus valores, a fotografia pedagógica poderá ajudar, na nossa ótica, a que a ligação individual a essa cultura se estabeleça e mantenha, tanto por parte de crianças como por parte dos adultos da comunidade educativa. Tal deriva da nossa convicção de que este meio permite aos diversos participantes a verificação, nos registos fotográficos partilhados acerca das experiências e das atividades realizadas, da sua presença no contexto fotografado, da sua contribuição para que as fotografias e as experiências se tenham concretizado, da sua participação nas transformações ocorridas no contexto educativo e nas pessoas que o frequentam e ainda da sua colaboração na implementação e respeito pelos valores que orientam a interação e o desenvolvimento de adultos e crianças na comunidade educativa.

O compromisso e a crítica são outros aspetos que Deliberador et al (2013) associam também ao uso da fotografia em contexto educativo. Ao apresentarem as conclusões do trabalho que desenvolveram com alunos no âmbito da formação para a cidadania, afirmam que o debate e “a prática fotográfica sobre a comunidade escolar possibilitaram os educandos a [...] olhar para sua comunidade de maneira mais comprometida e crítica.” (Deliberador et al, 2013:33)

No âmbito deste estudo, parece-nos importante referir que a fotografia pedagógica, entendida enquanto documento, poderá contribuir para a avaliação das práticas educativas do educador de infância e da instituição educativa onde desenvolve a sua ação. Concordamos, assim, com a ideia de Vasconcelos et al (2012), de que a recolha de documentação e a avaliação do trabalho do educador e da escola devem ser feitos de modo a que sejam valorizados tanto o processo, como as aprendizagens.

Dessa forma, esses procedimentos poderão contribuir decisivamente para que a comunidade tenha uma ideia mais clara dos mesmos e para efetuar uma avaliação reflexiva dos docentes, “mediante a documentação, sujeitando-o ao escrutínio dos seus pares, das famílias e da comunidade.” (Vasconcelos et al, 2012:17) Enquanto meio que pode ser utilizado para documentar, analisar e divulgar a ação pedagógica nas comunidades educativas, a fotografia pedagógica poderá contribuir, na nossa opinião, para que tal aconteça e para que, tal como parece defender Sergiovanni (2004), o processo educativo seja conectado às ideias de transparência e de prestação de contas.

Consideramos que a construção de memória coletiva poderá ser reforçada através da partilha de experiências em contexto de ação pedagógica através da utilização do meio em análise possa ampliar as probabilidades de que as comunidades educativas se possam vir a tornar progressivamente em comunidades de memória.

Seguindo a linha de pensamento dos vários autores em que se baseia Sergiovanni (2004), pensamos que a fotografia pedagógica poderá auxiliar a que a ação pedagógica desenvolvida possa ser prolongada na memória individual e coletiva e a que os laços interpessoais, o entendimento prolongado, o apoio e as ligações ao contexto possam ser construídos e persistir além do tempo e do espaço em que a ação ocorre e a que sejam preservadas histórias que confirmem sentido e significado aos seus elementos.

2.3. A abordagem de Reggio Emília como contexto inspirador na utilização da fotografia

A análise do caso da abordagem de Reggio Emilia para a educação da primeira infância, parece-nos ser importante para esta investigação. Isto enquanto contexto ideológico em que a fotografia é amplamente utilizada com diversas finalidades, em que são descritas várias formas de utilização da fotografia, em que é possível encontrar algumas referências a teóricas que fazem parte da orientação das nossas práticas e em que aspetos que são referidos como essenciais desta abordagem poderão estar presentes em casos da nossa prática profissional nos quais a fotografia foi utilizada que estudaremos mais adiante neste trabalho.

No âmbito desta investigação, em que a fotografia ocupa um lugar central, parece-nos ser essencial analisar o modo como a mesma é perspectivada e utilizada na abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância, faixa etária que é indicada como estando compreendida entre os zero e os seis anos. Esta é designada, segundo explicitam Edwards et al (1999) por abordagem por se afastar da ideia de constituir um modelo de educação e se referir à educação na faixa etária da primeira infância que é desenvolvida num conjunto de escolas existentes na cidade de Reggio Emilia, em Itália. Esta designação refere-se, segundo indicações dos referidos autores, a um “conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes que, tomados como um todo unificado, chamamos de abordagem de Reggio Emilia.” (Edwards et al, 1999:22)

Sendo a fotografia um dos meios amplamente utilizados no contexto destas escolas para a documentação pedagógica de experiências, atividades e projetos, pensamos que a sua análise e a sua comparação com as nossas próprias práticas desenvolvidas na área da educação de infância no sentido de encontrar pontos de identificação poderão ajudar-nos a conhecer algumas das

potencialidades da sua utilização para o educador de infância em termos de ação pedagógica e de desenvolvimento profissional.

Para a elaboração deste ponto do nosso trabalho destacamos o contributo da mencionada obra de Edwards et al (1999), que se constitui um recurso essencial para a nossa investigação, uma vez que reúne ideias e algumas experiências de diversos autores a que faremos referência ao longo do mesmo que desenvolveram formas de ligação e interação com a referida abordagem na educação da primeira infância, bem como testemunhos dos seus teorizadores e impulsionadores.

A diversidade de narrativas, descrições e reflexões críticas aí reunidas poderão ser, quanto a nós, de grande utilidade para a identificação e compreensão de alguns dos elementos em que se fundamenta esta abordagem, pois apresentam diversos aspetos da mesma que têm suscitado o interesse do vasto leque de autores que nela veiculam as suas ideias, experiências e conhecimento. Parece-nos importante mencionar que em diversos textos que estes apresentam se encontra patente a comparação entre a abordagem de Reggio Emilia e a educação de infância nos Estados Unidos da América, numa linha de reflexão crítica que conjuga o pensamento e as práticas inspiradas em diversas teorias e autores que, em vários casos, também são conhecidos e difundidos no nosso país e que constituem referências incontornáveis da nossa formação na área da educação de infância e das ciências da educação.

Na referida obra encontram-se amplamente referenciadas por vários dos seus colaboradores a inspiração e a abertura constante, desde o início do desenvolvimento desta abordagem e da fundação das suas primeiras escolas, ao contributo das ideias de autores que marcaram a história e a filosofia da educação ao longo dos tempos. A análise dos relatos acerca da sua integração e aplicação nas teorias e práticas educativas na primeira infância em Reggio Emilia e a confrontação e adaptação de algumas das suas ideias nos Estados Unidos da América poderão, em nosso entender, ajudar-nos a conhecer essa abordagem no seu contexto específico e a seguir essa linha de reflexão crítica. Poderão também auxiliar-nos a descobrir determinados elementos que poderão

estar mais próximos ou mais distantes das teorias e práticas que se encontram subjacentes à nossa própria ação pedagógica, dado o conhecimento de algumas dessas referências.

Concordamos com New (1999 em Edwards et al, 1999), quando afirma que “um dos valores primários para se familiarizar com Reggio Emilia [...] é [...] refletir sobre nossas próprias crenças e práticas.” (New, 1999 em Edwards et al, 1999:220) É com essa intencionalidade de reflexão, mas também de transformação, que passaremos em seguida a analisar alguns dos elementos que são apontados por alguns dos pesquisadores e colaboradores de Reggio Emilia como essenciais nessa abordagem na educação da primeira infância.

Tendo em conta que a abordagem de Reggio Emilia considera a utilização frequente da fotografia realizada no contexto da ação pedagógica, a qual, em nosso entender, se enquadra na caracterização efetuada por Sá-Chaves (2002) do conceito de fotografia pedagógica anteriormente apresentada neste trabalho, mas que esta terminologia não é utilizada na literatura que encontrámos sobre a referida abordagem, optámos por utilizar apenas o termo fotografia durante a análise da mesma. No entanto, salvo raras exceções que são descritas em que as fotografias que surgem no contexto pedagógico são trazidas pelas crianças, pais ou educadores, consideramos que estas fotografias assumem o sentido que lhes é conferido pelo conceito de fotografia pedagógica.

Outra opção na utilização de terminologia que tivemos de realizar relaciona-se com os conceitos de educador de infância e de professor. Na documentação que fomos analisando que se reporta à referida abordagem ou a experiências e investigações de autores que lhe estão associados, a designação de educador de infância não é referida. É utilizada a palavra “*teacher*”, ou seja, professor, nas versões originais de alguns documentos em que são expressas ideias de Edwards (2002), bem como de Gandini (2011), que o utiliza quando entrevistada pelo *American Journal of Play* (2011). Tal designação refere-se, no âmbito das mesmas, aos profissionais que desenvolvem a sua ação na faixa etária que corresponde à da ação pedagógica do educador de infância no sistema educativo português. No

trabalho desenvolvido por Wien, Guyevskey e Berdoussis (2011), o mesmo termo era utilizado para referir tanto os profissionais que trabalhavam na educação de infância e outros que trabalhavam num nível de ensino correspondente ao 1.º ciclo do ensino básico do sistema educativo português.

Ao longo da versão portuguesa da obra de Edwards et al (1999) que consultámos, a palavra “professor” é também a geralmente utilizada. Porém, no seu glossário, surgem-nos os termos “*operatore*” (Edwards et al, 1999:312) e “*educatore*” (Edwards et al, 1999:312), os quais se referem, respetivamente, ao “**Professor** em um centro para bebês ou creche” (Edwards et al, 1999:312) – ligado à ação pedagógica com crianças de idades compreendidas entre os zero e os três anos – e ao “**Professor** em uma pré-escola” (Edwards et al, 1999:312) – ligado à ação pedagógica com crianças na faixa etária dos três aos seis anos. Dado que na mencionada versão é utilizada a designação de professor e que esta é comum aos profissionais que exercem a sua ação entre os zero e os seis anos, entendemos ser mais coerente mantê-la nas citações provenientes da mesma.

No sistema educativo português a denominação de educadores de infância é comum para essas duas situações, embora nos pareça latente uma distinção no que é exposto pelo Ministério da Educação (2001), no Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, quando, ao estabelecer o perfil específico de desempenho do educador de infância faz referência a educadores que exercem a sua ação na “educação pré-escolar” e a educadores que poderão exercê-la “em outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos”.

Confrontados com duas designações específicas para estes profissionais – e apesar de, no seu conjunto, equivalerem às funções e faixas etárias consideradas para a atividade profissional dos educadores de infância do nosso sistema educativo – não nos pareceu adequado utilizar apenas o termo educador durante a análise desta abordagem, uma vez que esta opção poderia, em nosso entender, correr o risco de esquecer o contributo dos profissionais que trabalham com crianças até aos três anos em Reggio Emilia.

Tendo em conta que o termo “professor” é por vezes relacionado aos educadores de infância, no sentido de que as suas funções são consideradas funções docentes e que estes poderão ser entendidos, na aceção de Formosinho (2002) transcrita por Craveiro (2007) na perspetiva de “professores de crianças” (Formosinho, 2007 cit. Craveiro, 2007:13), optámos por adotar para este segmento do nosso trabalho a denominação de professor quando nos referimos aos profissionais que desempenham essas funções no quadro da abordagem de Reggio Emilia por esta designação nos parecer sugerir a conformidade com a ação docente que desenvolvem com crianças entre os zero e os seis anos.

Importa também, quanto a nós, mencionar que a terminologia fotografia pedagógica não é utilizada em Reggio Emilia, razão pela qual nos próximos pontos esta designação não será utilizada. No entanto, consideramos que na maior parte das situações descritas as fotografias foram especificamente realizadas no contexto da ação pedagógica, por isso consideramos que a análise da mesma poderá auxiliar-nos a ampliar a compreensão acerca da questão de partida: como poderá a fotografia pedagógica constituir um meio potencializador da ação pedagógica e do desenvolvimento profissional do educador de infância?

2.3.1. A imagem das crianças como referência da interação social e educacional

A visão das crianças parece ser um aspeto fulcral na abordagem em análise e é explicitada por diversos autores, em estudos e reflexões.

Quer em termos teóricos, quer práticos, esta parece encontrar-se subjacente à utilização de diversas formas de expressão, à realização e repetição de experiências, à interação social com outras crianças e adultos, à organização e exploração do ambiente, à relação entre a escola e a família e à participação na comunidade, que são alguns dos aspetos que a caracterizam. Parece fundamental também processos relacionados com a aprendizagem, a

construção do currículo, o desenvolvimento de projetos, o relacionamento entre crianças e adultos, o envolvimento parental, a investigação, a documentação, o debate e a reflexão crítica.

Rinaldi (1999 em Edwards et al), que se encontra associada à abordagem de Reggio Emilia desde o seu início, Malaguzzi (1920-1994) como sendo “o fundador de nosso programa” (Rinaldi, 1999 em Edwards et al, 1999:118). A referida obra, publicada na sua versão original em 1998 e na versão traduzida que consultámos em 1999, em data posterior ao seu desaparecimento, inclui a apresentação de uma entrevista realizada a Malaguzzi (1999) na qual este admite que desde a génese da referida abordagem existiram as intenções de “reconhecer o direito de cada criança a ser um protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo” (Malaguzzi, 1999 em Edwards et al, 1999:62), bem como de “aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até ao máximo de nossos limites profissionais” (Malaguzzi, 1999 em Edwards et al, 1999:62). Segundo descreve, essas intencionalidades estiveram também subjacentes à experimentação e à documentação, nas quais é patente a “necessidade de revelarmos em toda a sua força a imagem de uma criança competente” (Malaguzzi, 1999 em Edwards et al, 1999:103), levando a que os documentários, arquivos e exposições elaborados em Reggio Emilia reflitam “uma história de adultos, projetos, currículos que emergem mas, acima de tudo [...] sobre as crianças.” (Malaguzzi, 1999 em Edwards et al, 1999:103)

Na mesma obra, ao recordar as primeiras experiências na educação da primeira infância, fala-nos sobre as potencialidades desta abordagem para a educação da primeira infância enquanto um longo período vivenciado em comum pelos professores, pelas crianças e pelas famílias, mas também uma experiência de interação em grupo com crianças e adultos que põe em evidência a dimensão social das crianças, dado que estas, em seu entender, “possuem desde o nascimento a propensão para formar vínculos significativos com outros responsáveis por seus cuidados, além de seus pais” (Malaguzzi, 1999 em Edwards et al, 1999:72).

Rinaldi (1999 em Edwards et al, 1999) coloca igualmente em evidência a imagem das crianças – e não apenas da criança, isoladamente – no quadro desta abordagem, afirmando que esta constitui uma referência fundamental desta forma de conceber e vivenciar a educação da primeira infância. Tal é claro nas seguintes palavras:

“O marco de nossa experiência, baseado na prática, teoria e pesquisas, é a imagem das crianças como ricas, fortes e poderosas. A ênfase é colocada em vê-las como sujeitos únicos com direitos, em vez de simplesmente com necessidades. Elas têm potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e comunicarem-se.” (Rinaldi, 1999 em Edwards et al, 1999:114)

Fala-nos também sobre a dimensão social das crianças, explicando a sua disposição para a expressão e comunicação através de diversas linguagens, nos seguintes termos:

“Sua necessidade e direito de comunicar-se e interagir com outros emerge ao nascer e é um elemento essencial para a sobrevivência e identificação com a espécie. Isso provavelmente explica porque as crianças sentem-se dispostas a expressarem-se dentro do contexto de uma pluralidade de linguagens simbólicas, e também porque são muito abertas a intercâmbios e reciprocidade, como atos de amor. [...] Todos esses potenciais são expressados e conquistados primeiro, e principalmente, em um contexto de aprendizagem em grupo.” (Rinaldi, 1999 em Edwards et al, 1999:114)

A ação e a socialização em grupo são, como refere, elementos característicos dos relacionamentos, das comunicações e das interações desenvolvidas nesse contexto, evidenciando “não tanto [...] a criança no sentido abstrato, mas [...] cada criança em relação a outras crianças, professores, pais, sua própria história e circunstâncias sociais e culturais.” (Rinaldi, 1999 em Edwards et al, 1999:116)

Explica ainda que, à luz desta abordagem, é aceite que é no processo de construção social e de si próprio que nasce todo o conhecimento e que o desenvolvimento social e o desenvolvimento cognitivo estão relacionados por meio de ligações de causa e efeito. Tal sucede, segundo nos conta, devido ao papel ativo que as crianças assumem nas suas experiências e na sua socialização, o que as leva a desenvolver, por meio da interação social, ações que podem ser vistas como estruturas mentais, mais do que como respostas

ao contexto social. Daí que no processo educacional, perspectivado numa linha sócio-construtivista, sejam considerados os contributos da negociação e do conflito os quais, como refere, «parecem ser as “forças propulsoras” para o crescimento» (Rinaldi, 1999 em Edwards et al, 1999:117). Em seu entender:

“O conflito transforma os relacionamentos que uma criança tem com os seus colegas – oposição, negociação, consideração dos pontos de vista de outros e reformulação da premissa inicial – como parte dos processos de assimilação e de acomodação no grupo. Entendemos essa dinâmica, até algum tempo atrás considerada apenas parte do processo de socialização, como sendo também procedimentos substancialmente cognitivos.” (Rinaldi, 1999 em Edwards et al, 1999:117)

Edwards (1999 em Edwards et al, 1999), parece salientar também o protagonismo e a interação na visão das crianças defendida no contexto dessa abordagem, quando refere que estas são nela entendidas como sendo “protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias.” (Edwards, 1999 em Edwards et al, 1999:160)

A influência das ideias do construtivismo social e dos seus teorizadores na imagem da criança em Reggio Emilia são também apontados em Edwards (2002) em alusão ao pensamento de Malaguzzi (1993), para o qual parece ser importante a ideia de que a educação das crianças se deve fundamentar na construção de relacionamentos baseados no apoio e na reciprocidade:

«Loris Malaguzzi's thinking reflects a social constructivism drawing from Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner, and others. [...] He drew a powerful image of the child, social from birth, full of intelligence, curiosity, and wonder. His vision of an "education based on relationships" focuses on each child in relation to others and seeks to activate and support children's reciprocal relationships with other children, family, teachers, society, and the environment (Malaguzzi, 1993).» (Edwards, 2002: s/p)

O próprio Malaguzzi (1999 em Edwards et al, 1999), ao referir uma diversidade de influências teóricas que foram sendo debatidas, experimentadas e integradas ou não nas práticas de Reggio Emilia, reconhece que “emergimos de uma bagagem cultural complexa” (Malaguzzi, 1999 em Edwards et al, 1999:68) e de uma preparação difícil que permitiu o avanço progressivo e a

formação gradual de um “padrão coerente” (Malaguzzi, 1999 em Edwards et al, 1999:69) em que o desejo de inovação parece estar bem presente:

“Buscamos leituras; viajamos para capturar idéias e sugestões das poucas mas preciosas experiências inovadoras de outras cidades; organizamos seminários com amigos e com figuras vigorosas e inovadoras do cenário educacional nacional; tentamos experimentos; iniciamos intercâmbios com colegas suíços e franceses.” (Malaguzzi, 1999 em Edwards et al, 1999:69)

Faz também referência ao estudo continuado em Reggio Emilia de “pesquisas cognitivas fundamentadas sobre perspectivas construtivistas, interacionistas simbólicas e construtivistas sociais” (Malaguzzi, 1999 em Edwards et al, 1999:97), bem como a diversos autores cujas ideias inspiraram a construção e aperfeiçoamento desta abordagem ao longo do tempo, alguns dos quais consideramos também essenciais para a nossa ação pedagógica.

Como indicam Edwards e Forman (1999 em Edwards et al, 1999)

“a abordagem de Reggio Emilia representa uma combinação singular de elementos, mas a sua filosofia e premissas básicas sobre o ensino e a aprendizagem são aqueles que a maioria dos educadores americanos da primeira infância considerarão familiares e simpáticos.” (Edwards e Forman, 1999 em Edwards et al, 1999:305)

Temos igualmente vindo a encontrar ao longo do seu estudo pontos em comum da nossa prática com alguns aspetos desta abordagem, de que são exemplo a identificação com algumas ideias nela patentes que também valorizamos, o reconhecimento de alguns dos seus conceitos que procuramos também integrar na nossa ação pedagógica e o interesse pelos modos como são interpretados e aplicados em Reggio Emilia, o que nos tem sido útil, quer para a sua compreensão, quer para a nossa prática como elementos de comparação com o nosso referencial teórico e as nossas práticas e experiências.

Recordar ou descobrir alguns autores referenciados no âmbito da abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância leva-nos a refletir sobre os contributos dessas teorias para a (re)construção da nossa visão das crianças. Leva-nos a refletir sobre o valor que atribuímos ao apoio e à competência nas relações pedagógicas que estabelecemos e em contexto de

ação pedagógica. Leva-nos também a questionar se, enquanto educadores, lhes estamos a conceder a liberdade de assumirem o protagonismo que lhes é devido nas suas experiências, se lhes damos a possibilidade de reviver através de meios de registo histórias que são principalmente suas por se reportarem ao seu próprio desenvolvimento e se na (re)construção das nossas histórias de educadores de infância a imagem das crianças constitui efetivamente a nossa principal referência.

2.3.2. Experiências, linguagens simbólicas e currículo

As experiências e as linguagens simbólicas são tidas como componentes essenciais na educação das crianças em Reggio Emilia, encontrando-se subjacentes à construção e desenvolvimento do currículo e aos processos de aprendizagem. São constantemente referenciadas pelos diversos autores que colaboram na obra de Edwards et al (1999) e que têm vindo a observar e investigar as suas implicações na educação da primeira infância, especialmente em termos de expressão, comunicação e conhecimento no contexto da abordagem e das escolas de Reggio Emilia.

Forman, Lee, Wrisley e Langley (1999 em Edwards et al, 1999), alertam para os vários sentidos da utilização do termo “experiência” (Forman et al, 1999 em Edwards et al, 1999:244), afirmando que esta designação pode ser aplicada a eventos com um maior ou menor grau de reflexividade, de evidência e de aplicação didática. Em seu entender, estas podem referir-se à “ocorrência de um evento” (Forman et al, 1999 em Edwards et al, 1999:244) e também a “um evento que serve de evidência para uma teoria, resposta para uma questão ou satisfação da curiosidade.” (Forman et al, 1999 em Edwards et al, 1999:244). O grau de evidência e de reflexividade parecem ser, segundo as suas explicações, maior no segundo caso. Porém, no que respeita ao valor didático, manifestam a opinião de que “são as atividades que ocorrem sem interferência que tornam as atividades que sofrem interferência mais

educacionais” (Forman et al, 1999 em Edwards et al, 1999:244). Isto parece acontecer, segundo declaram, porque estas envolvem a repetição de experiências de representação que são realizadas quer previamente, quer posteriormente à “experiência de campo” (Forman et al, 1999 em Edwards et al, 1999:244) pelas crianças, no sentido de lhes serem concedidas diversas oportunidades de reverem os seus conhecimentos.

Pensamos ser pertinente referir que estas ideias se parecem coadunar com as considerações de LeeKeenan e Nimmo (1999 em Edwards et al, 1999) quanto ao grau de profundidade das experiências das crianças se encontrar associado à repetição e à revisão, bem como à documentação e à reflexão, meios que, na sua perspetiva, são essenciais na orientação das crianças para experiências com maior profundidade.

Edwards et al (1999 em Edwards et al, 1999) referem-se também à repetição, afirmando que a repetição das experiências e a utilização das diversas linguagens são incentivadas no contexto das escolas de Reggio Emilia, em conformidade com a conceção de educação defendida. Sendo esta perspetivada em forma de espiral, “as crianças pequenas [...] são encorajadas [...] a repetir experiências fundamentais, a observar e a reobservar, a considerar e reconsiderar, a representar e novamente representar.” (Edwards et al em Edwards et al, 1999:25)

Num artigo de Rankin et al (1999 em Edwards et al, 1999), Damian (1999 em Edwards et al, 1999) relaciona o incentivo à repetição das experiências com a expressão, a comunicação e a problematização do seguinte modo:

“Quanto mais experiência as crianças têm com materiais, mais são capazes de entender esses materiais e desenvolvê-los como uma de suas linguagens. Carlina Rinaldi ensinou-me que o material precisa pertencer às crianças para que os usem como uma ferramenta para a comunicação. O material precisa ter uma história com as crianças. Com o passar do tempo, serão capazes de se expressar claramente, a fim de solucionarem determinado problema.” (Damian, 1999 em Edwards et al, 1999:274)

New (1999 em Edwards et al, 1999) refere que a repetição é também estimulada nos casos em que a representação que a criança realizou não

consegue comunicar o que esta pretende, bem como nos casos em que repetir a representação da mesma situação ou elemento possa ser útil para auxiliá-la a “refletir sobre as interpretações e percepções, modificar crenças mantidas anteriormente, e aumentar as habilidades de observação e de representação.” (New, 1999 em Edwards et al, 1999:228)

Salienta ainda na abordagem em análise o relevo atribuído às linguagens simbólicas das crianças “como um meio de extraírem sentido de seu mundo” (New, 1999 em Edwards et al, 1999:227), manifestando a opinião de que estas constituem, provavelmente, o seu “aspecto mais excitante e desafiador” (New, 1999 em Edwards et al, 1999:227). Algumas destas linguagens simbólicas são explicitadas por Edwards (2002) nas palavras que se seguem:

“Children grow in competence to symbolically represent ideas and feelings through any of their "hundreds of languages" (expressive, communicative, and cognitive) – words, movement, drawing, painting, building, sculpture, shadow play, collage, dramatic play, music, to name a few – that they systemically explore and combine.” (Edwards, 2002:s/p)

A exploração e combinação sistemática das diversas linguagens que a autora menciona, através das quais as crianças vão progressivamente desenvolvendo as suas competências na representação simbólica de ideias e sentimentos parecem ser, na sua perspetiva, fundamentais para que estas adquiram competências que lhes possibilitem expressar, comunicar e conhecer. A diversidade de linguagens mencionada na transcrição efetuada, que compreendem, como é referido na transcrição do original “palavras, movimento, desenho, pintura, construções, esculturas, jogos de sombra, colagens, dramatizações e música” (Edwards, 2002:s/p) parece ser disponibilizada nesse contexto ideológico, com esse intuito.

Um dos locais onde tais linguagens são exploradas em Reggio Emilia consiste num espaço existente em cada uma das escolas, designado de *atelier*. Vecchi (1999 em Edwards et al, 1999) indica as principais funções deste espaço, no qual é privilegiada a exploração, observação, investigação e documentação dessa diversidade de linguagens simbólicas. Na sua ótica, para as crianças, este constitui “um local onde [...] podem tornar-se mestres de

todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho e trabalhos com argila – todas as linguagens simbólicas.” (Vecchi, 1999 em Edwards et al, 1999:130) Para os professores, este é um local que os auxilia na compreensão de “como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação.” (Vecchi, 1999 em Edwards et al, 1999:130) Para termos uma ideia de como decorre o cotidiano de Reggio Emilia, achamos importante considerar algumas descrições feitas por alguns autores que tiveram oportunidade de observá-lo no contexto dessas escolas.

Edwards et al (1999 em Edwards et al, 1999) relatam, na mesma obra, algumas atividades em que as crianças se envolvem diariamente, tais como:

“jogos [...] com blocos, dramatização, brincadeiras ao ar livre, audição de histórias, encenação de papéis, culinária, tarefas domésticas e atividades ligadas à arrumação pessoal, [...] pintura, colagem e trabalhos com argila” (Edwards et al, 1999 em Edwards et al, 1999:45).

Gandini (2011), em entrevista ao *American Journal of Play* (2011), refere que quando estas começam a chegar à escola pela manhã existe um tempo destinado às brincadeiras entre si, nas quais são utilizados jogos ou brinquedos. Destaca a alegria do encontro entre elas, bem como os laços de amizade que vão desenvolvendo ao longo de vários anos de experiências em comum, que podem ir desde alguns meses até aos seis anos. Em seu entender, as relações construídas com base em numerosas experiências partilhadas, tanto em situações que envolvam aprendizagem, como em situações que envolvam brincadeiras e jogos, encontram-se na base da vida das crianças que passam pelas escolas de Reggio Emilia.

O envolvimento das crianças nas tarefas reais do quotidiano – de que são exemplo a arrumação e o trabalho com a equipa da cozinha – parece ser um dos aspetos que levam Katz (1999 em Edwards et al, 1999), a expressar a opinião de que as pré-escolas em Reggio Emilia “são modeladas de acordo com as grandes famílias e comunidades” (Katz, 1999 em Edwards et al, 1999:49), parecendo assemelhar-se à caracterização das grandes famílias “pela responsabilidade dividida, pela intimidade, pela informalidade e pela

participação.” (Katz, 1999 em Edwards et al, 1999:50) Na sua ótica, este enquadramento ideológico é apropriado ao desenho de programas destinados à primeira infância, considerando a existência de uma qualidade de vida ao nível de “uma proximidade quase doméstica e uma intimidade associada à vida familiar” (Katz, 1999 em Edwards et al, 1999:49) nas referidas instituições, bem como “uma combinação ótima das qualidades dos relacionamentos em família e integridade das práticas profissionais *par excellence* de diversas maneiras.” (Katz, 1999 em Edwards et al, 1999:53)

Tal parece-nos estar relacionado com a intencionalidade subjacente à construção destas escolas a que Malaguzzi (1999 em Edwards et al, 1999) alude, na supracitada obra:

“Nosso objetivo é construir uma escola confortável, onde crianças, professores e famílias sintam-se em casa. Essa escola exige o pensamento e o planejamento cuidadosos com relação aos procedimentos, às motivações e aos interesses. Ela deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais, de garantir completa atenção aos problemas da educação e de ativar a participação e pesquisas. Estas são as ferramentas mais efetivas para que todos os envolvidos – crianças, professores e pais – tornem-se mais unidos e conscientes das contribuições uns dos outros. Estas são as ferramentas mais efetivas para que nos sintamos bem cooperando e produzindo, em harmonia, um nível superior de resultados.” (Malaguzzi, 1999 em Edwards et al, 1999:75)

Para que tal objetivo seja concretizado, parece-nos importante analisar o modo como é entendido e realizado o planeamento segundo a abordagem a que nos temos vindo a reportar.

Nesse contexto educativo, em vez de um currículo planeado, são delineados em cada ano alguns projetos que se encontram relacionados, de duração variável, desenvolvidos em cada escola, cujos temas constituem uma base inicial para o seu desenvolvimento com pequenos grupos de crianças. O início, a continuidade e a finalização de cada projeto “fica a cargo das crianças, do curso dos eventos e dos professores” (Malaguzzi, 1999 em Edwards et al, 1999:100), o que se encontra em consonância com a conceção de currículo emergente defendida em Reggio Emilia, que constitui também um elemento fulcral dessa abordagem.

LeeKeenan e Nimmo (1999 em Edwards et al, 1999) clarificam esta noção, explicitando que, no âmbito da abordagem em estudo, o planejamento e a implementação do currículo é feita segundo “um modelo orgânico ou emergente” (LeeKeenan e Nimmo, 1999 em Edwards et al, 1999:254), em que a participação das crianças e a implementação de projetos são essenciais. A utilização desta designação para caracterizar o currículo em Reggio Emilia poderá ser compreendida se atendermos ao que afirmam os referidos autores, na mesma obra, no seguinte excerto:

“Os projetos evoluem em seu próprio ritmo orgânico, criando um senso de aventura tanto para as crianças quanto para os professores. O resultado final dessas aventuras conjuntas raramente é claro desde o início. Existe um envolvimento ativo das crianças desde o início – até mesmo para ajudar a sugerir o tema para o projeto. Neste modelo emergente, o professor começa com observações cuidadosas dos interesses e questões das crianças, que então são desenvolvidos em experiências concretas de aprendizagem.” Através da documentação, reflexão, repetição e revisão, as crianças são guiadas para experiências mais profundas. A abordagem de projeto está baseada em um modelo integrado, ligando as experiências das crianças, construindo conexões e relacionamentos dentro do mundo das crianças que as ajudam a extrair um sentido do ambiente.” (LeeKeenan e Nimmo, 1999 em Edwards et al, 1999:254-255)

A associação entre o currículo emergente e o desenvolvimento de projetos por pequenos grupos de crianças parece, mais uma vez, evidenciar-se, pois é na realização dos projetos que o currículo emergente parece tornar mais visível a interligação entre teoria e prática, a definição dos papéis dos diversos intervenientes e os benefícios que dela poderão advir em termos de experiências e aprendizagem.

Rinaldi (1999 em Edwards et al, 1999), ao expor como nasce um projeto nesta abordagem, salienta a atenção que deve ser dada ao que as crianças expressam:

“Um projeto, que vemos como uma espécie de aventura e pesquisa, pode iniciar através de uma sugestão de um adulto, da idéia de uma criança, ou a partir de um evento [...] ou qualquer coisa inesperada. Contudo, cada projeto está baseado na atenção dos educadores àquilo que as crianças dizem e fazem, bem como no que elas não dizem e não fazem. Os adultos devem dar tempo suficiente para o desenvolvimento dos pensamentos e das ações das crianças.” (Rinaldi, 1999 em Edwards et al, 1999:119)

Katz (1999 em Edwards et al, 1999), autora que tem vindo a investigar amplamente o trabalho em projetos, articula os conceitos de experiências, linguagens e currículo. Segundo nos conta, as experiências parecem surgir em grande medida associadas ao trabalho em projetos. Estes, por sua vez, constituem parte importante do currículo, o qual é considerado como sendo emergente e orientado consoante o que as crianças expressam, por meio de diversas linguagens. Na sua ótica, os projetos devem ser desenvolvidos no sentido de proporcionar-lhes oportunidades de expressar as suas ideias e de cooperar com os colegas, com a intencionalidade de ajudá-las “a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam a sua atenção.” (Katz, 1999 em Edwards et al, 1999:38)

Assim, durante algum tempo, estes fenômenos devem, na sua visão, ser explorados detalhadamente por meio de diversas atividades que incluem:

“observação direta, perguntas a pessoas e a especialistas relevantes, coleta de artefatos pertinentes, representação de observações, de idéias, de memórias, de emoções, de imagens e de novos conhecimentos em várias maneiras, incluindo encenação dramática.” (Katz, 1999 em Edwards et al, 1999:38)

Achamos interessante a referência a artefactos, um termo que vimos anteriormente ser associado à fotografia por Sontag (2012). A autora considera, face à dificuldade que observa ser patente nas crianças que se encontram na faixa etária correspondente à educação pré-escolar em termos de utilização autónoma da linguagem escrita para a representação do que pensam e observam, que devemos aprender com a abordagem de Reggio Emilia a encorajá-las a utilizar, para esse efeito, diversos meios gráficos através dos quais possam, com maior facilidade e competência, comunicar os conhecimentos e as ideias que adquirem e exploram no trabalho em projetos.

A familiaridade e a experiência direta das crianças com o tópico do projeto são, na sua perspetiva, importantes, pois parecem produzir efeitos na sua contribuição e participação no próprio projeto e também na motivação para a compreensão desse mesmo tópico. No caso em que este é familiar às crianças e faz parte das suas experiências, elas podem contribuir de diversas

formas nas variadas fases da realização do projeto. Quando o tópico se encontra “fora da sua experiência direta, elas acabam por depender do professor para a maioria das questões, ideias, informações, reflexões e planejamento” (Katz, 1999 em Edwards et al, 1999:41).

Embora por vezes seja feita a exploração de tópicos que se enquadram nesta última situação em Reggio Emilia, a autora salienta, baseada num trabalho de Inagaki que à data da publicação da obra de Edwards et al (1999) ainda se encontrava em realização, que a experiência de estudo e compreensão de um tópico com alguma profundidade realizada por crianças pequenas poderá levá-las a desenvolver uma disposição constante para desejar compreender outros que lhes despertem o interesse.

Daí a importância das palavras de Malaguzzi (1999 em Edwards et al, 1999) quando evidencia que deve ser oferecido às crianças um vasto leque de possibilidades em termos de tópicos e objetivos, de situações, de recursos e materiais e de interação com pessoas e objetos, pois quanto mais amplo esse for, “mais intensas serão as suas motivações e mais ricas as suas experiências.” (Malaguzzi, 1999 em Edwards et al, 1999:90)

Rankin (1999 em Edwards et al, 1999) afirma que existe um outro aspeto a considerar quando as crianças se encontram a trabalhar num projeto, que consiste na interação e aprendizagem em grupo que ocorre no desenvolvimento do mesmo. Entende que “o tema ou o conteúdo real do projeto não é tão importante quanto o processo de as crianças pensarem, sentirem, trabalharem e progredirem junto a outras pessoas.” (Rankin, 1999 em Edwards et al, 1999:199)

Para os docentes, esta forma de planeamento e desenvolvimento do currículo orientada pela ideia de currículo emergente constitui, na opinião de LeeKeenan e Nimmo (1999 em Edwards et al, 1999), um desafio, pois «Tratar as palavras e as acções das crianças como fonte de inspiração dos currículos é muitas vezes mais difícil do que simplesmente elaborar “atividades criativas”» (LeeKeenan e Nimmo, 1999 em Edwards et al, 1999:267). O papel que estes devem desempenhar no processo educativo à luz da abordagem em estudo será um dos aspetos que seguidamente analisaremos.

2.3.3. Interação entre crianças, adultos e ambiente

A interação e o relacionamento entre crianças, adultos e ambiente ocorrem em Reggio Emilia de acordo com as ideias que foram expostas nos pontos anteriores, especialmente em relação à visão das crianças, de currículo, de experiências e de linguagens. As formas de interação promovidas neste contexto parecem ter implicações a diversos níveis, tais como o bem-estar, a segurança, a participação e a aprendizagem.

O relacionamento entre crianças e adultos nesta abordagem compreende quer o relacionamento entre estas e os professores, quer entre elas e os pais, pois o envolvimento parental é considerado fundamental no contexto da abordagem em análise. Efetivamente, Rinaldi (1999 em Edwards et al 1999), ao observar que a aplicação dos conceitos teóricos desta abordagem educacional requer “uma disposição forte e constante, bem como disponibilidade de organização como um todo” (Rinaldi, 1999 em Edwards et al, 1999:118), revela que a participação das famílias é um dos quatro aspetos em que a mesma se fundamenta, juntamente com as atividades das crianças, o trabalho de equipa e o ambiente. A autora menciona a importância dos adultos, quer sejam pais ou professores, enquanto referências para as crianças, e a sua função de ajudá-las “a descobrir respostas e, mais importante ainda, ajudá-las a indagar a si mesmas questões relevantes.” (Rinaldi, 1999 em Edwards et al, 1999:114)

Katz (1999 em Edwards et al, 1999) baseia-se num seu trabalho realizado anteriormente – Katz (1984) – para expressar a ideia de diferenciação de papéis de pais e de professores, os quais “são distintos um do outro e, idealmente, permitem que cada um preste contribuições complementares, mas diferentes, para o crescimento, aprendizagem e desenvolvimento da criança” (Katz, 1999 em Edwards et al, 1999:53).

Gandini (2011), em entrevista ao *American Journal of Play* (2011) afirma também que o modo como as crianças, os professores e os pais são percebidos no contexto dessa abordagem constitui uma base essencial para que a aprendizagem ocorra de forma positiva.

Em seu entender, o reconhecimento do potencial das crianças e dos professores para se relacionarem, serem ouvidos e aprenderem parece tornar-se realidade, através de uma forma de educar que, em seu entender, ultrapassa a transmissão de informação. Na sua ótica educar tem de ser uma experiência em que o conhecimento é visto como uma construção realizada em conjunto por professores e crianças. Por conseguinte, o professor deverá, no contexto da abordagem em análise, desempenhar as suas funções de modo a proporcionar orientação, sentido e valor à experiência quer das escolas, quer das crianças. Fazem parte ainda das suas atribuições, segundo nos conta, desenvolver investigações em colaboração com colegas, desenvolver o relacionamento e a comunicação com os pais, bem como incentivar a ligação destes com a comunidade.

Damian (1999 em Rankin et al, 1999 em Edwards et al, 1999) refere que os relacionamentos seguros com adultos e a utilização repetida dos mesmos meios simbólicos parecem ser em parte responsáveis pelo conforto e segurança das crianças e pelo “contentamento tranquilo” (Damian, 1999 em Edwards et al, 1999:274) que sentiu estar presente em Reggio Emilia.

Ao considerar o relacionamento entre criança e professor, Katz (1999), nessa mesma obra, expressa que, na sua opinião, estes necessitam ser “acerca de algo” (Katz, 1999 em Edwards et al, 1999:46), bem como “conter interesse ou envolvimento mútuo, cujos pretextos e textos proporcionem a interação adulto/criança.” (Katz, 1999 em Edwards et al, 1999:46)

A autora constata que nesta abordagem este relacionamento acontece centrado no trabalho a desenvolver e nos interesses comuns que dele surgem, estando adultos e crianças igualmente envolvidos “com o progresso do trabalho, com as ideias a serem exploradas, com as técnicas e materiais a serem usados e com o progresso dos próprios projetos.” (Katz, 1999 em Edwards et al, 1999:47) Refere que quando estão envolvidos neste trabalho as mentes de crianças e de professores são estimuladas, pois as crianças assumem um papel ativo em aspetos como tomar decisões, selecionar formas de representação e resolver problemas e conflitos e os professores têm sobretudo a função de apresentar sugestões, ouvir ideias e questões das

crianças, incentivar a troca de ideias entre pares e auxiliar as crianças a encontrar respostas sem prestar demasiada ajuda.

Para que tal aconteça, é essencial, como diz Edwards (2002), que os professores tenham presente a imagem das crianças defendida em Reggio Emilia enquanto as apoiam na realização das suas explorações e investigações. A autora esclarece, em Edwards et al (1999 em Edwards et al, 1999), que o professor deverá, durante esse processo, comprometer-se realmente com o currículo emergente, o que implica que os temas dos projetos não sejam em algum momento alterados de modo a terminarem aonde o professor deseja, mas sim onde as crianças conseguem e desejam terminar esse mesmo projeto.

Concordamos com Rinaldi (1999 em Edwards et al, 1999) quando refere, igualmente na obra que temos vindo a referenciar, que é importante que o professor mantenha uma atitude de observador e pesquisador que colabora, reflete e debate os registos com colegas.

Os encontros formais e informais de trabalho colaborativo, com as suas implicações em termos de apoio, diálogo, discussão e crítica, são indicados por Edwards (1999, em Edwards et al, 1999), como aspetos cruciais para o trabalho desenvolvido, pois “Os professores acreditam que discutindo abertamente oferecem modelos de cooperação e participação às crianças e aos pais e promovem uma atmosfera de comunicação franca e aberta.” (Edwards, 1999 em Edwards et al, 1999:166)

Vecchi (1999 em Edwards et al, 1999) indica a capacidade de refletir criticamente como uma das muitas competências que são exigidas ao professor no contexto da abordagem que nos encontramos a analisar. Refere também a curiosidade acerca do “mundo das crianças que constroem as suas teorias” (Vecchi, 1999 em Edwards et al, 1999:133), o qual se encontra a descobrir em conjunto com outros adultos, manifestando que por vezes pensam “que o relacionamento com as crianças reacende uma sensação de nossa própria infância, criando sentimentos de ternura, curiosidade, brincadeira e verdadeiro prazer.” (Vecchi, 1999 em Edwards et al, 1999:133)

Rinaldi (1999 em Edwards et al, 1999) observa que a reflexão crítica e o debate destes em grupo poderão levar à transformação das suas concepções, possibilidades e interações com as crianças. Para além disso, indica:

“Reinventamos e reeducamos a nós mesmos, junto com as crianças. Não apenas o nosso conhecimento organiza o conhecimento das crianças, mas também o modo de ser e de lidar com a sua realidade influencia similarmente o que conhecemos, sentimos e fazemos.” (Rinaldi, 1999 em Edwards et al, 1999:122)

Refere ainda que faz parte das funções do professor a presença e o apoio em projetos nos momentos em que tal se revele importante, bem como a preparação do ambiente, de materiais e equipamentos que suscitem o interesse, a interação das crianças e o desenvolvimento das linguagens e dos projetos da criança.

Nesta abordagem, a atenção dada ao ambiente relaciona-se com o reconhecimento do seu papel essencial na educação. Forman et al (1999 em Edwards et al, 1999) explicam, baseando-se em Forman e Hill (1984) que este deverá ajudar as crianças a tentar imaginar como algo acontece, em detrimento de tentar ajudá-las a descrever como tal ocorre. A sua ligação com a pesquisa e a problematização parece ser evidente, pois como é dito pelos mesmos autores, “ensinar as crianças a fazer boas perguntas exige que lhes sejam apresentados ambientes ricos para a solução de problemas.” (Forman et al, 1999 em Edwards et al, 1999:250)

É importante também, na nossa opinião, considerar o que expõe Gandini (1999 em Edwards et al, 1999) acerca do ambiente, o qual «é visto como algo que educa a criança: na verdade, ele é considerado “o terceiro educador”, juntamente com a equipe de dois professores.» (Gandini, 1999 em Edwards et al, 1999:157) Referindo que o ambiente deve ser flexível e atualizado com frequência pelas crianças e professores, segundo as suas necessidades e o conhecimento que vão construindo, cita Malaguzzi (1984), de modo a explicitar algumas razões da sua valorização:

“Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e

a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as idéias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (Malaguzzi, 1984)." (Malaguzzi, 1984 cit. Gandini, 1999 em Edwards et al, 1999:157)

Efetivamente, Malaguzzi (1999 em Edwards et al, 1999) menciona que desde o funcionamento do primeiro centro em Reggio Emilia, o ambiente foi um dos elementos que, na sua visão, eram essenciais na educação de crianças pequenas. Afirma que foi necessário defender frequentemente que a “sua educação demandava conhecimentos profissionais, estratégias de cuidados e ambientes únicos e apropriados a seu nível desenvolvimental” (Malaguzzi, 1999 em Edwards et al, 1999:71).

Esse posicionamento representava uma perspectiva inovadora, que ia muito para além da interpretação da educação da primeira infância em termos de “cuidados de custódia” (Malaguzzi, 1999 em Edwards et al, 1999:71) e do que viria a ser estabelecido na legislação de então, em termos de uma “espécie de serviço” (Malaguzzi, 1999 em Edwards et al, 1999:71). Afirma que essa visão inovadora permitia conceder às crianças a possibilidade de terem uma experiência de grupo, às mães a oportunidade de optarem pela continuidade da sua atividade profissional ou pelo acompanhamento dos filhos e ainda aos pais e filhos valorizarem a qualidade do seu relacionamento em detrimento da quantidade de tempo partilhado.

O ambiente é, conforme nos diz, considerado tanto em termos de espaços de interação com a comunidade, que incluem a “cidade, a área rural e as montanhas próximas” (Malaguzzi, 1999 em Edwards et al, 1999:74), como em termos de espaços construídos especificamente para o funcionamento das escolas. Gandini (1999 em Edwards et al 1999), refere que os espaços circundantes às escolas de Reggio Emilia são considerados “como extensões do espaço da sala de aula. Parte de seu currículo envolve levar as crianças para que explorem as vizinhanças e os marcos da cidade.” (Gandini, 1999 em Edwards et al, 1999:148)

Em relação aos edifícios das escolas de Reggio Emilia, Malaguzzi (1999 em Edwards et al, 1999) conta que estes foram projetados tendo em conta uma

diversidade de espaços e de materiais que permitissem a realização de experiências, a interação e o bem-estar. Pela descrição que efetua dos diversos espaços das escolas, constatamos existirem várias salas de atividades, o *hall* de entrada, a sala de refeições com cozinha, o espaço central (ou *piazza*), diversas outras salas, o *atelier*, o estúdio, o laboratório, os *mini-ateliers*, a sala de música e um arquivo. Para além destes espaços, considera também os espaços das paredes como sendo importantes, já que servem como locais onde são realizadas exposições das obras de crianças e professores, que parecem ser expostas também com uma função de comunicação e documentação, subjacentes à sua afirmação de que “nossas paredes falam e documentam.” (Malaguzzi, 1999 em Edwards et al, 1999:73) Gandini (1999 em Edwards et al, 1999) menciona também a existência de documentação exposta nas paredes acerca de “passeios e atividades, que envolvem marcos e pessoas da cidade” (Gandini, 1999 em Edwards et al, 1999:150), a qual, em seu entender, reflete a sua cultura.

A documentação constitui uma das funções atribuídas ao professor na abordagem de Reggio Emilia. Dado o contributo que pensamos que a mesma poderá prestar no esclarecimento da questão que orienta esta investigação, passaremos a analisar este conceito no contexto da referida abordagem na educação da primeira infância e a sua utilidade e para o educador de infância, destacando a fotografia como meio de documentar a ação pedagógica.

2.3.4. A fotografia no contexto da documentação pedagógica

A documentação parece ser de grande importância para a operacionalização e o aperfeiçoamento da conceção de educação, no quadro da abordagem de Reggio Emilia. É considerada parte essencial das funções e da ação pedagógica do educador, estando a fotografia entre os vários meios utilizados para essa finalidade e sendo frequentemente descrita, em Edwards et al (1999), em associação com processos de exploração das linguagens

simbólicas das crianças, de investigação individual e coletiva dos educadores, de desenvolvimento de projetos e de comunicação e envolvimento dos encarregados de educação e comunidade.

Gandini (2011), em entrevista publicada no *American Journal of Play* (2011), indica que a atividade de documentação é inerente ao papel do professor, no contexto da referida abordagem:

“The role of the teacher is seen as that of researcher in collaboration with colleagues, as well as in relationship and communication with parents who are considered competent participants in the life of the school rather than consumers. [...] In Reggio the teacher is considered a researcher along with the children” (Gandini, 2011 em *American Journal of Play*, 2011:2)

Refere também que a observação e a documentação constituem a base sobre a qual os educadores desse conjunto de escolas edificam as experiências das crianças. O termo utilizado no texto original consultado, “*construct*” (Gandini, 2011 em *American Journal of Play*, 2011:3), parece-nos remeter quer para a linha ideológica construtivista desta abordagem, quer para o papel fundamental do professor na idealização e delineamento das linhas orientadoras das experiências das crianças.

Edwards et al (1999 em Edwards et al, 1999), apoiados em ideias de Malaguzzi (1999, em Edwards et al, 1999) mencionam algumas razões que parecem estar na base da atenção, dedicação e estudo dos educadores de Reggio Emilia no que se refere à documentação no seguinte excerto:

“Desde cedo em sua história [...] os educadores perceberam que documentar sistematicamente o processo e os resultados de seu trabalho com as crianças serviria sistematicamente a três funções cruciais: oferecer às crianças uma “memória” concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; e oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio.” (Edwards et al, 1999 em Edwards et al, 1999: 25)

Os referidos autores salientam que essa visão levou a que diversos meios e procedimentos documentais se fossem desenvolvendo no sentido de que a documentação se tornasse “uma forma de arte profissional [...] para o

registo das experiências das crianças.” (Edwards et al, 1999 em Edwards et al, 1999:25)

Para que tal seja uma realidade parece ser determinante o papel do espaço do *atelier*, o qual Vecchi (1999 em Edwards, et al 1999) menciona ser um local privilegiado nesse sentido. Concebido para, além da exploração, observação e investigação das diversas linguagens da criança, funcionar como oficina para a documentação, parece ser, na sua ótica, também importante para “informar o público sobre os conteúdos da escola.” (Vecchi, 1999 em Edwards et al, 1999:25)

Malaguzzi (1999 em Edwards et al, 1999) reconhece igualmente o contributo do referido espaço para a documentação, pois, embora este não fosse o único local da escola em que “as linguagens da arte expressiva pudessem ser produzidas” (Malaguzzi, 1999 em Edwards et al, 1999:85), era adequado às mesmas pelo facto de ser “rico em materiais, ferramentas e pessoas com competência profissional” (Malaguzzi, 1999 em Edwards et al, 1999:85). Este parecia ser um local importante também para a investigação, pois, como refere:

“nosso trabalho no atelier informou bastante [...] nosso modo de estar com as crianças. Ele também [...] obrigou-nos a refinar nossos métodos de observação e registro, de modo que o processo de aprendizagem se tornasse a base de nosso diálogo com os pais. Finalmente [...] ofereceu-nos arquivos que atualmente são uma arca do tesouro do trabalho das crianças e do conhecimento e das pesquisas dos professores.” (Malaguzzi, 1999 em Edwards et al, 1999:85)

A associação do trabalho nele desenvolvido com a investigação é também assinalada por Vecchi (1999 em Edwards et al, 1999), ao observar que, com o avançar do tempo, tem vindo a ser cada vez mais forte a ligação do trabalho desenvolvido em Reggio Emilia com a pesquisa, a educação visual e a documentação, salientando que esta e o trabalho com as crianças têm-se tornado progressivamente “mais e mais interconectados e mutuamente apoiadores.” (Vecchi, 1999 em Edwards et al, 1999:131)

Explicita diversas formas de documentação que têm vindo a ser utilizadas no contexto dessas escolas, as intencionalidades que lhes estão

subjacentes, bem como a sua importância para o currículo emergente, o que se encontra patente nas seguintes afirmações:

“Toda a documentação – as descrições escritas, as transcrições das palavras das crianças, as fotografias e atualmente as gravações em vídeo – torna-se uma fonte indispensável de materiais que usamos todos os dias, para sermos capazes de “ler” e refletir, tanto individual quanto coletivamente, sobre a experiência que estamos vivendo, sobre o projeto que estamos explorando. Isso nos permite construir teorias e hipóteses que não são arbitrárias e artificialmente impostas às crianças.” (Vecchi, 1999 em Edwards et al, 1999:131)

Na sua ótica, dada a sua complexidade, a documentação requer tempo, aprendizagem constante, debate e preparação, bem como o recurso a vários instrumentos:

“A câmera, o gravador, o projetor de slides, a máquina de escrever, a câmera de vídeo, o computador e a fotocopadora são instrumentos absolutamente indispensáveis para o registro, para a compreensão, para o debate entre nós e, finalmente, para a preparação de documentos apropriados de nossa experiência.” (Vecchi, 1999 em Edwards et al, 1999:131-132)

Salientamos destas transcrições que as fotografias e a câmara fotográfica encontram-se mencionadas, respetivamente, enquanto forma e instrumento de documentação e são considerados pela autora como sendo imprescindíveis nesse aspeto, o que parece ir ao encontro da nossa ideia de que, quando realizadas em contexto pedagógico, as fotografias poderão constituir um importante instrumento para a ação, reflexão, desenvolvimento profissional, comunicação e expressão do educador de infância.

O conceito de documentação, tal como é referido em termos ideológicos e práticos no conjunto de escolas de Reggio Emilia por Edwards et al (1999), parece ser equivalente ao conceito de documentação pedagógica, que Wien et al (2011) referem ter sido introduzido por Dahlberg, Moss e Pence (1999) e que se encontra na base do estudo que desenvolveram. Este incide sobre algumas formas pelas quais os educadores e os professores que lecionam ao nível do que corresponde no sistema educativo português ao 1º Ciclo do Ensino Básico aprendem a documentar numa perspetiva educativa inspirada em Reggio

Emilia e compreende algumas ideias que consideramos muito pertinentes para a nossa investigação.

Conforme explicitam, a designação de documentação pedagógica é aplicável a uma forma específica de documentação que pretende tornar visível a aprendizagem. Tem subjacente a realização de investigação pelo docente acerca da aprendizagem, de modo a que este compreenda como deverá atuar na sua ação pedagógica. Essa terminologia é adotada pelas autoras para descrever, simultaneamente, quer pesquisas que o educador realiza para conhecer o que as crianças pensam e sentem, quer processos de criação de desenho curricular que este efetua destinados a um contexto particular tendo em conta o que as crianças expressam e desejam.

Definem também no seu trabalho os conceitos de “dados” e “teorias”, os quais consideramos serem de grande importância para a nossa investigação e que são apresentados da seguinte forma:

“Data (or the singular form, datum) are lived experiences (verbal or in action) that are recorded in some fashion and thus can be manipulated in an instrument that represents them separately from the stream of experience. [...] The term theory here refers to a system of imagined possibilities, the mind’s wondering freely in a playful way to consider multiple ideas and present a coherent system of relations. A theory has an internal logic, regardless of its relationship to reality.” (Wien et al, 2011:s/p)

Do que expõem neste excerto, achamos importante destacar que, na sua visão, os dados encontram-se associados ao registo de experiências vivenciadas com o recurso a algum meio, o que lhes confere a possibilidade de serem manipulados num instrumento que os pode representar separadamente do fluxo da experiência. As teorias, por seu turno, são apresentadas como um sistema de possibilidades imaginadas pela mente de forma livre e lúdica que tem em conta um leque variado de ideias interligadas segundo uma lógica interna, independentemente de estarem ou não relacionadas com a realidade.

As referidas autoras consideram também que quando a documentação pedagógica é forte evidencia dois importantes níveis de pensamento do professor, pois este tem de pensar simultaneamente em formas de apresentação dos dados que lhe possibilitem mostrar a outros o que as

crianças têm vindo a pensar, sentir e valorizar e em formas de selecção e disposição de material que expressem as hipóteses que desenvolve sobre as ideias e experiências das crianças. Uma vez que os dados devem ser apresentados de forma bastante convincente, defendem que, quanto mais nítida for a ideia do professor acerca dos dados e das finalidades subjacentes à sua partilha, mais clara será a mensagem transmitida através da documentação.

A comparação da documentação pedagógica com uma história é patente no trabalho que desenvolveram.

«Pedagogical documentation is the teacher's story of the movement of children's understanding. The concept of learning in motion helps teachers, families, and policy makers grasp the idea that learning is provisional and dynamic; it may appear to expand and contract, rise, and even disappear. [...] Pedagogical documentation is a research story, built upon a question or inquiry "owned by" the teachers, children, or others, about the learning of children. It reflects a disposition of not presuming to know, and of asking how the learning occurs, rather than assuming – as in transmission models of learning – that learning occurred because teaching occurred.» (Wien et al, 2011:s/p)

Essa história, que reflete o dinamismo das percepções em constante transformação das crianças, é, pois, descrita como uma história de pesquisa sobre a aprendizagem. Enquanto pesquisa requer, na ótica das referidas autoras, uma atitude de questionamento e de atenção constante dos professores ao que é expresso pelas crianças, bem como empatia entre estes, tanto ao nível emocional como intelectual. Em seu entender, os recontos de experiências em sala de aula têm uma grande probabilidade de serem as primeiras histórias de aprendizagem criadas pelos professores quando começam a elaborar documentação.

Revelam, baseadas em Best (1983) e Erikson (1986), que a aceção da documentação pedagógica como método de pesquisa se encontra associada à tradição da pesquisa etnográfica na educação que teve início nos anos 70 do passado século. Encontra-se – segundo referem apoiando-se em Spradley (1979) (1980) e Lewis (1961) – ligada a métodos qualitativos de investigação utilizados na sociologia e antropologia. Por meio dos referidos métodos torna-se possível, pelo que nos dizem, a construção de análises e interpretações

com base na “descrição densa” – conceito introduzido por Geertz (1973) que as autoras citam – de dados decorrentes da observação, tais como notas de campo, entrevistas e material visual que pode consistir em artefactos e imagens. Embora, tal como nos dizem, a utilização de dados visuais remonte ao trabalho de antropólogos como Bateson nos anos 30 do século XX e Mead (1972), relatam não haver evidências de que os educadores em Reggio Emilia estivessem cientes desta conexão entre a pesquisa etnográfica e a documentação pedagógica.

Uma vez que o conceito de Geertz (1973) a que aludem poderá ser útil, em nosso entender, para a compreensão da referida conexão entre a pesquisa etnográfica e a documentação pedagógica, achamos oportuno transcrevermos a explanação de Lage (2009) sobre o mesmo:

«A etnografia é considerada uma descrição densa por englobar uma multiplicidade de estruturas complexas que o antropólogo deve apreender e apresentar. De acordo com Geertz (1989), fazer etnografia é como “construir uma leitura” de um manuscrito estranho, que possui incoerências e exemplos transitórios. Após a investigação do universo pesquisado, o antropólogo sistematiza as informações coletadas sobre os informantes, de modo que os textos finais não são mais do que interpretações de “segunda e terceira mão”, pois somente um nativo seria capaz de interpretar a sua cultura em “primeira mão”. São, portanto, ficções, por serem construídas pelo antropólogo.» (Lage, 2009:6)

Se aliarmos estas explicações à ideia de Hawkins (1966) referida por Malaguzzi (1999 em Edwards et al, 1999), de que “o professor deve ser tratado [...] como um intérprete de fenômenos educacionais” (Edwards et al em Edwards et al, 1999:98), fica, na nossa perspectiva, ainda mais evidente a relação entre a pesquisa etnográfica e a documentação. Tal parece-nos ser reforçado pelo que diz Malaguzzi (1999 em Edwards et al, 1999), baseado em Carr (1987) sobre o que parece suceder ao professor quando, ao lidar com problemas que surgem da prática educativa, mobiliza teorias pessoais no sentido de solucioná-los e entender melhor a sua natureza, as quais, se forem partilhadas e testadas coletivamente na prática poderão ser modificadas.

Um exemplo de uma situação em que a pesquisa etnográfica se encontra descrita associada à documentação pedagógica surge-nos em Edwards et al (1999 em Edwards et al, 1999), quando estes efetuam uma

breve descrição dos capítulos que integram a obra que tem sido aludida. Referem-se a “pesquisas etnográficas em vídeo sobre o comportamento dos professores e sistema de significados em Reggio Emilia” (Edwards et al, 1999:28), realizadas por Edwards (1999 em Edwards et al, 1999).

Pensamos que as ideias de Boni e Moreschi (2007) poderão ser-nos úteis na compreensão das pesquisas etnográficas que utilizam a fotografia. Ao analisarem o conceito de fotoetnografia, os autores explicitam:

“A Etnografia estuda os grupos da sociedade, suas características antropológicas, sociais e culturais. Quando a fotografia é utilizada como instrumento principal na realização de um trabalho etnográfico, esta se torna uma fotoetnografia.” (Boni e Moreschi, 2007:138-139)

Em seu entender, entre os contributos dos trabalhos realizados com esse recurso poderão estar, em seu entender, o “resgate de informações” (Boni e Moreschi, 2007:139), a compilação de “dados de conhecimento, que podem servir como comparação anacrônica, posto que a cultura e os costumes [...] estão sujeitos a transformações.” (Boni e Moreschi, 2007:139) Na sua perspectiva, “a utilização da imagem é contributiva para o registro histórico das culturas e da sociedade.” (Boni e Moreschi, 2007:138)

Para Wien et al (2011) a documentação pedagógica encontra-se, de certo modo, relacionada com essas teorias. Conceber documentação é, em seu entender, criar uma representação que teoriza como deverá ser a aprendizagem, pelo que envolve princípios e processos da representação gráfica. Assim, os professores que tentam representar as teorias das crianças através da documentação pedagógica parecem ver-se envolvidos num processo paralelo ao que sucede quando estas tentam elaborar representações para compreender como algo funciona na realidade.

Estas ideias parecem estar em concordância com o que refere Sá-Chaves (2002) quanto às fotografias realizadas no contexto da prática pedagógica constituírem, como é patente no ponto 2.2.4. deste trabalho, “representações autênticas de situações vivenciadas” (Sá-Chaves, 2002:74).

Por meio do que é tornado visível e se encontra representado na documentação pedagógica que realiza, o professor poderá, segundo entendem

Wien et al (2011), confrontar-se com as teorias das crianças, mas também com suas próprias teorias ou a falta das mesmas, sobre o funcionamento de algo, sobre as crianças, sobre a aprendizagem e sobre a educação. Nesse processo, parece alargar a sua compreensão, sensibilização e identificação com os processos de aprendizagem das crianças que acompanha e documenta, mas também comparar evidências das suas percepções com as análises e interpretações de outros, o que auxilia a tomar decisões quanto ao desenho curricular, como podemos depreender das seguintes palavras:

“Witnessing the progression of children’s thought and feeling while at the same time becoming aware of the limits of adult knowledge can widen teachers’ understanding, sensitize their emotional response to children’s learning processes, and deepen their sense of affiliation with young learners. [...] In pedagogical documentation, teachers imagine or theorize understanding, present evidence of what they think they see, and check it against others’ analysis and interpretation, all of which can inform their decisions about what to offer children, thus influencing the design of curriculum.” (Wien et al, 2011:s/p)

As autoras defendem ser útil para os professores que se encontram a aprender e a desenvolver documentação, a compreensão dos processos e princípios do desenho gráfico, da literacia visual (que se reporta à formas de execução da leitura de imagens pelo olho humano e à interpretação de imagens pelos indivíduos), das possibilidades de conjugação de diversos meios (tais como texto, imagem, som, vídeo e imagens estáticas) na veiculação de informação, bem como das potencialidades das tecnologias digitais para o desenho e representação visual.

Consideram a existência de cinco aspetos caraterísticos da progressão dos docentes que se encontram a aprender a utilizar a documentação pedagógica: desenvolver hábitos de documentação, desenvolver segurança em divulgar a um público recontos de atividades, desenvolver competências em literacia visual, definir um objetivo para a documentação tal como tornar visível a aprendizagem e ainda partilhar teorias visíveis com outros com a finalidade de interpretação e de favorecer o desenho do currículo.

Afirmam ser frequente, no início dessa utilização, que os professores consigam apenas descortinar os primeiros três aspetos que são referidos. A partir de certo ponto, começam a vislumbrar outras possibilidades de

articulação e a realizar diversas tentativas no sentido de aprender uma nova linguagem e literacia. A partilha de teorias é um aspeto que realçamos, dada a intencionalidade de teorização subjacente a esta investigação.

Salientam que a documentação pedagógica permite tornar acessível a atividade das crianças e dos professores à comunidade e consideram que a mesma poderá dar um importante contributo na formação de professores em termos de desenvolvimento profissional e nas situações que envolvem estudo e interpretação e que, portanto, deverá ser encorajada, como é patente na transcrição que se segue:

“Pedagogical documentation is a route for teaching teachers, for professional development. [...] Yet in the spaces at the edges of pedagogical documentation is evidence of the teacher’s thinking. The first task of the teacher educator, then, is to encourage teachers to try documentation, to recognize their first attempts as beginnings, placeholders of sorts, and to have an acute sense of timing about when to support teachers in seeing that there is much more with which they can engage – to enjoy, study, interpret, plan, and carry forward – that will make teaching unbelievably exciting.” (Wien et al, 2011:s/p)

Note-se a referência à alegria e à diversão como parte integrante da realização de experiências na documentação, sentido para o qual nos parece remeter a palavra “*enjoy*”. A associação desta vertente da documentação à referência de Gandini (2011) em entrevista concedida ao *American Journal of Play* (2011) acerca das ideias do fundador de Reggio Emilia parece-nos evidente, pois, segundo esta afirma, “*Malaguzzi said very clearly that nothing in the school should happen without joy.*” (Gandini, 2011 em *American Journal of Play*, 2011:7) Tal parece ser, para esta autora, uma constante nas escolas de Reggio Emilia, nas quais, a seu ver, os relacionamentos se fortalecem com as experiências partilhadas de brincadeiras e aprendizagem.

Vecchi (1999 em Edwards et al, 1999) expressa o seu testemunho acerca da aplicação dessas ideias, já que considera que as pesquisas realizadas em Reggio Emilia “são realmente uma aventura” (Vecchi, 1999 em Edwards et al, 1999:133), e que “o prazer e a diversão são assumidos pelas crianças em seu processo autodirigido de aprendizagem” (Vecchi, 1999 em Edwards et al, 1999:133). Manifesta ainda o desejo de que tal continue a

acontecer com maior frequência, sendo “compartilhado pelos professores.” (Vecchi, 1999 em Edwards et al, 1999:133)

Mendonça (2009), ao estudar a documentação pedagógica, lembra que a mesma não se esgota no momento da sua compilação, uma vez que:

“é mais que um compilamento de textos, tarefas, instruções, fotos, filmes e tudo mais que se quiser acrescentar. A junção dos elementos componentes é um momento – importante, é verdade – mas, apenas um momento. Outros são essenciais para que a documentação cumpra seu destino: aclarar a assertividade do trabalho docente e evidenciar a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento alcançados pela criança.” (Mendonça, 2009:63)

Manifesta também a convicção de que a documentação influencia positivamente a autoformação do docente, uma vez que, enquanto meio de investigação, permite que reúna dados que o auxiliarão a “refletir relativamente às suas práticas e implicações para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças” (Mendonça, 2009:78).

Edwards (1999 em Edwards et al, 1999) refere a importância das atividades analíticas e críticas realizadas no âmbito do trabalho com o grupo de crianças e com o grupo de colegas para o desenvolvimento do professor e do sistema educacional. Observa que, neste aspeto, a documentação utilizada de forma sistemática poderá ser fundamental, pois “permite que cada professor se torne um produtor de pesquisas, isto é, alguém que gera novas ideias sobre o currículo e sobre a aprendizagem” (Edwards, 1999 em Edwards et al, 1999:164).

Esta percepção parece-nos ser complementada com a ideia de Mendonça (2009), que defende que o envolvimento e o compromisso das crianças no processo educativo poderão ser facilitados se a documentação for também disponibilizada às crianças. Reforça esta convicção citando Mello (2007), para quem “a documentação das decisões, dos planos traçados e das expectativas, ajudam professores e crianças no processo de direcionamento do trabalho, de revisão do proposto e de avaliação final do processo” (Mello, 2007 cit. Mendonça, 2009:93). Considera ainda que a documentação deve ser realizada no sentido de testemunhar o processo, o que a distingue do conceito de exposição. Em seu entender, esta apenas se transforma em “documentação

quando explica como aconteceu o processo e, não, quando apenas mostra o produto final.” (Mendonça, 2009:93)

Tal parece-nos estar em concordância com as diversas formas de documentação e de exposição que são descritas em várias situações no contexto de Reggio Emilia na obra de Edwards et al (1999), as quais serão analisadas com maior detalhe no próximo ponto deste trabalho.

2.3.5. Formas de utilização da fotografia e de outros meios de documentação

São diversas as situações em que são mencionadas algumas formas de utilização da fotografia e de outras formas de documentação por autores que se reportam à abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Pensamos que a sua referência e análise no contexto da nossa investigação poderá ser importante para procurar encontrar respostas à nossa questão de partida, uma vez que, em nosso entender, analisar algumas formas de utilização da fotografia em Reggio Emilia poderão ajudar-nos a apresentar potencialidades da fotografia pedagógica para a ação pedagógica e o desenvolvimento profissional do educador de infância.

Ao longo da obra de Edwards et al (1999) sobre a referida abordagem é apresentado um leque variado de fotografias, as quais se enquadram nas diversas temáticas que vão sendo apresentadas e veiculam ideias que parecem ser relevantes no contexto da mesma. Desse modo, podemos visualizar crianças em experiências e brincadeiras, diversas produções artísticas realizadas pelas mesmas, diferentes fases do desenvolvimento de projetos, interação entre crianças e adultos no âmbito de projetos, diferentes espaços das escolas e da cidade, visitantes, reuniões de professores e outros profissionais, situações de formação de professores, entre outras situações.

As exposições, preparadas e realizadas no sentido que foi anteriormente referido por Mendonça (2009) de descrever o processo, são descritas como sendo construídas de modo a serem expostas nos diversos espaços das

escolas de Reggio Emilia, mas também como sendo passíveis de serem expostas no exterior das mesmas.

Tal é o caso da exibição denominada *The Hundred Languages of Children*, que Edwards et al (1999 em Edwards et al, 1999) mencionam ter sido construída coletivamente em Reggio Emilia “para contar às audiências dos Estados Unidos sobre seu trabalho” (Edwards et al, 1999 em Edwards et al, 1999:24) e à qual se referem como “uma amostra bela e intrigante que descreve o processo educacional através de fotografias; exemplos de pinturas, desenhos, colagens e estruturas construtivas das crianças e *scripts* explanatórios e painéis.” (Edwards et al, 1999 em Edwards et al, 1999:24)

Gandini (1999 em Edwards et al, 1999), ao descrever exposições de trabalhos realizados pelas crianças visíveis por toda a escola em Reggio Emilia, dá-nos a conhecer algumas formas de documentação utilizadas e as intencionalidades que lhes estão subjacentes. Segundo descreve:

“as exposições incluem, próximo ao trabalho das crianças, fotografias que contam o processo, mais uma descrição das várias etapas e da evolução da atividade ou projeto. As descrições são significativamente completadas com a transcrição dos comentários e das conversas das próprias crianças, ocorridos durante essa experiência particular (que frequentemente é registada em fita). Portanto, as exposições internas [...] oferecem documentação sobre atividades específicas, sobre o enfoque educacional e sobre as etapas de seu processo.”
(Gandini, 1999 em Edwards et al, 1999:155)

Conforme indica, as exposições ajudam as crianças na compreensão do valor que os adultos demonstram atribuir aos seus trabalhos e os professores nos processos avaliativos e no seu desenvolvimento profissional. Destaca ainda nestas formas de apresentação da documentação as suas capacidades para “transmitir aos pais, aos colegas e visitantes o potencial das crianças, suas capacidades em desenvolvimento e o que ocorre na escola.” (Gandini, 1999 em Edwards et al, 1999:155)

Na transcrição efetuada parece encontrar-se também subjacente o contributo de diferentes formas de documentação – em que se inclui a fotografia – para o relato de atividades e projetos, para a avaliação das aprendizagens realizadas ao longo dos mesmos e para a sua divulgação.

Edwards (1999 em Edwards et al, 1999) refere-se à fotografia como parte integrante do conjunto da documentação relativa ao desenvolvimento de projetos que os professores realizam. Embora assumam formas distintas consoante as escolas em que são produzidos, indica, entre esses documentos “registos em fita e transcrições do diálogo das crianças e das discussões em grupo, materiais impressos e fotografias em *slide* de momentos cruciais das atividades e coleta de produtos e de construções feitos pelas crianças” (Edwards, 1999 em Edwards et al, 1999:164).

Tal documentação permite, segundo nos conta, que eles possam agir «como a “memória” do grupo» (Edwards, 1999 em Edwards et al, 1999:164), o que implica debater os resultados da documentação com as crianças e permitir que estas revisitem sentimentos, perceções, observações e reflexões, de modo a que os possam reconstruir e reinterpretar mais profundamente. Além disso, “Ao reviverem momentos passados através de fotografias e de gravações em fita, as crianças são profundamente reforçadas e validadas por seus esforços e recebem um incentivo à sua memória, o que é fundamental nesta idade.” (Edwards, 1999 em Edwards et al, 1999:164) Neste aspeto, somos da opinião que estes documentos poderão também produzir um efeito semelhante nos educadores, podendo estes, através da documentação e, em especial da fotografia, voltar de alguma forma à memória dessas vivências, reconstruí-las e analisar de uma perspetiva diferente a ação pedagógica realizada e registada, refletindo-a, discutindo-a, problematizando-a, o que é considerado fundamental para transformar a ação pedagógica e para o desenvolvimento profissional.

No que se refere a exposições realizadas a nível interno nas escolas, Rankin (1999 em Edwards et al, 1999), aponta uma situação em que foram as próprias crianças a preparar uma exposição no final do desenvolvimento de um projeto, com desenhos e esculturas, de modo a partilhar as suas aprendizagens e produções com as outras crianças da escola. Das suas palavras depreendemos que esta exposição teve várias implicações positivas para as crianças, quer pela consolidação dos conhecimentos adquiridos enquanto organizavam a informação que desejavam partilhar, quer pela sua participação na preparação, apresentação e divulgação, quer pela interação

das crianças que participaram no projeto e das que compareceram também à exposição e a apreciaram, quer pela colaboração e participação dos pais, quer ainda pela valorização do seu trabalho pelo representante municipal que se encontrou com as crianças. Observa que, em diversas experiências semelhantes à que descreve, a reciprocidade, comunicação e interação são princípios colocados em prática no contexto do conjunto de escolas em Reggio Emilia, no qual a rede de relacionamentos parece ser determinante no sentido de validar e apoiar o desenvolvimento das crianças.

Também no que concerne ao desenvolvimento de projetos, existem referências de Gandini (1999 em Edwards et al, 1999) acerca da utilização de fotografias. A autora conta que estas foram utilizadas no âmbito de um projeto que visava a exploração da transformação da cidade quando chovia. Assim, foram realizadas fotografias em diversos locais da mesma anteriormente à queda de chuva, para servirem de base à formulação de hipóteses acerca das transformações que neles poderiam ocorrer e também durante a queda de chuva como forma de registo das experiências das crianças quando a chuva finalmente chegou.

Forman (1999 em Edwards et al, 1999) indica a utilização de fotografias na fase inicial de um projeto desenvolvido em Reggio Emilia, denominado de “Projeto do Salto em Distância” (Forman, 1999 em Edwards et al, 1999:176). Neste, um dos princípios das atividades que foram definidos consistiu em que as crianças iriam “Observar e agir de acordo com fotografias de competidores olímpicos de Salto em Distância” (Forman, 1999 em Edwards et al, 1999:178). Foram observadas fotografias por um grupo de quatro crianças, que recordaram a partir das mesmas algumas das suas experiências nesse domínio. Considerando que “as fotografias oferecem uma espécie de *discussão verbal* do conhecimento e suposições iniciais” (Forman, 1999 em Edwards et al, 1999:180) esta fase e este meio serviram de base para o desenrolar das restantes fases do referido projeto, em especial, a da realização de um desenho do evento do salto em distância. Serviram ainda, como nos conta o mesmo autor para o desenvolvimento de uma série de atividades nas quais as

crianças utilizaram diversas formas de representação numa “abordagem multissimbólica” (Forman, 1999 em Edwards et al, 1999:180)

Tal concepção parece-nos estar relacionada com a interpretação que este autor efetua do título da exposição *As cem linguagens da criança*, a qual, em seu entender, admite a possibilidade de a aprendizagem das crianças poder ser melhorada quando lhes é dada oportunidade de utilizarem uma multiplicidade de sistemas simbólicos para a compreensão de relações complexas. Essa probabilidade poderá ser ainda aumentada, na sua opinião, se estas estiverem presentes em projetos ligados à realidade em que vivem, o que lhes confere uma perspetiva holística que parece assegurar que o conhecimento que poderá advir desse sistema simbólico será um conhecimento aprofundado.

Estas ideias parecem-nos ser consentâneas com o pensamento de Katz (1999 em Edwards et al, 1999) e que foi anteriormente abordado neste trabalho, relativamente à questão dos tópicos selecionados para os projetos estarem mais próximos ou mais distantes da realidade em que as crianças se encontram. Consideramos importantes também para o nosso estudo a indicação da autora, feita igualmente na citada obra, quanto à utilização de fotografias concomitantemente com outras formas de documentação na apresentação, documentação e exposição do trabalho das crianças em Reggio Emilia poder constituir um importante meio de incentivar o envolvimento parental no contexto dessas escolas. Segundo afirma, a exposição da documentação poderá suscitar interesse, diálogo e discussão que reforçam esse envolvimento, tal como é referido no seguinte excerto:

“O envolvimento parental também é abordado no modo como o trabalho das crianças é exibido. Invariavelmente, juntamente com o seu trabalho estão fotografias das crianças em plena atividade, transcrições das suas indagações e de seus comentários feitos no curso das atividades. Deste modo podem facilmente partilhar suas experiências escolares reais (e não apenas seus produtos) com os pais. O entusiasmo delas e o interesse da família por seu trabalho ajuda a reforçar o envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos, oferece uma rica base para a discussão entre eles e aprofunda o entendimento que os adultos têm sobre a natureza da aprendizagem nos primeiros anos.”
(Katz, 1999 em Edwards et al, 1999:53)

As fotografias parecem surgir nesta transcrição como elementos de partilha e de comunicação que poderão facilitar a interação social entre crianças e pais, entre professores (durante as tarefas de preparação e exposição) e entre estes, os pais e as crianças.

Rollo (1999 em Rankin et al, 1999 em Edwards et al, 1999) refere que as fotos de família poderão constituir um exemplo de materiais que são expostos nas salas de aula de Reggio Emilia.

LeeKeenan e Nimmo (1999 em Edwards et al, 1999), abordam diversas vertentes do trabalho com a fotografia realizada em contexto educativo nos Estados Unidos, parcialmente inspirada em Reggio Emilia. Descrevem, na citada obra, alguns projetos desenvolvidos no “Programa para Crianças de Dois Anos na Escola-Laboratório do Desenvolvimento Humano” (LeeKeenan e Nimmo, 1999 em Edwards et al, 1999:256), vocacionado para a educação de crianças e a formação inicial de professores a partir de uma “classe pré-escolar modelo” (LeeKeenan e Nimmo, 1999 em Edwards et al, 1999:256). Na base do desenvolvimento dos projetos que os autores mencionam e enquadrados no mencionado programa, encontram-se algumas das ideias de Reggio Emilia que os influenciaram, sendo manifesta a sua intencionalidade de aferir se era possível a sua adaptação e aplicação ao contexto da supracitada Escola, na Universidade de Massachusetts.

Reconhecem as particularidades do trabalho com “crianças de 2 ou 3 anos” (LeeKeenan e Nimmo, 1999 em Edwards et al, 1999:266), que requer dos professores um pensamento amplo e criativo de modo a que sejam dadas às crianças “muitas oportunidades de representarem e interpretarem suas experiências.” (LeeKeenan e Nimmo, 1999 em Edwards et al, 1999:266-267) Para estas crianças, revelam ter descoberto

“que precisávamos de ir além dos registos típicos para permitirmos que representassem suas idéias de diferentes maneiras. Sentimos que elas estão em uma transição entre a exploração sensorial de seu mundo concreto e a comunicação e interpretação de seu mundo através da representação.”
(LeeKeenan e Nimmo, 1999 em Edwards et al, 1999:266)

Estas indicações são, em nosso entender, particularmente importantes para a nossa investigação, dado que esta faixa etária constitui um elemento

comum aos três casos que selecionámos da nossa prática profissional e que estudaremos mais adiante neste trabalho de projeto.

Os autores que temos vindo a referir deixam também algumas sugestões no que respeita às diferentes formas de representação que poderão ser utilizadas pelas próprias crianças, entre as quais é mencionada a fotografia:

“Por exemplo, deixe que as crianças, em vez dos adultos, tirem fotografias, de modo que essas possam refletir mais acuradamente a perspectiva que elas têm do mundo. Use ferramentas, como marionetes, jogos dramáticos ou quadros de feltro onde figuras possam ser manipuladas, com as quais as crianças sentem-se confortáveis e habilidosas, como um modo de representar suas idéias e pensamentos. São tipos de representações que documentam as brincadeiras das crianças, criando histórias que podem ser recontadas.”
(LeeKeenan e Nimmo, 1999 em Edwards et al, 1999:267)

As referências à utilização das fotografias parecem destacar-se na descrição do projeto “Olhando uns aos Outros” (LeeKeenan e Nimmo, 1999 em Edwards et al, 1999:260), sendo indicadas diversas formas de apresentação e exploração das fotografias, especialmente as que representam o rosto das crianças, o que consideramos interessante para este trabalho.

Admitem que a documentação fotográfica que utilizam nestes projetos é muito superior à usual nas pré-escolas, o que referem ser consentâneo com o que é preconizado em Reggio Emilia e trazer benefícios para as crianças e para os professores. Descrevem algumas vantagens da documentação para as crianças, reconhecendo-lhes benefícios na validação da sua auto-estima, na revisitação, reconstituição e reinterpretação sistemática das suas experiências, na memória e na manutenção do seu interesse pelo projeto ao longo do tempo. Indicam possíveis benefícios para os professores na recordação frequente das ideias das crianças, na presença constante do tema do projeto na sala de aula e na preservação e comunicação de ideias e do currículo a outros intervenientes no processo educativo, como pais e outros elementos da equipa.

Os mesmos autores – LeeKeenan e Nimmo (1999, em Edwards et al, 1999) – relatam, ainda na obra que temos vindo a aludir, que as fotografias foram utilizadas ao longo do projeto mencionado na construção e exploração de máscaras de rosto para cada criança, na realização de atividades em que eram escondidas em diferentes locais e objetos, na elaboração de livros sobre

as crianças e na efetivação de atividades que envolviam colorir e colar. Encontravam-se, juntamente com informações, livros e outros materiais, entre as possíveis contribuições que os pais foram incentivados a trazer para a classe e entre a documentação que foi sendo passada entre a escola e as casas das crianças.

As fotografias parecem ter ajudado a que, tal como afirmam ainda LeeKeenan e Nimmo (1999, em Edwards et al, 1999) fundamentados em LeeKeenan e Edwards (1992), no final desse projeto estas se tornassem mais conscientes de si próprias e dos outros e conseguissem identificar semelhanças e diferenças entre si e sugerem a fotografia poderá constituir um elemento de ligação entre professores e crianças, se forem partilhadas fotografias sobre a sua vida e os interesses destes e as experiências e interesses das crianças no ambiente partilhado durante a ação pedagógica. Na sua ótica, a utilização das fotografias poderá servir ainda para que as crianças vão tomando consciência de situações e experiências em que a continuidade e a permanência são evidentes, mas também de outras em que a mudança e a transformação são notórias, o que lhes permitirá fazer associações que as ajudem no conhecimento do seu mundo, de si próprios e da sua história. Em seu entender:

«Fazer conexões ao longo do tempo também cria uma história de classe. A criação de um livro de recortes da classe, com fotografias, desenhos e comentários sobre eventos passados dá às crianças um senso de permanência. [...] Também pode dar às crianças mais “possibilidades” com as quais podem identificar-se – quem foram, quem são e quem estão se tornando.» (Leekeenan e Nimmo, 1999 em Edwards et al, 1999:264)

Na nossa perspetiva, estas ideias podem ser também aplicadas ao educador de infância que, ao reconhecer a importância de divulgar à comunidade educativa processos, projetos e experiências nos quais participou com crianças e com colegas por meio de fotografias pedagógicas, mobiliza-se no sentido da (re)construção e representação da história dos grupos que vai acompanhando nos contextos educativos em que vai exercendo a sua ação pedagógica. Ao fazê-lo poderá, em nosso entender, pelo posicionamento autosupervisivo e reflexivo que tais procedimentos implicam, (re)construir a sua

história individual e coletiva, tornando mais conscientes os seus modelos de ação pedagógica, (re)avaliando a ação pedagógica que desenvolve, percebendo as transformações que foi realizando e as que se encontra a realizar e (re)definindo estratégias de ação tendo por base as que deseja realizar futuramente, progredindo também no seu desenvolvimento profissional.

Consideramos que este profissional poderá ainda, deste modo, aperceber-se dos aspetos que foram permanecendo ou se transformando ao longo da sua prática profissional, das suas referências, das teorias pessoais e do contributo das experiências que vivenciam para o seu desenvolvimento humano e profissional, para a melhoria da qualidade do seu desempenho e para compreender, tal como referem os autores que parece acontecer com as crianças, “quem foram, quem são e quem estão se tornando” (Leekeenan e Nimmo, 1999 em Edwards et al, 1999:264) Pensamos que se a fotografia estiver presente no contexto educativo de forma sistemática, estes terão ao seu dispor registos que lhe poderão ser de manifesta utilidade nos diversos aspetos que até aqui foram elencados.

2.3.6. Linguagens fotográficas e as “cem linguagens” do educador de infância

Na atividade profissional do educador de infância o envolvimento em processos de comunicação com crianças e adultos é frequente no âmbito da comunidade educativa. Enquanto comunica, expressa também as suas ideias sobre a educação, em situações diversas de que podem ser exemplo reuniões, debates e diálogos com colegas e encarregados de educação, frequentemente acerca de aspetos como as experiências das crianças, as atividades e projetos desenvolvidos, as competências adquiridas, entre muitos outros. Entendemos que nesses processos comunicacionais as “cem linguagens” cuja utilização é considerada para as crianças de Reggio Emilia e de outras instituições educativas que nela se inspiram poderão ser também de grande utilidade ao educador de infância para expressar e comunicar experiências desenvolvidas.

Para Edwards (1999 em Edwards et al, 1999), “A visão intrinsecamente social da criança – um comunicador com uma identidade pessoal, histórica e cultural única – leva à sua visão particular sobre o trabalho do professor.” (Edwards, 1999 em Edwards et al, 1999:160) Fundamentada nas ideias de Filippini (1990), refere que este “estuda-as, proporciona ocasiões, intervém em momentos críticos e compartilha as emoções intensificadas das crianças” (Edwards, 1999 em Edwards et al, 1999:160).

Uma multiplicidade de linguagens, algumas delas comuns às utilizadas no contexto da abordagem de Reggio Emilia, encontram-se também mencionadas nas recomendações do Ministério da Educação (1997) e a sua exploração livre e/ou orientada encontra-se patente na ação pedagógica que é desenvolvida com crianças que frequentam instituições de educação de infância ligadas ao sistema educativo português. Referimo-nos ao desenvolvimento de experiências no domínio da expressão musical, motora, plástica e musical, desenvolvidas no âmbito da Área de Conteúdo de Expressão e Comunicação anteriormente abordada no ponto 2.1.4. deste trabalho, a qual, tal como é indicado pelo Ministério da Educação (1997), “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem.” (Ministério da Educação, 1997:56), linguagens que são também por vezes utilizadas pelos educadores de infância no contexto de desenvolvimento de atividades e projetos.

Pensamos que a fotografia poderá fazer parte dessa multiplicidade de linguagens que, tal como as crianças, os educadores de infância têm à sua disposição para a expressão e a comunicação com a comunidade educativa no desenvolvimento da sua atividade profissional. Baseados nos trabalhos que temos vindo a analisar acerca da utilização da fotografia nos contextos de educação de infância em Reggio Emilia e também nas ideias de Wien et al (2011), consideramos que a fotografia poderá constituir uma importante forma de representação para os mesmos e que poderá ser também percecionada para os docentes nos sentidos em que é indicada para as crianças por

LeeKeenan e Nimmo (1999 em Edwards et al, 1999), que abordam as suas finalidades do seguinte modo:

“São muitas as finalidades da representação: oferecer às crianças um modo de refletir e interpretar suas experiências, evocar recordações, criar um senso de história e comunicar ideias aos outros. Algumas formas de representação são mais relevantes para as crianças, outras, para os professores e pais.”
(LeeKeenan e Nimmo, 1999 em Edwards et al, 1999:266)

Através deste meio também o educador de infância poderá representar, documentar, expressar e comunicar ideias, experiências, histórias, recordações e reflexões, tal como explicitam os citados autores, tendo em conta que a base dessas experiências e histórias consiste na ação pedagógica desenvolvida com as crianças, atribuindo-lhes, tal como é defendido no âmbito da abordagem de Reggio Emilia, protagonismo. Enquanto partilham, debatem e estudam de forma individual e coletiva a ação pedagógica representada nas fotografias, os educadores de infância e as equipas pedagógicas poderão, tal como parece ser aceite em Reggio Emilia, beneficiar das potencialidades do que Forman et al (1999 em Edwards et al, 1999), designam como “boa documentação” (Forman et al, 1999 em Edwards et al, 1999:251), a qual, na sua ótica, poderá ajudar todos os professores, especialmente ao nível da avaliação individual, da planificação curricular e da prestação de contas acerca da educação.

Algumas das potencialidades que os mencionados autores indicam para a documentação em termos de visibilidade, discussão, interpretação e colaboração parecem ser consonantes com as que são reconhecidas por Wien et al (2011). Para estas autoras a documentação pedagógica poderá, ao tornar a aprendizagem visível, prestar um contributo para o processo coletivo de desenho curricular de aprendizagens e experiências subsequentes e, desse modo, para o currículo emergente. Tais ideias encontram-se, a nosso ver, expressas no excerto que se segue, o qual parece sublinhar também o valor da discussão e da interpretação baseadas na documentação para as tomadas de decisão relativamente ao caminho a seguir nas práticas futuras:

«If documentation is a design process, its purpose is first to make learning visible, which allows for collaborative discussion and interpretation with others to generate new “designs” for further learning and experience. The design of

what to do next in one's practice arises from the discussion and interpretation of the documentation; in this way, pedagogical documentation contributes to an emergent curriculum (Wien, 2008).» (Wien et al, 2011:s/p)

Em nossa opinião, baseada quer no trabalho prático com a fotografia, quer nas ideias anteriormente abordadas pelas citadas autoras, relativamente aos cinco aspetos comuns aos professores e à documentação, tal poderá ser revelador tanto da utilização de processos próprios das ciências da educação, como da intencionalidade dos docentes em facilitar a compreensão da ação pedagógica a comunicar. Tal poderá suceder quando, para além do próprio registo fotográfico dessa ação, o educador de infância se propuser a realizar um trabalho de organização desses registos e atribuir, segundo algumas categorias que definir, uma ordem à documentação fotográfica relativa às experiências a partilhar. Selecionando entre uma diversidade de formas de ordenamento e de suportes os que considera mais adequados às finalidades que pretende, poderá compreender como expressar e comunicar de forma mais clara a ação pedagógica realizada.

Com base nas experiências que temos realizado com este meio, pensamos que se essa ordenação for feita de forma coletiva e se essas tarefas de documentação, organização, reconstituição e divulgação forem realizadas com recurso à fotografia por educadores de infância com – para utilizar a terminologia de Vecchi (1999 em Edwards et al, 1999) – “lentes profissionais” (Vecchi, 1999 em Edwards et al, 1999:132) comuns, mas também com uma atitude de abertura à participação, à colaboração e às perceções de outros intervenientes, poderão conjugar ação pedagógica e supervisão pedagógica e impulsionar a transformação nas vertentes em estudo nesta investigação. Tal convicção baseia-se também na ideia de Filippini (1999 em Edwards et al 1999) que “a arte de trabalhar e de partilhar com outros adultos – sejam colegas ou professores – demanda um longo aprendizado, o que não é fácil, mas é o caminho para o pleno desenvolvimento profissional e pessoal.” (Filippini, 1999 em Edwards et al, 1999:126)

Edwards (1999 em Edwards et al, 1999) refere-se ao papel da crítica mútua e da autoavaliação dos professores, aludindo, entre vários aspetos, à importância da comunicação para a sua própria aprendizagem:

“Assim como eles vêm as crianças aprendendo melhor pela comunicação, conflito e ação em conjunto, também vêm a si mesmos como aprendendo dessa maneira. Vêm o trabalho e desenvolvimento dos professores como uma atividade pública, que ocorre dentro da vida compartilhada da escola, da comunidade e da cultura; colocam um forte valor sobre si mesmos, comunicando e agindo dentro e fora da escola. O esforço para cumprirem esses ideais exige muito, eles bem sabem, mas também é gratificante e envolvente, bem como vital para o progresso da sociedade e bem-estar humano.” (Edwards, 1999 em Edwards et al, 1999:175)

Essa visão pressupõe, quanto a nós, que no exercício das suas funções, o educador de infância partilhe experiências vivenciadas e desenvolva formas de interação positiva com a comunidade educativa através de linguagens que facilitem a compreensão, como a fotografia. No entender de Malaguzzi (1999, em Edwards et al, 1999), o conhecimento de várias linguagens e a discussão inerente às situações de diálogo parecem ser fonte de desenvolvimento profissional, tal como depreendemos das seguintes declarações:

“os professores devem estar conscientes de que a prática não pode ser separada dos objetivos ou dos valores e que o crescimento profissional vem parcialmente pelo esforço individual, mas, de uma forma muito mais rica, da discussão com colegas, pais e especialistas. [...] Entretanto, não é possível sequer começar se os professores não possuem um conhecimento básico acerca das diferentes áreas de conteúdo do ensino, a fim de transformar esse conhecimento em 100 linguagens e 100 diálogos com as crianças.” (Malaguzzi, 1999 em Edwards et al, 1999:83)

Assim, a importância da multiplicidade de “linguagens” para os processos educativos e para o desenvolvimento profissional parece encontrar-se, mais uma vez, em evidência.

Pensamos que a fotografia poderá constituir uma dessas linguagens e que poderá ser utilizada de modo a expressar de forma mais perceptível ideias e valores que orientam a sua ação pedagógica e a contar a ação pedagógica desenvolvida de forma clara e interessante, de modo a que transpareçam nas diversas situações de comunicação associadas à sua prática, a sua qualidade de profissional da educação e “profissional do desenvolvimento humano” (Formosinho et al, 2010 em Formosinho et al, 2010:12).

Consideramos, inspirados nas ideias de Wien et al (2011) que têm sido abordadas no contexto deste trabalho, especialmente quando se referem à documentação pedagógica enquanto “*story*” (Wien et al, 2011:s/p) – ou seja,

história –, que as linguagens fotográficas, desenvolvidas progressivamente por meio da utilização da fotografia, do seu estudo e da sua análise numa perspectiva crítica, poderão integrar o conjunto das linguagens do educador de infância. Consideramos também a possibilidade de que estas imagens poderão facilitar a expressão e comunicação das suas perspectivas teóricas e práticas realizadas no decurso de processos educativos e supervisivos.

Consideramos a análise da abordagem de Reggio Emilia fundamental para o desenvolvimento do estudo de caso múltiplo que desenvolveremos na parte empírica desta investigação, enquanto um caso em que é utilizada a fotografia pedagógica na faixa etária correspondente à educação de infância.

Por isso, concordamos com Wien et al (2011) quanto à possibilidade de transposição das ideias veiculadas no contexto geográfico de Reggio Emilia para outros contextos educativos, a qual parece ser evidente ao explicitarem, na transcrição que se segue, o sentido da terminologia “*Reggio-inspired*” (Wien et al, 2011: s/p) a que recorrem no estudo a que temos vindo a fazer referência:

«To use the term Reggio-inspired regarding early childhood programs is to recognize that one does not “implement” or use the approach as a “model to copy” (a modernist position that reflects an inaccurate view of reality). Rather, educators outside of Reggio explore and re-interpret – for their own contexts and through their own understandings – a number of processes for which Reggio offers useful reference points.» (Wien et al, 2011: s/p)

Assim, acerca da análise da perspectiva ideológica e das práticas com fotografia que têm vindo a ser descritas em associação à abordagem de Reggio Emilia no presente trabalho, consideramos, tal como as mencionadas autoras, que esta poderá prestar um relevante contributo em outros contextos educativos e ser de grande utilidade para o educador de infância que utilize ou pretenda utilizar a fotografia na sua atividade profissional, enquanto parte do seu referencial teórico numa perspectiva pedagógica reflexiva.

A utilidade da fotografia tal como tem vindo a ser aplicada no contexto pedagógico e geográfico que temos vindo a analisar parece-nos ser manifesta, pois a sua análise tem demonstrado, em nossa opinião, o seu enquadramento num conjunto de meios que se parecem adequar à elaboração de documentação pedagógica e às intencionalidades de registar, investigar,

(re)desenhar e comunicar experiências na educação de infância. Pelo que fica aqui exposto, pensamos que a sua utilização no referido contexto é efetuada de modo a salientar o protagonismo das crianças ao longo do processo educativo, a considerar os seus interesses e colaboração, bem como a suscitar o envolvimento das famílias e da comunidade em processos de cariz educacional e supervisivo.

A análise do caso da abordagem de Reggio Emilia a partir de algumas fontes documentais tem vindo, em nosso entender, a permitir desvendar até este ponto da nossa investigação várias potencialidades da fotografia pedagógica para a ação pedagógica e o desenvolvimento profissional do educador de infância, o que nos é de grande utilidade para a concretização do nosso objetivo de encontrar potencialidades do referido meio nas vertentes definidas. Assim, na construção e análise dos casos que se reportam à nossa prática profissional, teremos em consideração o contributo desta abordagem, quer em relação às potencialidades que foram sendo descritas e experimentadas em obras de referência e em estudos que se reportam quer ao contexto das escolas de Reggio Emilia, quer em relação a experiências desenvolvidas e relatadas que se reportam a outros contextos que nele se inspiraram em termos ideológicos, decorridas sobretudo em estabelecimentos dos Estados Unidos da América. Tal como é reconhecido por Edwards e Forman (1999 em Edwards et al, 1999):

“A abordagem de Reggio Emilia representa uma combinação singular de elementos, mas sua filosofia e premissas básicas sobre o ensino e a aprendizagem são aqueles que a maioria dos educadores americanos da primeira infância consideram familiares e simpáticos.” (Edwards e Forman, 1999, em Edwards et al, 1999:305)

Daí que a sua utilidade nos pareça ser visível também para a fundamentação teórica das nossas práticas com este recurso em contextos educativos que fazem parte do sistema educativo português, já que do quadro concetual que tem orientado a nossa ação pedagógica desde a nossa formação no âmbito da Educação de Infância e das Ciências da Educação fazem parte alguns autores que são tidos em conta, em termos ideológicos, na abordagem em estudo. Alguns aspetos considerados por Rinaldi (1999 em

Edwards et al, 1999) como sendo essenciais da abordagem de Reggio Emilia parecem-nos ser muito relevantes para esta investigação, já que, conforme as ideias expostas no ponto 2.1.4. deste trabalho, nos parece que os mencionados aspetos se encontram referidos em documentos que constituem orientações para a ação pedagógica do educador de infância no sistema educativo português e, portanto, poderão ser também encontrados nos casos que estudaremos mais adiante nesta investigação. Daí estarem subjacentes à redação de um dos objetivos delineados para esta investigação.

Como os professores de Reggio Emília, acreditamos que a fotografia realizada no contexto da ação pedagógica poderá ser de grande utilidade para a construção e expressão de perspetivas pedagógicas dos docentes que se encontram ligados à educação de infância, pois consideramos que apresenta potencialidades em termos de ação pedagógica e de desenvolvimento profissional. Parece-nos ser útil para que os docentes se mantenham atentos com a sua utilização a alguns aspetos relacionados com a valorização das crianças, as formas de interação social que são promovidas no âmbito da comunidade educativa, as prioridades educativas definidas, a elaboração de documentação pedagógica acerca da ação desenvolvida e a consideração das ideias e contributos das crianças no delineamento e concretização de projetos.

Salientamos a ideia expressa por Rinaldi (1999 em Edwards et al 1999) e referida no ponto 2.3.1. deste trabalho de que a construção e a projeção da imagem das crianças, enquanto protagonistas ativas e competentes que procuram realizar-se no diálogo e na interação em comunidade e que contam com os adultos (em que se incluem os docentes) em termos de orientação e apoio, poderão revelar-se em registos fotográficos efetuados no decurso de experiências desenvolvidas em contexto de ação pedagógica.

Salientamos ainda as palavras de Malaguzzi (1999 em Edwards et al, 1999) de que “o trabalho de professores [...] é capaz não apenas de produzir experiências educacionais diárias, mas também é capaz de se transformar no sujeito e objeto de reflexão crítica.” (Malaguzzi, 1999 em Edwards et al, 1999:98). Será nesse pressuposto que iremos continuar este estudo com a explicitação da metodologia de investigação que será adotada.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A fim de explicitar a metodologia de investigação que seguiremos neste trabalho de projeto, pensamos ser importante ter presente que a elaboração deste trabalho de projeto tem em vista ampliar a compreensão acerca da questão de partida: como poderá a fotografia pedagógica constituir um meio potencializador da ação pedagógica e do desenvolvimento profissional do educador de infância?

Tendo em conta que o principal objetivo e a questão orientadora definidos para esta investigação nos direcionam no sentido de uma aproximação compreensiva à temática em estudo e que nos reportamos a experiências desenvolvidas no âmbito da nossa atividade profissional de educadora de infância, a opção por uma abordagem metodológica qualitativa com recurso ao estudo de caso parece-nos ser a mais adequada.

Assim, parece-nos pertinente referir que Ruquoy (1995) (2005), em Albarello et al (1995) (2005), constata que o interesse dos investigadores em ciências sociais pela complexidade da ação humana se tem vindo a acentuar com o desenvolvimento das mesmas, o que parece contribuir para redirecionar a sua atenção do “estudo dos factos externos” (Ruquoy, 2005 em Albarello et al, 2005:84) para o estudo do indivíduo, do seu modo de ver o mundo, das suas intenções e das suas crenças.

Maroy (1995) (2005), em Albarello et al (1995) (2005), refere que as investigações qualitativas têm ao seu dispor uma multiplicidade de métodos e procedimentos de análise e que tal parece relacionar-se com a circunstância de que “cada investigador tende frequentemente a desenvolver o seu próprio método em função do seu objecto de investigação, dos seus objectivos, dos seus pressupostos teóricos ou de outros factores contingentes.” (Maroy, 2005 em Albarello et al, 2005:117) A referida multiplicidade parece ser legitimada, segundo a autora, pelo carácter particularmente indutivo que as mesmas revelam com frequência, pela sustentação das mesmas na investigação de campo e pela lógica exploratória que se encontra subjacente às tarefas de

recolha e tratamento dos dados. Na sua opinião, este posicionamento indutivo com o qual é concetualizada a análise qualitativa parece visar, mais do que verificar ou testar uma teoria ou hipóteses pré-estabelecidas, constituir-se como “um meio de descoberta e de construção de um esquema teórico de inteligibilidade” (Maroy, 2005 em Albarello et al, 2005:117).

Bell (1997) (2010) refere-se igualmente à multiplicidade de métodos nas abordagens qualitativas ou quantitativas adotadas pelos investigadores na pesquisa educacional. Embora estes impliquem, como refere, o recurso a diferentes métodos de recolha de informação, considera que “não há abordagem que prescreva ou rejeite uniformemente qualquer método em particular.” (Bell, 2010:20)

Apesar de considerar que existem momentos em que as técnicas quantitativas e qualitativas poderão ser utilizadas tanto pelos investigadores de uma como de outra abordagem, a autora parece associar aos investigadores que utilizam uma abordagem qualitativa o desenvolvimento de pesquisas relacionadas com o seu interesse “em compreender as perceções individuais do mundo” (Bell, 2010:20) e que procuram essa compreensão. Aos investigadores que utilizam uma abordagem quantitativa, a autora parece associar o desenvolvimento de pesquisas em que a recolha dos factos e o estudo das relações entre os mesmos são realizadas envolvendo “medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzem a conclusões quantificadas e, se possível, generalizáveis” (Bell, 2010:20).

Bell (2010) menciona também a existência de “diversas abordagens ou estilos de pesquisa educacional possíveis” (Bell, 2010:19) que os investigadores poderão selecionar e que consideramos serem muito relevantes na descrição das opções metodológicas da presente investigação. Assim, refere-se ao “método do estudo de caso” (Bell, 2010:21), o qual nos interessa particularmente na elaboração deste trabalho, como uma das abordagens que fazem parte de um conjunto mais vasto que compreende também a “investigação-acção” (Bell, 2010:20), o “estilo etnográfico” (Bell, 2010:25), os “*Inquéritos*” (Bell, 2010:26), o “*Estilo experimental*” (Bell, 2010:27) e “*O inquérito narrativo*” (Bell, 2010:29).

O conhecimento destas abordagens ou estilos, na visão da autora que temos vindo a citar, poderá ser útil para ajudar esses investigadores “na seleção da metodologia mais apropriada a um trabalho em mãos” (Bell, 2010:29), pelo conhecimento das suas principais vantagens e limitações. No entanto, considera que a seleção de um tipo de abordagem metodológica correspondente a determinada classificação “não significa que [...] o investigador não possa afastar-se dos métodos normalmente associados a esse estilo” (Bell, 2010:32).

Uma vez que iremos recorrer na presente investigação a uma das abordagens mencionadas pela autora – o estudo de caso –, consideramos ser importante analisar não só a sua visão quanto a esta opção metodológica, mas também o pensamento de outros autores que se dedicaram ao seu estudo e os caracterizam segundo diversas tipologias que nos parecem ser úteis, procurando esclarecer a sua adequação à nossa investigação.

Ao explicitar a terminologia de estudo de caso, Bell (2010) cita Adelman et al (1977), que o define ‘como um «termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum concentrarem-se deliberadamente no estudo de um determinado caso»’ (Adelman et al, 1977 cit. Bell, 2010:23). Na opinião de Bell (2010) este transcende a mera “descrição de um acontecimento ou circunstância” (Bell, 2010:23). Esta autora refere que a recolha sistemática dos dados, o estudo da relação entre as variáveis e a planificação metódica estão presentes nos mesmos, tal como parece suceder em qualquer investigação e que a observação e a entrevista parecem ser “os métodos mais frequentemente utilizados” (Bell, 2010:23) pelos investigadores que a ele recorrem, embora nenhum outro seja, em seu entender, excluído. No que se refere à recolha de informação, menciona que a seleção das técnicas é feita com base na sua adequação à tarefa do investigador e considera essencial o cuidado na seleção do caso de estudo para a investigação.

Segundo as transcrições que efetua das ideias de Bassegy (1981), a possibilidade de relacionar e a importância de narrar que lhes estão associadas são consideradas mais relevantes do que as possibilidades de generalização dos estudos. A sua validade enquanto formas de pesquisa educacional parece

ser assegurada, no entender de Bassey (1981), citada em Bell (2010), se estes “forem realizados sistemática e criticamente, se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através da publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente.” (Bassey, 1981 cit. Bell, 2010:24)

O estudo de casos constitui, em nosso entender, uma referência essencial para este trabalho em termos metodológicos. Morgado (2012) apresenta-o como

“um processo de investigação empírica que pretende estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s).” (Morgado, 2012:63)

O mencionado autor considera que apesar de poder adequar-se tanto a estudos quantitativos como a estudos qualitativos, na prática o estudo de caso encontra-se associado mais frequentemente a estes últimos e parece ser cada vez mais utilizado “no domínio da investigação em educação, revelando-se uma metodologia propícia para a análise de uma dada realidade educativa de forma mais circunscrita e mais profunda.” (Morgado, 2012:8)

Tal parece relacionar-se, na sua perspetiva, com a possibilidade que oferece de “permitir deslindar, examinar e compreender de forma holística e no contexto em que ocorrem determinados fenómenos, acontecimentos e/ou situações mais complexas.” (Morgado, 2012:8) Parece relacionar-se também a “um conceito renovado de ciência, que não se restrinja à mera comprovação empírica” (Morgado, 2012:23) mas que “se baseie na compreensão das relações e das dependências que se estabelecem entre investigadores e atores sociais e entre estes e os contextos em que se encontram inseridos.” (Morgado, 2012:23) Identificando-se com uma metodologia investigativa realizada numa vertente de interpretação que geralmente concilia as vertentes descritiva, exploratória e interpretativa, a sua principal finalidade parece ser, segundo o autor, a interpretação, a compreensão e a busca dos “sentidos que

os autores consignam às ações que aí desenvolvem” (Morgado, 2012:62), mais do que a “procura de explicações causais para os factos/situações observados no contexto investigado.” (Morgado, 2012:62)

A vertente descritiva do estudo de caso parece ser considerada parte essencial do processo e fundamentar-se “na recolha e descrição de distintos aspetos que conformam o contexto em que se realiza a investigação” (Morgado, 2012:62). A vertente exploratória, explanada com recurso às ideias de Severino (2000), parece sublinhar “a familiarização com determinado fenómeno/assunto específico, ainda pouco conhecido ou explorado, permitindo descobrir novas ideias e desocultar as relações estabelecidas entre os elementos que os integram” (Morgado, 2012:62) de modo a aprofundá-lo. A vertente interpretativa parece implicar “interpretar e compreender os fenómenos que lhe subjazem, a partir da conjugação das perspetivas dos distintos atores implicados no mesmo [...], bem como da análise de documentos relevantes para essa interpretação” (Morgado, 2012:63). Por essa razão, defende que o estudo de caso adequa-se a uma perspetiva de investigação curricular que «oscila entre uma “verdade” orientada pelo empirismo» (Morgado, 2012:52), em que é patente a procura de saberes que possam ser generalizáveis e entre

“uma apreciação dimensionada pela etnografia, esta numa perspetiva mais hermenêutica, fenomenológica e particularista, em que o investigador se incorpora no desenrolar dos acontecimentos e cujo objetivo principal é deslindar as conceções que os distintos atores possuem sobre esses acontecimentos, bem como os significados que atribuem às ações que protagonizam.” (Morgado, 2012:50-51)

Este poderá, na opinião do mencionado autor, ser relevante para a efetivação de transformações no campo da educação, as quais se constroem nas escolas e necessitam do envolvimento dos professores “num constante processo de pesquisa, de construção e renovação, o que requer novas representações e a mudança das suas práticas escolares.” (Morgado, 2012:52)

Pensamos ser essencial neste trabalho analisar uma diversidade de tipologias de estudo de caso, presentes quer na obra de Morgado (2012) a que

nos temos vindo a reportar, quer em obras de outros autores que mencionaremos no contexto da sua apresentação.

Morgado (2012) apresenta diversas tipologias que foram estudadas e caracterizadas por uma variedade de autores com base “quer no objeto de estudo, quer na especificidade da situação/temática/grupo a investigar, quer ainda nos procedimentos metodológicos que adotam.” (Morgado, 2012:65) É neste contexto que nos dá conta da caracterização efetuada por Stake (1999) de três tipologias, denominadas de estudo de caso intrínseco, estudo de caso instrumental e estudo de caso coletivo, observando que a sua distinção é efetuada consoante os interesses que se encontram envolvidos e as metodologias que são seguidas.

Assim, no estudo de caso intrínseco parece existir por parte do investigador “um interesse particular por uma situação ou caso específico” (Morgado, 2012:65), o qual é relevante na escolha do estudo. No estudo de caso instrumental, perante uma situação em que se manifesta no investigador a necessidade de compreender de uma forma mais abrangente um determinado assunto ou temática, este “constata que pode adquirir/aprofundar esse conhecimento se estudar um caso particular.” (Morgado, 2012:65) No estudo de caso coletivo, “o investigador centra o seu estudo em vários casos simultaneamente” (Morgado, 2012:66). Pelo que refere, quando tal sucede “cada um dos casos não deixa de ter uma finalidade instrumental, só que [...] esse objeto de estudo é o mesmo para vários contextos distintos, o que confere uma maior abrangência ao processo de investigação.” (Morgado, 2012:66)

Reportando-se igualmente ao pensamento de Stake (2000), Alves-Mazzotti (2006) indica que “um caso é uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas” (Stake, 2000 em Alves-Mazzotti, 2006:641) e que no estudo de caso coletivo os casos individuais são selecionados para investigação “porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos.” (Alves-Mazzotti, 2006:642) A autora refere-se também ao conceito de generalização naturalística proposta igualmente por Stake (2000), em que a aprendizagem que poderá resultar do estudo de um caso se encontra

relacionada com as semelhanças ou diferenças que este poderá apresentar, quando comparado com outros casos que sejam conhecidos por quem lê esse mesmo estudo. Segundo afirma:

«Pesquisadores naturalísticos, etnográficos e fenomenológicos relatam seus casos sabendo que eles serão comparados a outros e, por isso, buscam descrevê-los detalhadamente para que o leitor possa fazer boas comparações. Por meio de uma narrativa densa e viva, o pesquisador pode oferecer oportunidade para a experiência vicária, isto é, pode levar os leitores a associarem o que foi observado naquele caso a acontecimentos vividos por eles próprios em outros contextos. Esse processo corresponde ao que Stake denominou “generalização naturalística”» (Alves-Mazzotti, 2006:648).

Assim, conforme explica, este tipo de generalização proposto por Stake (1978) constitui uma alteração de perspectiva, uma vez que quem passa a decidir se os resultados que foram obtidos são ou não suscetíveis de generalização e passa a estabelecer as populações e/ou contextos a que estes poderão estender-se será o leitor, com base nas suas vivências.

“Este, ao se deparar com a descrição detalhada dos sujeitos, das relações que mantêm entre si, de seus comportamentos e das situações em que ocorrem, enfim, com uma “descrição densa” do caso, decidirá se as interpretações, hipóteses, insights apresentados naquele estudo podem ser aplicados ao caso de seu interesse.” (Alves-Mazzotti, 2006:650)

Alves-Mazzotti (2006) fala-nos também do conceito de generalização analítica proposto por Yin (1984) que está associado a uma tipologia de casos designada por estudos de casos múltiplos. Para que a generalização analítica seja possível, refere que cada caso deverá ser selecionado com base numa lógica de replicação em que as expectativas poderão estar centradas em «encontrar resultados semelhantes nas diversas unidades investigadas (replicação propriamente dita) ou [...] resultados diferentes em razão de fatores previamente antecipados pelo pesquisador (“replicação teórica”).» (Alves-Mazzotti, 2006:646)

Martins (2008) ao referir-se igualmente às tipologias de Estudos de Caso único e de Estudos de Casos múltiplos presentes na obra de Yin (2001) em que se baseia deixa transparecer que essa lógica de replicação pressupõe a construção de uma estrutura teórica com fundamentos sólidos. Isto parece

dever-se à ideia de Yin (2001), que Martins (2005) transcreve, de que “a estrutura teórica torna-se mais tarde o instrumento para generalizar para casos novos” (Yin, 2001 cit. Martins, 2008:13-14).

O autor afirma ainda, baseado em Yin (2001), que nos estudos de casos relativos a esta tipologia “a análise deve seguir um experimento cruzado. Cada caso deve ser selecionado de modo a prever resultados semelhantes ou, inversamente, produzir resultados contrastantes por razões previsíveis.” (Martins, 2008:13) Afirma também que é muito importante que a construção de uma forte estrutura teórica seja efetuada porque possibilita, numa fase posterior, a “construção de uma teoria (*grounded theory*) a partir dos resultados comuns aos casos analisados. Generaliza-se uma teoria para explicar e prever fenômenos assemelhados e não variáveis conforme estudos amostrais.” (Martins, 2008:14) Refere ainda que, segundo Yin (2001), a realização de um Estudo de Caso múltiplo se processa da seguinte forma:

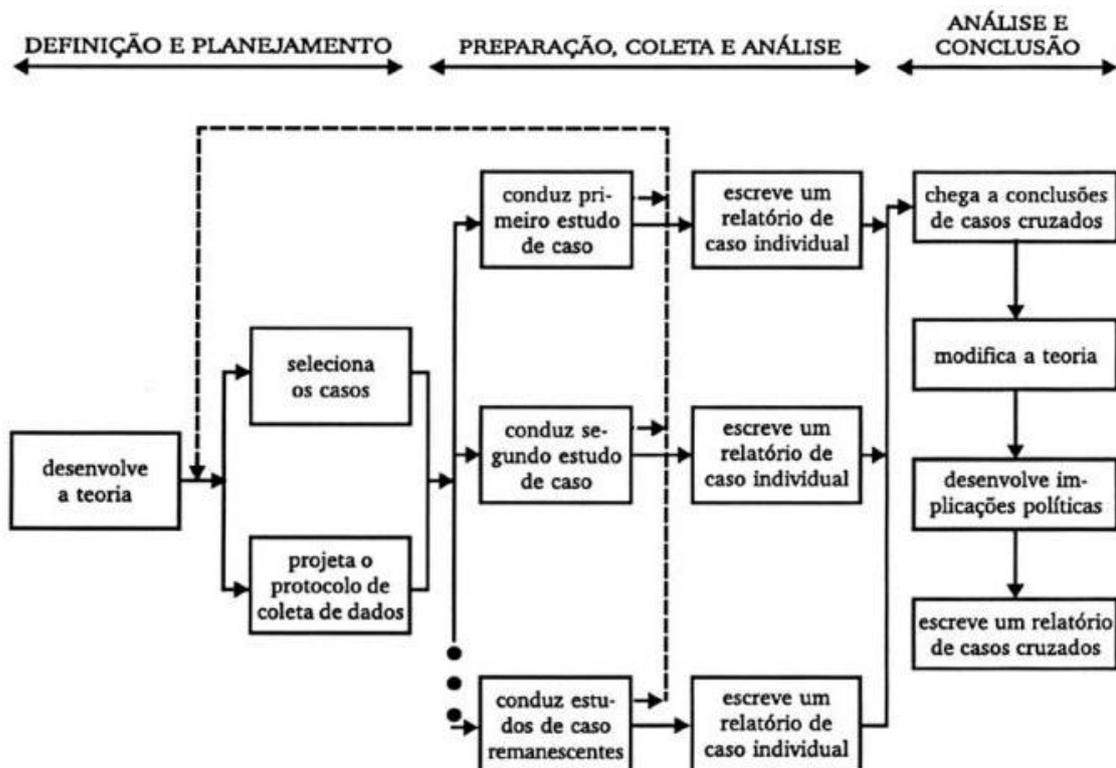


Figura 1 – Elaboração de Estudo de Caso múltiplo segundo Yin (2001 cit. Martins, 2008:13)

Podemos assim observar na Figura 1, na qual se encontra representada a concepção de Yin (2001) apresentada por Martins (2008) sobre o processo de desenvolvimento de um estudo de caso múltiplo, que existem três fases a considerar na sua elaboração. Esta tem início com a fase de definição e planeamento em que é desenvolvida a teoria, é feita a seleção dos casos e é projetado o protocolo de recolha de dados. Prossegue com a fase designada por preparação, coleta e análise, em que cada um dos casos é conduzido e em que é escrito um relatório para cada um dos estudos de caso selecionados. A sua elaboração termina com a fase de análise e conclusão, em que surgem conclusões de casos cruzados, a teoria é modificada, são desenvolvidas implicações em termos de estratégias de ação e é escrito um relatório de casos cruzados.

Para melhor compreendermos tanto as tipologias de estudos de casos que adotamos nesta investigação como os vários casos ou experiências que serão apresentadas mais adiante neste trabalho, consideramos também pertinente a análise de outra proposta de classificação de estudos de casos, da autoria de Arnal et al (1994), que se encontra patente na obra de Morgado (2012), em que o autor também se refere a estudos de casos múltiplos. A sua caracterização poderá ajudar-nos a compreender melhor a opção metodológica segundo a qual estruturamos o presente trabalho. Segundo os mencionados autores, na referida tipologia “os investigadores trabalham com dois ou mais sujeitos, situações ou bases de dados, embora o objeto de estudo seja comum.” (Morgado, 2012:67) Nesta circunstância, parece ser evidente que “para além do desenvolvimento de alguns preceitos teóricos que fundamentam a explicação e/ou compreensão do objeto de estudo, as conclusões obtidas reportam-se a um contexto mais abrangente.” (Morgado, 2012:67)

Em nosso entender, a caracterização apresentada para os estudos de casos múltiplos parece-nos ter aspetos coincidentes com a caracterização do estudo de caso coletivo efetuada pelo mesmo autor, baseado em Stake (1999), no que respeita ao objeto de estudo, à abrangência e à importância de realizar procedimentos de comparação entre os vários casos em estudo.

Prosseguiremos a fundamentação das nossas opções metodológicas para o presente estudo com a análise do pensamento de Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990) que consideramos também trazer aspetos relevantes, tanto para a compreensão das implicações da nossa opção por uma metodologia qualitativa, como para a explanação dos procedimentos metodológicos associados à utilização das terminologias “*estudo de casos*” (Lessard-Hébert et al, 1990:168) e “comparação ou *estudo multicase*” (Lessard-Hébert et al, 1990:168) em investigação. O modo como os mesmos são concetualizados na sua visão parecem evidenciar, alguns aspetos que poderão ajudar-nos a esclarecer, complementar e compreender a abordagem metodológica definida para este trabalho de projeto.

Baseados nos trabalhos de De Bruyne et al (1975), os referidos autores indicam que tais nomenclaturas privilegiam dois modos de investigação que fazem parte de um conjunto mais vasto a que os investigadores de ciências humanas e sociais poderão recorrer, dado que – nas palavras de De Bruyne et al (1975), citados em Lessard-Hébert et al (1990) – estes ‘«fixam o quadro instrumental da apreensão dos dados e devem, conseqüentemente, harmonizar-se com as técnicas da sua recolha»’ (De Bruyne et al, 1975 cit. Lessard-Hébert et al, 1990:168).

Constatam também a existência de uma intencionalidade de teorização subjacente ao trabalho dos investigadores que utilizam metodologias qualitativas no seguinte excerto:

‘Podemos constatar, ao longo do nosso estudo das metodologias qualitativas, que os investigadores se interessam primeiro em descrever e compreender casos particulares (de indivíduos ou de grupos) para, em seguida, formular teorias mais gerais a partir da comparação entre vários casos; estes tipos de teorias são frequentemente apelidados de «teorias enraizadas» («grounded theories») ou «teorias locais».’ (Lessard-Hébert et al, 1990:167)

Procurando compreender de forma mais consistente a terminologia de “*grounded theory*” (Martins, 2008:14) que anteriormente vimos ser associada por Martins (2008), baseado em Yin (2001 em Martins, 2008) à teoria que é possível construir a partir de um estudo de caso múltiplo, a que constatamos agora serem associadas por Lessard-Hébert et al (1990) as expressões

“teorias enraizadas [...] *grounded theories* [...] teorias locais” (Lessard-Hébert et al, 1990:167) que o autor utiliza com sentido equivalente relativamente às teorias construídas a partir da descrição, compreensão e comparação de estudos, pensamos que será importante aprofundar estas ideias, pois, conforme temos vindo a referir, é nosso objetivo realizar inferências a partir de aspetos semelhantes encontrados nos vários casos.

Assim, chegámos ao conhecimento das ideias de Leite, Silva, Oliveira e Stipp (2012) que utilizam as designações de “Grounded Theory [...] Teoria Fundamentada nos Dados [...] ou [...] método de teorização enraizada” (Leite et al, 2012:773) para se referirem, baseadas em Laperrière (s/d em Poupart et al, 2008), a:

“uma metodologia de pesquisa que originariamente foi desenvolvida por dois sociólogos, Barney Glaser e Anselm Strauss, em 1967 [...]. Para eles, em contraste com a orientação teórica à priori, as teorias deveriam ser fundamentadas, enraizadas nos dados obtidos no campo, especialmente nas ações, interações e nos processos sociais. Assim, a pesquisa deveria gerar ou descobrir uma teoria que explicasse o fenómeno” (Leite et al, 2012:773).

Fundamentadas em Schwandt (s/d em Denzin e Lincoln, 2006), explicitam que nesta “cabe ao investigador compreender o significado que constitui essa ação, sendo esta compreensão um processo intelectual pelo qual o pesquisador adquire conhecimento acerca do objeto.” (Leite et al, 2012:774) Referem, baseadas em Cassiani, Caliri e Péla (1996), que “o grande objetivo da Teoria Fundamentada nos Dados é gerar construtos teóricos que expliquem a ação humana inserida em seu contexto social” (Leite et al, 2012:774) e que os fundamentos para a explicação do fenómeno são “Os processos sociais que emergem desse cenário” quando são utilizadas a indução e a dedução para realizar a interpretação. Indicam ainda, apoiadas em ideias de Strauss e Corbin (2008), que “O valor dessa metodologia está justamente na capacidade de não apenas criar a teoria, mas derivá-la dos dados qualitativos que foram reunidos” (Leite et al, 2012:774), que a interpretação constitui o elemento fundamental durante o processo de análise e que “as teorias fundamentadas [...] tendem a retratar mais a realidade e, por conseguinte, oferecem mais discernimento e compreensão do fenómeno pesquisado” (Leite et al, 2012:774) quando

comparadas “com as teorias derivadas de especulações ou conceitos baseados em experiência.” (Leite et al, 2012:774)

Portanto, depreendemos do trabalho dos autores que temos vindo a mencionar que se referem às teorias que temos vindo a estudar, que a fundamentação da ideia de que a fotografia pedagógica poderá constituir um meio potencializador da ação pedagógica e do desenvolvimento profissional do educador de infância que inferimos da nossa questão de partida e dos aspetos semelhantes que serão obtidos através do estudo de caso múltiplo implicará que a análise e interpretação dos dados tenha um maior enfoque na interpretação e apresentação dos dados obtidos através dos vários casos estudados e na possibilidade de generalização dessa ideia e não de variáveis.

Lessard-Hébert et al (1990) explicitam que a implicação pessoal do investigador no estudo de casos particulares e a sua abordagem desde o interior do campo de investigação parecem ser essenciais para o estudo de caso, que consideram um modo de investigação.

Associam ao investigador que pretende estudar casos particulares de forma aprofundada uma atitude compreensiva, a qual é mencionada por De Bruyne et al (1975) e que subentende, na ótica destes mesmos autores, citados na obra que temos vindo a referir, a “participação activa na vida dos sujeitos observados e uma análise em profundidade do tipo introspectivo” (De Bruyne et al, 1975 cit. Lessard-Hébert et al, 1990:169). A referida atitude é reconhecida por Lessard-Hébert et al (1990) como sendo “própria das abordagens qualitativas situadas no âmbito do paradigma interpretativo” (Lessard-Hébert et al, 1990:170). Estes referem-se também à diversidade e detalhe de informações que são reunidas e de técnicas para a sua recolha, que são perspectivadas no sentido de “abranger a totalidade da situação” (De Bruyne et al, 1975 cit. Lessard-Hébert et al, 1990:170).

Quando Lessard-Hébert et al (1990) analisam a comparação ou estudo multicasos, referem que este modo tem subjacente a intencionalidade de “descobrir convergências entre vários casos.” (Lessard-Hébert et al, 1990:170) Na ótica dos mencionados autores, quando perspectivado em relação ao estudo de um único caso, este modo subentende “um maior controlo do campo de

investigação ao nível da determinação das unidades ou categorias de observação e da seleção dos casos a estudar” (Lessard-Hébert et al, 1990:170) e que neste “a comparação se baseia no estudo aprofundado de cada um dos casos.” (Lessard-Hébert et al, 1990:170)

Bogdan e Biklen, ao apreciarem uma forma de estudos de caso múltiplos que designam por “*estudos de caso comparativos*” (Bogdan e Biklen, 1994:96) indicam a diversificação contextual como um aspeto a ter em conta consoante os objetivos pretendidos.

“Dois ou mais estudos de casos são efectuados e depois comparados e contrastados [...]. Se se dedica a fazer uma recolha adicional de dados para demonstrar a possibilidade de generalização ou da diversidade, a sua principal preocupação deverá ser a recolha em locais adicionais que possam ilustrar a variedade de ambientes ou de sujeitos à qual se possa aplicar a sua observação inicial.” (Bogdan e Biklen, 194:96)

Tal parece-nos ser relevante, já que no âmbito desta investigação serão considerados dois contextos educativos distintos, nos quais foram desenvolvidas experiências com a utilização da fotografia pedagógica.

Para a apresentação, o enquadramento e a análise dos vários casos que seleccionámos da nossa prática profissional no âmbito deste trabalho de projeto, consideramos ser essencial o estudo de algumas tipologias mencionadas por Arnal et al (1994) e também por Bogdan e Biklen (1994), uma vez que, em nosso entender, a sua designação e caracterização se identificam e ajustam aos mesmos. Referimo-nos especificamente às tipologias que são designadas como microetnografia, estudos de caso observacionais e histórias de vida.

A microetnografia é referida por Morgado (2012), baseado em Arnal et al (1994), como “estudo de uma pequena unidade de uma organização” (Morgado, 2012:67), o que se encontra em consonância quanto à definição dada por Bogdan e Biklen (1994) acerca da mesma. Estes observam que a aplicação desse termo no âmbito de estudos de caso geralmente é feita aos que são “realizados seja em unidades muito pequenas de uma organização (uma parte de uma turma), seja numa actividade organizacional muito específica (crianças aprendendo a desenhar).” (Bogdan e Biklen, 1994:94)

Tendo em conta esta caracterização, parece-nos que o caso que apresentaremos relativamente à participação de um grupo de crianças num projeto da comunidade educativa se aproxima desta tipologia, uma vez que se foca especificamente na concretização do referido projeto, o qual constitui apenas uma pequena parte da ação pedagógica desenvolvida durante o ano letivo em que foi concretizado e que abarcou apenas um dos grupos de crianças que frequentavam essa organização educativa.

Os estudos de caso observacionais correspondem a outra tipologia que consideramos pertinente analisar de forma mais atenta no contexto da nossa investigação. Tal deve-se à circunstância de, em nossa opinião, o caso que apresentaremos referente ao acompanhamento de um grupo de crianças durante o seu percurso educativo em creche se enquadrar nesta tipologia.

Segundo Morgado (2012), fundamentado em Arnal et al (1994), estes:

“baseiam-se preferencialmente na observação participante e elegem como objeto de estudo uma organização [...], um determinado aspeto específico de uma instituição (o funcionamento de uma aula, a sala de professores, um grupo disciplinar), uma atividade ou conjunto de atividades da organização [...] ou uma combinação dos aspetos referidos.” (Morgado, 2012:66-67)

Bogdan e Biklen (1994) descrevem um tipo de estudos de caso com características semelhantes, a que atribuem a designação de estudos de caso de observação, para os quais sugerem que a técnica de recolha de dados que se revela como a mais adequada consiste na observação participante. Conforme referem, este tipo de estudo é centrado numa organização específica ou num dos seus aspetos particulares, focando-se tradicionalmente nos seguintes setores: um local específico no interior da mesma, um grupo específico de pessoas e uma determinada atividade ou aspeto da escola. Alertando para alguma distorção em que o investigador qualitativo poderá incorrer ao selecionar um foco para o seu estudo e delimitar a matéria do mesmo, os autores sublinham que parece ser importante que este tente considerar a relação da parte ou unidade que pretende investigar com o todo onde se encontra integrado para minimizar essa distorção.

A seleção de um grupo como foco de estudo tem, na visão dos mencionados autores, implicações que pensamos ser de interesse para este

trabalho, uma vez que este conceito é transversal aos vários casos que iremos apresentar. Na base das experiências realizadas com a utilização de fotografia pedagógica serão considerados vários grupos, sobre os quais incidirá o protagonismo da ação pedagógica desenvolvida, designadamente dois grupos de crianças e um grupo de educadoras de infância. Parece-nos então pertinente explicitar que, para Bogdan e Biklen (1994):

“Quando falamos acerca de um grupo, numa organização, como foco de estudo, estamos a utilizar a palavra numa perspectiva sociológica, para nos referirmos a pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras.”
(Bogdan e Biklen, 1994:91)

Pensamos que esta definição do conceito de grupo implica que a apresentação dos casos a considerar no nosso estudo seja realizada de modo a aferir se a designação se adequa, conjugando os requisitos apontados pelos referidos autores (interação, identificação e partilha de expectativas comportamentais) e a selecionar técnicas de recolha de dados que permitam evidenciar ou a conjugação dos aspetos mencionados ou a característica partilhada, conforme se aplique ou não essa designação.

Consideramos também importante estarmos cientes de que, segundo as indicações de Bogdan e Biklen (1994), nas situações em que a realização de estudos qualitativos incide em indivíduos que apenas partilham uma característica particular e não preenchem os restantes requisitos, a utilização da técnica da entrevista torna-se mais apropriada do que a observação participante. Em seu entender, nessa eventualidade aquilo que é partilhado entre esses indivíduos parece ser manifestado com maior clareza quando o investigador solicita dados relativos às suas perspetivas e os recolhe em entrevista do que quando recolhe dados relativos às suas atividades através da observação participante.

A tipologia de estudos de caso designada por histórias de vida torna-se também, na nossa perspetiva, uma tipologia que importa considerar no âmbito deste trabalho de projeto dada a forma como pretendemos apresentar o caso relativo à utilização coletiva da fotografia pedagógica por um grupo de educadoras de infância. Esta é descrita na obra de Morgado (2012) baseada

em Arnal et al (1994), como sendo indicada “para analisar [...] as leituras que o indivíduo faz das suas próprias experiências.” (Morgado, 2012:67) Daí considerarem ser essencial a realização de “entrevistas (por norma autobiográficas) [...] com o intuito de recolher o máximo de informação possível e de desocultar determinados aspetos específicos (pessoal, profissionais, sociais) da sua vida.” (Morgado, 2012:67)

Bogdan e Biklen (1994) mencionam que as entrevistas de histórias de vida podem ser orientadas para abranger a totalidade da vida do sujeito ou para abranger apenas um período específico ou um aspeto particular da mesma. Na sua ótica, o que o investigador pretende com a sua realização é a obtenção “de detalhes da história directamente dos que nela participaram” (Bogdan e Biklen, 1994:92) e a utilização no sentido de “veículos para a compreensão de aspectos básicos do comportamento humano ou das instituições existentes” (Bogdan e Biklen, 1994:93). Inerente a essa forma de aplicação está, segundo afirmam, o conceito de carreira. Este é utilizado na organização da recolha e da apresentação dos dados e reporta-se, como referem com base em Hughes (1934), “às diversas posições, estádios e formas de pensar dos indivíduos, ao longo das suas vidas”. (Bogdan e Biklen, 1994:93) Estes autores indicam ainda que, subjacente às histórias de vida sociológicas, encontra-se

“frequentemente, uma tentativa para reconstituir a carreira dos indivíduos, incentivando o papel das organizações, acontecimentos marcantes e outras pessoas com influências significativas comprovadas na moldagem das definições de si próprios e das suas perspetivas sobre a vida.” (Bogdan e Biklen, 1994:93)

Tinoco (2004), ao reportar-se às histórias de vida como método qualitativo de investigação, indica que em termos de profundidade e intensidade da recolha biográfica, existem duas opções: a história de vida total e a história de vida temática ou parcelar. A história de vida total parece adequar-se a investigações que pretendem “recolher todos os hábitos culturais, quotidianos; trata-se de compreender o modo como determinada cultura se organiza – ou subsiste – em contacto com normas sociais dominantes” (Tinoco, 2004:5). A história de vida temática ou parcelar parece adequar-se a

investigações que se centram “em figuras que nos são mais próximas: por pertencerem a uma mesma cultura o interesse centra-se principalmente no levantamento de determinadas especificidades biográficas.” (Tinoco, 2004:5)

O autor considera também a existência de histórias de vida que “podem ser de caso único” (Tinoco, 2004:4) e de “histórias de vida cruzadas” (Tinoco, 2004:5). As histórias de vida de caso único parecem centrar-se no estudo de um caso particular cujo interesse se amplifica quando este é “especialmente ilustrativo de um fenómeno mais global” (Tinoco, 2004:4). As histórias de vida cruzadas centram-se

“não [...] num percurso biográfico particular, pelo contrário: o material de estudo é constituído pela acumulação das histórias. Em suma: o material recolhido é fundido num só texto; sobre esse texto proceder-se-á a uma análise de conteúdo que será diferente consoante os objetivos do projecto. Assim poderemos traçar trajectórias tipo de determinado segmento da população ou, nos casos em que assim se justificar, poderemos propor tipologias biográficas.”
(Tinoco, 2004:5)

Refere que nestas “o possível enviesamento do material encontra-se naturalmente diluído [...]: o acumulado de biografias relativizaria pontuais imprecisões, ou mesmo faltas de sinceridade.” (Tinoco, 2004:6).

Do seu trabalho, salientamos ainda a ideia de que a construção de biografias no âmbito das histórias de vida parecem possibilitar, como método de aconselhamento, a realização de duas formas de intervenção na área da formação profissional: uma intervenção de aconselhamento, que descreve baseado em Vassilef (1995), e uma intervenção psicológica, que menciona, fundamentando-se em Legrand (1993).

No primeiro caso estamos perante uma intervenção que é efetuada por meio “da construção exaustiva das trajectórias profissionais de cada um e da reflexão sobre elas” (Tinoco, 2004:6), a qual se trata de “um trabalho específico de orientação e aconselhamento” (Tinoco, 2004:6). No segundo caso, estamos perante uma intervenção que perspetiva “a construção conjunta de biografias como um modo de intervenção” (Tinoco, 2004:6), considerando que “a reflexão sobre a história de vida e um trabalho específico sobre o passado poderá

desencadear mudanças no indivíduo” (Tinoco, 2004:6) e que os condicionalismos sociais exercem influência sobre aspetos da sua vida.

Achamos importante mencionar neste sentido que a melhoria da ação pedagógica e a progressão no desenvolvimento profissional através da realização desta investigação pressupõe uma vertente de reflexão, mas também de intervenção. Pensamos que o estudo da história de vida das educadoras de infância desde o período em que utilizaram a fotografia pedagógica de forma coletiva até ao momento da realização das entrevistas sob a forma de estudo de caso designada por histórias de vida cruzadas poderá ser de grande relevância para esta investigação. Isto poderá, em nosso entender, contribuir especialmente para que seja possível alcançarmos o nosso objetivo de encontrar potencialidades da fotografia pedagógica para educadores de infância nas vertentes definidas e para a compreensão da temática em questão. Assim, a nossa opção será, em termos de profundidade de recolha de dados, pela história de vida temática, uma vez que pretendemos estudar o percurso biográfico de pessoas que nos são próximas (porque fazíamos parte desse grupo) e que desempenham as mesmas funções profissionais, tendo definido um período de tempo que se inicia com a utilização coletiva da fotografia no contexto da cultura escolar do estabelecimento de educação que todas partilhámos durante algum tempo e que se conclui no momento em que são realizadas as entrevistas, alguns anos após a finalização da mesma.

No entanto, segundo Digneffe e Beckers (1995) (2005), em Albarello et al (1995) (2005), a função de intervenção no domínio psicossocial constitui apenas uma das funções associadas à abordagem biográfica, havendo ainda a considerar o seu papel na formação em casos como a educação permanente e na produção de conhecimentos, especialmente na área das ciências sociais, aspetos que se parecem coadunar com a nossa investigação.

Por recorrermos ao estudo de casos no presente estudo, parece-nos que as ideias e terminologias aqui analisadas são fundamentais para o nosso trabalho e que a caracterização das diversas tipologias elencadas poderá ajudar a orientar-nos na nossa investigação, tanto no que concerne à sua

apresentação e estruturação, como à análise e interpretação das várias experiências ou casos. Salienciamos que na análise desta opção metodológica parecem ser consensuais as ideias de associação a metodologias qualitativas de investigação, de necessidade de adequação à investigação das técnicas para a recolha, seleção e análise de dados, bem como de interesse do investigador na interpretação e compreensão de uma ou de várias situações ou fenómenos que seleciona para o estudo que irá desenvolver.

Tal parece suceder quando este é perspectivado como modo de investigação, na visão de Lessard-Hébert et al (1990) baseada em De Bruyne et al (1975), em que os aspetos formais e as atitudes que orientam a aproximação do investigador ao campo de estudo parecem ser elementos fulcrais, mas também quando é perspectivado como modalidade investigativa, na visão de Morgado (2012) em que este se revela “uma *estratégia investigativa*” (Morgado, 2012:7) em que as singularidades de cada tipologia parecem amplificar as possibilidades na “análise de uma dada realidade educativa de forma mais circunscrita e mais profunda.” (Morgado, 2012:8). É nesse sentido que este autor menciona a sua principal intencionalidade ao apresentar essas tipologias: destacar a “singularidade inerente a cada situação em análise e [...] a necessidade de recorrer a diferentes formas de organizar a investigação e a distintos métodos de recolha, tratamento e análise de dados.” (Morgado, 2012:67)

Após a análise dos trabalhos dos autores que temos vindo a mencionar, consideramos que cada um deles contribui para o nosso estudo no sentido de conhecermos as possibilidades que se nos apresentam em termos metodológicos, para optarmos de forma mais esclarecida por uma abordagem metodológica que seja coerente com os nossos objetivos e para compreendermos os procedimentos metodológicos a realizar, de modo a que a sua descrição e a sua consistência possam amplificar a possibilidade da sua compreensão e validação.

Pensamos que a designação de Yin (2001) referida por Martins (2008) de “Estudo de Caso múltiplo” (Martins, 2008:13) e o percurso metodológico indicado para a sua elaboração constitui a opção mais adequada à nossa

investigação, especialmente pela possibilidade de fundamentação de uma ideia neste trabalho de projeto a partir dos aspetos semelhantes que se revelarem existir entre os vários casos.

A adequabilidade do estudo de caso aos propósitos do presente estudo parece consubstanciar-se também pela finalidade instrumental que, segundo Morgado (2012) baseado em Stake (1999), lhe é característica, pois a seleção da temática que tem sido mencionada neste trabalho e das experiências realizadas com a utilização deste meio visam conhecer de modo mais aprofundado esta temática. Esperamos assim que, ao longo do estudo de caso múltiplo a desenvolver, as nossas opções em termos metodológicos se revelem adequadas à concretização dos objetivos que definimos para esta investigação, permitindo ampliar a compreensão acerca da nossa questão orientadora.

4. DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS DE INVESTIGAÇÃO

Para o desenvolvimento deste trabalho de projeto há a considerar dois contextos educativos, os quais foram selecionados por serem os estabelecimentos de educação onde desenvolvemos a nossa atividade profissional como educadora de infância durante o período de tempo em que decorreram as experiências com a utilização da fotografia pedagógica que apresentaremos neste trabalho. Assim, o exercício de funções da investigadora nos estabelecimentos de educação considerados nesta investigação durante os períodos a que as experiências se reportam, o desenvolvimento de práticas com a utilização da fotografia pedagógica nos mesmos e a total disponibilidade manifestada pelo grupo de educadoras de infância para a participação nos inquéritos por entrevista constituem as principais razões que determinaram a seleção destes contextos para esta investigação.

O contexto em que decorreram as duas experiências que dão origem ao estudo de dois casos que serão descritos e analisados mais adiante neste trabalho consiste num estabelecimento de educação que era, nesse período, frequentado por crianças de idades entre os 0 e os 3 anos de idade, o que corresponde à valência de Creche. Neste contexto, serão considerados dois grupos de crianças cuja participação num projeto da comunidade educativa e cujo percurso educativo pretendíamos acompanhar utilizando a fotografia pedagógica. O seu horário de funcionamento, compreendido entre as 8 horas e as 18 horas e 30 minutos determinava a disponibilização das componentes letiva e não letiva.

O contexto em que decorreu a experiência que será descrita em posteriormente e que incide sobre a utilização da fotografia pedagógica por um grupo de educadoras de infância para divulgar a ação pedagógica desenvolvida num Jardim de Infância correspondia a uma instituição educativa com essa valência. Nesta, as crianças encontravam-se na faixa etária entre os 2 e os 4 anos. Uma vez que o seu horário de funcionamento era também

compreendido entre as 8 horas e as 18 horas e 30 minutos, a disponibilização das componentes letiva e não letiva encontrava-se também inerente ao acompanhamento dos grupos de crianças que o frequentavam.

Os dois contextos referidos eram estabelecimentos de educação da rede pública da Região Autónoma da Madeira e ficavam situados em cidades.

Em termos de organização do ambiente educativo, as instituições onde decorreram estas experiências tinham diferentes espaços que se adequavam ao funcionamento e às faixas etárias das crianças a que se destinavam. As valências a que se destinavam, a data de construção dos edifícios e a sua localização determinavam diferenças acentuadas entre os ambientes educativos em termos de luminosidade, amplitude de espaços, mobiliário, materiais didáticos e de designação.

Neste sentido, o contexto que funcionava com idades correspondentes à valência de Creche, tinha três espaços em que as crianças permaneciam durante a maior parte do dia que recebiam a designação geral de Salas de Atividades. Dois desses espaços eram destinados à frequência de crianças até aos dois anos, as quais ainda repousavam em berços, daí que a existência desses equipamentos nesses recintos influenciasse a designação específica dos mesmos, que eram referidos como Salas de Berçário. As crianças que tinham entre dois e três anos de idade frequentavam uma Sala de Atividades designada especificamente por Sala de Transição, em reconhecimento das particularidades decorrentes da desta faixa etária, a qual foi anteriormente referenciada no ponto 2.3.5. deste trabalho por Leekeenan e Nimmo (1999 em Edwards et al, 1999), em que se verificam alterações frequentes e a um ritmo bastante rápido em termos de crescimento e de desenvolvimento das crianças na globalidade das áreas de conteúdo a considerar.

No contexto que funcionava com idades correspondentes à valência de Jardim de Infância, os dois espaços em que as crianças passavam a maior parte do dia eram designados por Salas de Atividades, sendo que uma delas era também designada especificamente por Sala de Transição, dado que se destinava à frequência de crianças com idades entre os dois e os três anos.

A designação destes espaços em decorrência das faixas etárias das crianças a que se destinam implica o seu equipamento com mobiliário e materiais didáticos que sejam adequados às suas características, interesses e necessidades. Assim, os Berçários são recintos em que a organização do ambiente educativo compreende uma área em que são dispostos os berços das crianças e uma outra dedicada à permanência das crianças quando não estão a repousar. Nesta poderão existir materiais como colchões, mantas, almofadas, com espaços para deslocação e exploração livre de brinquedos e de materiais e com mesas que servem de apoio às refeições, à exploração de jogos, à exploração de livros e a atividades de expressão plástica, entre outras possibilidades. O número de Berçários poderá ser variável consoante a dimensão dos estabelecimentos e o número de crianças que os frequentam e é geralmente indicado em numeração romana. Quando existem, geralmente são frequentados por grupos de crianças que se encontram na faixa etária entre os 0 e os 2 anos de idade. No entanto, essa designação pode até não ser utilizada em espaços em que coexista uma área de disposição de berços com uma área destinada à exploração e à realização de atividades. Isto deve-se a serem cada vez mais frequentes no panorama regional as instituições educativas que integram a educação pré-escolar com o 1º Ciclo do Ensino Básico, nas quais são criados ou adaptados espaços vocacionados para a frequência de crianças cujas idades correspondem à valência de creche os quais recebem a designação de Sala de Creche.

Em termos de organização do ambiente educativo, a designação de Sala de Atividades aplica-se com maior frequência a espaços que usualmente são organizados em várias áreas ou cantinhos cuja delimitação determina a disposição de materiais e brinquedos adequados à designação das mesmas, aos objetivos pedagógicos de que se encontram na base da sua implementação e às brincadeiras e aprendizagens que aí se possam desenvolver. As áreas ou cantinhos que mais facilmente podem ser encontradas nestes espaços são o tapete ou manta, a casinha das bonecas, a biblioteca, a garagem e os jogos. A sua organização transforma-se para permitir o repouso das crianças quando a faixa etária e as necessidades das

crianças assim o requerem, o qual é efetuado em catres ou colchões colocados de forma organizada pelo recinto da sala e que aí permanecem apenas durante o horário estipulado para esse efeito. São frequentadas por grupos de crianças a partir dos dois anos, caso em que, como vimos, recebem a designação de Sala de Transição, mas esta designação destina-se especialmente a crianças em que as suas necessidades de sono e repouso já permitem alguma consolidação na rotina educativa.

Após estas considerações, passaremos à descrição da generalidade dos espaços existentes nas instituições educativas que consideramos neste estudo.

Do estabelecimento de educação vocacionado para crianças na faixa etária de Creche faziam parte os seguintes espaços: Berçário I, Berçário II, Sala de Transição, gabinete da diretora, cozinha, copa, arrecadação, refeitório e sala polivalente, casas de banho, pátio com aparelhos fixos sem cobertura, pátio com aparelhos fixos com cobertura e jardins. Eram espaços amplos e com muita luz natural. A sua construção era relativamente recente.

Do estabelecimento de educação vocacionado para crianças na faixa etária de Jardim de Infância faziam parte os seguintes espaços: Sala de Transição, Sala de Atividades, gabinete da diretora, copa, arrecadação, refeitório, casas de banho, pátio com aparelhos fixos sem cobertura, pátio sem aparelhos fixos sem cobertura e um pequeno jardim. A sua construção tinha sido realizada há cerca de duas décadas.

Das equipas educativas dos estabelecimentos de educação de infância considerados na nossa investigação faziam parte uma diversidade de elementos, os quais desempenhavam funções imprescindíveis para oferecer uma educação de qualidade.

Na equipa pedagógica da instituição correspondente à valência de Creche verificou-se oscilações no número de funcionários ao longo do período em que decorreram as duas experiências que analisaremos.

No que se refere ao período em que foi desenvolvida a experiência relativa à participação de um grupo de crianças num projeto da comunidade educativa, exerciam funções sete educadoras de infância (das quais uma desempenhava exclusivamente as funções de diretora), um professor do

primeiro ciclo do ensino básico com formação especializada em Necessidades Educativas Especiais, sete assistentes operacionais com a função de ajudantes da ação sócio educativa, três assistentes operacionais com a função de auxiliares de serviços gerais e uma cozinheira. Para cada um dos grupos de crianças existia uma equipa de duas educadoras de infância e duas assistentes operacionais. Uma das educadoras de infância prestava apoio educativo quando necessário, quer neste estabelecimento quer, quando necessário, noutros estabelecimentos de educação. Estavam estabelecidas rotinas para cada um dos grupos de crianças que permitiam a interação diária das crianças e das equipas pedagógicas do Berçário II e da Sala de Transição durante as rotinas de alimentação, as brincadeiras livres ao fim da tarde e algumas atividades planificadas para a totalidade dos grupos que estavam normalmente relacionadas com a comemoração de festividades. Por vezes esta interação estendia-se também às crianças e equipa pedagógica do Berçário I. Dada a faixa etária abarcada, as saídas da instituição para a realização de atividades e interação com a comunidade eram realizadas ocasionalmente existindo algumas parcerias com entidades como a Câmara Municipal e empresas ligadas a espaços de lazer e ao desenvolvimento de projetos.

Ao longo dos três anos letivos em que decorreu a experiência de acompanhamento de um grupo de crianças no seu percurso educativo em Creche o número de elementos da equipa pedagógica da instituição foi variando, o que em parte se deveu à redução do número de inscrições de crianças no último ano letivo, pelo que a sala de Berçário I não se manteve em funcionamento. Por esta se ter iniciado no ano letivo em que foi realizada a experiência a que nos reportámos anteriormente e, portanto a constituição da mesma já ter sido descrita, iremos apenas referir a sua constituição no último ano do desenvolvimento desta experiência.

Exerciam então funções neste contexto sete educadoras de infância (estando uma delas exclusivamente com as funções de diretora), um professor de educação físicomotora a tempo parcial, quatro assistentes operacionais com a função de ajudantes da ação sócio educativa, três assistentes operacionais com a função de auxiliares de serviços gerais e uma cozinheira. Duas

educadoras de infância prestavam apoio educativo quando necessário, quer neste, quer noutros estabelecimentos de educação. Foi mantido o número de elementos das equipas pedagógicas de cada sala: duas educadoras de infância e duas assistentes operacionais. Realizou-se durante parte do ano letivo nesta sala a formação em contexto de trabalho de dois elementos da equipa do estabelecimento de educação que frequentavam o curso de Técnico/a de Ação Educativa, desempenhando as educadoras de infância dessa sala as funções de orientadoras pedagógicas.

A equipa pedagógica da instituição correspondente à valência de Jardim de Infância era constituída por cinco educadoras de infância (uma das quais uma desempenhava exclusivamente as funções de diretora), uma educadora de infância com formação especializada em Necessidades Educativas Especiais, um professor de educação físcicomotora a tempo parcial, quatro assistentes operacionais com as funções de ajudantes da ação sócio educativa, duas assistentes operacionais com as funções de auxiliares de serviços gerais e duas alunas do 2º Ciclo do Ensino Básico de uma instituição educativa da comunidade que se encontravam a desenvolver experiências pré-profissionais com a função de ajudantes de sala que as educadoras de infância orientavam pedagogicamente.

Em cada sala existia uma equipa pedagógica de duas educadoras, duas assistentes operacionais e uma aluna do 2º Ciclo do Ensino Básico em experiências pré-profissionais. Existiam dois grupos de crianças, que, consoante as suas faixas etárias, frequentavam uma ou outra sala. A interação entre estes e toda a equipa pedagógica da instituição era diária, quer nas várias rotinas, quer no desenvolvimento de atividades planificadas, quer nas frequentes saídas do Jardim de Infância para a realização de atividades e visitas em que era promovida a interação em diferentes espaços da comunidade, quer na comemoração de festividades. Neste estabelecimento eram desenvolvidas frequentemente parcerias com outras instituições da comunidade educativa com os quais desenvolviam por vezes atividades como visitas, cinemas, jogos, dramatizações, danças, entre outros.

São estes os contextos subjacentes aos três casos que estudaremos.

5. TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

São várias as técnicas utilizadas para a recolha de dados que consideramos ser relevantes para o desenvolvimento desta investigação e que utilizaremos no sentido de ampliar a compreensão acerca da questão: como poderá a fotografia pedagógica constituir um meio potencializador da ação pedagógica e do desenvolvimento profissional do educador de infância?

Lessard-Hébert et al (1990) consideram a existência de três grupos de técnicas que são utilizados nas ciências sociais: o inquérito em forma de entrevista ou de questionário, a observação direta sistemática ou participante e ainda a análise documental. Referem que nas investigações em que são utilizadas metodologias qualitativas, as técnicas preferencialmente utilizadas são: no grupo do inquérito, a entrevista; no grupo da observação, a observação participante; no grupo da análise documental, a análise de conteúdo.

Morgado (2012), ao reportar-se ao inquérito por entrevista, considera que este é indicado para “compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações” (Morgado, 2012:72).

Entre as várias formas que a entrevista poderá assumir, optamos pela realização de entrevistas estruturadas, utilizando um guião previamente elaborado. Um dos motivos para essa escolha relaciona-se com o nosso interesse em que sejam focados nos diálogos alguns temas presentes no enquadramento teórico que nos parecem importantes para a apresentação de potencialidades das fotografias pedagógicas nas vertentes da ação e do desenvolvimento profissional do educador de infância. Ao tentarmos assegurar a existência de temas comuns nas informações recolhidas junto das educadoras de infância pretendemos também alcançar uma uniformização que poderá facilitar o estabelecimento de categorias de análise e o tratamento dos dados obtidos por meio da mencionada técnica e revelar temas e aspetos semelhantes. Interessa-nos também que todas as educadoras entrevistadas tenham a oportunidade de expressar as suas perceções, opiniões e

impressões acerca da conceção, operacionalização e apreciação da experiência a que se reportam, pois pensamos que deste modo será possível a sua reconstrução e apresentação no âmbito do estudo de caso a desenvolver. Deste modo pensamos ser possível abordar o caso em questão numa linha problematizadora e reflexiva que poderá ser narrado, analisado e divulgado a partir dos seus relatos e dos seus contributos no sentido dos objetivos definidos para esta investigação.

Outra das técnicas que serão utilizadas no contexto desta investigação consiste na análise documental. Esta constitui, para Morgado (2012), uma “fonte de informação importante no contexto da investigação, em particular no contexto da investigação em educação.” (Morgado, 2012:66) O recurso a esta técnica no âmbito deste trabalho parece-nos ser de grande utilidade, quer no que se refere à construção do enquadramento teórico da temática selecionada, quer para a apresentação de potencialidades do referido meio nas vertentes que temos vindo a referir por meio da descrição e análise do caso da abordagem de Reggio Emilia, quer no que se refere ao estudo das experiências que abordaremos sob a forma de estudos de caso em que grande parte dos documentos considerados serão fotografias pedagógicas.

Assim, a designada técnica será utilizada consoante os casos apresentados, quer numa perspetiva referida por Morgado (2012), baseado em Bell (1997), de “recolher informações úteis acerca do objeto de estudo” (Morgado, 2012:67), de modo a “complementar, fundamentar e/ou enriquecer informações com outras técnicas de recolha” (Morgado, 2012:67), quer numa perspetiva de estudo dos documentos enquanto “alvo do estudo” (Morgado, 2012:67), constituindo-se “como técnica particular, ou mesmo exclusiva, de recolha de dados empíricos para um projeto de investigação” (Morgado, 2012:67). Tal como indica o referido autor, é necessário que o investigador adote constantemente uma atitude crítica e que considere – como refere ser explicitado por Bell (1997) – a pertinência e a eficácia das fontes a que recorre.

As fontes de documentação a que recorreremos nesta investigação são várias. Saint-Georges (1995) (2005), em Albarello et al (2005), aborda “quatro grandes tipos de fontes de documentação: as fontes não escritas, as fontes

escritas, oficiais e não oficiais, e as fontes numéricas” (Saint-Georges, 2005 em Albarello et al, 2005:17). Consideraremos apenas neste trabalho, as fontes não escritas e as fontes escritas, oficiais e não oficiais a que o autor faz referência, uma vez que as utilizaremos.

Em termos de fontes não escritas, utilizaremos o que o mesmo autor refere, igualmente em Albarello et al, como “*A imagem não fotográfica: a iconografia*” (Saint-Georges, 2005 em Albarello et al, 2005:19), sob as formas de desenho, de pintura e de cartazes. Neste âmbito, considera ainda outro subconjunto de fontes que abarcam “a imagem e o som registados” (Saint-Georges, 2005 em Albarello et al, 2005:20) através de diversos meios, que compreendem: “fotografias, diapositivos, filmes, discos, cassetes, rádio, televisão” (Saint-Georges, 2005 em Albarello et al, 2005:20). Destes utilizaremos fotografias, apresentações em PowerPoint, filmes ou vídeos pedagógicos que foram realizados com as mesmas ao longo das várias experiências e também as gravações em áudio das entrevistas a educadoras de infância. Para este trabalho recorreremos ainda a alguns vídeos disponíveis na internet onde são transmitidas ideias de autores considerados no enquadramento teórico deste trabalho de projeto.

Em relação aos documentos escritos, que, segundo Saint-Georges (2005) na obra que temos vindo a citar, são aqueles que permitem efetuar pesquisa bibliográfica, é mencionada a existência de dois tipos de fontes. As fontes escritas oficiais são as que correspondem, nas palavras do autor, a “documentos que são *emitidos* por uma autoridade pública, ou *recebidos* por essa autoridade em virtude das responsabilidades que lhes estão confiadas por lei, por regulamentos ou por certos costumes notórios” (Saint-Georges, 2005 em Albarello et al, 2005:22). No âmbito desta investigação, estes constituem essencialmente legislação consultada que enquadra tanto a ação pedagógica como a atividade profissional do educador de infância. Utilizamos ainda fontes escritas não oficiais, que se reportam, pelo que indica o mesmo autor, a documentos que compreendem a “imprensa, as revistas, os livros” (Saint-Georges, 2005 em Albarello et al, 2005:23), nas quais integramos também registos feitos pelo educador de infância acerca de diálogos com crianças.

A análise documental constitui assim uma das técnicas que são utilizadas neste projeto, o que se encontra relacionado também com o facto de parte essencial dos dados recolhidos e analisados nesta investigação consistir em fotografias pedagógicas realizadas especialmente por educadoras de infância, mas também por vários intervenientes no decurso da sua participação em atividades e experiências de carácter pedagógico. Embora tivessem sido realizadas em situações de observação participante, técnica à qual nos referiremos com maior detalhe no seguimento deste trabalho, as fotografias pedagógicas serão analisados segundo a técnica da análise documental. Tal deve-se à circunstância destas terem sido realizados, na sua maioria, previamente à definição deste estudo, à exceção de parte das fotografias referentes à experiência de acompanhamento de um grupo de crianças no seu percurso educativo em Creche.

Efetivamente, a observação parece-nos ser uma técnica determinante para este trabalho, quer por remeter para a presença nos contextos de investigação, quer para a produção de fotografias no contexto da ação pedagógica como meio de registo e de recolha de dados. Como parece ser evidente nos trabalhos de alguns autores que abordaremos em seguida, esta parece ir muito além da simples presença do investigador no contexto que pretende estudar em simultâneo com a ocorrência de determinados fenómenos, estar associada a algumas competências do investigador e ser utilizada de modo recorrente ao longo das diversas etapas do desenvolvimento do processo de investigação.

Assim, na conceção de Morgado (2012), enquanto “modalidade de recolha de dados” (Morgado, 2012:89), esta técnica requer, como afirma, baseado em De Ketele e Roegiers (1996), “atenção, intenção e capacidade de seleção por parte do investigador” (Morgado, 2012:88). Isto parece acentuar a sua importância no contexto do desenvolvimento da investigação, uma vez que os dados que são recolhidos por este fazem parte, como sugerem os autores, de um conjunto muito mais amplo de informações.

Como explicam Queiroz, Vall, Souza et al (2007), enquanto técnica científica “que passa por sistematização, planeamento e controle da

objetividade” (Queiroz et al, 2007:277), a observação tem a sua maior vantagem na possibilidade da obtenção de informação enquanto os acontecimentos ocorrem de modo espontâneo.

Fundamentadas em Barros (1994), afirmam que “Observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso.” (Queiroz et al, 2007:277) Observar parece também requerer, na sua ótica, algumas competências do investigador que vão além da visão e que passam por examinar, auscultar e ler no sentido de conhecer. Recorrendo às ideias de Lobiondo-Wood e Haber (2001), sustentam que durante a observação, este “não está simplesmente olhando o que está acontecendo, mas observando com um olho treinado em busca de certos acontecimentos específicos.” (Queiroz et al, 2007:277) Baseadas em Richardson (1999), manifestam a opinião de que essa técnica parece constituir um “elemento fundamental para a pesquisa, principalmente com enfoque qualitativo, porque está presente desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados” (Queiroz et al, 2007:277).

A utilização no nosso estudo da técnica da observação participante encontra-se relacionada também com a sua adequação, descrita por Goetz e LeCompte (1988) referidos por Morgado (2012) “para estudos etnográficos” (Morgado, 2012:89) e por permitir, como este afirma, baseado em Quivy e Campenhoudt (1988), o estudo e a participação na vida coletiva de uma comunidade por um longo período de tempo. Para este autor, a circunstância de o próprio investigador se encontrar “inserido na comunidade, situação ou caso que estuda, exige que confira o máximo de rigor e precisão às suas observações e tente registar de forma o mais fidedigna possível o que observou.” (Morgado, 2012:89) Por possibilitar, como indica, apoiado em Goetz e LeCompte (1998), “obter dos indivíduos as suas definições da realidade e os constructos com que organizam o seu mundo” (Morgado, 2012:90), a mencionada técnica poderá “transcender a mera descrição, característica de algumas técnicas de recolha de dados, procurando compreender os sentidos e os significados que os atores conferem às suas ações.” (Morgado, 2012:90)

No entender de Almeida e Pinto (1975), esta técnica distingue-se pela “inserção do observador no grupo observado, o que permite uma análise global e intensiva do objecto de estudo.” (Almeida e Pinto, 1975:97). A mesma poderá, na sua ótica, constituir-se em observação-participação no caso da sua integração no grupo que será observado ocorrer desde a altura em que é definida a pesquisa, ou em participação-observação se a sua integração já existir previamente e ser aproveitada para a observação desse grupo no qual participa. Segundo afirmam, esta última admite “dois subtipos de técnicas: observação introspectiva e observação directa do objeto de estudo” (Almeida e Pinto, 1975:97), as quais têm algumas implicações que consideramos essencial estudar, uma vez que participámos nas experiências a apresentar.

Conforme as suas palavras, a observação introspectiva busca, “tentar compreender a realidade social pela mediação de uma auto-análise do observador” (Almeida e Pinto, 1975:97). Estas ideias parecem-nos estar em consonância com as afirmações anteriormente consideradas durante a definição das nossas opções metodológicas, efetuadas por De Bruyne et al (1975) e transcritas por Lessard-Hébert et al (1990), quanto à análise profunda do tipo introspectivo e a participação ativa na vida dos sujeitos observados poderem constituir uma base para o estudo de casos quando existem, da parte do investigador, intencionalidades e atitudes que visam a compreensão.

A observação estará presente nesta investigação na sua forma participante, tal como anteriormente referimos, como técnica de recolha dados da experiência com fotografia pedagógica a estudar respeitante ao acompanhamento de um grupo de crianças no seu percurso educativo em Creche, sendo aplicada durante os dois últimos meses em que decorreu. A sua finalização foi coincidente com a definição desta investigação, com a pesquisa para o enquadramento teórico e com a realização de registos fotográficos, pelo que será considerada neste trabalho.

Para o tratamento e análise de dados, utilizaremos ainda a análise de conteúdo, a qual no entender de Morgado (2012) parece ser indicada para a análise de dados qualitativos em estudos de caso. Tal relaciona-se, em nossa opinião, com o que anteriormente referimos ser indicado por este autor quanto

à eventualidade da metodologia de investigação qualitativa ser orientada para as vertentes descritiva, exploratória e interpretativa, conferindo relevância à interpretação e compreensão das perspetivas e significados que os atores atribuem à sua ação. Relaciona-se também, a nosso ver, com a ideia de Serén (2001), que analisámos no ponto 2.2.1. deste trabalho, que indica que “a fotografia exige [...] uma análise de conteúdo” (Serén, 2011:187).

Segundo Bardin (1977) (2011), a análise de conteúdo mantém “o desejo de rigor e a necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências” (Bardin, 2011:31) caraterísticos do seu percurso histórico, mas também do seu aperfeiçoamento ao longo do tempo. A autora estabelece uma ligação entre a análise de conteúdo e a comunicação, referindo que “desde que se começou a lidar com comunicações que se pretende compreender para além dos seus significados imediatos, parecendo útil o recurso à análise de conteúdo.” (Bardin, 2011:30) Esta torna-se, em seu entender, adequada para superar a incerteza quando parecem subsistir dúvidas em relação à validade de uma visão pessoal e à possibilidade da generalização da mesma no sentido em que essa visão pessoal possa ser partilhada. Torna-se ainda adequada, na sua opinião, para enriquecer a leitura das mensagens, ampliando a sua produtividade e pertinência. Tal parece suceder:

“Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não possuíamos a compreensão.” (Bardin, 2011:31)

Refere também que a aplicação da análise de conteúdo de mensagens deveria estender-se, independentemente da natureza do seu suporte, à totalidade das formas de comunicação, incluindo a imagem, tendo inerentes duas funções que podem ou não estar-lhe associadas na prática: a heurística e a de administração de prova. A função heurística encontra-se ligada à exploração e, por isso, “enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta” (Bardin, 2011:31). A função de administração de prova está associada à possibilidade de comprovação de hipóteses que vão sendo colocadas como questões ou afirmações de carácter provisório e que

suscitam a utilização de uma metodologia de análise sistemática para que sejam averiguadas e infirmadas ou confirmadas.

A autora caracteriza a referida técnica como:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” (Bardin, 2011:44)

Parece considerar a mensagem como elemento essencial para a análise de conteúdo, pois afirma que “Qualquer análise de conteúdo passa pela análise da própria mensagem. Esta constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível!” (Bardin, 2011:164)

Pensamos ser ainda importante referir que, para Bardin (2011), baseada no trabalho de George (1959), a técnica mencionada poderá ser perspectivada segundo uma abordagem quantitativa, fundando-se, “na *frequência* de aparição de determinados elementos da mensagem” (Bardin, 2011:140). Poderá também ser perspectivada segundo uma abordagem qualitativa, recorrendo para tal “a indicadores não frequenciais susceptíveis de permitir inferências; por exemplo, a *presença* (ou a *ausência*) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição.” (Bardin, 2011:140)

Embora na análise qualitativa as formas de quantificação possam estar também presentes, as duas distinguem-se, conforme afirma, pela circunstância da ‘«inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.!), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual.»’ (George, 1959 cit. Bardin, 2011:142) Segundo a mesma fonte, esta parece corresponder a uma dedução lógica que pode ajudar a encontrar respostas, quer para problemas relacionados com as causas, quer com os efeitos das mensagens. Bardin (2011) refere-se à importância da inferência no contexto da investigação, afirmando que Namenwirth (1969, em Gerbner et al, 1969) entende-a como “a indução a partir dos factos” (Bardin, 2011:166) e que Holsti (1969 em Gerbner et al, 1969) entende que ‘«a intenção de qualquer investigação é produzir inferências válidas» a partir dos dados’ (Holsti, 1969 em Gerbner et al, 1969 cit. Bardin,

2011:166). A autora indica ainda outro aspeto importante da análise de conteúdo, que é a categorização e que, embora a divisão das mensagens analisadas em categorias e rubricas não seja indispensável, “A maioria dos procedimentos de análise organiza-se [...] em redor de um processo de categorização” (Bardin, 2011:145).

Esta técnica parece-nos ser adequada para a presente investigação pelas diversas fontes de recolha de dados terem implícitas várias formas de dados a recolher e a analisar, pela intencionalidade de veicular mensagens sobre cada uma das experiências estar desde o seu início subjacente à realização de imagens fotográficas e à descrição de casos, pelas possibilidades que decorrem das funções mencionadas e pela realização de inferências que poderão ser determinantes na procura de respostas para a nossa questão de partida.

Teremos presentes as ideias destes autores e as técnicas a que se referem durante a apresentação de algumas experiências realizadas com fotografia pedagógica selecionadas da nossa prática profissional, as quais estudaremos sob a forma de estudo de caso múltiplo no prosseguimento deste trabalho de projeto.

6. ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO DE EXPERIÊNCIAS REALIZADAS COM FOTOGRAFIA PEDAGÓGICA

Pensamos que a descrição, análise e reflexão de algumas experiências selecionadas da nossa prática profissional que foram realizadas com a utilização da fotografia pedagógica por educadores de infância poderá ajudar-nos a ampliar a compreensão acerca da questão que temos vindo a referir: como poderá a fotografia pedagógica constituir um meio potencializador da ação pedagógica e do desenvolvimento profissional do educador de infância?

Ao longo da construção e estudo de três experiências que estudaremos sob a forma de estudo de caso múltiplo, teremos presente a ligação destes casos a estratégias de supervisão pedagógica reflexiva referida por Infante et al (1996 em Alarcão et al, 1996), bem como as suas indicações, baseadas em Carter (1990) e analisadas anteriormente no ponto 2.2.5. deste trabalho, acerca de elementos referidos como essenciais para que possa ser atribuída a designação de caso. Assim, estas autoras referiam a sua ligação com a aprendizagem “a partir das suas experiências” (Infante et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:159) e a interligação de vários acontecimentos de modo “a contar uma história” (Infante et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:159), a permitir ao leitor a interpretação e a apreensão do sentido que é dado pelo “professor [...] aos acontecimentos” (Infante et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:159) e a revelar, com maior ou menor grau de explicitação, “o conhecimento dos professores” (Infante et al, 1996 em Alarcão et al, 1996:159).

Pensamos ser importante nesta fase da investigação voltar a mencionar os objetivos específicos delineados: conhecer de modo mais aprofundado a temática em estudo, encontrar potencialidades da fotografia pedagógica para a ação pedagógica do educador de infância, encontrar potencialidades da fotografia pedagógica para o desenvolvimento profissional do educador de infância, associar linguagem verbal e linguagens fotográficas na descrição dos casos em estudo, verificar a presença de alguns aspetos considerados

fundamentais – ação das crianças, trabalho em equipa, participação das famílias e ambiente educativo – nos casos a apresentar e realizar inferências a partir de aspetos semelhantes encontrados nos vários casos.

Pensamos ser pertinente esclarecer sobre o objetivo que se refere a aspetos indicados como fundamentais – entre outros que poderão ser essenciais para a ação pedagógica e o desenvolvimento profissional do educador de infância – que estes se reportam aos que são indicados tanto na abordagem de Reggio Emilia por Rinaldi (1999, em Edwards et al, 1999) como nas orientações curriculares expressas pelo Ministério da Educação (1997), pelo que a sua redação foi transformada de modo a sublinhar a consonância nestes aspetos entre estas duas obras de referência.

Parece-nos ser relevante indicar ainda que, em termos cronológicos, as experiências a que se referem os casos que estudaremos decorreram na seguinte sequência: divulgação por um grupo de educadoras de infância da ação pedagógica desenvolvida num Jardim de Infância, participação de um grupo de crianças num projeto da comunidade educativa e acompanhamento de um grupo de crianças no seu percurso educativo em Creche.

Para salientar a utilização da fotografia pedagógica nessas experiências nas vertentes em análise neste trabalho de projeto, pensamos ser útil apresentar algumas considerações sobre alguns aspetos que poderão ajudar à sua contextualização e compreensão.

Aspetos técnicos

Apesar de termos vindo a realizar ocasionalmente registos com fotografia analógica desde o início da nossa atividade profissional, a utilização mais frequente e sistemática da fotografia pedagógica tem ocorrido nos últimos anos com o recurso à fotografia digital, desde a participação na experiência de divulgação por um grupo de educadoras de infância da ação pedagógica desenvolvida num Jardim de Infância, a qual estudaremos mais adiante.

As câmaras fotográficas digitais compactas têm sido, desde então, as que temos vindo a utilizar, especialmente por as considerarmos mais adequadas às nossas práticas, quer em termos de manuseamento, quer de

transporte. Parecem-nos ser adequadas especialmente em situações em que seja necessário fotografar com alguma rapidez, em que o manuseamento de alguns materiais possa provocar danos nesses equipamentos e em que sejam manuseadas pelas crianças. A maior facilidade no acesso, tratamento e armazenamento das fotografias digitais parece-nos ser também importante para esta opção. No seu estudo, pretendemos dar maior enfoque ao conhecimento e à compreensão que daí poderemos obter do que a aspetos técnicos da fotografia, embora compreendamos a sua relevância.

Para a seleção e tratamento das imagens fotográficas utilizadas neste trabalho temos procurado rever e aprofundar alguns conceitos previamente abordados na formação inicial de educadores de infância, pesquisar acerca de aspetos que nos parecem importantes e adequá-los ao que pretendemos apresentar e valorizar. Tal tem permitido perceber e lidar com várias limitações relacionadas com o enquadramento do tema principal, as linhas e objetos presentes, os planos fotográficos, o ajustamento da sensibilidade, a distorção da cor pelo tipo de iluminação artificial presente. A deteção de dificuldades e/ou de alterações nas fotografias que influenciavam a sua visibilidade, expressividade e/ou nitidez têm suscitado pesquisas no sentido de tentar compreender o que esteve na sua origem, de modo a colmatá-las em futuros registos. Na tentativa de ultrapassá-las ou minimizá-las na realização deste estudo, recorreremos essencialmente à edição de imagens.

Pensamos ser relevante ainda mencionar que muitas das fotografias que serão apresentadas no âmbito deste trabalho de projeto foram utilizadas para o desenvolvimento de atividades, a exposição no ambiente educativo, a análise da ação pedagógica desenvolvida e a edição de ficheiros de fotografias e/ou vídeos que foram divulgados nos contextos educativos a que se referem.

Aspetos metodológicos

Tendo optado pela metodologia designada por Yin (2001 em Martins, 2008) de “Estudo de Caso múltiplo” (Yin, 2001 cit. Martins, 2008:13) em que serão estudados vários casos, consideramos relevante ter presente nesta fase alguns aspetos metodológicos sobre os mesmos, que expomos no Quadro 1.

ABORDAGEM METODOLÓGICA DOS CASOS EM ESTUDO			
Caso em estudo	CASO 1	CASO 2	CASO 3
Código da experiência	Experiência 6.1.	Experiência 6.2.	Experiência 6.3.
Designação	Participação de um grupo de crianças num projeto da comunidade educativa	Acompanhamento de um grupo de crianças no seu percurso educativo em creche	Divulgação por um grupo de educadoras de infância da ação pedagógica desenvolvida num Jardim de Infância
Duração	1 Ano letivo	3 Anos letivos	2 Anos letivos
Faixa etária das crianças	2 – 3 Anos	0 – 3 Anos	2 – 4 Anos
Valência do contexto	Creche	Creche	Jardim de Infância
N.º de salas do contexto	3	Numa primeira fase 3 e depois 2	2
Tipologia de estudo de caso	Microetnografia	Estudo de caso observacional	Histórias de vida cruzadas
Técnicas de recolha e análise de dados	– Análise documental – Análise de conteúdo	– Observação participante – Análise documental – Análise de conteúdo	– Análise documental – Inquérito por entrevista – Análise de conteúdo
Fontes de informação	– Educadora de infância – Fotografias pedagógicas de arquivo pessoal – Fotografias pedagógicas partilhadas – Vídeo elaborado com fotografias pedagógicas para apresentar o projeto “A água” à comunidade – Vídeo elaborado com fotografias para reunião de pais e encarregados de educação – DVD de vídeo de atividades realizadas no ano letivo com o grupo	– Educadora de infância – Crianças – Registos da Educadora de Infância – Projeto Curricular de Grupo – Fotografias pedagógicas de arquivo pessoal – Fotografias pedagógicas partilhadas – Vídeo elaborado com fotografias para reunião de pais e encarregados de educação – DVDs de fotografias do percurso educativo de cada criança	– Educadoras de Infância – Gravação áudio das entrevistas – Fotografias e vídeos pedagógicos partilhados – Vídeo elaborado com fotografias para reunião de pais e encarregados de educação – DVDs de fotografias de atividades de cada ano letivo – DVDs de vídeos editados no final de cada ano letivo para cada um dos grupos a partir de fotografias e de vídeos pedagógicos

Quadro 1 – Abordagem metodológica dos casos em estudo.

No Quadro apresentado, pensamos estar bem patente a nossa intencionalidade de abordar de forma distinta cada um dos casos, para salientar a sua singularidade, revelar aspetos semelhantes e distintivos entre eles, explorar a utilização de várias tipologias de estudo de caso e experimentar várias formas de elaborar narrativas. Assim, serão tidos em conta os contextos em que decorreram as experiências a que os casos se referem e as diversas abordagens que definimos para cada um deles em termos de tipologias de estudo de caso, de técnicas de recolha e de análise de dados e de fontes de informação.

Pensamos ser importante ter presente, ao construirmos e analisarmos vários casos da nossa prática profissional, que o seu estudo visa sobretudo a compreensão da temática subjacente à questão de partida desta investigação. As possibilidades de realização de inferências, de teorização e de generalização que parecem estar subjacentes ao desenvolvimento de investigação e à realização de estudo de caso múltiplo, conforme constatámos ser patente em ideias de vários autores mencionados, serão consideradas ao longo da sua descrição.

Possibilidades de generalização do estudo

A nossa opção metodológica pela realização de um estudo de caso múltiplo e a circunstância deste envolver o estudo de vários casos leva-nos a considerar, à luz do que foi referido anteriormente no capítulo 3 deste trabalho quando estudámos as designações e características do estudo de caso coletivo (Morgado, 2012), do estudo de caso múltiplo (Yin 2001 em Martins, 2005) e do estudo multicasos ou comparação (Lessard-Hébert, 1990), as possibilidades da sua generalização.

Lembramos que o conceito de generalização que adotámos para esta investigação considera tanto a perspetiva naturalística desse conceito como a perspetiva analítica do mesmo, as quais são mencionadas por Alves-Mazzotti (2006), baseada em Stake (1978) e em Yin (1984), respetivamente, e tem subjacente a intencionalidade de que, durante a apresentação dos vários

casos, outros educadores de infância que participem em processos educativos e supervisivos possam efetuar comparações com algumas situações e/ou experiências em que tenham participado, de que tenham conhecimento ou que pretendam estudar.

Assim, e conforme foi referido anteriormente no capítulo em que abordámos a metodologia de investigação, o conceito de generalização naturalística foi proposto por Stake (1978) e referido por Alves-Mazzotti (2006) e encontra-se associado à possibilidade de proporcionar ao leitor “oportunidade para a experiência vicária” (Alves-Mazzotti, 2006:648) através das descrições e para decidir aplicar “interpretações, hipóteses, *insights* [...] ao caso de seu interesse” (Alves-Mazzotti, 2006:650). Nesse contexto foi também referido o conceito de generalização analítica do conceito, o qual é proposto por Yin (1984) e igualmente referido por Alves-Mazzotti (2006) e que se encontra associado à lógica de replicação que deverá estar subjacente à seleção dos casos, consoante o investigador espere «encontrar resultados semelhantes nas diversas unidades investigadas (replicação propriamente dita) ou [...] resultados diferentes em razão de fatores previamente antecipados [...] (“replicação teórica”).» (Alves-Mazzotti, 2006:646)

Neste trabalho de projeto interessa-nos considerar as perspetivas destes autores sobre a generalização, porque desejamos proporcionar experiência vicária para que outros educadores de infância se possam identificar com situações e/ou experiências descritas e aplicar aspetos da investigação aos casos que vivenciam e/ou lhes despertam interesse, mas também encontrar resultados semelhantes entre os vários casos para que possamos realizar inferências fundamentadas em aspetos semelhantes encontrados nos vários casos, o que constitui, como temos vindo a mencionar, um dos objetivos desta investigação.

Estas considerações levam-nos a procurar fundamentar o nosso estudo em argumentos que nos pareçam ser consistentes, surgidos de aspetos semelhantes que possam ser encontrados nos vários casos e que possam assim corroborar a ideia de que os resultados deste estudo poderão ajudar a fundamentar uma ideia que constitua uma possibilidade válida de antevisão, de

explicação e de compreensão quando aplicada a casos análogos. Por isso, pretendemos direcionar esta fase do nosso estudo no sentido de aumentar as possibilidades de que a sua generalização, na aceção desta terminologia que é expressa por Stake (1978) e Yin (1984) em Alves-Mazzotti (2006), possa ocorrer, pelo que procuraremos dar especial atenção à articulação das linguagens a utilizar, à expressividade das imagens fotográficas a apresentar e à densidade das descrições a realizar.

Através da densidade e vivacidade das descrições ao longo dos vários estudos de caso que integrarão o estudo de caso múltiplo a desenvolver, pensamos poder proporcionar a comparação dos casos descritos com as situações vivenciadas pelos educadores de infância que poderão ler este estudo noutros contextos e a aferição da possibilidade de aplicação das ideias e inferências que estabeleceremos na sua análise e interpretação aos casos que lhes suscitam interesse. Tendo em conta que o estudo de caso múltiplo envolverá a apresentação de imagens fotográficas, descrições, referências teóricas e ideias acerca de aspetos considerados fundamentais na atividade profissional do educador de infância, admitimos a possibilidade de serem suscitadas durante a sua descrição a evocação de imagens, experiências e situações referentes a processos educativos e supervisivos em outros educadores de infância.

Lembramos que com a realização deste estudo esperamos também melhorar a nossa intervenção ao nível da ação e supervisão pedagógica, progredir no nosso desenvolvimento profissional e debater e partilhar o conhecimento obtido com esta investigação em especial na interação com outros educadores de infância em contextos onde desenvolvemos a nossa atividade profissional.

Inspiração na abordagem de Reggio Emilia

Pensamos que os aspetos semelhantes entre os casos poderão ser revelados se elaborarmos e tivermos em conta, ao longo da sua descrição e análise, uma estrutura categorial que se baseie em aspetos considerados essenciais na educação da primeira infância, uma vez que, como vimos

anteriormente neste trabalho, estes parecem ser mencionados, tanto em descrições relativas ao caso da abordagem de Reggio Emilia que analisámos anteriormente, como em documentos orientadores que constituem referências para as práticas de educadores de infância que desempenham as suas funções no contexto do sistema educativo português. Procuraremos então problematizar e verificar a presença de referências e de fotografias pedagógicas alusivas à ação das crianças, ao trabalho em equipa, à participação das famílias e ao ambiente educativo ao longo das descrições dos casos em estudo que serão efetuadas.

Apesar das diferenças que necessariamente se revelarão entre os vários casos selecionados da nossa prática profissional – as quais poderão decorrer, entre outros, dos contextos em que se desenvolveram, da abordagem metodológica distinta que definimos para cada um deles e de aspetos singulares que cada caso poderá revelar – entendemos que se encontrarmos evidências da presença dos aspetos referidos nas descrições efetuadas para os casos abordados, encontraremos também aspetos semelhantes entre eles que poderão ajudar-nos a descobrir potencialidades da fotografia pedagógica para a ação pedagógica e o desenvolvimento profissional.

Tal parece-nos ser de grande relevância para o nosso estudo, visto que serão os aspetos semelhantes que encontrarmos nos vários casos que constituem o estudo que permitirão fundamentar a ideia subjacente à nossa questão de partida de que a fotografia pedagógica poderá constituir um meio potencializador da ação pedagógica e do desenvolvimento profissional do educador de infância. Encontrar algumas potencialidades do referido meio para essas vertentes poderão ajudar-nos a concretizar o objetivo de ampliar a compreensão acerca da temática desta investigação e a propor explicações baseadas na lógica acerca do modo como tal poderá acontecer.

É neste sentido que passaremos à apresentação de três experiências, sob a forma de estudo de caso, referindo ainda que a tendência para realizar um número considerável de fotografias acerca da mesma atividade ou situação nos tem ajudado por vezes a contornar lacunas ao nível técnico. Nesse aspeto, pensamos que as nossas práticas parecem estar em consonância com a ideia

veiculada na abordagem de Reggio Emilia de que a repetição da representação poderá ter implicações positivas ao nível da expressividade, pois consideramos que o maior leque de opção na fase de seleção das fotografias pedagógicas que daí deriva poderá beneficiar a sua expressividade, quer sejam utilizadas de forma independente, quer organizadas em grupos ou sequências.

Entendemos que, independentemente do número de fotografias pedagógicas que serão mostradas acerca de situações que irão sendo descritas ao longo do estudo de casos, as imagens fotográficas utilizadas constituem uma projeção de impressões (re)construídas acerca das experiências já que foram sendo realizadas com a finalidade de serem divulgadas às crianças e às famílias. Iniciaremos cada uma das descrições com Figuras compostas por várias fotografias, inspiradas na ideia dos painéis da exposição itinerante sobre Reggio Emilia a que já fizemos anteriormente referência neste trabalho, intitulada *The Hundred Languages of Children*.

6.1. Participação de um grupo de crianças num projeto da comunidade educativa



Figura 2 – Seleção de algumas fotografias sobre o desenvolvimento do projeto “A água”.

Com o estudo deste caso pretendemos investigar a utilização da fotografia pedagógica para a documentação, a análise crítica e a divulgação da ação pedagógica realizada no âmbito da participação de um grupo de crianças que se encontrava na faixa etária entre os dois e os três anos num projeto da comunidade educativa, o qual fazia parte de um projeto mais amplo, desenvolvido nas instituições educativas vocacionadas para a educação de infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico existentes no município em que foi concretizado. Procuraremos evidenciar a centralidade do desenvolvimento de projetos na atividade profissional do educador de infância, a articulação entre as atividades proporcionadas no âmbito da temática atribuída, a conformidade das experiências realizadas com as áreas de conteúdo a considerar no seu desenho curricular, a importância de divulgar à comunidade educativa a ação pedagógica desenvolvida para a valorização da ação realizada pelas crianças e para a sua integração nessa comunidade e a indispensabilidade da participação desta instituição educativa para que fosse cumprido o objetivo de abarcar no projeto a totalidade das instituições educativas do município.

Em termos metodológicos, consideramos que este estudo de caso se enquadra na caracterização da tipologia designada como microetnografia por Morgado (2012), baseado em Arnal et al (1994), e por Bogdan e Biklen (1994), uma vez que incide apenas sobre um aspeto da ação pedagógica desenvolvida com um grupo de crianças que frequentava um estabelecimento de educação de infância: o desenvolvimento do projeto “A água”.

No caso ou experiência que passamos a apresentar, foi considerada a utilização da fotografia pedagógica desde o seu início como meio de registo de atividades realizadas com as crianças e como base para a elaboração de um vídeo pedagógico a apresentar na sessão de apresentação do projeto à comunidade educativa considerada a nível municipal, no final do mesmo. Por isso, pretendemos colocar em evidência ao longo da sua descrição e análise a utilidade da fotografia pedagógica, quer na implementação do projeto mencionado, quer na supervisão da ação pedagógica desenvolvida no âmbito do projeto, quer no registo, análise e apresentação à comunidade educativa.

O projeto a que nos reportamos tinha a duração de um ano letivo. Era organizado anualmente por uma entidade da comunidade educativa e proposto a todas as instituições educativas ligadas à Educação de Infância e ao 1º Ciclo do Ensino Básico do município. Iniciava-se com uma reunião que decorria no início de cada ano letivo, na qual a entidade organizadora atribuía um tema a cada um dos estabelecimentos de educação participantes, a partir do qual seriam desenvolvidos projetos de forma livre que, no final do ano letivo, seriam apresentados à comunidade educativa através dos meios e técnicas expressivas que escolhessem. Foi neste contexto que ficou determinado que o tema que a instituição educativa frequentada pelo grupo de crianças cuja ação pedagógica constituirá o foco do presente estudo de caso seria “A água”.

Para participar nesse projeto em representação da instituição educativa que constitui um dos contextos desta investigação e que funcionava com faixas etárias de crianças correspondentes à valência de Creche foi selecionado o grupo que frequentava a Sala de Transição. Isto quer devido a ser composto pelas crianças da faixa etária mais elevada da instituição (maioritariamente entre os 2 e os 3 anos), quer a ser o que tinha maior grau de autonomia dentre os que a frequentavam. Estes fatores foram determinantes, dado que a sua apresentação implicava a deslocação a um espaço da comunidade.

Apesar de a definição do tema não ter partido inicialmente dos interesses das crianças e de um diagnóstico de necessidades de formação da instituição ou do grupo de crianças, foi possível adequá-lo à metodologia de trabalho de projeto dado que no início do outono constatámos, pela observação e pelo diálogo com os encarregados de educação, que algumas crianças tinham dificuldades em aceitar vestir os casacos e gorros à saída do estabelecimento. Feito este diagnóstico, foi delineada uma estratégia de ação pedagógica com a finalidade de ajudá-las a compreender a necessidade de utilizar vestuário apropriado em tempo de frio e de chuva, e de, uma vez que esta era constituída por água, compreender a utilidade do guarda-chuva para se protegerem dos efeitos que a mesma poderá ter em termos de saúde. A partir desse problema, iniciámos então a preparação do nosso projeto, definindo alguns objetivos gerais e planificando algumas atividades

direcionadas para essa temática, estando atentos às ideias, interesses e contributos das crianças, bem como a algumas situações imprevistas que pudessem, do nosso ponto de vista, originar conhecimento e aprendizagens.

Foi nossa preocupação desde o início fazer com que a observação, a comunicação, a exploração e a representação fossem incentivadas durante as experiências a realizar, bem como que as diversas áreas de conteúdo definidas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* e nas *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* fossem focadas e articuladas ao longo do processo de desenvolvimento do projeto. Algumas atividades foram planeadas para serem realizadas com este grupo no interior da instituição educativa e outras em conjunto com outro grupo de crianças do Berçário II da mesma instituição nesse e noutros espaços da cidade. Procurámos utilizar, quando possível, materiais disponíveis no dia-a-dia no ambiente educativo. Várias experiências desenvolvidas foram, especialmente na fase inicial do projeto, fundamentadas no problema encontrado durante o diagnóstico de necessidades de formação efetuado. Pretendíamos estudar ao longo do ano letivo a relação entre a utilização de peças de vestuário diferenciado, a estação do ano que estava a ser vivenciada e os fenómenos que iam sendo observados em que a água estava presente, bem como verificar a sua presença e utilidade em atividades e rotinas.

A atividade que marcou o início da ação pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças nesse sentido consistiu numa experiência de simulação de queda de chuva que decorreu na sala de atividades. Nesta foram utilizadas duas bonecas com que as crianças normalmente brincavam na sala, um guarda-chuva, o chuveiro da sala, a mesa onde eram feitos jogos e desenho, uma caixa de arrumação de jogos de encaixe, uma tampa para prato de microondas e toalhas. Após um breve diálogo, foi feita a simulação de queda de chuva sobre uma boneca colocada sobre uma bancada que não tinha capuz nem guarda-chuva, na qual foram utilizadas a tampa de microondas e o chuveiro da sala para a reproduzir o som característico e os efeitos da chuva. Em seguida, foi feita a simulação de queda de chuva sobre outra boneca que tinha capuz e guarda-chuva. As duas bonecas foram então colocadas lado a

lado, para maior facilidade na comparação dos efeitos das duas situações observadas e posteriormente entregues às crianças para comprovarem através do tacto esses efeitos. As Figuras 3 e 4 reportam-se a fases desta experiência:



Figura 3 – Simulação de queda de chuva em boneca sem capuz nem guarda-chuva.



Figura 4 – Boneca com capuz e guarda-chuva prontos para a simulação de queda de chuva.



Figura 5 – Simulação de queda de chuva em guarda-chuva e boneca com capuz.



Figura 6 – Comparação dos efeitos das duas situações observadas pelas crianças.

Deste modo foi possível observar os efeitos da “chuva”, do capuz e do guarda-chuva sobre as bonecas, mas também associar a experiência realizada com a utilização de vestuário adequado à estação do ano em curso, a utilização do guarda-chuva e a manutenção da saúde, temática igualmente presente nos Projetos Educativo de Escola – definido para a instituição educativa – e Curricular de Grupo – delineado especificamente para este grupo. Posteriormente foram feitas representações de guarda chuvas, quer em duas, quer em três dimensões, tal como é patente nas Figuras que se seguem:



Figura 7 – Guarda-chuvas representados a duas dimensões expostos na sala de atividades.



Figura 8 – Guarda-chuvas representados a a três dimensões expostos no corredor da instituição educativa.

Todos os elementos do grupo participaram na construção de um painel para ser afixado na sala de atividades que representava três “crianças”, as quais foram vestidas pelas próprias crianças com roupas reais adequadas à estação do ano. A Figura 9 representa algumas fases da sua elaboração:



Figura 9 – Algumas fases da elaboração de um painel sobre vestuário adequado à estação do ano.

Neste painel foram utilizadas duas técnicas de expressão plástica: a pintura e a colagem. Além de serem referidos os nomes das peças de vestuário e do seu manuseamento, alguns elementos do grupo manifestaram interesse em vestir algumas delas. Apenas nos é possível apresentar fotografias de algumas fases da sua elaboração porque o resultado final não foi fotografado.

A observação de fenómenos meteorológicos pelas crianças foi algo que despertou o interesse das crianças deste grupo ao longo do projeto e foi realizada em várias situações que se proporcionaram em algumas circunstâncias de forma espontânea e em outras por sugestão das crianças e/ou dos elementos da equipa pedagógica. Assim, foram contemplados pelo grupo através das grandes janelas e portas em vidro que existiam quer na sala, quer noutros espaços da instituição, fenómenos como a chuva, o nevoeiro, a neve, o granizo e o arco-íris, tendo algumas dessas oportunidades sido registadas por meio de fotografia pedagógica e originado as Figuras 10 e 11.

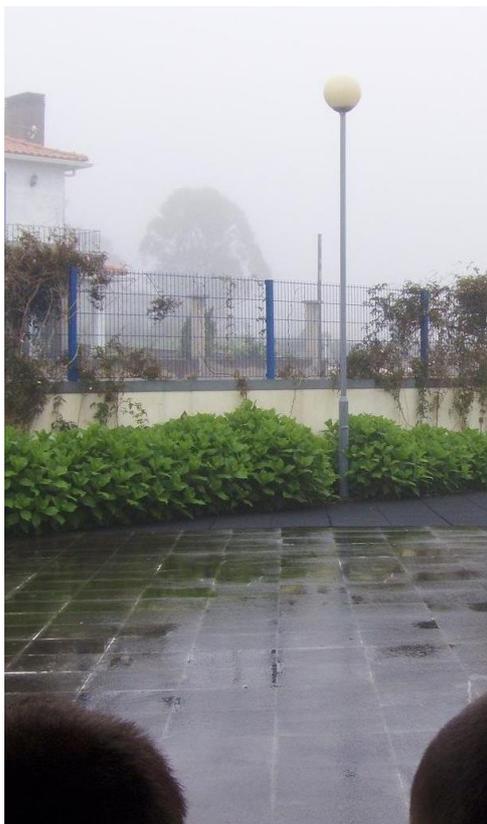


Figura 10 – Observação de efeitos de chuva e nevoeiro a partir da sala.

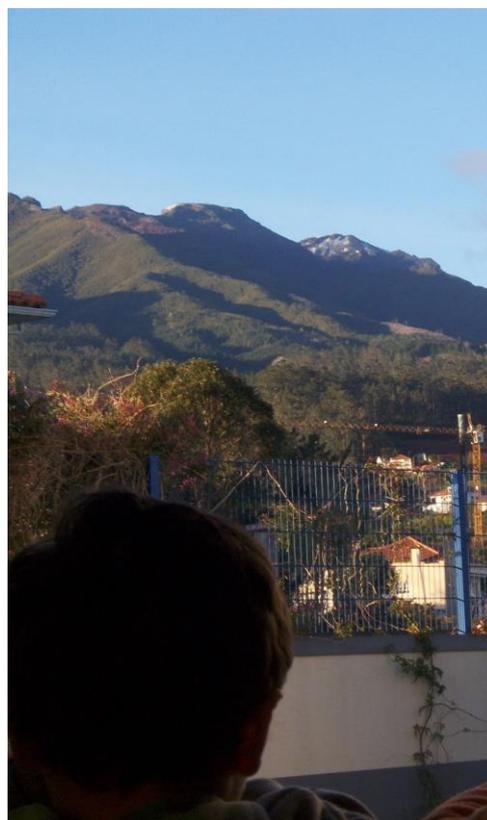


Figura 11 – Observação de alguma neve sobre uma montanha a partir da sala.

Numa fase posterior a chuva foi representada individualmente através de desenho pelas crianças e, tal como pode ser verificado nas Figuras 12 e 13, as suas produções foram afixadas durante algum tempo na sala de atividades.



Figura 12 – Representação da chuva através de desenho por uma criança.



Figura 13 – Desenhos acerca da chuva em exposição na sala.

No inverno foram planificadas e realizadas atividades em que seriam elaborados bonecos de neve, constituindo-se estes como elementos centrais na decoração do ambiente educativo. Foram promovidas uma atividade coletiva de construção de um grande boneco de neve em que foram utilizados tecidos, vários tipos de papel e esferovite e também uma atividade de construção individual de bonecos de neve pelas crianças do grupo, para os quais foram utilizados essencialmente papel de jornal e papel crepe. Os bonecos feitos por meio destas atividades ficaram expostos na sala.



Figura 14 – Boneco de neve e acessórios de Inverno elaborados com colagem de tecido e esferovite a duas dimensões pelo grupo de crianças colocados em exposição na sala.



Figura 15 – Bonecos de neve elaborados com papel de jornal e papel crepe individualmente pelas crianças a três dimensões, expostos em mobile na sala.

Algum tempo após a sua concretização, ocorreu queda de chuva e de granizo num final de tarde. Esta foi observada com atenção por algumas crianças dos grupos da Sala de Transição e do Berçário II através das vidraças de um espaço que funcionava como refeitório e sala polivalente e que era partilhado diariamente pelos vários grupos que frequentavam o estabelecimento de educação durante refeições e brincadeiras.

As Figuras 16 e 17 dão-nos conta da forma como alguns elementos do grupo vivenciaram esses momentos.



Figura 16



Figura 17

Figuras 16 e 17 – Observação de queda de chuva e de granizo a partir da sala polivalente e refeitório por algumas crianças do grupo que se encontrava a desenvolver o projeto.

Este fenómeno deu origem a uma experiência que, em nosso entender, poderá ser exemplificativa da utilidade de uma atitude de flexibilidade e abertura ao imprevisto na ação do educador de infância, a qual nos parece estar em conformidade com o que constatámos ser referido pelo Ministério da Educação (1997) no ponto 2.1.4. deste trabalho de projeto e no sentido do currículo emergente instituído em Reggio Emilia.

Uma vez que se encontravam ainda na sala de atividades os materiais destinados à construção de um boneco de neve por um dos elementos do grupo que já há algum tempo não comparecia à instituição, a educadora da sala que se encontrava a desenvolver o projeto da água decidiu recolher granizo para ser explorado sensorialmente pelas crianças dos dois grupos que presenciavam esse fenómeno e também para construir com elas um boneco de granizo semelhante aos que tinham sido elaborados individualmente e

expostos na sala. A fase inicial de modelagem da base teve a participação de algumas delas, mas nas fases de construção da parte superior do boneco e da colocação dos elementos decorativos em papel crepe, a educadora decidiu finalizar a sua construção. Tal sucedeu após várias tentativas das crianças em que eram evidentes as dificuldades na estruturação e manutenção da forma do mesmo devido à textura e forma do granizo, tendo este se desintegrado por diversas vezes, o que originou situações em que o riso, os comentários e as sugestões foram constantes. Mas também só após diversas tentativas da educadora é que a modelagem da parte superior do boneco e a colocação dos elementos decorativos foram concluídas.



Figura 18 – Exploração sensorial de granizo por uma criança da Sala de Berçário II.



Figura 19 – Exploração sensorial de granizo por uma criança da Sala de Transição.

Como esta situação decorreu por volta do horário da rotina de complemento do lanche da tarde, o boneco construído foi colocado durante algum tempo nas mesas para que pudesse ser observado com mais detalhe pelas crianças enquanto “lanchavam”, o que é patente nas Figuras 20 e 21.



Figura 20 – Observação pelas crianças da Sala de Berçário II de boneco feito a partir de granizo durante o “lanche”.



Figura 21 – Observação pelas crianças da Sala de Transição de boneco feito a partir de granizo durante o “lanche”.

Este foi posteriormente congelado para ser, no dia seguinte, apresentado aos elementos do grupo que não tinham estado presentes durante a sua realização. Deste modo puderam dialogar sobre a atividade decorrida e sobre as suas experiências com granizo e com neve. Nessa altura, todos os elementos do grupo da Sala de Transição tiveram também a oportunidade de o observar e explorar o boneco através do toque, de modo a que pudessem sentir que o granizo era frio.



Figura 22



Figura 23

Figuras 22 e 23 – Exploração de boneco de granizo pelas crianças.

Ao fazê-lo, ficaram com um pouco de água nas mãos, o que originou novas questões e um diálogo em que foi concluído que o granizo, por ser constituído por água, derreteria e transformar-se-ia em água.

Para que estas pudessem visualizar uma pequena parte dessa transformação, o boneco foi deixado num local da sala para que derretesse um pouco. E quando mais tarde passaram perto do mesmo para se organizarem na formação em comboio – uma vez que se aproximava a hora do almoço – e realizarem o percurso desde a sala de atividades até aos locais onde decorreriam as rotinas de higiene e de alimentação, interessaram-se pela observação dos resultados do processo de liquefação. Assim constataram com admiração que a água tinha ficado colorida, o que voltou a originar novas perguntas e a verbalização de hipóteses por parte das crianças. Para facilitar a compreensão do que havia sucedido, foi explicado que essa coloração provinha da mistura de cores do papel crepe e da água. De modo a demonstrá-lo, foram efetuados traços com alguns dos elementos do boneco feitos com esse material, tal como é possível aferir nas Figuras 24 e 25.



Figura 24 – Observação do boneco de granizo a derreter.



Figura 25 – Observação das cores do papel crepe utilizado.

Em relação a experiências baseadas em fenômenos meteorológicos foi também promovida a realização de bolas de sabão pelas crianças a partir da visualização espontânea de um arco-íris.

A principal intencionalidade subjacente era a observação das cores previamente visualizadas no arco-íris nas bolas de sabão quando a incidência da luz o permitisse. Pretendíamos ainda que todas fossem capazes de realizar individualmente bolas de sabão, identificar a água como um dos componentes do líquido utilizado para esse efeito e elaborar uma pintura individual utilizando a técnica das bolas de sabão. As Figuras que se seguem referem-se ao desenrolar de todo esse processo.



Figura 26 – Observação de arco-íris a partir da sala de atividades.



Figura 27 – Observação dos componentes do líquido usado para fazer bolas de sabão.

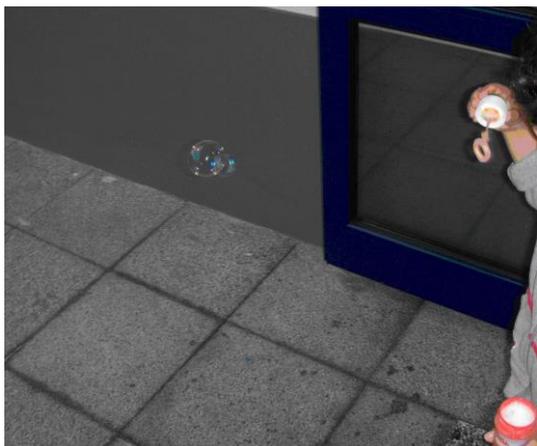


Figura 28 – Realização de bola de sabão em que foi possível visualizar várias cores.



Figura 29 – Realização de bola de sabão em que a visualização de cores foi menos nítida.



Figura 30 – Realização de pintura através da técnica de bolas de sabão.

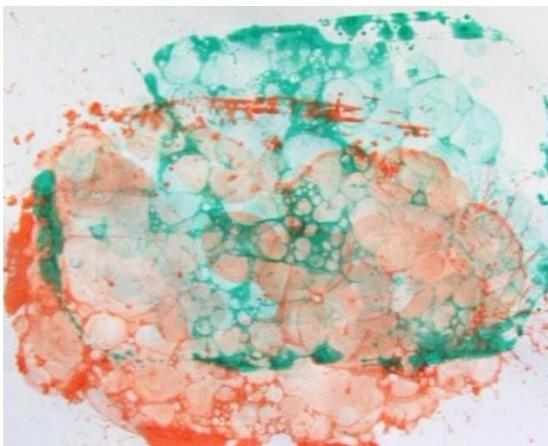


Figura 31 – Pintura com a técnica de bolas de sabão já finalizada.

Consideramos relevante mencionar ainda que a realização de bolas de sabão pelas crianças ocorreu diariamente durante mais de uma semana no pátio exterior à sala, devido às solicitações das mesmas para que esta experiência fosse repetida.

A observação do arco-íris constituiu também motivação para a realização de uma atividade de pintura em que a exploração das cores e da água enquanto elemento essencial para a preparação e conjugação de tintas cenográficas e para a higiene das mãos durante e após o desenvolvimento da mesma. Nesta atividade foi especialmente necessário o apoio e orientação dos elementos da equipa pedagógica às crianças, dada a complexidade das tarefas de utilização e combinação de várias cores e de lavar as mãos várias vezes para a faixa etária em que estas se encontravam.



Figura 32 – Utilização de água para a preparação de tintas cenográficas e para a exploração de cores.

Foi ainda realizada uma atividade de sensibilização para a importância da água pelos seus coordenadores, tendo as crianças participado na elaboração de um cartaz subordinado ao tema do projeto.



Figura 33



Figura 34



Figura 35

Figuras 33, 34 e 35 – Sensibilização para a importância da água por meio da elaboração de um cartaz acerca do tema do projeto dinamizada pelos seus coordenadores.

Por altura da comemoração do Dia da Criança, a participação em duas atividades desenvolvidas em espaços exteriores à instituição educativa constituíram também oportunidades para que a equipa pedagógica e o grupo de crianças progredissem no conhecimento acerca do tema do projeto, passando à exploração de algumas características da água.

Uma delas ocorreu durante uma festa e convívio organizada pela Câmara Municipal para comemorar a festividade referida, a qual decorreu nos Paços do Concelho e contou com a participação das diversas instituições educativas desse município que eram frequentadas por crianças até ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Para além da participação em atividades de animação, este evento constituiu também uma oportunidade para que o grupo que estava a desenvolver o Projeto “A Água” pudesse conviver com grupos de crianças e equipas de instituições educativas com os quais voltariam a estar dali a pouco tempo, na sessão de apresentação dos vários temas do projeto mais vasto à comunidade educativa municipal.

Nessa situação, quando as crianças se encontravam organizadas em redor de um chafariz a assistir a animação musical, algumas delas interessaram-se espontaneamente pela observação do mesmo e do próprio reflexo na sua água, a qual se encontrava estagnada. Essa situação suscitou o interesse de outros elementos do grupo e o incentivo da equipa pedagógica para que vivenciassem essa experiência, tendo esta sido registada em fotografias pedagógicas que deram origem às Figuras 36 e 37, as quais passamos a apresentar.



Figura 36 – Crianças de diversas instituições educativas a assistir a animação musical.



Figura 37 – Observação do próprio reflexo na água estagnada de um chafariz.

A outra situação ocorreu durante uma visita que fazia parte do Plano Anual de Atividades da instituição em que participaram os grupos com maior grau de autonomia da instituição – o da Sala de Transição e o do Berçário II – que tinha como destino um parque situado nas imediações do estabelecimento de educação.

Uma vez que existiam cursos de água que atravessavam e um lago construído nesse espaço de lazer, o projeto “A água” foi sendo focado ao longo dessa visita, especialmente através da observação frequente de vários pontos do referido curso de água e da audição permanente do seu som durante todo o tempo de permanência nesse local.

Na Figura 38 podem ser observadas algumas imagens fotográficas realizadas durante a permanência dos dois grupos de crianças e das equipas pedagógicas nesse espaço.



Figura 38 – Algumas imagens fotográficas realizadas durante a permanência das crianças e equipas pedagógicas do Berçário II e Sala de Transição num espaço de lazer da comunidade.

Enquanto aguardavam, à saída do referido parque, pelo meio de transporte que as levaria de volta à instituição educativa houve ainda oportunidade de observar de outras perspetivas novos pontos do curso de água referido, tal como são apresentadas nas Figuras que se seguem.



Figura 39 – Observação de curso de água à saída do parque visitado.



Figura 40 – Cenário contemplado através da ajuda da equipa pedagógica.

Para conseguirem observar o cenário representado na Figura 40, cujo ruído despertou a curiosidade do grupo de crianças e suscitou algumas questões e cuja visão era impedida pela existência de um muro, foi necessária a ajuda da equipa pedagógica que para contemplá-lo, pegando-lhes ao colo.

Nos dias seguintes, foi feita uma experiência para tentar reproduzir no ambiente da sala de atividades o som da água que as crianças tinham ouvido no parque, utilizando uma caixa grande de arrumação de brinquedos da sala, um jarro com que as crianças brincavam habitualmente no cantinho (ou área) da casinha das bonecas e um filtro de aquário.

Todas elas contribuíram para que a caixa ficasse com um nível considerável de água de modo a permitir o funcionamento do filtro, tendo cada uma na sua vez ido encher um recipiente com água retirada de um chuveiro que existia na bancada da sala de transição, com o apoio e orientação de um elemento da equipa pedagógica. Após o filtro ser ligado, cada uma delas se deslocou até à caixa para ouvir mais de perto o som produzido e observar o nível da água alcançado, o funcionamento do filtro e o movimento da água. As Figuras que se seguem ilustram alguns desses momentos.



Figura 41 – Caixa a ser enchida com água para reproduzir sons semelhantes aos que tinham escutado durante a visita ao parque.



Figura 42 – Filtro de aquário a movimentar a água no interior da caixa e a reproduzir sons semelhantes aos de cursos de água doce.

Embora, como nos parece ser patente nas figuras que apresentámos relativas a esta experiência, a cor da caixa dos brinquedos utilizada não tivesse conferido o efeito que pretendíamos em termos visuais, consideramos que teve resultados bastante positivos em termos de participação das crianças, de obtenção de uma sonoridade semelhante à que procurávamos reproduzir, de respeito coletivo pelo tempo de silêncio estipulado para o final da mesma, de modo a que todos pudessem perceber os resultados da experiência e da contribuição individual para a sua realização.

Uma vez que a estação do ano do verão se aproximava e que a abordagem dessa temática se encontrava prevista quer na planificação mensal elaborada para este grupo, quer no Plano Anual de Atividades, foi estudado o som produzido pelas ondas da água do mar, por meio de uma experiência desenvolvida para possibilitar a sua audição e reprodução.

Esta iniciou-se com uma história sobre o mar e um diálogo com as crianças. Em seguida foi colocada uma faixa de áudio na aparelhagem de som existente na sala, em que foi possível ouvir o som das ondas do mar.

Posteriormente, através de grande búzio que foi utilizado por cada uma das crianças, estas referiram conseguir perceber um som que se assemelhava ao que tinham ouvido anteriormente na faixa de áudio e que tinham identificado como sendo característico das ondas do mar. Nas Figuras que se seguem está representada esta última fase da experiência descrita.



Figura 43



Figura 44

Figuras 43 e 44 – Experiência de simulação do som da água do mar utilizando um búzio.

No domínio da expressão motora, referente à Área de Conteúdo da Expressão e Comunicação, foi desenvolvido um jogo de bólingue. Os materiais utilizados foram uma bola com que as crianças brincavam habitualmente na sala polivalente, a prancha do escorrega que se encontrava também nesse espaço e algumas garrafas de plástico, nas quais optámos por não colocar elementos decorativos de modo a que fossem facilmente identificadas como sendo garrafas de água. Todas tiveram oportunidade de jogar algumas vezes e os incentivos aos colegas durante essa tarefa foram constantes. Foram exploradas também noções relativas ao domínio da Matemática associadas à quantidade de garrafas que tinham ou não conseguido derrubar. As Figuras que se seguem mostram algumas crianças a utilizarem os materiais referidos no decurso do jogo mencionado.



Figura 45



Figura 46

Figuras 45 e 46 – Utilização de garrafas de água em jogo de bólingue.

Uma outra linha de ação pedagógica considerada no projeto “A Água” foi o da associação desta às rotinas de alimentação e higiene. Tal ia ao encontro da temática do projeto educativo da instituição que incidia sobre os cuidados básicos na primeira infância, especialmente em termos de saúde, higiene e alimentação.

No que se refere a esta última, foram desenvolvidas duas atividades com as crianças em que um dos principais objetivos consistia em detetar a presença de líquido (e, portanto, de água) na composição de alguns frutos.

Com esta intencionalidade, cada um dos elementos do grupo participou, na época do outono, numa atividade que decorreu na sala que funcionava como refeitório e polivalente durante a rotina do lanche da manhã. Esta consistia na preparação de sumo de laranja e maçã para o lanche pelas crianças e foi presenciada por alguns pais que vieram trazer os seus educandos nesse horário à instituição educativa.

Durante a mesma foram utilizadas, para além dos referidos frutos, os copos que cada uma das crianças utilizava diariamente para a água e duas centrifugadoras nas quais estas colocaram – estando estas desligadas – os pedaços de frutos necessários à sua confeção. Posteriormente, já com estas ligadas, utilizaram um utensílio próprio para pressionarem os pedaços de frutos de modo a que não corressem qualquer risco durante essa atividade e extraírem o seu sumo. Quando todas elas já tinham preparado o sumo no respetivo copo, beberam-no acompanhado com bolachas.

Uma vez que a totalidade do grupo tinha conseguido realizar o seu próprio sumo, participado no processo de centrifugação dos frutos, observado os colegas quando desenvolviam esse mesmo processo e presenciado a transformação dos frutos num composto sólido (que ficara num compartimento transparente do aparelho) e em líquido (o sumo que ficara para o copo), parecia-nos que o principal objetivo a que fizemos inicialmente referência tinha sido cumprido.

No entanto, foi realizada nos dias seguintes uma nova atividade com as finalidades de consolidação e de representação desses conhecimentos, que decorreu na sala e na qual foram apresentadas, comparadas e degustadas

uvas e passas de uvas pelas crianças, de modo a comprovarem a presença de líquido nas uvas e a sua ausência nas passas de uvas, quer através do seu manuseamento, quer da sua degustação.

Após esta experiência sensorial foi feita individualmente por cada criança do grupo a representação de um cacho de uvas por meio da expressão plástica, utilizando a técnica de carimbagem com folhas de videira, rolhas de cortiça, papel e tintas cenográficas. Na folha de papel havia um triângulo desenhado a lápis para que estas tivessem uma orientação relativamente ao espaço onde deviam carimbar, de modo a que o resultado final se assemelhasse às formas dos cachos de uvas. Estas produções foram recortadas e expostas na sala de atividades da seguinte forma:



Figura 47 – Cachos de uvas representados por meio de carimbagem feita com folhas de videira e rolhas de cortiça expostos na sala.



Figura 48 – Visão aproximada de uma das produções realizadas pelas crianças em exposição na sala de atividades.

Parece-nos importante referir que destas duas atividades em que as crianças existem apenas fotografias do resultado da atividade de carimbagem. Explicamos o facto de as atividades de exploração dos frutos não terem sido fotografadas em parte por estarmos concentrados no apoio às crianças durante essas atividades pois, especialmente no caso da preparação de sumo de frutas, estas foram preparadas em simultâneo à sua utilização e em parte por não considerarmos durante a sua planificação que estas poderiam ser tão valorizadas pelas crianças, as quais demonstraram muito interesse e alegria durante a participação nas mesmas.

Salientamos que na atividade da realização de sumos de frutas foram trabalhadas algumas áreas de conteúdo das orientações curriculares e metas de aprendizagem para a educação pré-escolar. Tal parece-nos ter sucedido, em termos gerais, ao nível da área da formação pessoal e social (interação social, autonomia, comportamentos à mesa e reconhecimento de objetos pessoais dos copos trazidos pelos pais e encarregados de educação e utilizados por cada criança), ao nível da área do conhecimento do mundo (identificação de frutos, experiências), bem como da área das expressões, nos domínios da linguagem (verbalização do nome dos frutos utilizados), da matemática (noções de cheio/vazio), das expressões motora (manuseamento de equipamentos, motricidade fina), plástica (representação por meio de técnicas plásticas) e musical (silêncio/ ruído da centrifugadora).

A utilização de água na alimentação e a sua identificação como um dos componentes de alimentos e da sua confeção foi realizada também em relação às rotinas de alimentação, tendo as crianças que organizar-se numa formação geralmente designada por “formação em comboio” para a participação nas mesmas. O início dessa formação é ilustrado nas Figuras que se seguem.



Figura 49



Figura 50

Figuras 49 e 50 – Início da organização das crianças na formação em comboio.

Ao realizarem as suas refeições no refeitório e sala polivalente, as crianças puderam associar a consistência de alguns alimentos à presença de água na sua composição ou, simplesmente, beber água durante as mesmas, tal como nos dão conta as Figuras 51 e 52.



Figura 51



Figura 52



Figura 53

Figuras 51, 52 e 53 – Presença de água em rotinas relacionadas com a alimentação.

No que se refere às rotinas ligadas à higiene, foi registada e comprovada a presença de água em diversas situações e mecanismos utilizados diariamente pelas mesmas, exemplificados nas Figuras seguintes:



Figura 54



Figura 55



Figura 56

Figuras 54, 55 e 56 – Utilização de água em situações ligadas às rotinas de higiene.

A apresentação do projeto à comunidade educativa considerada a nível municipal foi realizada no final do ano letivo em sessão que decorreu num espaço da comunidade e que contou com a presença dos grupos de crianças que representavam cada uma das instituições educativas participantes, de docentes e não docentes que haviam contribuído para a concretização do projeto na comunidade, de familiares das crianças que desejaram comparecer e de várias entidades ligadas a várias instituições da comunidade educativa.

No que concerne à apresentação das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “A água”, o que nos encontramos a analisar, foram preparadas a apresentação da canção tradicional “Um barquinho” através de técnicas de expressão dramática e a exibição de um pequeno vídeo produzido a partir de fotografias pedagógicas relativas às atividades realizadas, sendo que muitas delas têm vindo a ser integradas na descrição deste caso.

Pensamos ser pertinente referir que a preparação desta canção foi iniciada algum tempo antes na instituição educativa através de algumas educadoras das salas Berçário II e Transição que construíram e utilizaram sombras chinesas numa representação desta e de outra canção destinada a todos os grupos que a frequentavam. Foi a partir de então que o grupo que participava no projeto “A Água” iniciou a manipulação de sombras chinesas que iriam utilizar na apresentação posterior à comunidade educativa do município. Passamos a apresentar as Figuras 57 e 58, que são relativas a esta atividade.



Figura 57 – Apresentação da canção “Um barquinho” em sombras chinesas feita por educadoras de infância das salas Berçário II e Transição.



Figura 58 – Exploração das sombras chinesas utilizadas na apresentação por crianças da Sala de Transição.

Assim, no dia da apresentação do projeto à comunidade considerada ao nível municipal, foi representada por meio de expressão musical e dramática a

canção “Um barquinho”, tendo sido conjugada a manipulação das mencionadas sombras chinesas por algumas crianças do grupo com a caracterização de outras crianças com adereços alusivos ao mar e à água que se movimentavam no decurso da mesma. Seguem-se algumas imagens realizadas durante a sessão de apresentação da participação do grupo de crianças no projeto da comunidade educativa e organizadas na Figura 59.



Figura 59 – Apresentação da canção “Um barquinho” à comunidade educativa considerada ao nível municipal.

Seguiu-se a apresentação do mencionado vídeo realizado a partir de fotografias pedagógicas relativas à ação pedagógica realizada ao longo do ano letivo sobre o projeto em análise, tendo sido introduzida na imagem fotográfica que o encerrava uma mensagem semelhante à do cartaz elaborado numa atividade dinamizada pelos coordenadores do projeto a que já nos referimos anteriormente ao descrever este caso.

Consideramos ter sido decisiva a colaboração dos pais e encarregados de educação para que a participação deste grupo de crianças nesta sessão de

apresentação fosse possível, quer facultando o vestuário que servira de base à caracterização das crianças, quer com a presença de alguns deles no recinto onde a mesma decorreu. Embora esta sessão marcasse o final da ação pedagógica a ser desenvolvida num sentido convergente ao das restantes instituições do município no que se refere à concretização do projeto mais amplo, não marcou o final do desenvolvimento do projeto “A água” na instituição educativa em que decorreu.

Efetivamente, este continuou a fazer parte durante mais algum tempo da ação pedagógica desenvolvida com este grupo de crianças, uma vez que quase no final do ano letivo realizou-se uma visita dos bombeiros à instituição educativa, em que o grupo foi sensibilizado para uma outra aplicação da água e teve oportunidade de observar e experimentar alguns equipamentos mostrados, como é patente na Figura 60, que passamos a apresentar.



Figura 60 – Visita dos bombeiros à instituição educativa.

Foi ainda readaptada e representada a dramatização da canção “Um barquinho” na festa de encerramento do ano letivo do estabelecimento de educação que o grupo frequentava, para divulgar na instituição educativa essa atividade realizada no âmbito do projeto “A Água”.

Desta forma foi dada por concluída a ação pedagógica realizada no âmbito deste projeto à generalidade da comunidade educativa e em especial aos restantes grupos de crianças que frequentavam a instituição educativa, aos familiares das crianças e a alguns elementos de equipas pedagógicas que não tinham estado presentes na sessão de apresentação à comunidade compreendida a nível municipal. A Figura 61 refere-se à sua apresentação na mencionada festa.



Figura 61 – Apresentação da canção “Um barquinho” para representar o projeto “A água” na instituição educativa.

Foi feita ainda a repetição da visualização do vídeo acerca do projeto que foi apresentado durante a sessão destinada à comunidade educativa

considerada em termos municipais, durante a qual as crianças se manifestavam de forma positiva, quer em relação às situações observadas, quer em relação aos elementos do grupo que iam surgindo nas sequências de fotografias pedagógicas construídas. Este vídeo foi posteriormente integrado noutra de maior extensão respeitante à ação pedagógica desenvolvida com esse grupo durante o ano letivo a que se reportava, o qual foi também realizado com fotografias pedagógicas.

A sua disponibilização aos seus familiares constituiu assim uma forma de divulgar a ação pedagógica realizada sobre o projeto subordinado à temática “A água” através deste meio. Estes já tinham tido anteriormente conhecimento que o mesmo iria ser desenvolvido, pois tinha sido referido em reunião que lhes era destinada e que pretendia explicitar o projeto curricular desenvolvido para este grupo nesse ano letivo.

Em relação a este caso, temos ainda a referir que a sua seleção e integração neste trabalho de projeto baseou-se no facto deste se focar especificamente sobre um aspeto que, como foi anteriormente referido, é considerado relevante e frequente na ação pedagógica do educador de infância: o desenvolvimento de projetos.

Neste exercício descritivo, em que nos baseámos sobretudo em fotografias pedagógicas que fizeram parte do vídeo elaborado para a sua divulgação, foi necessário proceder a alterações que decorreram, em nosso entender, da mudança do suporte e das linguagens utilizadas. Na apresentação da experiência à comunidade, por meio de expressão dramática, e um vídeo elaborado com fotografias pedagógicas organizadas consoante categorias temáticas patentes sob a forma de títulos e conforme faixas musicais adequadas, resultou uma dinâmica diferente da descrição que é feita acerca da mesma experiência no âmbito deste estudo, em que o suporte é o papel e em que procurámos combinar texto e imagens fotográficas.

Pensamos que tal se relaciona com as ideias de Berger (2013 em Berger e Mohr, 2013) quando refere existir diferença entre a linguagem que utiliza a fotografia de forma fixa e a que utiliza a fotografia de forma dinâmica numa linguagem próxima à do cinema. Nesta descrição, a passagem da

linguagem dinâmica do vídeo realizado para a linguagem da fotografia fixa determinou a redução do número de fotografias e acentuou o questionamento sobre a expressividade e a representatividade destas imagens.

Apercebemo-nos que esta forma distinta de apresentação implicou uma maior seleção das imagens fotográficas a incluir na descrição e o maior recurso à linguagem, pois para a apresentação em vídeo com cerca de cinco minutos que foi construída foi utilizada uma grande variedade de imagens fotográficas que mostravam a participação da totalidade do grupo em algumas atividades e apenas algumas palavras, relativas a categorias temáticas. A apresentação realizada neste trabalho de projeto implicou um maior recurso à linguagem verbal para expressar e comunicar a mesma experiência. Nas duas situações divergiu também o nosso posicionamento face à preservação da identidade das crianças, pois neste trabalho de projeto existiu maior cuidado em editar as imagens fotográficas de modo a salvaguardar a identidade das crianças.

Relativamente à caracterização em termos metodológicos deste caso, pensamos ter ficado patente ao longo da sua apresentação que o mesmo poderá ser enquadrado na tipologia de estudo de caso designado como microetnografia por Morgado (2012), baseado em Arnal et al (1994), e por Bogdan e Biklen (1994), uma vez que incide apenas sobre um aspeto da ação pedagógica desenvolvida com um grupo que frequentava um estabelecimento de educação de infância – o desenvolvimento de um projeto – cuja apresentação à comunidade seria realizada com fotografia pedagógica.

Esta foi uma das razões que nos levou a optar por iniciar o estudo de caso múltiplo com este caso, pois temos presente a ideia de que a nossa aprendizagem desta metodologia deverá constituir uma progressão em termos de compreensão e de complexidade. Outra das razões para esta opção relaciona-se com o facto de considerarmos que o desenvolvimento de projetos, por ser parte essencial da ação pedagógica do educador de infância, poderá vir a ser referido na descrição e análise dos casos com que prosseguiremos a nossa investigação, pelo que pensamos que o estudo deste projeto de forma aprofundada poderá ser-nos útil tanto para o estudo deste caso, como para a compreensão de outros casos com que continuaremos a investigação.

Pretendemos que neste caso a fotografia fosse utilizada predominantemente com as funções expressiva (Berger, 2013 em Berger e Mohr, 2013) e de administração de prova (Bardin, 2011). Tal decorreu especialmente das fontes de informação e das técnicas de recolha e análise de dados que utilizámos, pois sendo este baseado na descrição efetuada por uma das educadoras de infância que fazia parte da equipa pedagógica que acompanhava o grupo de crianças (que aqui assume também o papel de investigadora) e em fotografias e vídeos em que o projeto tinha sido focado, sentimos a necessidade de articular as descrições com as imagens fotográficas de forma densa de modo a que a triangulação de dados pudesse ser baseada na congruência entre as duas linguagens utilizadas.

Recorremos para a descrição deste caso a fotografias pedagógicas de arquivo pessoal, a fotografias pedagógicas partilhadas, ao DVD de vídeo elaborado com fotografias pedagógicas para apresentar o projeto “A Água” à comunidade educativa, ao vídeo elaborado com fotografias apresentado em reunião de pais e encarregados de educação e ao vídeo de atividades realizadas durante o ano letivo com este grupo.

A utilização das técnicas de recolha e análise de dados análise documental e análise de conteúdo parecem-nos ter sido indicadas neste estudo de caso, uma vez que a ação pedagógica que é descrita parece-nos estar em concordância com a ação pedagógica visível nas imagens fotográficas que seleccionámos para apresentar no âmbito do mesmo. Embora procurássemos que esta descrição fosse o mais objetiva possível, consideramos que também a subjetividade se encontra presente, quer na valorização subjacente à seleção das situações pedagógicas e das fotografias que apresentámos, quer na representatividade que lhes atribuímos.

Porque, como é indicado no ponto 2.2.5 deste trabalho, os aspetos biográficos não deverão ser eliminados dos relatos dos docentes, achamos importante mencionar que este projeto constitui uma referência marcante a vários níveis. Tal sucedeu em termos de preparação da continuidade educativa das crianças que nele participaram, as quais iriam no ano letivo seguinte continuar o seu percurso educativo em outras instituições educativas do

município e assim tiveram a oportunidade de estar com crianças dessas instituições, através da participação no projeto que temos vindo a referir. A participação neste projeto foi também importante em termos do nosso processo de desenvolvimento profissional, pois foi coincidente com uma fase de reintegração nesta comunidade educativa municipal.

Achamos também relevante explicitar que o desenvolvimento do Projeto “A Água” sucedeu num ano letivo em que ainda eram recentes as marcas negativas deixadas por este elemento, tanto na natureza como na comunidade. Por isso, de certo modo, este projeto foi um meio de aceitar a importância da água e de reconhecer que, mesmo em momentos em que o granizo cai de forma intensa e imprevista num local improvável, é possível transformar essa situação numa oportunidade de compreender e transmitir que “Água é vida!”

6.2. Acompanhamento de um grupo de crianças no seu percurso educativo em Creche



Figura 62 – Seleção de algumas fotografias sobre o acompanhamento de um grupo de crianças durante o seu percurso educativo em Creche.

Com o relato do segundo caso, aspiramos a analisar a utilização da fotografia pedagógica para a documentação, supervisão, reconstituição e apresentação do percurso educativo de um grupo de crianças na faixa etária correspondente à valência de Creche desde que estas iniciaram a frequência de uma instituição educativa até que a deixarem de frequentar, especialmente por atingirem o limite de idade então permitido. Procuraremos demonstrar a utilização do referido meio para auxiliar processos de autosupervisão do educador de infância, de “supervisão pedagógica acompanhada” (Vieira, 2009:201) e de supervisão das crianças, a qual tem sido indicada como um dos fatores que produz efeitos em termos de qualidade da educação de infância. Pretendemos ainda averiguar se a simultaneidade do desenvolvimento do enquadramento teórico da presente investigação, da ação pedagógica com o referido grupo de crianças e da recolha de dados com fotografia pedagógica no âmbito da aplicação da técnica da observação participante durante a fase final desse percurso poderá ter influenciado a realização de alguns registos fotográficos sobre a experiência.

Assim, referiremos uma experiência em que a fotografia pedagógica foi utilizada com o intuito de registar e divulgar aos encarregados de educação fotografias pedagógicas acerca do acompanhamento de um grupo de crianças no seu percurso educativo num estabelecimento de educação que, durante esse período, funcionava apenas com idades correspondentes à valência de Creche.

6.2.1. O grupo, a equipa e a fotografia pedagógica

O registo fotográfico desse processo foi acordado e desenvolvido essencialmente pelas educadoras de infância que exerciam funções no contexto educativo em que esta experiência decorreu, as quais foram realizando fotografias pedagógicas ao longo do percurso educativo das crianças conforme estas iam frequentando as salas em que desenvolviam a sua atividade profissional, com a intencionalidade destas serem posteriormente

organizadas e gravadas em ficheiros em formato digital e disponibilizadas aos encarregados de educação no final do mesmo.

O percurso educativo em Creche deste grupo de crianças decorreu ao longo de três anos letivos, durante os quais alguns dos seus elementos foram iniciando, continuando e, nalguns casos, cessando a frequência do estabelecimento de educação onde o mesmo decorreu. Entre os 0 e os 3 anos de idade, os seus elementos tiveram oportunidade de frequentar um ou vários ambientes educativos que foram organizados de modo a atender às diversas necessidades, solicitações e interesses que iam manifestando consoante as faixas etárias, com destaque para os espaços designados por Berçário I, Berçário II e Sala de Transição, onde passavam grande parte do seu dia.

Assim, o acompanhamento de vários elementos do grupo ao qual nos referimos iniciou-se no Berçário I durante o ano letivo em que se situavam na faixa etária entre 0 e 1 ano de idade feitos até 31 de Dezembro, continuou no Berçário II quando tinham sensivelmente entre 1 e 2 anos e foi concluído na Sala de Transição, no ano letivo em que completaram 3 anos e atingiram o limite de idade para a frequência do estabelecimento a que nos reportamos. O tempo de permanência no mesmo apenas poderia ser prolongado por mais um ano letivo em situações excecionais, entre as quais se poderiam encontrar a existência comprovada de necessidades educativas especiais.

Consideramos ser importante referir que não acompanhámos o primeiro ano de frequência deste grupo nesta instituição educativa como educadora de infância, pois não fazíamos parte da equipa pedagógica que deu início a esta experiência de registo e de acompanhamento quando o mesmo frequentava o Berçário I. Essa fase inicial decorreu no mesmo ano letivo em que nos encontrávamos a desempenhar funções na Sala de Transição nesse estabelecimento de educação e a realizar a experiência apresentada anteriormente neste trabalho, relativa à participação de um grupo de crianças num projeto da comunidade educativa. Por isso, embora tivéssemos algum contacto regular com vários elementos deste grupo enquanto frequentavam o mencionado Berçário, partilhavam espaços comuns como a sala polivalente, visitavam as diversas salas e participavam em atividades desenvolvidas para

todos os grupos da instituição no âmbito do Plano Anual de Atividades ou do Projeto Educativo da instituição, apenas passámos a integrar a equipa pedagógica que acompanhou o seu percurso educativo desempenhando as funções de educadora de infância a partir da sua entrada no Berçário II.

No propósito de elaborar a reconstrução desse processo, utilizaremos essencialmente registos fotográficos efetuados ao longo da frequência da instituição educativa nos três espaços referidos, especialmente realizados por educadoras de infância, mas também com o contributo de outros intervenientes do mesmo. Salientamos que tal só é possível devido ao interesse na realização de fotografias pedagógicas por diversos elementos que foram constituindo as equipas pedagógicas que o seguiram e pela partilha de fotografias realizadas em contexto educativo por diversos elementos da comunidade educativa.

Dadas as alterações verificadas na constituição do grupo ao longo do tempo, apenas para sensivelmente metade das crianças que chegaram ao final desse percurso foi possível reunir fotografias em que frequentavam a totalidade das salas da instituição. Deste modo, algumas das fotografias que foram registadas ao longo do tempo de permanência do grupo na instituição, serão apresentadas no sentido de contribuir para a reconstituição e reflexão acerca do acompanhamento do seu percurso educativo no que concerne à valência de Creche, o qual antecedeu a sua integração noutros estabelecimentos de educação que associavam a educação pré-escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

6.2.2. Processo educativo e ambientes pedagógicos

Entendemos este processo como sendo de progressiva descoberta de si mesmo e dos outros, de autonomia, da linguagem, do domínio do corpo, da identidade, da construção de padrões de vinculação, da interação com o outro, do conhecimento do mundo e da descoberta de alguns dos seus fenómenos.

Quando passámos a integrar a equipa pedagógica responsável pela continuação do acompanhamento deste grupo de crianças durante o seu

percurso educativo em Creche enquanto educadora de infância, perspectivámos esse percurso como um processo que deveria estar centrado nos conceitos de educação de infância, de criança, de grupo e de comunidade educativa que têm sido abordados ao longo deste trabalho, procurando exercer a nossa ação num sentido pedagógico.

Assim, para este grupo de crianças definimos como prioridades educativas proporcionar segurança em termos físicos e emocionais, promover o seu bem-estar no ambiente educativo, estimular o seu desenvolvimento equilibrado, incentivar a autonomia em diversas situações e proporcionar experiências significativas em termos pedagógicos e humanos, as quais procurámos ter em atenção ao longo do seu acompanhamento e na Figura 63.



Figura 63 – Autonomia em diversas situações.

Reconhecemos que as vertentes de cuidado e de estimulação ao nível da interação social, da expressão – em foco na Figura 64 – e da exploração do mundo da criança seriam aspetos a considerar nas planificações a efetuar.



Figura 64 – Crianças numa atividade desenvolvida no domínio da expressão plástica.

Em crianças que se encontravam nestas faixas etárias o envolvimento e a participação das famílias torna-se ainda mais importante, bem como a construção de padrões de vinculação segura na interação diária com os elementos da equipa pedagógica e da instituição parecia-nos ser essencial para que estas crianças desenvolvessem a confiança e a segurança afetiva que seria decisiva para o seu bem-estar e equilíbrio no ambiente educativo.

Dadas as faixas etárias em que se encontravam, em vez de estabelecermos um conjunto de regras com as crianças no início do ano letivo, procurávamos estabelecer e fazer respeitar durante a interação no ambiente educativo um princípio, segundo o qual durante a permanência naquele ambiente não era permitido magoar-se a si próprio nem aos outros. Este princípio era explicitado às crianças a cada comportamento que manifestassem que fosse em sentido contrário a esta orientação e incentivando-as a observar os efeitos que tal provocasse em si ou no outro e a refletir, sentadas num local onde pudessem refletir acerca do sucedido, bem como a pedir desculpa se

essa situação envolvesse outra pessoa. Com a progressão no tempo e no percurso educativo, da qual a comemoração dos aniversários e a elaboração dos quadros de aniversários em cada sala que iam frequentando constituíam referências, íamos integrando uma outra orientação para a utilização de brinquedos e de materiais, relacionada com a exploração os cantinhos ou áreas em que as salas desta instituição educativa se organizavam. A comemoração de aniversários e a elaboração e utilização do quadro de aniversários na Sala de Transição estão representados na Figura 65.



Figura 65 – Comemoração de aniversários e quadro de aniversários da Sala de Transição.

Para além das salas de berços no Berçários I e II, esta instituição educativa dispunha de espaços amplos e com pouco mobiliário, que eram deixados livres para facilitar a exploração da marcha e de brinquedos e a segurança. Quando estas crianças frequentavam o Berçário I dispunham de um ambiente educativo organizado de modo a que pudessem usufruir de uma área específica com um grande espelho onde eram colocados colchões,

almofadas e brinquedos especialmente adequados às crianças que ainda permaneciam muito tempo sentadas ou deitadas e brinquedos que incentivavam ao equilíbrio ou à exploração do espaço.

No Berçário II dispunham também de uma área com espelho, colchões, almofadas e brinquedos. Estes eram deixados apenas durante a parte inicial ano letivo, já que as crianças conquistavam progressivamente a marcha e eram então introduzidos as áreas da casinha das bonecas e dos jogos, cuja exploração era inicialmente livre e posteriormente mais orientada. Embora pudessem existir adaptações relacionadas com as necessidades das faixas etárias das crianças, durante a frequência deste espaço era normalmente iniciado o controlo dos esfínteres, embora este também pudesse ser iniciado na sala de Transição, consoante as idades e o nível de desenvolvimento das crianças assim o permitissem e que implicava a utilização de roupa e de calçado que facilitasse o seu manuseamento e troca quando necessário.

A Figura 66 refere-se à Sala de Transição e à exploração de um jogo.



Figura 66 – Exploração criativa de jogo de madeira em diversos cantinhos ou áreas.

Na mencionada sala, estas crianças dispuseram de vários cantinhos ou áreas: colchão/tapete/manta onde se reunia o grupo e onde eram desenvolvidas algumas atividades e/ou jogos coletivos, atividades ou jogos de mesa, jogos, casinha das bonecas, garagem e biblioteca. Durante o período dedicado ao seu repouso esta sala transformava-se, sendo colocados colchões nos espaços disponíveis para que estas descansassem. No início da frequência da mesma não foram normalmente permitidas a utilização de brinquedos e de materiais de uma área noutra das áreas, de modo a facilitar a compreensão da organização do ambiente educativo, mas em fases posteriores e desde que o solicitassem a qualquer elemento da equipa pedagógicas podiam fazê-lo, especialmente pelas potencialidades em termos de criatividade e de diversificação de experiências.

Ainda no que se refere ao ambiente educativo, pensamos ser relevante mencionar a interação proporcionada entre crianças de várias salas ao longo desse percurso educativo, o que pretendemos representar com a Figura 67.



Figura 67 – Interação de crianças de várias salas em ambientes educativos diversificados.

Outro aspeto que achamos pertinente referir em termos de ambientes educativos relaciona-se com as rotinas educativas que foram estabelecidas ao longo do percurso educativo, dado que estas se encontravam relacionadas com aspetos e etapas importantes do desenvolvimento das crianças e a sua participação nas mesmas constituíam oportunidades de verificar a sua progressão em termos de autonomia.

A Figura 68 refere-se à rotina de alimentação, onde, em algumas imagens é possível observar a necessidade de apoio de elementos da equipa pedagógica nesse âmbito e noutras, situações de autonomia.



Figura 68 – Autonomia e diversificação na alimentação.

Durante a frequência do Berçário I as rotinas de alimentação, higiene e repouso eram realizadas na própria sala, pelas características próprias em termos de mobilidade das crianças, pela especificidade da alimentação e pela diversidade de períodos de descanso, os quais eram feitos consoante as necessidades das crianças e não segundo um horário estabelecido. Neste

espaço foi iniciada a diversificação alimentar, em que foi feita, geralmente a partir dos cinco meses e sempre por indicação médica, a introdução progressiva de alguns alimentos dos diversos grupos, o que requeria atenção constante às reações das crianças a cada um dos alimentos que iam provando. Quando se verificou a aproximação a um ano de idade, os alimentos sólidos passaram a fazer parte da sua rotina alimentar, processo para o qual o surgimento da dentição era relevante, pois embora surgisse de forma distinta em cada criança, influenciava a mastigação dos alimentos e a linguagem. O equilíbrio postural era um aspeto tido em atenção no acompanhamento do grupo neste espaço.

Quando frequentavam o Berçário II estas crianças tinham já uma alimentação diversificada, faziam as refeições no refeitório que era também uma sala polivalente onde podiam brincar e explorar materiais e equipamentos normalmente ao fim do dia. Consoante o ano letivo ia decorrendo, as crianças iam colaborando na sua higiene e regularizando as suas necessidades de repouso o que permitia estabelecer uma rotina a esse nível. Eram desenvolvidas brincadeiras em pequeno grupo e atividades com maior grau de orientação. A marcha iniciava-se frequentemente neste espaço e ia-se consolidando.

Durante a frequência da Sala de Transição, o grupo de crianças participava já numa rotina estabelecida para todo o ano letivo, interagindo e deslocando-se nos vários espaços destinados à realização da higiene, da alimentação e das brincadeiras e atividades com maior equilíbrio e destreza, desenvolviam atividades que exigiam maior tempo de concentração e maior grau de complexidade do que as efetuadas nos espaços que frequentavam anteriormente. Existia também maior propensão para a comunicação durante a interação em atividades e rotinas educativas neste ambiente. Pensamos ser pertinente mencionar que durante a frequência desta sala este grupo de crianças participou no cultivo e na confeção de alimentos, no âmbito do desenvolvimento de projetos que serão referidos mais adiante neste trabalho, tendo uma das atividades desenvolvidas sido o cuidado, o acompanhamento do desenvolvimento, a colheita e a exploração sensorial de espinafres, bem

como a sua entrega para ser cozinhado e a sua degustação em puré. O desenvolvimento desta atividade é, em nosso entender, representativo da sua progressão na autonomia, uma vez que tinham adquirido competências para produzir alimentos que viriam a ser utilizados na sua alimentação.



Figura 69 – Atividades que culminaram na degustação de puré de espinafres.

Salientamos que foi também possível observar que a autonomia ia sendo progressivamente conquistada ao longo do percurso educativo em Creche deste grupo no domínio da Expressão Motora, tendo sido fotografados diversos momentos relativos à evolução no equilíbrio postural e na marcha, consoante as crianças iam avançando na faixa etária, no nível de desenvolvimento e na frequência das várias salas que temos vindo a mencionar. Seguidamente apresentamos algumas imagens fotográficas que se referem a esse equilíbrio.



Figura 70 – Progressão em termos de autonomia na marcha.

Estes são alguns aspetos que consideramos relevantes na adequação do ambiente educativo ao longo deste percurso educativo em Creche no que se refere à organização do ambiente educativo frequentado por este grupo, tendo em atenção as suas necessidades, interesses, características e desenvolvimento.

6.2.3. Desenvolvimento de Projetos

A ação pedagógica desenvolvida com estas crianças baseou-se no Projeto Educativo elaborado para a instituição educativa e desenvolvido durante o tempo em que este grupo frequentou este contexto pedagógico, cuja temática eram os Cuidados Básicos na primeira infância, com destaque para os cuidados relacionados com a alimentação, a higiene e a saúde, os quais estiveram presentes em diversos momentos ao longo do percurso educativo, como é possível observar na Figura 71.



Figura 71 – Alguns cuidados básicos na primeira infância.

Assim, consideramos que durante o acompanhamento deste grupo de crianças no percurso educativo a que nos reportamos existiram diversas oportunidades de evidenciar a atenção prestada a cuidados básicos, quer em relação à temática definida para o projeto anteriormente mencionado, quer em relação à importância desses cuidados para o desenvolvimento harmonioso e o bem-estar no ambiente educativo, tanto em espaços da instituição educativa, como em espaços do meio envolvente e da comunidade.

Pensamos que ao longo da frequência das salas Berçário II e Transição as brincadeiras espontâneas realizadas durante a implementação e a exploração pelas crianças da área da casinha das bonecas estiveram também presentes nesses ambientes e poderão ser representativas de aprendizagens e experiências relativamente a cuidados que iam manifestando nesses momentos. Algumas das fotografias pedagógicas realizadas acerca desta temática foram utilizadas na elaboração da Figura 72.



Figura 72 – Cuidados básicos em brincadeiras livres nas salas Berçário II e Transição.

A consideração do Projeto Educativo, das necessidades de desenvolvimento do grupo de acordo com as faixas etárias em que se iam situando e das necessidades e interesses de formação observados estiveram subjacentes aos Projetos Curriculares de Grupo desenvolvidos para cada ano letivo em que o percurso educativo decorreu, tendo sido definida a ação pedagógica com base nas temáticas “Crescer Saudável” para a frequência dos Berçários I e II e “Alimentação Saudável” para a da Sala de Transição.

Quando as crianças já se encontravam a frequentar a Sala de Transição do estabelecimento de educação, foram também desenvolvidos projetos propostos por entidades e instituições ao nível comunitário e nacional, cujas temáticas estavam relacionadas com o ambiente (mais especificamente com o elemento natural água), as hortas pedagógicas e a ecologia em ambiente educativo. O desenvolvimento destes projetos ao longo do ano letivo foi feita de forma articulada. Foram iniciados com uma sessão de sensibilização às crianças No caso do projeto ligado à ecologia, existiu a colaboração de duas

educadoras de infância responsáveis pela coordenação do mesmo na instituição, que apoiavam com frequência este grupo. No caso do projeto ligado a hortas pedagógicas, foi desenvolvida uma sessão prática pelas coordenadoras do mesmo em que estas plantaram alguns alimentos com as crianças.

Uma vez que, após terem sido realizadas as plantações durante a estação do inverno, as crianças tiveram de estar durante algum tempo sem se deslocarem à horta dadas as condições climatéricas, a horta foi representada através de um painel, o que se relacionava com um dos objetivos do Projeto Curricular de Grupo (patentes no Anexo 3), que consistia em “Distinguir o espaço da horta do espaço do jardim”. A Figura 73 refere-se a esse painel.



Figura 73 – Elaboração do painel “A nossa horta”.

O seu resultado final foi alterado para ser apresentado neste trabalho na Figura 73, tendo sido utilizada a ferramenta de edição de imagem Paint, uma vez que as imagens de crianças que foram afixadas no espaço onde foram

desenhadas posteriormente duas crianças tinham sido retiradas de uma revista de Manualidades, pelo que a sua reprodução neste trabalho não é possível.

A descrição da ação pedagógica desenvolvida no âmbito destes três projetos será elaborada com o recurso a registos (patentes no Anexo 2) efetuados acerca das palavras das crianças em duas fases da sua implementação e com a articulação entre linguagem verbal e linguagens fotográficas. Assim, após duas visitas coletivas à horta pedagógica registadas com fotografia pedagógica, as que se encontravam presentes responderam a questões colocadas. No primeiro registo, em resposta à questão “O que está plantado na horta?”, as respostas obtidas, às quais atribuímos o código “C”, relativo a Criança, seguido de um número atribuído aleatoriamente, revelaram, entre outros alimentos, a existência de morangos, presentes na Figura 74.



Figura 74 – Plantação, rega, colheita e degustação de morangos.

Durante essa atividade, as respostas obtidas foram as seguintes: C1 – “Morangos”; C2: “Morangos”; C3 – “Morango e alfaces”; C4 – “Folhas e flores”;

C5 – “Batatas e alfaces”; C6 – “Batatas”; C7 – “Alfaces e batatas”; C8 – “Batatinhas”; C9 – “Cebolas”; C10 – “Alfaces”.

O outro registo realizado foi baseado nas questões: “Gostaste de visitar a horta? O que viste?” As respostas obtidas serão apresentadas com a mesma codificação definida e descrita anteriormente, em associação com registos fotográficos realizados ao longo de várias visitas à horta para observar o crescimento e outras alterações em alimentos semeados ou plantados, regar e cuidar das plantas e recolher alimentos.

Neste contexto, C1 respondeu: “Sim. Vi morangos. Eu vi outro morango. Vi uma aranha grande. Estava frio. Por o chapéu. Vesti o casaquinho e o gorro e o capucho. E vi alfaces.” Estas indicações deram origem à Figura 75:



Figura 75 – Grupo de crianças em visita à horta pedagógica.

C2 acenou a cabeça afirmativamente e disse: “Vi o morango e a aranhinha.”

C3 referiu que “Sim. Vi os morangos, um verde e um vermelho. Os morangos estavam verdes e os moranguinhos estavam vermelhos. Couves. Estavam molhados porque estava muito a chover de noite.”

C4 respondeu também ter gostado de ir à horta “Sim. Couves e batatas. Milho. As couves.” Tais indicações deram origem à Figura 76, que passamos a apresentar.



Figura 76 – Recolha de alimentos e observação de plantas na horta pedagógica.

O registo a que nos temos vindo a reportar continuou da seguinte forma:

C5, a esse propósito, respondeu “Casaco. Água.”

C6 parece referir-se a dois momentos distintos da mesma visita da seguinte forma: “Vi uma aranha no balde das pinturas, porque os meninos pintaram. Tinha um morango. Ainda não está vermelhinho. E não vi a aranha. Eu não vi nada. Eu estava lá atrás.”

A Figura 76, que apresentaremos em seguida, refere-se precisamente à decoração e colocação do recipiente referido por esta criança na horta

pedagógica para recolher a água das chuvas com a qual esta era regada quando necessário, sendo esta atividade de preparação, decoração e colocação do recipiente na horta uma atividade dinamizada e acompanhada com a colaboração das coordenadoras do projeto mais diretamente relacionado com a ecologia em ambiente educativo.



Figura 77 – Decoração, colocação e observação de recipiente de recolha da água da chuva.

Com a mudança da estação do ano, a impossibilidade de obtenção de água para regar a horta através deste meio foi constatada por um pequeno grupo de crianças que se aí se tinha dirigido para desempenhar essa tarefa. O problema da falta de água para regar a horta foi posteriormente transmitido pelas crianças que aí se tinham dirigido ao restante grupo.

Após algum debate e de algumas sugestões do grupo de crianças acerca de locais de onde poderia ser retirada água para esse efeito, ficou decidido que seria utilizada daí em diante água que seria retirada do chuveiro

da casa de banho que era utilizada pelas crianças diariamente para que as plantas da horta continuassem a ser regadas.

Ainda no que se refere ao registo efetuado, C7 pareceu também ter gostado de visitar a horta pois respondeu: “Sim. Aranha e a água e pedras. Vi o feijão.” Sobre estas palavras, pensamos ser conveniente mencionar que o feijão foi semeado numa fase inicial de realização de sementeiras e plantações da horta pedagógica que sucedeu no inverno, mas também numa fase posterior em frascos no âmbito de experiências relacionadas com a formação em contexto de trabalho em decurso nesse período do ano letivo com este grupo de crianças. Das fotografias pedagógicas realizadas em que esse elemento se encontra presente, seleccionámos para apresentação no âmbito deste trabalho as que compõem a Figura 78.



Figura 78 – Experiências desenvolvidas com feijão.

As afirmações de C8 e C9 vão no sentido de relacionar a visita à horta com experiências vivenciadas no contexto familiar. Assim, C8 responde que

“Sim. Vi a mãe na horta a fazer papa. Vi a lagartixa no céu. Tinha folhas. Morangos.” Relativamente às questões colocadas, C9 acenou com a cabeça afirmativamente para indicar que tinha gostado de visitar a horta e disse: “Mãe, o bolo, a casa, morangos. O gelado. Couve.”

A couve, ou as couves, que foram também referidas por C3 e C4, foram sendo fotografadas em diversas fases ao longo desse ano letivo. A sua observação era bastante frequente pelas mesmas. Deu flor e sementes no ano letivo seguinte, após as crianças já terem saído da instituição educativa onde decorreram os percursos educativos e supervisivos a que nos temos vindo a referir e estarem a dar continuidade ao seu percurso educativo em instituições da comunidade educativa. Mesmo após a mudança da horta para outro local e de a relva estar a voltar a ocupar progressivamente esse espaço, nasceu uma nova planta, uma nova couve. A Figura seguinte refere-se a todo este ciclo.



Figura 79 – As couves.

C10 refere-se a outra visita que tinha realizado à horta com outros elementos do grupo para regar as plantas e para construir um sistema de apoio para o crescimento dos feijoeiros, o qual constituía uma atividade proposta no âmbito da formação em contexto de trabalho. Esta criança mencionou durante o registo ter visto: “Um morango. Uma fotografia. Foi a (nome da educadora). Ver a água.” Na Figura 80 poderão ser observados gestos de afeto espontâneos entre crianças que foram cuidar das plantas da horta no âmbito de uma atividade relativa à formação em contexto de trabalho de construir apoios para os feijoeiros.



Figura 80 – Visita à horta para regar as plantas e construir apoios para os feijoeiros.

Consideramos importante referir que a apresentação do projeto relacionado com a água foi feita com a exposição de fotografias pedagógicas à comunidade educativa ao nível municipal, pois este foi proposto e desenvolvido em contexto idêntico ao descrito no estudo de caso anterior. Pensamos que a descrição destes projetos desenvolvidos com base em registos fotográficos

demonstra a articulação de vários projetos considerados no percurso educativo a que nos reportamos e a utilização da fotografia pedagógica para registar atividades desenvolvidas no âmbito de processos supervisivos relacionados também com a formação em contexto de trabalho realizada num ano letivo. Fica também patente, a nosso ver, a concretização de alguns objetivos apresentados no Anexo 3, delineados para este grupo na Sala de Transição.

6.2.4. Participação das famílias e interesse pela fotografia pedagógica

Os pais e encarregados de educação participaram, colaboraram e contribuíram de diversos modos para o acompanhamento deste grupo no percurso educativo em Creche e um deles pode ser verificado na Figura 81.



Figura 81 – Participação de crianças, familiares e equipa pedagógica num cortejo de Carnaval.

A Figura apresentada refere-se a um cortejo de Carnaval realizado na comunidade educativa cujas fotografias foram selecionadas para este trabalho por representarem crianças, familiares e elementos das equipas pedagógicas da instituição educativa, tendo a particularidade de nela poderem ser observadas crianças que faziam parte do grupo que participou num projeto da comunidade educativa, que foi anteriormente estudado e crianças que faziam parte do grupo cujo percurso educativo em Creche nos encontramos a estudar.

A participação em atividades e eventos, a colaboração em diversas comemorações, a participação em reuniões, e a partilha de experiências, de histórias e dos seus filhos com a instituição educativa e a comunidade educativa foram algumas das formas pelas quais se verificou a participação das famílias. A sua interação diária com outras crianças deste grupo para além dos seus filhos e a partilha de materiais didáticos e de brinquedos pelas crianças e pelos pais e encarregados de educação era frequente. A Figura 82 refere-se a situações de partilha originadas em iniciativas dos mesmos.



Figura 82 – Situações de partilha com origem na participação das famílias.

Em nosso entender, tais iniciativas e as diversas situações proporcionadas que tiveram o contributo dos pais e encarregados de educação foram muito importantes no acompanhamento deste grupo no seu percurso educativo em Creche, especialmente para incentivar a valorização da interação e da partilha em contexto pedagógico. Tal contribuiu também, em nosso entender, para diversificar as brincadeiras e experiências proporcionadas às crianças, para realizar algumas aprendizagens, para desenvolver a ligação entre instituições educativas e as famílias, para a construção da identidade da criança, para a noção de comunidade educativa e também para incentivar à interação em contexto pedagógico num sentido positivo. A Figura que se segue representa, em nosso entender, uma atividade que se relaciona com estes aspetos que foi realizada por altura do Natal.

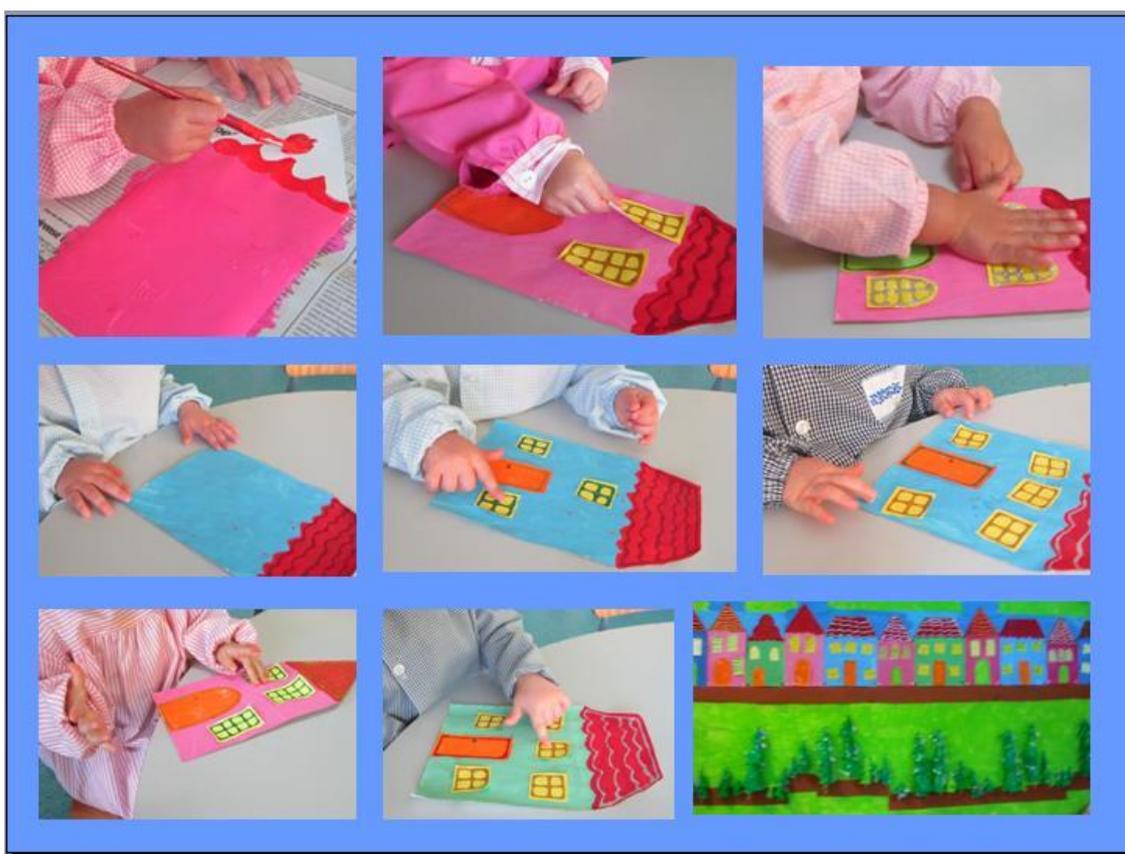


Figura 83 – Construção do painel “As nossas casas”.

Uma das situações de partilha com origem nas famílias das crianças relacionou-se com a partilha de um brinquedo que representava uma máquina

fotográfica por uma criança e pelos seus pais que a ofereceram ao grupo de crianças. Tal foi, em nosso entender, essencial para a verificação do interesse que as crianças manifestavam por esse objeto, situação que originou diversas brincadeiras e fotografias relativas ao seu manuseamento.

E ao longo deste percurso educativo, o interesse pela fotografia foi, em nosso entender, demonstrado em diversas situações. A construção e utilização de uma máquina fotográfica utilizando as peças de um jogo efetuadas espontaneamente por uma criança, a partilha com todo o grupo do mencionado brinquedo que representava uma máquina fotográfica e a utilização de máquinas fotográficas por familiares das crianças em comemorações realizadas na instituição educativa para todos os grupos que a frequentavam foram situações que deram origem a várias fotografias, algumas das quais poderão ser observadas na Figura que seguidamente apresentamos.



Figura 84 – Manifestação de interesse pela fotografia.

O interesse de pais e encarregados de educação e de crianças pela realização e visualização de registos fotográficos que foram apresentados no contexto pedagógico em que decorreu esta experiência também era manifestado em várias situações, quer nos momentos em que eram realizados esses registos, quer em momentos em que eram apresentados a crianças e/ou a diversos intervenientes nos processos educativo e superviso em curso.

Ao longo do seu percurso educativo em Creche alguns elementos deste grupo realizaram algumas fotografias com as máquinas fotográficas de elementos da equipa pedagógica e com as de pais e encarregados de educação em comemorações de aniversários, sendo estas, em nosso entender, também manifestações de interesse pela fotografia.

Consideramos, assim, que a participação das famílias, a partilha e o interesse pela fotografia estiveram interligados e que o interesse pela realização de fotografias no contexto da ação pedagógica neste percurso educativo era comum. Achamos pertinente referir também que foram utilizadas fotografias pedagógicas para registo, reflexão e apresentação de atividades em *portfolios* referentes à formação em contexto de trabalho que orientámos.

6.2.5. Imagens refletidas

Apesar da realização desta investigação ter sido decidida a sensivelmente dois meses da conclusão da experiência que nos encontramos a analisar, considerámos a possibilidade de utilizarmos a técnica da observação participante simultaneamente ao desenvolvimento da nossa ação pedagógica com este grupo de crianças, à pesquisa de documentação acerca da temática selecionada para realizar o enquadramento teórico desta investigação, à problematização das nossas práticas e das nossas competências em fotografia e à organização dos registos fotográficos referentes aos três anos letivos de frequência das crianças em ficheiros individuais para serem facultados aos encarregados de educação.

Esta confluência de ação, reflexão, questionamento e utilização de fotografia pedagógica parece-nos ter sido determinante para alguns dos registos fotográficos realizados, especialmente em três situações que passamos a apresentar como imagens que, em nosso entender, são refletidas.

Percurso educativo

Quando nos encontrávamos a fotografar o grupo de crianças – que então frequentava a Sala de Transição – numa pausa para o lanche durante uma visita a um parque, surgiu a ideia de realizar a fotografia que apresentaremos em seguida como a Figura 85 e de colocá-la ao lado da fotografia da Figura 86, de modo a acentuar os aspetos semelhantes entre as duas imagens que representavam a mesma criança no início e no final do percurso educativo.



Figura 85 – Observação e exploração tátil na Sala de Berçário I.



Figura 86 – Observação e exploração tátil na frequência da Sala de Transição.

Uma vez que por essa altura nos encontrávamos a organizar as fotografias em pastas individuais das crianças e que ainda tínhamos muito presente a imagem correspondente à Figura 85, surgiu a ideia de fotografar a mesma criança enquanto explorava livremente o ambiente, procurando representá-la, sem que esta se apercebesse, numa posição idêntica à adotada quando frequentava o Berçário I. A nossa intencionalidade ao realizar esta fotografia era enfatizar a sua transformação em termos físicos, a continuidade do interesse na exploração do seu mundo através do sentido do tacto e a ampliação do seu campo de ação em termos de ambiente educativo, o qual no

início do seu percurso educativo em Creche se encontrava limitado à instituição educativa e no momento fotografado se alargava a um espaço da comunidade.

Pensamos que estas Figuras nos ajudam a acentuar a ideia de que a progressiva conquista da autonomia possibilita que ao longo desse percurso o ambiente educativo se prolongue a outros espaços de um ambiente mais vasto, e possibilita também a exploração de espaços exteriores à instituição educativa em passeios e visitas, como forma de desenvolver a área de conteúdo do conhecimento do mundo e de expandir os seus conhecimentos.

Acompanhar um grupo, caminhar juntos

Durante este percurso educativo foram realizadas várias fotografias em que é possível constatar a presença de diversos elementos do grupo de crianças e das equipas pedagógicas que os foram acompanhando ao longo do seu percurso formativo na valência de Creche. Tal é patente na Figura 87.



Figura 87 – Acompanhar um grupo, caminhar juntos.

Pensamos ser conveniente esclarecer que duas dessas imagens fotográficas se referem à apresentação de canções durante as festas de encerramento do ano letivo quando as crianças frequentavam o Berçário I e o Berçário II do contexto pedagógico onde decorreu esta experiência. A outra foi realizada durante um passeio a um parque que teve a participação dos grupos que frequentavam o Berçário II e a Sala de Transição, numa altura em que o final deste percurso educativo para estas crianças já se aproximava.

Quando fazíamos o registo fotográfico de algumas situações relativas a esse passeio, surgiu-nos a ideia de enquadrar as crianças num plano fotográfico geral em que fosse possível representá-las junto de uma das curvas desse percurso, numa alusão ao sentido da expressão “curva de aprendizagem” (Ebbinghaus, 1885, referido em Pavão 2008:12) e às facilidades e dificuldades sentidas durante as experiências e a aprendizagem, mas também à mudança e à incerteza do futuro que surgem e se acentuam em situações em que são finalizados percursos.

Assim foi realizada essa fotografia, com a intencionalidade de ser incluída na documentação pedagógica organizada em ficheiros categorizados segundo o nome de cada criança do grupo e as salas que frequentaram durante o seu percurso educativo na instituição em que esta experiência decorreu que foram facultados aos pais e encarregados de educação. Foi realizada também no sentido de expressar a mensagem descrita e de comunicar emoções suscitadas pela etapa do acompanhamento deste grupo de crianças durante o seu percurso educativo em Creche que estávamos a vivenciar como educadora de infância e que eram partilhadas pela equipa pedagógica.

Enquanto caminhámos juntos, quisemos ser, enquanto instituição educativa e enquanto “profissionais de desenvolvimento humano” (Formosinho et al, 2010 em Formosinho et al 2010:12), berço, colo, casa, parque de diversões... Quisemos ser profissionais de educação, estar ao lado delas, apoiá-las, orientá-las, vê-las crescer. Serem crianças, estrelas, seres humanos felizes.

Como docentes que participam em processos educativos e supervisivos, sabemos que vão estar conosco só por algum tempo. E queremos nesse tempo proporcionar-lhes o melhor apoio e orientação possível, experiências pedagógicas interessantes e motivadoras, ambiente educativo seguro e estimulante.

Queremos que este tempo se prolongue, mas passa sempre muito depressa. Sabemos que não podemos acompanhá-las sempre, chega o dia em que têm de ir. Para fazerem o seu próprio caminho. Serem autónomas. Por muito que, por vezes, queiramos protegê-los, mantê-los seguros, num ambiente organizado, estruturado, equilibrado, afetuoso que tentamos construir em conjunto a cada dia, temos de acreditar nas suas potencialidades, competências e sobretudo na sua “mente e [...] coração” (Day, 2001:84) de crianças para continuarem a lidar, dia a dia, corajosamente com os desafios inerentes à educação e à aprendizagem, com os seus medos, o seu conhecimento, o seu desconhecimento, as suas limitações, as fases de adaptação e a descobrir o seu mundo, a sua comunidade, o seu reflexo no outro, o outro refletido em si.

Deste processo de acompanhamento ficaram as expressões. Ficaram as palavras. Ficaram as fotografias. Ficaram os momentos. Ficaram as histórias, cruzadas. Ficou a esperança no que ensinámos e no que aprendemos na interação e na partilha de experiências e de valores, a confiança nas instituições da comunidade educativa para os acolher e a alegria da possibilidade de reencontros.

Tal como na Figura 88, que seguidamente apresentamos, as famílias estarão presentes. E continuarão a estar atentas, a educá-las, a apoiá-las, a orientá-las, dando atenção às suas necessidades e interesses, à sua segurança em termos físicos e emocionais, ao seu bem-estar no ambiente educativo e no contexto familiar, ao seu desenvolvimento equilibrado, à sua autonomia em diversas situações e às experiências significativas em termos pedagógicos e humanos.



Figura 88 – Educação, apoio e orientação.

Para finalizar a descrição deste caso, consideramos ser patente que do ponto de vista metodológico este se parece enquadrar na tipologia referida por Morgado (2012), fundamentado em Arnal et al (1994) como estudo de caso observacional.

Para a sua realização recorreremos às técnicas de recolha e análise de dados designadas por observação participante, análise documental e análise de conteúdo. Foram consultadas e tidas em conta diversas fontes de informação, como uma das educadoras de infância da equipa pedagógica, crianças, registos da educadora de infância, Projetos Curriculares de Grupo, fotografias pedagógicas de arquivo pessoal, fotografias pedagógicas partilhadas, vídeo elaborado com fotografias para ser visionado em reunião de pais e encarregados de educação e DVDs de fotografias do percurso educativo de cada criança.

Pensamos ser relevante mencionar que, apesar de terem sido divulgadas às famílias as fotografias pedagógicas em que cada criança estava

presente relativas a cada um dos anos letivos de frequência da instituição educativa em que decorreu, não foi possível, por limitações do contexto, editar um vídeo a partir desses registos fotográficos no final desse percurso educativo e supervisivo, pelo que sentíamos que lhes devíamos uma história.

A frequência da Pós-Graduação e do Mestrado que foi iniciada no ano letivo em que começámos a acompanhar este grupo influenciou, como pensamos ter ficado patente ao longo da descrição deste caso, o desenvolvimento desta experiência, que pensamos ter-se refletido na ação pedagógica realizada com maior enfoque nos interesses das crianças, na realização de fotografias pedagógicas, na compreensão da temática deste trabalho de projeto e no nosso desenvolvimento profissional e humano.

6.3. Divulgação por um grupo de educadoras de infância da ação pedagógica desenvolvida num Jardim de Infância



Figura 89 – Seleção de algumas fotografias sobre a ação pedagógica desenvolvida num Jardim de Infância.

A apresentação deste caso tem em vista analisar a utilização da fotografia pedagógica por um grupo de educadoras de infância para a divulgação da ação pedagógica desenvolvida num Jardim de Infância. Quer a reconstituição de uma experiência em que o meio em análise foi utilizado como um dos meios preferenciais para o registo, a análise, a autosupervisão, a “supervisão pedagógica acompanhada” (Vieira, 2009:201) e a divulgação aos pais e encarregados de educação da ação pedagógica desenvolvida na instituição com a valência referida, quer a continuidade das suas práticas com o meio em análise serão considerados aspetos fulcrais neste estudo de caso.

Pretendemos, através de entrevistas, conhecer as perceções de educadoras de infância acerca da existência de aspetos positivos para alguns dos intervenientes na experiência em estudo, bem como encontrar potencialidades do referido meio para a ação pedagógica e para o desenvolvimento profissional do educador de infância nas suas descrições. Ambicionamos ainda averiguar se as educadoras de infância entrevistadas deram continuidade à utilização da fotografia pedagógica após a conclusão da experiência de utilização coletiva desse meio no âmbito da sua atividade profissional, o que poderá constituir, em nosso entender, um indicador do reconhecimento das suas potencialidades nas vertentes em estudo. Os seus contributos serão essenciais para esta investigação, quer em termos de expressão de perceções, opiniões e informações acerca da experiência a reconstituir e apresentar, quer em termos de indicação de outros aspetos ou situações que não tenham sido focados nas entrevistas e que considerem que deverão ser mencionados neste estudo.

Para a sua apresentação recorreremos, em termos metodológicos, à tipologia de estudo de caso designada por histórias de vida, a qual, pelas referências de Morgado (2012) que já analisámos no ponto 3 deste trabalho e que são fundamentadas nas ideias de Arnal et (1994), se caracteriza pela realização de entrevistas pelo investigador que normalmente têm um cariz autobiográfico com a intencionalidade de “recolher o máximo de informação possível e de desocultar determinados aspetos específicos (pessoal, profissionais, sociais) da sua vida.” (Morgado, 2012:67) Pelas ideias expostas

por Tinoco (2004), igualmente no ponto relativo à metodologia, acerca de uma tipologia específica a que se refere como “histórias de vida cruzadas” (Tinoco, 2004:4) e dos procedimentos metodológicos que lhes são característicos, pensamos encontrar-nos perante um estudo de caso que se enquadra nessa classificação. Tal como refere o mencionado autor, esta tipologia de estudo de caso requer metodologicamente a realização, numa primeira fase, da fundição do material recolhido “num só texto” (Tinoco, 2004:5), sobre o qual será feita uma análise de conteúdo em conformidade com os objetivos do estudo.

Para a apresentação e estudo deste caso, consideraremos a utilização da fotografia pedagógica pelos elementos desse grupo desde o tempo em que desenvolveram essa experiência até aos momentos em que foram entrevistadas acerca das suas práticas com fotografia pedagógica no âmbito da sua atividade profissional de educadoras de infância. Esta experiência e este grupo de educadoras de infância específicos foram selecionados para este estudo de caso múltiplo por conhecermos a partir de dentro o contexto de investigação a que este caso se reporta, pelo valor que lhes reconhecemos em termos de competências e desenvolvimento profissional e por considerarmos que as experiências que desenvolveram com a utilização do referido meio poderão ser de grande utilidade para a descrição deste caso e para a progressão na compreensão da temática subjacente a esta investigação. Sendo a utilização da fotografia pedagógica o tema das suas vidas que nos interessa particularmente para este estudo, pensamos que, no que respeita à intensidade e profundidade da recolha de dados, este caso poderá estar em consonância com o que Tinoco (2004) designa por “história de vida temática ou parcelar” (Tinoco, 2004:5), até porque, tal como este menciona, encontram-se centradas em figuras que nos são mais próximas e que pertencem a uma mesma cultura (Tinoco, 2004).

Foi nesse propósito e após constatar a total disponibilidade, o entusiasmo e o empenho das educadoras de infância que impulsionaram a realização da experiência para a apresentar no âmbito deste trabalho de projeto, que elaborámos um guião para a realização de entrevistas à quase totalidade do grupo de educadoras de infância que decidiram desenvolvê-la de

forma coletiva. Será com base nas suas narrativas que esta experiência será descrita, focando-se nas suas teorias, percepções e práticas provenientes da utilização do meio em análise e das suas potencialidades para a ação pedagógica e o desenvolvimento profissional do educador de infância

Pensamos ser conveniente referir que o elemento do grupo de educadoras de infância que não foi entrevistado é a própria investigadora. Coincidindo neste estudo o nosso papel de educadora de infância que integrava o grupo que a irá apresentar com o papel de investigadora, não podemos, obviamente, participar na investigação dessa forma. No entanto, pensamos que a nossa ligação à concretização desta experiência constitui um aspeto determinante na apresentação deste caso, especialmente ao nível da elaboração do guião de entrevistas, na abertura à partilha nos diálogos estabelecidos e na análise dos dados. O nosso contributo para esta apresentação consistirá na organização do texto da descrição desta experiência e na análise de conteúdo a partir dos dados recolhidos durante as entrevistas e na seleção de fotografias pedagógicas que possam, em nosso entender, ajudar à sua fundamentação. A técnica da entrevista desempenha neste caso um papel determinante para a recolha e análise de dados que estruturarão a sua apresentação e para a articulação dos documentos constituídos por registos em áudio e transcrições das entrevistas em que se encontra em destaque a linguagem verbal com os documentos constituídos por fotografias pedagógicas em que se encontram em destaque as linguagens fotográficas.

Foi preparado um guião de entrevista estruturada onde pretendíamos recolher dados que abarcassem o período de vida das educadoras de infância desde que participaram na realização da experiência em que utilizaram de forma coletiva a fotografia pedagógica para a divulgação da ação pedagógica desenvolvida num Jardim de Infância até à data em que foram realizadas as entrevistas, no qual considerámos que a experiência foi desenvolvida durante dois anos e que a sua conclusão foi motivada pela determinação da separação da equipa pedagógica. Os Anexos 4, 5 e 6 referem-se a estes processos. Pensamos que algumas das potencialidades que pretendemos encontrar para

a fotografia pedagógica poderão revelar-se ao longo da apresentação dos dados provenientes da realização e transcrição das entrevistas (patentes nos Anexos 7, 8, 9 e 10) e da análise do conteúdo dos vários Blocos temáticos que definimos para a sua descrição (durante a construção dos Anexos 10, 11 e 12), tendo sido estes designados com base em alguns dos objetivos indicados para o estudo deste caso no âmbito desta investigação.

O Bloco I constitui uma primeira abordagem à temática e nele serão analisadas as opiniões das educadoras de infância entrevistadas sobre aspetos positivos da experiência para alguns dos intervenientes na mesma, mencionados durante as entrevistas. O Bloco II baseia-se nas ações mencionadas na obra do Ministério da Educação (1997) que constituem elementos essenciais das orientações curriculares para a educação pré-escolar, as quais deverão ser tidas em conta pelo educador de infância no seu desempenho profissional e foram indicadas no ponto 2.1.4. deste trabalho de projeto. Neste sentido, procuraremos aferir potencialidades da fotografia pedagógica para a ação do educador de infância no contexto da experiência em estudo no que respeita a ações como observar, planear, agir, avaliar e comunicar, as quais equivalem às categorias que definimos. No Bloco III pretendemos descobrir potencialidades da fotografia pedagógica para o desenvolvimento profissional do educador de infância no âmbito da experiência em análise. Aqui considerámos aspetos relativos ao desenvolvimento profissional indicados por autores que abordámos no enquadramento teórico para estabelecermos diversas Categorias. No Bloco IV investigaremos a utilização da fotografia pedagógica após a experiência coletiva para aferir se existiu continuidade na utilização da fotografia pedagógica desde a conclusão da experiência coletiva até à realização das entrevistas às educadoras de infância, finalidades subjacentes à sua utilização, formas de utilização desse meio, bem como as situações e os momentos que normalmente fotografam.

Pensamos ser importante mencionar que, embora no guião de entrevista que apresentamos em Anexo neste trabalho exista uma questão específica relativa a outros aspetos ou situações que, na opinião das entrevistadas, possibilitaram a realização da experiência coletiva, considerámos que seria

mais adequado integrar estes contributos ao longo das categorias estabelecidas e não num Bloco específico. Reconhecemos que os aspetos abordados nessa questão foram de grande relevância para esta investigação.

Pretendendo salientar o papel de agentes educativos das Educadoras de Infância que se encontravam ligadas à missão educativa da instituição em que decorreu esta experiência, e devido à indispensabilidade de codificação no âmbito da análise de conteúdo a realizar, pareceu-nos adequado atribuir-lhes nomes de código, os quais serão compostos pela indicação “E” e pelo número relativo à sequência em que as entrevistas foram realizadas, designações que serão utilizadas ao longo deste segmento do presente trabalho.

Inicialmente queríamos elaborar uma descrição em que os temas mencionados no guião das entrevistas estruturadas determinaria a sequência das Categorias a apresentar. Porém, em resultado da partilha de teorias, opiniões, práticas, conhecimentos e recordações a partir da experiência em estudo, no decurso das fases de realização das entrevistas e de análise do material recolhido com o intuito de seguir as indicações de Tinoco (2004) e reuni-lo num texto, fomos experimentando novas possibilidades de organização do conteúdo das respostas das entrevistas. Assim foi emergindo um novo quadro categorial, no qual nos basearemos para a construção e análise do presente estudo de caso, cuja descrição será baseada em Categorias que surgiram dos objetivos delineados para esta investigação, dos objetivos traçados para as entrevistas e da análise temática de todas as transcrições de entrevistas. Pretendemos evidenciar a congruência na articulação dos dados provenientes da realização das entrevistas com os dados provenientes da realização de fotografias pedagógicas e os contributos das entrevistadas.

6.3.1. Bloco I – Aspetos positivos da experiência para alguns dos seus intervenientes

Abordaremos em seguida o Bloco I, no qual pretendemos conhecer as perceções das educadoras de infância entrevistadas acerca da existência de aspetos positivos para alguns dos intervenientes na experiência em estudo.

No sentido de facilitar a organização e a compreensão das informações recolhidas, procedemos à sua categorização da forma que apresentamos no Quadro que se segue:

Bloco I – Aspetos positivos da experiência para alguns dos seus intervenientes	
Categoria	Subcategoria
Aspetos positivos referidos consoante os intervenientes mencionados	Crianças
	Pais e encarregados de educação
	Educadoras de infância
	Equipa pedagógica da instituição

Quadro 2 – Categorização do Bloco I – Aspetos positivos da experiência para alguns dos seus intervenientes.

Podemos assim constatar que foi definida a Categoria **Aspetos positivos referidos consoante os intervenientes mencionados**, a qual foi estruturada em várias Subcategorias.

Na Subcategoria **Crianças**, E1 refere-se à possibilidade de “ver as crianças e a sua evolução.”

Para E2:

“essas fotografias revelavam os momentos mais interessantes das crianças. Desde o acolhimento, as rotinas, o estar à mesa, o brincar livremente... [...] Ou então os meninos a brincar e, portanto, estavam num contexto de brincadeira livre, em quem participavam e interagem [...] eram crianças muito pequeninas. Na altura desse projeto com fotografia de que me estou a lembrar [...] eram crianças muito pequeninas. E estou-me a lembrar particularmente da sala dos mais pequeninos, que foi a sala que eu trabalhei.”

E3 fala-nos acerca da importância da realização de fotografias para o registo e a valorização das experiências das crianças do seguinte modo:

“Com crianças pequenas, eu julgo que é de extrema importância captar esses momentos vividos. Desde as suas pequenas descobertas, as suas pequenas experiências, que por vezes as pessoas que não têm consciência do que isso é julgam que são momentos sem valor e que nem sempre é assim. É nesses pequenos momentos que a criança está a aprender e a desenvolver as suas potencialidades. E através da fotografia consegues registar momentos de extrema importância. E conseguimos assim também transmitir, para quem não tem esses conhecimentos, o valor dessas experiências.”

Na Subcategoria **Pais e encarregados de educação**, E2 aponta os seguintes aspetos que considera serem positivos:

«E foi proveitoso porque os pais também, apesar de no dia-a-dia conversarmos com eles e de termos as reuniões normais com eles na avaliação, às vezes não nos conhecem tão bem assim. E às vezes até nem conhecem aspetos dos próprios filhos, na escola. E ficam com um registo. Depois acham graça: “Ah, ele fazia isto quando entrou? Ele fazia aquilo?” E nós ficamos (sorriso)... [...] E para os pais, eles ficam felizes por ver que o filho fez uma evolução ao longo de um ano... E ao fim do ano veem o vídeo e realmente vêm que quando ele entrou fazia algo de uma maneira e que quando o ano terminava ou ao meio do ano já fazia de outra maneira. E eles ficam todos muito satisfeitos. E acho que é positivo.»

Para E3 “O mais curioso é que até hoje, quando encontro encarregados de educação nos mais variados contextos, eles referem as experiências e lembram-se efetivamente de nós e do nosso trabalho, dando-lhe valor.”

Relativamente à Subcategoria **Educadoras de infância**, E1 refere como aspetos positivos a possibilidade de ver as crianças e a sua evolução, de “vê-las” através das suas memórias e o gosto pela tecnologia e pela fotografia que adquiriu, tal como é possível depreender das suas palavras:

“para mim a experiência foi muito enriquecedora porque cada vez que pego nos DVDs que foram feitos das fotos que ficaram registadas e os coloco no computador, consigo ver as crianças e a sua evolução [...] parece que ainda estou a vê-las neste momento. [...] confesso que não sou muito ligada às tecnologias [...]. E ver nelas a evolução daquelas crianças todas fez com que eu, pessoalmente, tivesse gosto pela tecnologia, sobretudo pela parte fotográfica que era uma coisa que não me... (sorriso) máquinas... (sorriso) deixava um pouco ao lado...”

E2 parece atribuir neste aspeto maior destaque às vertentes de registo e de memória da ação pedagógica, afirmando que “O trabalho que nós fazemos com as crianças, se não for registado... (sorriso) se não for registado em fotografia ou se não houver um relato escrito, ao longo do tempo perde-se.” E reforça esta ideia dizendo que “Para nós é bom, porque não se perde e não se esquece. [...] E acho que é positivo.”

A vertente de registo e a possibilidade de que essa ação registada com fotografia transcenda o tempo em que ocorre parece estar em relevo nas palavras de E3, quando refere que “Quanto a mim, sempre achei que a fotografia era uma maneira de perpetuar no tempo aquilo que se faz, aquilo que se passa, aquilo que acontece no nosso dia-a-dia.”

E4 afirma a este respeito:

“Durante dois anos e a partir dessa altura quando trabalhámos todas juntas, a fotografia teve um significado bem diferente para mim, uma vez que permitiu ao longo dos anos constatar a importância que a mesma tem na reflexão e recordação de diferentes práticas pedagógicas.”

Deste modo, salienta a transformação do sentido da fotografia e a constatação das suas potencialidades para a recordação e a reflexão da ação pedagógica.

Quanto à Subcategoria **Equipa pedagógica da instituição**, E1 refere que “eu pessoalmente [...] valorizo aquela experiência de ter uma equipa que colaborava, que se enterajava” e E2 menciona que “Nós na instituição onde trabalhávamos gostávamos muito de fazer fotografia”, o que nos parece sugerir que a colaboração, a enterajava e o gosto partilhado pela realização de fotografias foram aspetos positivos indicados neste sentido.

6.3.2. Bloco II – Potencialidades da fotografia pedagógica para a ação pedagógica do educador de infância

A partir a abordagem inicial à utilização da fotografia realizada em termos gerais no ponto anterior, passamos à apresentação dos dados recolhidos relativamente ao Bloco II, no qual o nosso principal objetivo consistia em encontrar potencialidades da fotografia pedagógica para a ação pedagógica do educador de infância nas descrições das educadoras de infância entrevistadas. Após analisarmos as informações recolhidas, as Categorias que estabelecemos têm em consideração as ações que são indicadas nas orientações do Ministério da Educação (1997) abordadas no ponto 2.1.4. para o desenvolvimento da ação pedagógica do educador de infância e que são aludidas pelas entrevistadas: Observar, Planear, Agir, Avaliar, Comunicar e Articular. Passamos então a apresentar essas Categorias e a respetiva estruturação em Subcategorias, patentes no Quadro que se segue:

Bloco II – Potencialidades da fotografia pedagógica para a ação pedagógica do educador de infância	
Categoria	Subcategoria
Observar	Conhecimento da criança e do grupo
	Diferenciação pedagógica
Planear	Planificação de situações de aprendizagem significativas e diversificadas
	Organização do ambiente educativo
Agir	Ação desenvolvida em sentido pedagógico
	Registos fotográficos relativos à rotina educativa
	Registo fotográfico de atividades nas várias áreas de conteúdo referidas nas orientações curriculares e nas metas de aprendizagem para a educação pré-escolar
	Registo fotográfico de projetos que recordam e de que gostaram particularmente
	Colaboração das famílias na realização de atividades patentes em fotografias.
	Flexibilidade e abertura ao imprevisto
Avaliar	Perceção e conhecimento das implicações da ação
	Considerar as contribuições das crianças
Comunicar	Situações e reações relativas à apresentação de fotografias pedagógicas às crianças
	Situações e reações relativas à apresentação de fotografias pedagógicas aos pais e encarregados de educação
	Manifestação de interesse por parte dos pais e encarregados de educação na obtenção de registos fotográficos apresentados
	Aspetos das fotografias pedagógicas mencionados com maior frequência em diálogos com pais e encarregados de educação durante a experiência
Articular	Continuidade educativa

Quadro 3 – Categorização do Bloco II – Potencialidades da fotografia pedagógica para a ação pedagógica do educador de infância.

Como podemos verificar no Quadro 3, as Categorias que emergiram das narrativas das educadoras de infância relativamente a este aspetos consistem em **Observar, Planear, Agir, Avaliar, Comunicar e Articular**.

A Categoria **Observar** compreende as Subcategorias **Conhecimento da criança e do grupo** e **Diferenciação pedagógica**. No que respeita ao **Conhecimento da criança e do grupo**, consideramos as afirmações de E1 e de E3. E1 refere a possibilidade de, através da fotografia, “Ver às vezes a interligação que existe, a afetividade”. E3 expressa a sua opinião quanto à importância e utilidade da fotografia do seguinte modo: “Eu acho que é de extrema importância – a fotografia – e acho que é uma ferramenta muito útil para a nossa prática e para o conhecimento da família e da própria criança.” No

que se refere à Subcategoria **Diferenciação pedagógica**, E1 menciona a faixa etária das crianças como fator basilar para a sua realização, contando que tal implicava:

“o recurso a vários materiais, consoante as idades com que trabalhamos. Embora seja de referir que na altura em que decorreu esta experiência eram crianças de faixas etárias mais pequeninas, quase sempre três, dois anos. E tínhamos de fazer por vezes uma certa diferenciação, não é?”

Na Categoria **Planear** foram consideradas as seguintes Subcategorias: **Planificação de situações de aprendizagem significativas e diversificadas e Organização do ambiente educativo.**

Quanto à **Planificação de situações de aprendizagem significativas e diversificadas**, E3 parece considerar estar subjacente ao planeamento e à concretização das situações de aprendizagens a intencionalidade de “viver momentos felizes, onde as coisas eram realmente pensadas para eles”. E4 indica, a este respeito que “Nesta escola os projetos foram muito variados” e refere-se à perceção de o “pessoal docente [...] ter [...] planificado atividades com resultados espantosos”. E3 refere-se a atividades desenvolvidas que “tinham sempre um fim pedagógico” e reporta-se a algumas das situações em que eram realizadas planificações, no seguinte excerto:

«Lembro-me particularmente de fazermos reuniões pedagógicas, reuniões de planificação de trabalhos, sobretudo para as vivências [de épocas festivas]” em que dizíamos: “ai não, o Carnaval dá muito trabalho. Não vamos fazer uma vivência de cinco dias, vamos fazer uma vivência de três”. Quando chegámos no fim da reunião tínhamos coisas planeadas para oito dias. Portanto, quase duas semanas consecutivas. Porque: “isto fica giro e aquilo fica giro”. Porque: “Ah, mas não se tira isto, que isto é tão interessante para as crianças...” Portanto, são situações que às vezes pensamos que nós vamos reduzir – porque depois falta-nos o tempo para outras coisas – e ao fim e ao cabo, quando nós vimos a adesão dos meninos, quando nós vemos a vontade deles, o gosto deles, aquilo que eles querem fazer... E porque querem mascarar-se disto, e porque querem fazer aquilo e porque querem não sei quê... Nós ficamos a pensar: “mas qual é o direito que eu tenho de coartar as ideias dos meninos? Não posso!” E então vou fazer! E muitas das vezes, projetava-se.»

Em termos de **Organização do ambiente educativo**, encontrámos referências quer ao espaço, quer aos materiais, quer ainda a linguagem simbólica característica da cultura escolar. A disponibilização de uma variedade de materiais, aliada à criatividade poderão, do ponto de vista de E1, originar situações que suscitem a exploração e a aprendizagem:

«Ver às vezes [...] a forma com que eles criam as suas próprias brincadeiras, de forma espontânea... Às vezes nem é preciso grandes jogos, aqueles jogos muito elaborados, que se costumam comprar nas lojas. Às vezes com uma simples pecinha de uma caixinha de fósforos onde se coloca lá dentro um animal, por exemplo, ou um bocadinho de arroz e aquilo faz sons, ou copos de iogurte. E isto é importante. E leva-nos também a pensar que muitas vezes estamos “preocupados” que eles adquiram um conhecimento – que é importante – mas às vezes há pequenas coisinhas que lhes dão uma segurança e que eles conseguem transformar e que depois valorizam: “mas isto serve, dá para isto!”. E podemos transpor isso para outras situações. Por exemplo, atualmente fala-se tanto no ambiente. Pegar nessa situação e trabalhar com as crianças, porque não? Uma caixa no que é que se pode transformar? O que é que pode dar? Pode dar uma caixa de música, pode dar um mobile, simplesmente, como se fosse sino, sei lá, tantas situações... Até dos próprios “ovinhos”, que se podem transformar em borboletas, que se podem transformar em abelhas... E eles ao verem que utilizamos isso para fazer um mobile na sala começam também a ter assim uma consciência gradual de que é importante não deitar o lixo no chão, ou usar só para desperdiçar. Que tem outra utilidade. Que é reciclável, que é reutilizável.»

Aspetos relacionados com a organização da sala também podem, em seu entender, ser observados mais claramente em fotografias, podendo levar à alteração da disposição do mobiliário dos cantinhos ou áreas:

“Se for num espaço de sala, também dá para ver isso. Ver que, se calhar, onde nós colocamos um móvel, por exemplo, o móvel da biblioteca, que foi colocado, por exemplo, ao pé duma estante, onde não tem luminosidade nenhuma, ou não está ao pé de uma janela, isso dá para nós refletirmos que afinal aquele não devia estar ali. Que para a biblioteca, se calhar, devia ser mais benéfico – até por causa da claridade e da luz – estar ao pé duma janela. E ajuda nesse aspeto.”

Refere-se ainda a aspetos relativos à cultura escolar, relacionados com a utilização de terminologias e simbologias próprias e com a organização das crianças em situações de brincadeiras quando se encontram nos vários cantinhos ou áreas em que as salas de atividades estavam estruturadas. Estes aspetos são aludidos do seguinte modo:

“Tudo isto é uma linguagem simbólica para nós e que para eles tem um certo sentido. E que tem uma certa intenção pedagógica. Não só está a trabalhar a matemática, sem eles se aperceberem, ao ver que só podem estar três crianças ali, naquele canto, mas desta forma começam intuitivamente a contar. Portanto, se vier uma criança a mais eles já sabem que não pode continuar a estar ali, porque está a mais, não pode estar neste canto, tem de estar noutra canto.”

Passamos então à Categoria **Agir**. Sendo uma Categoria em que a ação se materializa e se torna visível e em que os registos fotográficos são

efetuados, organizámos as ideias, as opiniões e as declarações das educadoras de infância entrevistadas nas Subcategorias que se seguem.

Assim, na Subcategoria **Ação desenvolvida em sentido pedagógico**, E2 estabelece uma relação entre o registo fotográfico e a ação pedagógica, referindo que “cada fotografia, ou cada registo fotográfico ou mesmo cada vídeo, ou outro, tinham sempre como base uma ação pedagógica desenvolvida” e que “essas atividades tinham sempre um fim pedagógico.” Esta declaração vai também no sentido das palavras de E1, quando esta afirma lembrar-se “de algumas situações e todas elas com conteúdo pedagógico.”

Na Subcategoria **Registos fotográficos relativos à rotina educativa**, parece-nos que o seu valor pedagógico é reconhecido pelas entrevistadas, as quais utilizam a fotografia para registá-las.

E4 parece reconhecer que as rotinas remetem para uma diversidade de aspetos, referindo que “Esta pergunta realmente teria muitos aspetos para falar”. Conta-nos uma situação em que os registos fotográficos realizados foram essenciais, expressando que “o que tenho mais presente é, sem dúvida, as rotinas apresentadas aos pais quando, em reunião, apresentámos os projetos curriculares de grupo.”

As palavras de E3 confirmam a realização de registos fotográficos de rotinas e aludem à importância que estas assumem para as crianças da seguinte forma:

“Sim. As rotinas nestas idades são muito importantes para que a criança tenha uma orientação e saiba o que é que vai acontecer a seguir. Portanto, vai criar segurança e vai colmatar o próprio desenvolvimento, onde progressivamente ela vai adquirindo novas experiências.”

E1 fala-nos também da importância das rotinas e exemplifica uma situação concreta no seguinte excerto:

“A rotina é importante porque traz uma certa segurança. Eles sabem com o que é que contam em determinada altura. O que é que têm de fazer antes, o que é que têm de fazer depois. E ajuda também a nível temporal a se localizarem. Em relação às rotinas do próprio grupo, situações concretas, lembro-me perfeitamente de uma situação que foi um ano em que tivemos a implementação da lavagem dos dentes. Em que as próprias crianças é que

faziam isso e sempre com o acompanhamento do adulto. E foi uma euforia porque era uma situação diferente”.

Parece considerar, como vimos, que se torna indispensável que estas sejam desenvolvidas com a supervisão dos adultos, exercida no sentido de acompanhamento, bem como a consideração da segurança afetiva como elemento essencial da relação pedagógica com as crianças nestas indicações: “O resto das rotinas... O dormir também – que era importante – o estar com elas, ao lado delas, com música calma, para que elas acalmassem, o próprio contacto do adulto, que também lhes dava uma certa segurança...”

E2 assegura a este propósito:

«temos “n” experiências em que fotografámos e está lá uma rotina. Se for num espaço de exterior, está lá a criança a jogar, está a interagir com o colega. Está a socializar-se. Se for num espaço de sala, poderá estar a rotina de controlo dos esfíncteres, que nós também fizemos. Pode estar a rotina do acolhimento, dos jogos, da história, a hora do conto, podem estar todas as rotinas. Inclusivamente, é curioso que nós fotografamos até os primeiros sons das crianças, os primeiros dias em que eles dormiram na instituição. E é engraçado que essas fotografias levaram os pais a terem consciência do que era o dia-a-dia da criança, na sala. E é muito positivo, é um trabalho que eu considero positivo.»

Menciona também situações que compreendem “o acolhimento, as rotinas, o estar à mesa [...] os meninos a brincar e, portanto, estavam num contexto de brincadeira livre, em que participavam e interagiam.”

Na Subcategoria **Registo fotográfico de experiências de aprendizagem nas diversas áreas de conteúdo referidas nas orientações curriculares e nas metas de aprendizagem da educação pré-escolar**, a mesma educadora de infância narra as seguintes situações:

«Lembro-me de algumas dramatizações que as crianças realizavam entre si, situações espontâneas em que pegavam nos fantoches e falavam com o colega do lado. Lembro-me perfeitamente de ter estado numa sala de meninos pequeninos com dois anos, dois anos e pouco e eles a falarem uns para os outros e a “puxarem” um bocadinho pelo outro. Lembro-me também de algumas situações em que as crianças, depois de assistirem a histórias de fantoches, elas próprias já queriam ser as protagonistas e pediam-nos constantemente que contássemos a história ou reproduziam a história (sorriso) para aí umas dez ou vinte vezes, até que se cansassem. A evolução da linguagem, o estar em socialização com os colegas, a própria autonomia, em que eles cresciam, iam sozinhos à casa de banho, lavavam as mãos. Estive também numa sala em que as crianças tinham três anos e abotoavam as batas uns aos outros.»

Neste excerto salientamos também as referências à aprendizagem resultante da interação entre pares e à repetição das atividades que eram do interesse das crianças.

Na perspetiva de E3 parece ser também patente a representação das várias áreas de conteúdo nos registos fotográficos, como é patente no seguinte excerto:

“Bem... Eu acho que as orientações curriculares fazem parte do dia-a-dia do educador de infância, bem como as metas de aprendizagem. Se o educador trabalha com um objetivo específico e pretende desenvolver a criança na sua globalidade, automaticamente a fotografia vai captar momentos que estão dentro das orientações curriculares e das metas de aprendizagem. Ora, são várias as situações fotografadas, desde momentos de brincadeiras livres, de exploração dos cantinhos, desde as atividades mais orientadas de todo o género, desde a expressão musical e dramática, desde a parte das experiências plásticas que eles fazem... Os próprios relacionamentos, a socialização que a criança tem, as relações humanas, portanto, tudo isso faz parte dos momentos fotográficos e uma educadora que seja... sensível, tenta captar. Para poder, no fundo, valorizar o seu trabalho ao longo do ano.”

Revela ainda recordar-se de atividades como “cinemas, onde se trabalhava a matemática, onde se trabalhava a concentração”.

E2 também afirma que as várias áreas de conteúdo se encontram presentes nos registos fotográficos efetuados, dada a sua interligação:

«Sim. Dentro das áreas de conteúdo e das metas, quando nós abordamos uma das áreas, intrinsecamente estão as outras todas interligadas. Porque, se eu estou a preparar uma saída ou uma ida a um teatro, ou mesmo uma ida a um parque, eu tenho uma conversa com os meninos. Para abordar a área de Formação Pessoal e Social, estou-lhes a incutir regras, estou a dar-lhes regras cívicas, de interação social. E toda a conversa que eu tenho com eles também tem implícita a área da Expressão e a Comunicação. Porque se eu estou a falar, estou a comunicar com eles. E depois o sítio onde eu vou, uma chamada de atenção: “olha uma flor, olha um jardim, atenção ao baloiço, atenção a isto, atenção àquilo...” Estou-lhes a dar conhecimento. Conhecimento que eles têm algumas vezes. Conhecimento do Mundo.»

Distingue a exploração de espaços exteriores de lazer que é realizada com o acompanhamento das famílias da exploração desses espaços realizada em contexto de ação pedagógica, dizendo que “Às vezes os pais levam os meninos aos parques, mas não explicam para que é que serve o baloiço, para que é que serve o cavalinho, para que é que serve isto, pois os meninos andam livremente.” A ideia de que valoriza a componente pedagógica da

socialização no âmbito de atividades realizadas e fotografadas no exterior da instituição educativa parece ser reforçada nestas palavras:

“dentro do trabalho das orientações curriculares e das metas de aprendizagem, quando nós estamos a fazer uma atividade – e geralmente fotografávamos também essas atividades de exterior, de parque, de rua, extrainstituição – estamos a valorizar todo esse conhecimento do mundo, expressão e comunicação, formação pessoal e social, porque é importante.”

Na Figura 90 parece-nos ser visível esta ideia.



Figura 90 – “atividades de exterior”.

E4 fala-nos de uma atividade fotografada na qual foram tidas em conta diferentes áreas de conteúdo do seguinte modo:

“Uma atividade em que estejam patentes as diferentes áreas de conteúdo? Vou tentar. Lembro-me de uma atividade que realmente era uma daquelas atividades que sempre sonhei fazer e que nós conseguimos concretizar sem qualquer problema. Digo isto, pois em termos logísticos englobava toda a escola lembras-te? Aquela da carimbagem dos pezinhos? Em que incluímos as duas salas e todo o pessoal docente e não docente da escola. [...] Assim sendo e tendo em conta o que realmente queres saber, vou tentar abarcar

todas as áreas... Vou ver se me lembro bem... A nível da Formação Pessoal e Social, a interação, o saber esperar a sua vez, escolher a cor com que queriam imprimir os pés, fazer escolhas, tomar decisões. Na Área da Expressão e Comunicação, os domínios da expressão plástica e musical posso dizer com toda a certeza que estavam interligados e foram trabalhados pelas crianças de forma individual, atendendo às formas de reação e relação das crianças, que estavam absorvidas na atividade. O domínio da expressão motora foi realmente conjugado com o da dramática aquando da dança e da utilização das músicas clássicas selecionadas.”

Apresentamos em seguida a Figura 91, a qual foi constituída a partir de algumas imagens fotográficas realizadas durante a atividade mencionada por esta educadora de infância.



Figura 91 – “carimbagem dos pezinhos”.

Ainda segundo as suas afirmações, a concretização desta atividade parece ter sido muito gratificante:

«Foi deveras gratificante esta experiência, onde se denota realmente que “a união faz a força” e que tudo o que vivemos e recordamos através das fotografias tiradas e filmes criados faz com que exista uma sensação de nostalgia e de satisfação, por termos realmente concretizado a atividade,

recordando-a sempre com carinho. [...] Concluindo com esta atividade e agora reportando-me a um dos termos apresentado pelas metas de aprendizagem, vim a aperceber-me do verdadeiro significado de fruição, pois o gosto que as crianças apresentaram foi daquelas sensações em que realmente posso afirmar que gosto de exercer a minha profissão e que ter tido a oportunidade de realizar esta atividade foi muito gratificante.»

Na Subcategoria **Projetos fotografados que recordam e de que gostaram particularmente**, são vários os projetos que são mencionados. E1 afirma que “Sim, foram fotografadas algumas situações de projetos.” E recorda dois deles: “Lembro-me concretamente, por exemplo, de um em que as crianças estavam mais viradas para o tema dos animais.” Recorda ainda “um projeto – que era o Projeto da Saúde Oral – que tinha sido implementado também na instituição.”

E2 afirma que os projetos “Foram vários.” E explica como estes eram estruturados:

“Nós fazíamos sempre motivações para a Páscoa, para o Natal, para o Carnaval, para o Pão por Deus... A partir de tudo o que nós achávamos que era área forte, que era tradição, que os meninos deviam ter, fazíamos um miniprojeto. Na altura fazíamos uma motivação, que poderia ir da expressão dramática, a um filme, a expressão plástica... Qualquer coisa que fosse diferente, para os motivar.”

Refere-se a projetos de curta e de longa duração, relembando dois deles na transcrição que se segue:

“Nos projetos de curta duração, que são os que nós fizemos que realmente se reportam às vivências que as crianças vão tendo, estou-me a lembrar particularmente de um do Carnaval. Que foi uma representação. Só mímica, portanto, sem palavras, em que nós fizemos a história do Arlequim e da Colombina. E que, eu, pessoalmente, achava que não ia funcionar, porque as crianças não iam entender. Era a única pessoa a dizer que não, num grupo de cinco. E depois tive de reconhecer que realmente... Concordei que as coisas funcionaram, porque os meninos não só estiveram com atenção, perceberam a história, perceberam o que se passou, como relataram isso com as palavrinhas deles. Relataram a história. E depois foram capazes de identificar e ter noções das personagens. Foi interessante. De projetos de longa duração, destaco os projetos que tinham a duração de um ano. Eram os projetos que nós tínhamos em cada ano, o Curricular de Grupo, em que, ao longo do ano, íamos fazendo vários registos fotográficos ou em vídeo. E que depois compilámos para dar um vídeo no fim do ano.”

E3 confirma também a realização de fotografias que incidiam sobre o desenvolvimento de projetos dizendo que “Sim, sem dúvida. Todos os projetos foram fotografados.” E considera, tal como E2, que, dentre eles,

“o mais marcante foi, sem dúvida, um projeto de Carnaval, em que houve o culminar de uma equipa, onde o trabalho foi muito positivo, onde houve colaboração de todas as pessoas e que terminou numa dramatização da equipa de educadoras, feita através da mímica, onde se explorou vários aspetos, desde a expressão musical e dramática, com destaque à expressão corporal, à música clássica. Portanto, foi uma experiência marcante, em que se sentiu que as crianças conseguiram perceber a mensagem que queríamos transmitir e envolveram-se de uma forma emocional e de uma forma muito ativa e positiva. Para mim foi a mais marcante.”

Pelas indicações de E4, este projeto parece também ter sido marcante:

“Nesta escola os projetos foram muito variados, mas claro que uns marcaram mais do que outros. Um dos que estão muito presentes ainda na minha memória é, sem dúvida, a dramatização que fizemos num dos anos, na altura de Carnaval. A peça da Columbina e do Arlequim (sorriso).”

Através da Figura 92 apresentamos imagens fotográficas realizadas acerca do projeto a que esta educadora de infância se refere como “A peça da Columbina e do Arlequim”.



Figura 92 – “A peça da Columbina e do Arlequim”.

Sobre este assunto, a mesma educadora de infância refere-se com detalhe às fases de preparação e concretização do seguinte modo:

«O que mais me fascinou foi sem dúvida toda a pesquisa de campo realizada para podermos concretizar a atividade, desde a seleção das músicas para cada cena da dramatização, à divisão de papéis e à procura de todos os trajes. Lembro-me perfeitamente da nossa ansiedade quando íamos começar a peça, uma vez que – e atendendo a que era uma peça mimada – pensávamos que as crianças iriam ficar inquietas ou desmotivadas. Muito pelo contrário lembras-te? Foi realmente gratificante ver que as crianças perceberam o conteúdo da história participando ativamente durante alguns momentos da dramatização e durante a reconstituição da história de forma acertada. Foi um dos projetos que recordo com muito carinho. Ah! Até a educadora de ensino especial participou. Houve duas assistentes operacionais que ficaram a fotografar e a filmar toda a atividade e outras ficaram a acompanhar e apoiar as crianças enquanto estas assistiam e enquanto participavam. Foi muito bom mesmo conseguirmos, mais uma vez, nos envolver todas para enriquecermos os conhecimentos das crianças. Realmente ultrapassámos as nossas próprias expectativas!»

Ainda em relação aos registos fotográficos efetuados sobre os projetos desenvolvidos, E2 parece considerar aspetos positivos tanto a nível individual como coletivo nas seguintes afirmações:

«Acho que é bom ficarem esses registos. Não só para nós, mais tarde, vemos – nós e as colegas – “olha isto, olha aquilo, olha esta criança...”, mas também porque nós vamos vendo o trabalho que foi feito e vamos valorizando aquilo que vamos fazendo, também.»

Passamos a analisar a Subcategoria **Colaboração das famílias nas atividades e no processo educativo**. Neste aspeto as educadoras de infância descrevem alguns momentos em que tal sucedeu. Ao referir-se ao desenvolvimento do projeto relativo aos animais, E1 indica que “Até pedíamos também aos pais a colaboração, que trouxessem algumas imagens...”

E4 menciona uma situação concreta em que existiu essa colaboração, ao reportar-se à atividade anteriormente referida da carimbagem dos pezinhos nos seguintes termos:

«Que engraçado... Lembro-me de dizer aos pais: “amanhã temos uma atividade com as duas salas e precisamos da vossa colaboração com o vestuário e o calçado prático para nos ajudar”. Recordo-me do apoio que até os pais nos deram e a curiosidade manifestada no final do dia para saber como tinha corrido.»

E3 faz alusão a situações de “festas relacionadas às épocas festivas, onde era pedida a participação dos familiares, que estavam sempre dispostos a participar e a colaborar”.

Na Figura 93, apresentamos fotografias realizadas durante a comemoração de épocas festivas em que a participação de familiares e o seu contributo para a caracterização das crianças foi imprescindível.



Figura 93 – “participação dos familiares”.

Relativamente à Subcategoria **Flexibilidade e abertura ao imprevisto**, E4 assinala o interesse pela realização de fotografias que captassem situações ocorridas nesse âmbito, pois afirma:

“Recordo-me nitidamente de estar sempre com a máquina fotográfica à procura desses momentos inesperados. Um deles foi constatar o jogo simbólico e de socialização de uma criança que tinha autismo e mostrar à mãe na avaliação de como o filho era capaz de se relacionar, como era benéfico ele estar integrado numa escola e todas as vantagens que o relacionamento entre pares iria trazer para o seu desenvolvimento.”

Neste aspeto, E3 parece destacar a atenção à criança, aos seus interesses e às formas de orientar algumas situações de forma a aproveitar as oportunidades que surgem, tal como podemos depreender das suas palavras:

«Bem... [...] eu acho que é muito importante estarmos sempre atentos aos interesses das crianças e sabermos ouvir e dar a devida atenção. E quando aparece alguma situação que sentimos que é uma mais-valia para todo o grupo, onde vai haver situações de aprendizagem que são positivas, eu acho que é nosso dever, como educadores, saber “agarrar” essas situações e proporcionar conhecimentos acerca de novas descobertas, de temas que vêm do seio familiar das crianças. Recordo alguma situação? Acho que não sei, são tantas que não sei dizer qual, porque acho que isto é de muita importância quando nós realmente sabemos ouvir a criança e daí tirar partido.»

As aprendizagens originadas em situações imprevistas por vezes podem, como indica E2, estar relacionadas com situações “menos positivas”:

«Surgem, às vezes, situações em que a criança traz um relato de casa e que... Qualquer coisa que aconteceu, que foi fora do normal e que acaba por contar e por valorizar. Há situações que são menos positivas. Estou-me a lembrar de uma criança que descreveu uma situação ocorrida no trânsito quando vinha para a escola em que ouviu uma palavra menos positiva. (Sorriso) E quando ouviu um colega uma vez dizer uma palavra semelhante, a criança disse-lhe o que a mãe tinha lhe tinha dito quando estava a vivenciar a outra situação: “entra no ouvido, não fica na cabecinha e sai pelo outro ouvido”. Portanto, não se repete... E todas as crianças ficam a saber que algumas coisas que não são para dizer, são coisas menos boas, ou menos próprias em sociedade. O relato dessa criança ajudou-os a perceber isso. Entre eles, vão aprendendo, e isso vai beneficiando, ao fim e ao cabo a educação e a aprendizagem. Entre todos.»

E1 refere-se a atividades realizadas no âmbito de um projeto que surgiu de forma imprevista a partir do interesse das crianças, as quais

«estavam mais viradas para o tema dos animais. E só falavam no pato, no cão, no gato... E depois, derivado das situações das histórias, começaram a falar no lobo e de tudo o que era um bocadinho fora do comum... E então aproveitei essa situação e começámos a trabalhar um bocadinho sobre quais eram os animais da quinta, quais eram os animais da selva, da floresta. Sempre destacando aqueles que eles mais conheciam. [...] em que eles vivenciaram e depois andavam sempre a nos pedir para fazer jogos à volta disso. Quando viam algum animal diferente já perguntavam como é que se chamava, como é que faziam, como é que andavam e eles próprios “puxavam” um pouco por nós e nós íamos dando mais evolução.»

A Figura que se segue dá-nos conta de algumas formas através das quais foi explorada essa temática com as crianças do Jardim de Infância:



Figura 94 – “o tema dos animais”.

Passaremos então à análise da Categoria **Avaliar**, para a qual foram definidas as Subcategorias **Percepção e conhecimento das implicações da ação** e **Consideração das contribuições das crianças**.

Em termos de **Percepção e conhecimento das implicações da ação**, E1 considera que a fotografia poderá constituir um meio de avaliação da prática do educador associado a factos visíveis, afirmando que “Sim, porque nós conseguimos ver...” Parece, nas palavras que se seguem, reconhecer que o que é efetivamente registado pode ser divergente do que se pretende registar:

“A fotografia é sempre importante porque quando olhamos para uma fotografia há coisas que nós registamos, ou por querer ou não. Por exemplo, uma criança que está um bocadinho triste, ou uma criança que às vezes se vê que está a expressar-se de uma determinada forma, carinhosa para com outra, que às vezes no dia-a-dia que estamos com ela não nos apercebemos com tanta frequência. Ver às vezes a interação que existe, a afetividade, a forma com que eles criam as suas próprias brincadeiras, de uma forma espontânea...”

A Figura 95 foi elaborada a partir destas ideias:



Figura 95 – “Ver [...] a afetividade”.

Ainda no entender de E1, “se nós pararmos um bocadinho a olhar para a foto [...] dá para [...] ver se a criança está triste, se não está triste”, ideia que parece ser reforçada na seguinte transcrição:

“Se no início do ano era uma criança muito retraída, por exemplo, e que agora já socializa mais. Já é capaz de fazer um carinho a um amigo. Ou quando se retraía ou quando se isolava. Ver uma fotografia em que uma criança está isolada num cantinho, depois a meio do ano já está a brincar, não a par, mas junto com os seus amigos, já começa a ter algumas preferências, a escolher amigos para brincar constantemente.”

A partir da sua observação e análise considera ser possível “também tirar algumas ilações quanto à forma como eles estão uns com os outros, em relação.” Isto parece ser possível também, na sua perspetiva, relativamente à evolução das crianças, em determinados aspetos, explicitados do seguinte modo:

«Porque é assim, a fotografia dá para ver o antes e o depois. Portanto, quando nós pegamos numa fotografia tirada no início do ano e uma fotografia tirada no

fim do ano, há sempre uma evolução. E consegue-se ver sempre se a criança cresceu, se não cresceu, o “salto” que ela deu. O ver que no início do ano não era capaz de partilhar um brinquedo com um colega, mas que no fim do ano outra fotografia na mesma situação mostra que já consegue fazer isso com maior frequência. E que até tem o seu brinquedo e diz “olha, toma, brinca.”»

E3 refere-se também a esta possibilidade de visualização da evolução das crianças da seguinte forma:

“no início, quando entram, muitas vezes não sabem pegar nos talheres... Fotografando essa situação e num final do ano se fotografarmos novamente a mesma criança na mesma situação, veremos a sua evolução e a sua capacidade de manusear os talheres, neste caso. Portanto, eu acho que, mais uma vez, a fotografia vai ajudar, na própria avaliação, o educador.”

E a mesma educadora de infância complementa esta ideia mais adiante na entrevista, contando que as fotografias realizadas ao longo do percurso educativo poderão revelar alterações em termos de desenvolvimento das crianças, o que, em seu entender:

“Tem, mais uma vez, a ver com a avaliação. Em que uma educadora que seja sensível retrata – ou tira a fotografia – a aspetos que fazem parte do próprio desenvolvimento etário da criança. Aqui a fotografia vai ajudar a que fique registado o desenvolvimento ao longo de um ano, ou de dois, ou de três anos que a criança está na instituição. Poderemos, no fundo, fazer uma retrospectiva daquilo que foram os primeiros e os últimos dias de escola, não é? Ou seja, dá-nos a conhecer todo o percurso feito por aquela criança. Desde as suas dificuldades de início, que são características das próprias idades, e a sua capacidade final, onde já é uma criança desenvolvida na parte global, onde desde a autonomia, desde a parte motora, desde a sociabilização... Todos esses aspetos estão mais desenvolvidos. E a fotografia consegue transmitir esse desenvolvimento.”

A este respeito, E2 parece-nos destacar a possibilidade de comprovação da concretização da ação pedagógica, uma vez que refere que “visualizando as fotografias, mais rapidamente nós chegamos ao que aconteceu – ou não aconteceu.” E revela uma situação em que tal poderá suceder:

«E depois é assim, se acontecia uma criança estar a fazer uma construção que nunca tinha feito com jogos, mas que resolveu fazer, sei lá, uma praia, um castelo... E que aquela criança de uma maneira geral nunca se interessava pelos jogos... Se ela naquele dia se interessou e se fez uma coisa com princípio, meio e fim... Foi ela que construiu, é a obra de arte dela, esse registo não só agrada à criança, como para nós mostra que ela já é capaz de construir. Depois, há aquela tentativa. Se faz e se desmoronou, se cai, ela volta a tentar... Portanto, às vezes há o registo do fazer, do “desfeito” e, depois, do reconstruir. Para eles é importante e para nós também.»

Apresentamos na Figura 96 uma sequência em que as fases de construção, de desconstrução e de reconstrução com jogos poderão, tal como referiu esta educadora de infância, ser observadas.

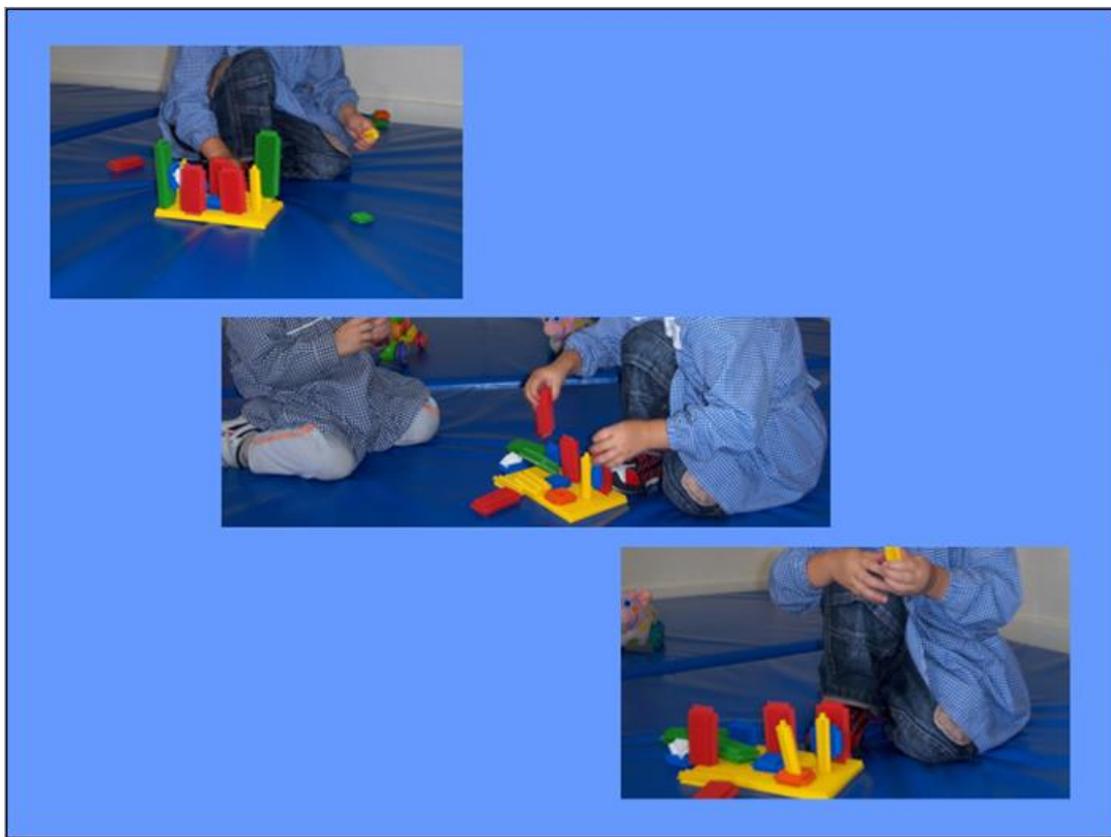


Figura 96 – «registo do fazer, do “desfeito” e [...] do reconstruir».

Relativamente à Subcategoria **Considerar as contribuições das crianças**, E3 relata a participação destas neste processo do seguinte modo: “A própria criança apercebe-se do seu desenvolvimento.” Tal parece ser relevante “Porque ao mostrar uma fotografia onde ela ainda não consegue lavar as mãos e depois se mostrarmos uma fotografia em que ela já consegue abrir a torneira e lavar as mãos, elas próprias se sentem valorizadas da sua aquisição.” O que, na sua opinião “é de extrema importância.”

Para a Categoria **Comunicar** foram definidas as Subcategorias que se encontram patentes no Quadro 4 e que passaremos a descrever.

Na Subcategoria **Situações e reações relativas à apresentação de fotografias pedagógicas às crianças**, são indicadas várias situações em que

tal se proporcionou. E4 manifesta que estas ocorreram e revela-nos algumas das formas utilizadas e algumas reações:

«Sim. Muitas vezes, com o auxílio do computador, fazíamos apresentações de PowerPoint com o resultado de uma atividade ou então mostrávamos as fotos descarregadas diretamente da câmara. A sensação era de contentamento, mas acima de tudo de valorização, pois muitos diziam e chamavam à atenção: “olha eu estou ali!” ou “olha o meu amigo...”»

As palavras de E1 vão também no sentido da confirmação da existência dessas situações, da sua exposição e das reações manifestadas:

«Sim, tínhamos sempre o cuidado, pelo menos, de mostrar. Quando fazíamos um DVD ou quando tirávamos fotografias, havia sempre algum momento em que nós tínhamos oportunidade de pô-los a ver no DVD da escola. E víamos a alegria de estarem a apontar uns para os outros: “olha ali a (nome), olha ali o (nome), olha, eu estou aqui...” Aquelas coisas que às vezes para eles tinha sido vivido só há um mês, ou dois, ou três, mas que quando nós lhes mostrávamos, eles vibravam com isso, com uma euforia, com entusiasmo, com uma certa... Era engraçado ver essa reação.»

Refere-se também a uma outra situação em que a apresentação de fotografias realizadas às crianças reforçava a sua presença e o reconhecimento de si e do outro, como é patente no seguinte excerto:

«E mesmo quando utilizamos para fazer “placares” e as crianças aparecem para ilustrar uma determinada situação é curioso vê-las muitas vezes apontar para elas próprias... “olha, ali estou eu! E ali está a (nome) e ali está a (nome)”. E também dá para ver o quanto elas vibram com o facto de elas estarem presentes ali. Não ser só... Reconhecem-se, mas reconhecem também o outro.»

E2 menciona o visionamento das fotografias pelas crianças a partir da própria máquina fotográfica, bem como as suas reações, indicando que:

«Geralmente quando nós fazíamos os registos, eles gostavam sempre de ver. E então quando acabávamos a dramatização, as histórias, as sombras chinesas, qualquer coisa, os fantoches, eles queriam sempre ver. E então nós voltávamos na máquina e fazíamos o “review”. E diziam: “olha eu estou aqui, olha eu estou ali...” Eles vibravam com essas situações.»

E3 recorda situações em que as fotografias pedagógicas que iam sendo realizadas eram apresentadas às crianças descrevendo o interesse e a valorização manifestadas pelas mesmas, o que parece constituir um contributo para a aferição do trabalho desenvolvido:

“Uma das coisas que me lembro que nós fazíamos não só com a equipa pedagógica, mas com as próprias crianças, era a visualização das fotografias realizadas. Neste ambiente nós poderíamos sempre dialogar e mesmo sentir e ouvir aquilo que as crianças comentavam acerca da fotografia. E podíamos desta forma nos aperceber dos interesses, da valorização que a criança dá relativamente ao trabalho desenvolvido, desde o entusiasmo com que eles falavam sobre as fotografias... Portanto, demonstrava o seu tipo de envolvimento nesta atividade.”

Em termos de reações das crianças, refere o seguinte:

“Acabei de falar (risos)... As crianças (ênfaticamente) adoram se ver! Para além de se verem no espelho, que é um reconhecimento da sua própria imagem, também na fotografia elas vão reconhecer-se a si e identificar os colegas. Isto é extremamente importante para a criança que está em desenvolvimento. Portanto, elas conseguem visualizar muitas vezes os pormenores que nós, adultos, não conseguimos ver. Portanto, é visualizada a fotografia com muita alegria, com muito... É muito bem recebida, eles gostam imenso de poder reviver os momentos passados. A criança aprende muito pela... agora falta-me o termo... pela repetição. Aprendem muito pela repetição. E o facto de se poder ver naquela atividade, lembrar a atividade que foi feita, vai ajudar a memória, vai ajudar a refletir, vai ajudar o diálogo. E são momentos muito agradáveis para a criança. E sem dúvida que o poder mostrar e falar sobre aqueles momentos tão importantes... É muito bom para a criança.”

Passamos em seguida à Subcategoria **Situações e reações relativas à apresentação de fotografias pedagógicas aos pais e encarregados de educação.**

Nesta, a sensibilização para a ação pedagógica desenvolvida na educação de infância constitui um aspeto transversal às narrações das educadoras de infância entrevistadas.

E4 descreve uma situação em que a apresentação de fotografias ocorreu em contexto de reunião nos moldes que passamos a citar:

«o que tenho mais presente é, sem dúvida, as rotinas apresentadas aos pais quando, em reunião, apresentámos os projetos curriculares de grupo. No meu caso, gostava de apresentar em fotografias os objetivos que pretendia alcançar com o grupo. Assim sendo, o maior desafio foi, sem dúvida, captar a imagem que traduzisse o objetivo presente para colocar no PowerPoint, por exemplo, promover o espírito de entreajuda na Área de Formação Pessoal e Social com uma foto de uma criança a ajudar a outra a abotoar a bata, o que acontecia especialmente após o repouso das crianças. Neste contexto recordo-me do espanto dos pais e dos seus comentários, sendo que um deles marcou a minha experiência enquanto educadora, quando a mãe referiu que “não imaginava que as coisas mais simples faziam desenvolver tantas coisas”. Marcou-me mesmo esta afirmação, pois tudo o que se faz tem sempre uma componente pedagógica.»

E2 indica que “Os pais realmente muitas das vezes não se apercebiam do trabalho que era feito. E ficavam encantados. Acho que foi positivo.” E menciona as seguintes reações que constatou da parte dos mesmos:

«A primeira reação muitas vezes dos pais é assim: “ai, o meu pequenino quando entrou e agora já está tão grande... Mas depois era: “olha está a fazer isto! Mas isto o que é? E aquilo o que é?” Portanto, algumas das atividades que nós fazíamos como uma parte da expressão plástica com massa, com tintas, com areia, sei lá, com material de desperdício com que sempre trabalhámos... Muitas das vezes o trabalho fica concluído e eles não sabem como é que foi feito. E tínhamos a preocupação de colocar às vezes o início, o meio e o fim para eles terem uma ideia de como é que as crianças trabalhavam.»

Na perspetiva de E3 a transmissão do ambiente positivo em que a ação pedagógica ocorreu parece ter contribuído para a utilização da fotografia de forma mais sistemática no contexto da instituição educativa em que esta experiência decorreu, bem como à valorização do trabalho das educadoras de infância, atendendo ao que nos conta no seguinte excerto:

“E acho que é importante. Quando nós sentimos que o nosso trabalho está a ser positivo e queremos que os pais também o sintam, acho que é importante transmitir aos pais esse ambiente de trabalho que nós tínhamos na instituição. Foi a partir desse momento que a fotografia passou a fazer parte da nossa rotina diária. E desde então sentimos as diferenças. Porque os pais realmente passaram a valorizar o nosso trabalho enquanto educadoras.”

Sendo este um trabalho que envolveu a globalidade da equipa da instituição, refere a sua presença nas fotografias pedagógicas expostas, bem como a possibilidade da sua exposição suscitar o diálogo e a criação de laços de confiança. Tal parece-nos patente na transcrição:

“O facto de expormos as fotografias possibilita aos pais visualizar o trabalho das educadoras e do pessoal da instituição. Acho que é uma mais-valia pois permite que haja um diálogo onde os educadores poderão explicar, de uma forma mais pormenorizada, os objetivos com que foi feita a atividade e isto cria a confiança que nós pretendemos com a fotografia. Ou seja, é criar laços de confiança entre comunidade e instituição. Se os pais, na fotografia, veem os seus filhos nas horas em que estão fora da sua família, não é...? Se veem na fotografia que eles têm momentos de alegria, que eles estão sorrindo, que eles estão aprendendo, que eles estão se sociabilizando... Se sentem que as educadoras e todo o pessoal têm um sorriso, uma expressão alegre, que está a ter pequenos gestos de afetividade, é lógico que vão sentir segurança na escola. E poderão também dialogar com os seus filhos, questionando aquelas próprias fotografias. E a comunicação entre os filhos e os seus pais também lhes vai dar alguma segurança, porque a criança poderá em casa relatar mais pormenorizadamente o que é que aconteceu naquelas atividades, o que permite um maior diálogo, uma maior abertura entre criança e família. Que nem

sempre é fácil, porque nem sempre as crianças conseguem ter facilidade em transmitir aquilo que se passou, o que é que aconteceu na instituição. Havendo a fotografia a criança tem um suporte para diálogo.”

Relativamente a esta temática, E1 parece destacar a sensibilização para a ação pedagógica desenvolvida nas instituições de educação de infância, para a especificidade da função do educador de infância nesse contexto e para a importância das experiências de aprendizagem junto dos pais.

A fotografia pedagógica era, segundo conta, utilizada especialmente “para dar a conhecer aos pais o nosso trabalho, porque acho que alguns pais às vezes desvalorizam e acham que as crianças passam o dia sem fazer nada de concreto que as leve a se integrar numa sociedade cada vez mais evoluída.”

Essa parece ser a ideia fulcral da situação que menciona neste excerto:

“E no final do ano tínhamos esse cuidado também, porque também queríamos fazer essa ligação com os pais. Para que os pais também percebessem a nossa relação ali, [...] em que nós não estamos ali só para cuidar dos filhos, mas que eles estão ali em experiências de aprendizagem e que futuramente isso lhes irá servir como pessoas, como seres, como cidadãos numa sociedade, não é? E que isso vão adquirindo desde pequeninos. O saber respeitar o outro, o saber esperar, o saber ajudar, o saber partilhar. Que são coisas que fazem parte dum ser humano, mas que só experienciando é que nós conseguimos vivê-las.”

Deste modo parece-nos salientar o desenvolvimento de experiências, aquisições e vivências que incidem sobre o desenvolvimento humano desde pequeninos em contextos educativos de educação de infância.

Seguidamente descreveremos a Subcategoria **Manifestação de interesse por parte dos pais e encarregados de educação na obtenção de registos fotográficos apresentados**. Aqui E1 alega que esse interesse se verificava, afirmando que “Sim. Os pais sempre que viam alguma fotografia colocada num placar ou que viam... Pediam sempre.” Refere também:

«Os pais muitas vezes chegavam à escola e diziam, por exemplo: “O meu filho já disse que ontem vocês tiveram aqui uns coelhinhos. Pegaram nos coelhinhos” E disseram que nós tirámos as fotografias. “É possível termos essas fotografias?” Pediam em várias situações. Nomeadamente também quando fazíamos as festas finais. Lembro-me que aí também tínhamos o cuidado de recolher e mostrar algumas das fotografias que tinham sido tiradas ao longo do tempo e nisso também os pais mostravam interesse e perguntavam: “Será que podemos ter acesso? Será que nos dão essas fotografias?”»

E explicita alguns dos momentos em que tal ocorreu, manifestando também a sua opinião em relação à apresentação das fotografias pedagógicas aos pais e encarregados de educação na seguinte transcrição:

“Nas festas finais, naqueles momentos enquanto os pais aguardavam pela atuação dos seus filhos, fomos passando as fotografias das atividades que eles iam realizando ao longo do ano, da semana, e que os pais depois no fim manifestavam interesse talvez porque nós também mostrámos que tipo de trabalho é que era feito. E daí virem ter conosco e pedirem-nos os DVDs, pedirem-nos fotografias. E acho que isso foi benéfico.”

E2 refere-se também a esta situação em que foram utilizadas fotografias pedagógicas para a edição e realização de vídeos que foram apresentados em festas de encerramento do ano letivo na instituição da seguinte forma:

«É assim (suspiro)... A nossa instituição tinha por hábito fazer já um registo fotográfico de anos anteriores. E geralmente as crianças não entram todas ao mesmo tempo e saem todas ao mesmo tempo. Há sempre um ou outro que é mais novinho, que fica para outro ano e que vai mudando de sala. E como uma primeira abordagem coletiva, nós fizemos com a fotografia um vídeo que mostrámos num fim de ano aos pais. Fizemos só uma cópia, só um vídeo, e na festa final colocámos um excerto desse vídeo. E os pais pediram: “eu não posso ficar com ele?”. Portanto, daí nós termos tido depois a preocupação de fazer sempre os registos fotográficos. Porque os pais, ao fim do ano, quase que nos exigiam: “nós queremos (risos) saber tudo...”»

E3 menciona terem existido pedidos de todos os encarregados de educação, em diversas situações.

“Bem... Aqui os encarregados de educação, sem dúvida, que todos pediam os registos fotográficos e em qualquer situação. Todas as situações. Eles pediam realmente para que lhes fossem facultadas as fotografias. Exatamente para que as suas crianças pudessem visualizar e tornar a visualizar (sorriso) e tornar a visualizar (sorriso), que era isto mesmo que eles diziam. Que quando a criança tem um DVD onde estão registadas todas as atividades realizadas, que é o seu DVD de eleição e que veem várias vezes para poderem dialogar, para poderem recordar, para poderem comunicar as vivências por que passaram. Portanto os pais nisso acho que também estão muito sensíveis e gostam muito de ter este registo fotográfico.”

A manifestação de interesse por parte dos pais é referida por E4 como sendo indubitável, tal como é patente nestas suas palavras:

“Sim, sem dúvida. Os pais solicitavam sempre aquando de um aniversário, festividade ou atividade dinamizadas mesmo em contexto de sala. Decorrente desta necessidade é que criamos um DVD ilustrativo do trabalho do ano letivo para que os pais pudessem ficar com um registo dos seus filhos.”

Quanto à Subcategoria **Aspetos das fotografias pedagógicas mencionados com maior frequência em diálogos com pais e encarregados de educação durante a experiência**, a mesma educadora de infância declara:

“Sinceramente, falavam de tudo um pouco. E claro que realçavam aspetos que estavam diretamente ligados aos seus filhos, dando ênfase e demonstrando ligação afetiva e agradecimento pela nossa iniciativa de montagem dos DVDs, mas, (sorriso) acima de tudo, pela nossa vontade de registar os vários momentos do dia-a-dia dos seus filhos.”

E1 indica igualmente que estes “Referiam de tudo um pouco. Eles referiam os projetos que estavam patentes nessas fotos, referiam a própria evolução da criança.” E, em sua opinião, “É gratificante ver isso.”

Ainda nesta Subcategoria, E3 conta:

«Aqui os pais são muito voltados para as suas próprias crianças e sem dúvida que a sua preocupação principal é: “o meu filho já consegue fazer isto”. São as aquisições, o desenvolvimento que é demonstrado nas próprias fotografias e que muitas vezes não se apercebem em suas casas. Em geral, é exatamente o desenvolvimento do seu filho, a sua participação na atividade, a forma como ele está ativo ou não na atividade, podendo questionar “porque é que o meu filho não está a participar, porque é que ele não quer?” Mas são sempre situações de diálogo com uma perspetiva positiva, tentando melhorar o desenvolvimento da criança e saber como poderá ajudar em casa em relação a determinadas situações.»

A Categoria **Articular** e a Subcategoria **Continuidade educativa** encontram-se também integradas na análise deste Bloco. A Categoria **Articular** é aqui considerada em termos de referências explícitas à **Continuidade educativa** no sentido da progressão das crianças no percurso educativo com a frequência de estabelecimentos que conjugam a Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Em nosso entender, vão nesse sentido as palavras de E1, quando descreve uma situação relativamente recente em que uma criança refere a saudade dessa instituição e esclarece que “ele neste momento já vai para um quarto ano ...”, bem como a indicação de E2 de ter “um relato de uma criança que passou para o terceiro ano este ano”. No entanto, uma vez que entre a conclusão da experiência em análise e a realização das entrevistas existiu um intervalo de tempo de aproximadamente quatro anos, consideramos a possibilidade de que outras referências que sejam indicadas como recentes à data da realização das entrevistas e que

estejam presentes mais adiante na Subcategoria **Feedback de pais e encarregados de educação e de crianças em encontros informais após a realização da experiência** tenham ocorrido quando estas já se encontravam a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Concluímos deste modo a apresentação deste Bloco, no âmbito do qual pensamos terem sido demonstradas várias potencialidades da fotografia pedagógica para a ação pedagógica do educador de infância nos relatos das entrevistadas e nas fotografias que foram sendo apresentadas.

6.3.3. Bloco III – Potencialidades da fotografia pedagógica para o desenvolvimento profissional do educador de infância

Ao longo do presente Bloco, pretendemos encontrar potencialidades da fotografia pedagógica para o desenvolvimento profissional do educador de infância nas descrições das educadoras de infância entrevistadas. Pensamos ser importante referir que algumas as Categorias do mesmo foram estabelecidas segundo designações específicas utilizadas por autores cujas ideias foram consideradas ao longo no enquadramento teórico desta investigação. Referimo-nos concretamente às Categorias **Participação em processos educativos tendo em vista o desenvolvimento do outro, das instituições e das comunidades (Sá-Chaves, 2008)**, **Desenvolvimento de competências pessoais e profissionais por meio de ações em equipa (Neves, 2007)**, **Documentação da ação pedagógica como elemento fundamental para a sua investigação (Edwards et al, 1999)** e **“Desenvolvimento das dimensões culturais, emocionais (incluindo biográficas) ligadas à profissão” (Sá-Chaves,2007:12)**.

No Quadro 4 encontram-se patentes estas e outras Categorias e Subcategorias que consideramos ser importantes para nos auxiliar a compreender como a fotografia pedagógica poderá ser utilizada no sentido do desenvolvimento profissional do educador de infância.

Bloco III – Potencialidades da fotografia pedagógica para o desenvolvimento profissional do educador de infância	
Categoria	Subcategoria
Especificidade do desempenho profissional do educador de infância	Interligação entre teoria e prática no desempenho profissional
	Educação de infância como o início do percurso de desenvolvimento humano das crianças
Participação em processos educativos tendo em vista o desenvolvimento do outro, das instituições e das comunidades (Sá-Chaves, 2008)	Participação de elementos da comunidade educativa e da comunidade em geral em atividades fotografadas
	Momentos de partilha e de interação positiva na instituição educativa registados com fotografia pedagógica
Desenvolvimento de competências pessoais e profissionais por meio de ações em equipa (Neves, 2007)	Referências à organização e funcionamento da equipa
	Influência da equipa pedagógica no desenvolvimento de competências profissionais ao longo da experiência
Documentação da ação pedagógica como elemento fundamental para a sua investigação (Edwards et al, 1999)	Potencialidades da fotografia pedagógica para o registo de alterações físicas e organizacionais nos espaços do ambiente educativo
	Potencialidades da fotografia pedagógica para o registo de alterações físicas em crianças e adultos ao longo do processo educativo
	Partilha do interesse pela documentação com fotografia pedagógica entre as educadoras de infância
	Situações de análise da documentação em fotografias pedagógicas com outros elementos da equipa pedagógica
	Potencialidades da fotografia pedagógica para a reflexão individual e coletiva
	Utilização de outras formas de registo para além da fotografia pedagógica
Avaliação da ação pedagógica desenvolvida durante a experiência	Avaliação de práticas para melhorar as experiências de aprendizagem
	Perceções das educadoras de infância acerca da ação pedagógica desenvolvida durante a experiência
	Feedback de pais e encarregados de educação e de crianças em encontros informais após a realização da experiência
“Desenvolvimento das dimensões culturais, emocionais (incluindo biográficas) ligadas à profissão” (Sá-Chaves,2007:12)	Perceção de continuidade da ligação das entrevistadas à história da instituição educativa após a conclusão da experiência
	Influência dos registos fotográficos na ligação das entrevistadas à comunidade educativa na qual decorreu a experiência
	Referências à separação da equipa pedagógica
Expressão e comunicação de perspetivas teóricas e práticas do educador de infância	Opinião sobre a utilidade da fotografia pedagógica para expressar e comunicar perspetivas teóricas e práticas do educador de infância
	Referências à fotografia pedagógica como meio de expressão associado à memória

Quadro 4 – Categorização do Bloco III – Potencialidades da fotografia pedagógica para o desenvolvimento profissional do educador de infância.

Para a Categoria **Especificidade do desempenho profissional do educador de infância** foram definidas as Subcategorias **Interligação entre teoria e prática no desempenho profissional** e **Educação de infância como o início do percurso de desenvolvimento humano das crianças**.

Na Subcategoria **Interligação entre teoria e prática no desempenho profissional** consideramos algumas ideias expostas por E1 que foram sendo retomadas ao longo da entrevista, relativas às potencialidades da fotografia pedagógica para demonstrar essa interligação. Indica a sua utilização

“sobretudo para dar a conhecer aos pais o nosso trabalho, porque acho que alguns pais às vezes desvalorizam e acham que as crianças passam o dia sem fazer nada de concreto que as leve a se integrar numa sociedade cada vez mais evoluída.”

Segundo refere, através da sua utilização os pais poderão aperceber-se que a ação do educador de infância implica também proporcionar experiências de aprendizagem, como depreendemos das seguintes palavras:

“E no final do ano tínhamos esse cuidado também, porque também queríamos fazer essa ligação com os pais. Para que os pais também percebessem a nossa relação ali, [...] em que nós não estamos ali só para cuidar dos filhos, mas que eles estão ali em experiências de aprendizagem”

Ao referir-se a essa ligação com os pais, parece considerar potencialidades da fotografia ao nível da expressão e comunicação, revelando:

«a fotografia comunica muita coisa. E penso que é muito importante passar e ilustrar também aos pais que não existe só uma parte prática, que nós temos uma “bagagem” teórica numa prática que se vai realizando no dia-a-dia. Em que os pais podem ver essa prática.»

A visualização de imagens relativas a situações pedagógicas parecem ter, segundo expõe, um efeito benéfico:

«é benéfico porque os pais depois ao verem isso [...] conseguem dar valor à nossa profissão e veem também que os seus filhos estão bem entregues. E veem se estão alegres, se estão bem. E aquilo que se faz vai passando. E a mensagem se calhar vai passando. Ou de um pai para outro. E ajuda também a desvalorizar um bocadinho aquela sensação de que nós antes estávamos ali só para “cuidar”. E que há uma finalidade pedagógica, que há uma evolução, um crescimento. E isso vê-se.»

Essas ideias parecem ser complementadas na Subcategoria **Educação de infância como o início do percurso de desenvolvimento humano das crianças**, temática que E1 explicita:

“e que futuramente isso lhes irá servir como pessoas, como seres, como cidadãos duma sociedade, não é? E que isso vão adquirindo desde pequeninos. O saber respeitar o outro, o saber esperar, o saber ajudar, o saber partilhar. Que são coisas que fazem parte dum ser humano, mas que só experienciando é que nós conseguimos vivê-las.”

E2 fala-nos da reflexão que lhe é suscitada pela passagem do tempo e pelas marcas deixadas em crianças que frequentaram o Jardim de Infância onde ocorreu a experiência relatada, cuja continuidade parece estar associada ao sentido positivo atribuído e à manutenção do contacto com as pessoas e as instituições em que ocorreram processos educativos e evolutivos, os quais também poderão originar perdas:

«É curioso que os anos passam e nós vamos ficando com um contacto assíduo, menos assíduo, alguns longínquos... E eu olho para trás e vejo crianças que já “me passaram há algum tempo pelas mãos” no Jardim de Infância e que ainda me conhecem e que é grato vê-los a falar e a conversar... [...] Mas é engraçado ver como para algumas crianças, o Jardim de Infância as marca pela positiva. Há outras que o Jardim de Infância não as marca tanto, porque perdem o contacto com as pessoas, porque perdem o contacto com a instituição. E depois vão para outra escola, e depois têm novos amigos, é como tudo na vida, as coisas vão evoluindo. E a gente às vezes perde amigos (sorriso)...”

E2 parece ainda estabelecer uma relação de similaridade entre o que poderá suceder nestas situações com as crianças e o que poderá suceder com os elementos das equipas pedagógicas, pois prossegue constatando que “Neste caso nós temos a sorte de mantermos. Mantemo-nos mais ou menos informadas (sorriso). Juntamo-nos às vezes para pôr a conversa em dia...”

Passamos em seguida à Categoria **Participação em processos educativos tendo em vista o desenvolvimento do outro, das instituições e das comunidades**, designada com base em indicações de Sá-Chaves (2008), cujas Subcategorias passaremos a estudar.

Na Subcategoria **Participação de elementos da comunidade educativa e da comunidade em geral em atividades fotografadas**, E3 diz:

“Em geral, a parte dos elementos da comunidade é mais nas festividades. Lembro-me do dia da mãe, por exemplo, em que se realizou uma atividade com as mães no parque (nome). Que foi uma atividade de expressão motora, onde havia várias atividades que foram feitas com as mães e com as crianças com pequenos percursos e estafetas, onde as mães interagiram com os seus filhos de uma forma muito peculiar, muito alegre, onde se via que aquelas mães sentiam a necessidade de espaço para poder estar com os seus filhos, brincando livremente, interagindo e apercebendo-se das dificuldades e facilidades com que as suas próprias crianças conseguiam realizar as atividades. Muitas vezes os pais têm os seus filhos como os centros das suas atenções e nem sempre se apercebem das dificuldades que eles têm, ou então também não se apercebem de como eles já estão à frente da sua faixa etária. Nestes momentos, sem dúvida, quando se pede aos pais para participar, eles podem observar as outras crianças com os seus familiares, as outras crianças em relação às atividades que são pedidas e aprendem também a avaliar a sua própria criança e a valorizar o seu próprio filho. Acho que são experiências muito importantes e mais uma vez fica retratado na fotografia. E a fotografia sem dúvida que, mais uma vez, marca uma posição muito positiva, porque ao ajudar a relembrar esses momentos, acaba por relembrar isso aos pais e aos seus filhos, ao estarem novamente a visualizar e dar valor àquelas situações de desenvolvimento da criança.”

A Figura 97 reporta-se precisamente à atividade mencionada.



Figura 97 – “dia da mãe”.

A progressão no tempo não parece ter feito E1 esquecer situações que considera marcantes, afirmando:

«Passaram alguns anos, mas lembro-me de duas situações que, para mim, marcaram imenso. Uma delas é porque nessa escola a comunidade em si era ao início muito fechada. Havia alguns desentendimentos, mas conseguimos unir-nos e num ano fazer a festa final com a colaboração dos próprios moradores. Lembro-me de outra situação que foi o “Pão por Deus”. Em que fomos às casas entregar o saquinho dos frutos e os meninos foram com o seu próprio saquinho pedir o “Pão por Deus” e as pessoas davam o fruto que tinham, mas que previamente tinha sido tudo distribuído pelas próprias educadoras e que as crianças vivenciaram. (Risos) Houve uma situação que também neste momento me ocorre e que de vez em quando, quando me lembro, até me dá para rir! (risos) Foi uma senhora que no carnaval – em que nós fazíamos a saída pelo meio da própria escola – disfarçou-se espontaneamente de polícia e quando saímos foi para a estrada e mandava parar os carros para as crianças poderem passar pela passadeira.»

E1 descreve ainda outras situações em que considera ter existido essa participação, dando a sua opinião acerca da repercussão que as mesmas tiveram na interação entre a instituição educativa e a comunidade.

“Acho que foi importante, as visitas que nós fizemos. Numa chegámos a ver os presépios, porque as pessoas depois já nos reconheciam, já queriam, já chamavam por nós para abrir as portas, já não manifestavam muito a resistência. Penso que foi uma mais-valia e a própria comunidade começou-se a aperceber um pouco o que é que as crianças faziam, que não era só entre as quatro paredes do Jardim de Infância, que havia outras atividades. Lembro-me, por exemplo, dum jogo de pistas que nós criámos e que foi realizado num espaço exterior da comunidade que era próximo da instituição. Em que eles tiveram de percorrer as pistas que eram dadas até chegar à procura do ovo. E que as pessoas vinham para a rua, a algazarra era tanta, a alegria era tanta... E as pessoas vinham para a rua curiosas para ver a alegria que eles tinham, onde é que estavam escondidos os ovos. Portanto... E na escola era assim, havia uma relação do meio com a escola e da escola com o meio. Tentámos e estas vivências foram muito enriquecedoras para mim pessoalmente e acho que também para o grupo.”

E4 indica também a existência de muitos momentos em que tal sucedeu, patentes tanto transcrição seguinte:

“São tantos os momentos, mas vou citar os que mais me marcaram: dançar os santos populares com as colegas e pais na festa de final de ano, a dramatização do Capuchinho Vermelho feita pelas crianças num pátio exterior da comunidade onde estava inserida a instituição, a chegada do Pai Natal num carro de cestos em que envolvemos e mobilizámos muitas pessoas...”

Na Figura seguinte, encontra-se patente uma das situações referidas por esta educadora de infância.



Figura 98 – “dançar os santos populares”.

E2 refere tanto o Pão por Deus como o São Martinho como alguns dos momentos em que considera que a participação da comunidade educativa e da comunidade em geral poderá ser mostrada por meio de fotografias pedagógicas realizadas nessa altura. Tal é patente na seguinte transcrição:

«Por exemplo, quando nós fazíamos o “Pão por Deus”, geralmente tínhamos uma intenção de... Aliás, verificámos que os nossos meninos nem todos tinham os avós presentes. E, portanto, os avós viviam longe, ou trabalhavam, ou... E nós tínhamos junto à instituição um arruamento onde haviam quatro, cinco moradores, alguns com uma certa idade. E nós promovíamos esse intercâmbio. Portanto, geralmente era no “Pão por Deus”. Falávamos da história do “Pão por Deus”, que íamos pedir o “Pão por Deus” aos vizinhos e que eles davam... Eles convenciam-se de que realmente eram os vizinhos que nos davam o “Pão por Deus”. Não eram. Eles colaboravam. Era a instituição que levava os frutos aos vizinhos e depois os vizinhos faziam o favor de lhes dar. E por volta do São Martinho, nós fomos agradecer a ajuda e então levámos da escola um saquinho para oferecer a cada um dos vizinhos. E eles ficavam felizes.»

A Figura que se segue mostra a vivência das tradições do Pão por Deus e do São Martinho e parece-nos estar em conformidade com o que é narrado:



Figura 99 – “Pão por Deus [...] E [...] São Martinho”.

No sentido da subcategoria em análise E2 refere ainda:

“Aconteceu também num ano um outro momento. Fizemos o convite para eles virem à festa final. Alguns inibiam-se, não vieram, houve um ou outro que veio e foi interessante. E houve situações em que as famílias também estiveram envolvidas na festa final, portanto em junho, em que se festejavam os santos populares e as marchas, em que participavam não só os vizinhos, como participavam os pais, como participavam pessoas amigas que eram de um grupo que na altura funcionava nas proximidades da instituição. Era um grupo de cantares. Na altura tínhamos alguns elementos da equipa do Jardim de Infância que faziam parte desse grupo. Depois já traziam outros, já tocavam e cantavam já estávamos ali quase numa “macrossociedade” (risos), numa interação entre comunidade educativa e pessoas que aparentemente nada tinham a ver com a instituição, mas que colaboravam e que davam o seu melhor.»

Na Subcategoria **Momentos de partilha e de interação positiva na instituição educativa registados com fotografia pedagógica**, E2 revela:

“(Suspiro) Na instituição, geralmente quando alguém fazia anos eram festejados os aniversários com uma partilha e as crianças adoravam cantar os parabéns... Ou então naquelas festinhas que nós fazíamos no Natal, em que partilhávamos um lanche com os pais, com as crianças, com os educadores, com as entidades que por vezes faziam parcerias conosco, como a Junta de

Freguesia e outros. Em que, de uma maneira geral, todos nós fazíamos uma partilha. Toda a gente trazia qualquer coisa e partilhávamos entre todos.”

E4 expressa que, em seu entender:

“Muitos foram os momentos, mas o que mais me chama à memória com esta questão foram as surpresas que fazíamos às assistentes operacionais quando faziam anos ou comemoravam algum aspeto positivo das suas vidas. Rever as fotos de atividades na área da expressão musical e dramática que todo o pessoal não docente realizou e de uma atividade de discoteca que realizámos, faz lembrar como a inclusão de todos os elementos de uma escola é extremamente válido, pois houve uma valorização que se foi refletindo grandemente nas formas de diálogo e interação entre todas as pessoas da escola. Recordo também que o mesmo aconteceu em relação ao pessoal docente, porque ter partilhado experiências e planificado atividades com resultados espantosos como é o caso das dramatizações que realizámos serviu grandemente para uma maior aproximação e cumplicidade.”

A Figura que se segue foi elaborada de modo a mostrar alguns momentos que se reportam à realização de duas atividades de discoteca nos dois anos letivos em que esta experiência foi desenvolvida coletivamente.



Figura 100 – “atividade de discoteca”.

Neste âmbito, E1 descreve o seguinte:

«Por exemplo, em relação às atividades que eram desenvolvidas, todas nós tínhamos o cuidado de envolver também as assistentes operacionais em atividades, como algumas dramatizações que ficavam a seu cargo e que desenvolviam com os restantes elementos da equipa pedagógica. Ou então entre toda a equipa de pessoal não docente eram preparadas e realizadas algumas atividades, de forma a que se criasse uma relação próxima entre educadoras e assistentes operacionais, a não haver aquele patamar de distância: “eu sou educadora, tu és assistente operacional. Pronto, sempre com respeito perante o que eram as responsabilidades e deveres de cada um, mas de forma a que os meninos também se pudessem aperceber que as assistentes não estavam só ali para as ajudar só a fazer os “trabalhinhos”, que também participavam nas dramatizações, que também faziam algo mais para eles. Lembro-me perfeitamente de elas fazerem um bolo e o oferecerem às crianças, de terem feito os cartuchos de castanhas. E até fizeram uma dramatização na Páscoa em que, como a idade era tão pequenina, contaram a história do patinho e do coelhinho e depois até ofereceram uns saquinho que foram elas que fizeram e não nos pediram grande apoio. E acho que isso entre nós também criou uma certa relação que não era aquela relação de distância, mas de proximidade e daqueles laços de interação fortes.»

Na Figura 102 são perceptíveis algumas fases da realização da atividade mencionada, relativamente a essa história.



Figura 101 – “história do patinho e do coelhinho”.

Na opinião de E3, a existência de fotografias acerca de momentos de interação e de partilha na instituição educativa parece ser evidente, pois afirma:

“Situações... Eu acho que isto foram anos cor-de-rosa! (Risos) Onde houve muita interação de todos os intervenientes na ação educativa, tanto de docentes como de pessoal não docente e dos próprios pais, que, ao sentirem uma equipa coesa, sentiam também a segurança, sentiam que os seus filhos estavam a viver momentos felizes, onde as coisas eram realmente pensadas para eles e onde a alegria, a partilha... Todas as experiências, no fundo, eram positivas e sem dúvida que este foi um momento em que houve muita ligação de toda a equipa docente, não docente e de toda a comunidade. [...] E acho que... (risos) Recorda-se de momentos? Quer dizer... Eu acho que houve muitos momentos... Desde cinemas, onde se trabalhava a matemática, onde se trabalhava a concentração, às dramatizações constantes que eram feitas a nível de equipa, às festas relacionadas às épocas festivas, onde era pedida a participação dos familiares, que estavam sempre dispostos a participar e a colaborar. Portanto foram vários os momentos de interação positiva fotografados e retratados na instituição.”

A Figura 102 é inspirada nestas suas palavras:



Figura 102 – “anos cor-de-rosa”.

Prosseguimos com a Categoria **Desenvolvimento de competências pessoais e profissionais por meio de ações em equipa**, definida com base nas ideias de Neves (2007) consideradas neste trabalho. Neste âmbito foram determinadas as Subcategorias **Referências à organização e funcionamento da equipa** e **Influência da equipa pedagógica no desenvolvimento de competências profissionais ao longo da experiência**.

Na Subcategoria **Referências à organização e funcionamento da equipa**, E2 parece sublinhar os reflexos do tempo em que trabalharam juntas na mesma instituição ao nível da comunicação e do entendimento:

“já vínhamos há vários anos a trabalhar juntas, dentro da mesma instituição, não quer dizer que fosse na mesma sala, mas na mesma instituição. E de certa maneira, havia já... quase que às vezes nem eram precisas palavras... Bastava olhar. Parece que as ideias saíam da cabeça e que nos davam quase uma unanimidade de pareceres. E de ideias e de... de coisas para fazer: mais isto e mais aquilo...”

A Figura seguinte tem em conta estas suas palavras:



Figura 103 – “trabalhar juntas”.

A aceitação dos resultados e dos outros parece ser, em seu entender, importante na ação em equipa pois afirma: “E, pronto, sabemos como são as coisas, há coisas que correm melhor, outras menos bem, mas de modo geral nós somos adultos e temos de nos aceitar uns aos outros.”

Em relação à elaboração de vídeos acerca das atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo do ano utilizando pequenos vídeos e fotografias realizados no contexto da ação pedagógica, indica que as competências nesse âmbito de algumas colegas da equipa contribuíram para que estes fossem concretizados. Refere que “Também tínhamos colegas que também tinham uma certa habilidade, digamos, para esse tipo de trabalho. Eu, francamente, não tenho. (Risos) Mas, prontos...” E prossegue dizendo: “Merecido valor a quem o merece!” Ainda assim, constata: “Tenho colegas que conseguiram. Eu não consigo. (Risos)”

E3 fala desta equipa como sendo “uma equipa coesa”. Em seu entender:

“sem dúvida que, quando as pessoas querem e quando as equipas são... têm todas o mesmo objetivo e sabem se entender e valorizar os aspetos positivos de uns e de outros, sabendo também reconhecer os seus erros e pedindo ajuda e avançar, sem dúvida que as coisas correm muito melhor.”

E é ao referir-se a aspetos que foram relevantes para a realização desta experiência que realça alguns aspetos da equipa pedagógica, que, na sua visão devem ser ressaltados, como é possível verificar na transcrição seguinte:

“Eu acho que em relação a esta experiência e a este momento que se fala desta equipa pedagógica com que conseguimos fazer muito, acho que tenho que ressaltar o empenho de todas as colegas, a envolvimento, as horas dadas à instituição fora do horário letivo, as quais ninguém pedia, mas era que nós dávamos com satisfação, porque havia harmonia, havia entrega ao trabalho e havia a satisfação dos resultados.”

Pelo que lhe parece:

«não é fácil “apanhar” equipas assim, foi sem dúvida uma experiência marcante e... E quando há empenho e vontade e quando as pessoas são dedicadas àquilo que fazem, conseguimos passar para o exterior uma boa imagem e chamar à instituição crianças que vêm à procura de um bom ambiente, de um bom desenvolvimento e de uma parte afetiva positiva, que é tão importante no desenvolvimento das nossas crianças.»

Na sua visão, a boa vontade parece ser percebida como sendo essencial para progredir e a importância da entrega da equipa à missão da instituição educativa parece ser também realçada no seguinte excerto:

«Eu acho que com boa vontade nós conseguimos andar para a frente e ter, sem dúvida, momentos felizes e fazer com que a nossa carreira seja realmente reconhecida pela sociedade em que se vive. E cabe a cada um de nós, enquanto profissionais, refletir e tentar ser o mais humilde, o mais recetivo possível, o mais... Se entregar àquilo que realmente é a nossa “casa”, para desenvolver a criança. Quando temos uma equipa assim, o trabalho faz-se sem dificuldade.»

Para E4 a liderança parece ter sido um fator decisivo para a envolvimento e a realização de atividades com algum grau de complexidade, tal como a anteriormente referida “carimbagem dos pezinhos”, a propósito da qual refere: “Posso também afirmar que toda a envolvimento que conseguimos foi em grande parte graças à liderança que tínhamos, uma liderança forte que ajudou a que todas se unissem em prol de realizar uma atividade complexa”.

Para E1 esta era “uma equipa que colaborava, que se entretajudava”, em que «dava uma ideia de que toda a gente acordava: “Então, vamos fazer isto e vamos todas...” E todas faziam. Com garra, com força, com espírito de...». Parece associar esta situação à memória, nas seguintes palavras: “Isso lembramos e recordamos. Talvez por a escola também ter sido pequenina, não sei... Mas sei que foi uma experiência muito gratificante.” Reconhece ainda que “pela minha experiência profissional, que já vão sendo (número) anos de serviço, sei que não é muito fácil encontrar pessoas, sobretudo colegas em que todas elas se deem bem.”

No que concerne à Subcategoria **Influência da equipa pedagógica no desenvolvimento de competências profissionais ao longo da experiência**, consideramos as palavras de E1, a qual parece atribuir à equipa o gosto pela utilização da máquina fotográfica e do computador, bem como o aperfeiçoamento das competências ligadas às tecnologias. Tal parece-nos ser notório na seguinte transcrição:

«Como eu disse no início da entrevista eu não era uma pessoa muito ligada às tecnologias. E ganhei esse gosto. E depois ver as colegas também que conseguiam utilizar a máquina de uma determinada forma para fotografar começou a criar em mim o gostinho e eu quase que implicitamente comecei a gostar mais de pegar nessas máquinas, trabalhar no computador, aprender

alguma coisa diferente. Às vezes vinha ao pé da colega para dizer, “olha como é que se faz, por exemplo, o PowerPoint...” (risos) Que era uma coisa tão simples, talvez para as pessoas que sabem, mas para mim, que não sabia era complicado. E depois fui criando esse gostinho e fui aperfeiçoando.»

O incentivo para o desenvolvimento de competências básicas na área das tecnologias da informação e comunicação parecia ser um dos aspetos que E1 salienta na experiência em análise, pelo que descreve:

«E eu acho que já abordei isto, mas (sorriso) gostaria de voltar a frisar. É que este trabalho só foi possível devido, se calhar, ao grupo de colegas que nós tínhamos nessa altura e que iam “espicaçando” (sorriso) umas às outras. Colegas que às vezes nem sabiam sequer “ligar um computador”, criar o gostinho por “ligar o computador”. Por... Este... Criar este gosto por saber um pouco mais: “Olha, afinal como é que se faz isto?” Mas, pronto, eu acho que já tinha focado nas outras respostas, mas gostava de deixar isto bem patente. Realmente as pessoas com quem me encontrei deram-me este gosto para eu fazer um bocadinho mais. Não saber como é que se fazia, por exemplo, um PowerPoint e depois perguntar: “olha afinal como é que se faz, como é que se coloca uma fotografia...” Por exemplo, fazer um pequeno vídeo, que é uma coisa que é tão útil e que eu não sabia, agora vou tentando fazer, mas porque foi este gosto criado, porque foram as colegas que me passaram este gosto. Porque “puxavam” por mim. A evoluir um bocadinho e a não ficar parada no tempo. Pronto, acho que foi benéfico também nesse sentido.»

E2 manifesta interesse em continuar a aprender, do seguinte modo: “e ainda não perdi a esperança de conseguir fazer um DVD. (Sorrisos) Ou a gravação de um vídeo...” Então “o que faço é: pego nos cartões da máquina fotográfica, passo à colega, ela passa as fotografias para o computador e utilizamos conforme vamos precisando.” Reconhece que a este nível adquiriu algumas competências, mas que deseja ainda desenvolver outras, pois diz: “Eu consigo fazer algumas coisas e reduzir fotografias, não consigo ainda é passar para um vídeo. (Risos) Mas eu não perdi a esperança de conseguir aprender!”

E4 considera que ao longo desta experiência a aprendizagem foi contínua, quando salienta

“a saudade de ter trabalhado com uma excelente equipa que, no seu todo, e graças à liderança e à motivação de atender às necessidades das crianças proporcionou-me (número) anos de inteiro gosto em fazer e aprender continuamente com todos os elementos.”

E parece sublinhar a particularidade deste contexto pedagógico, ao declarar que este é um “Contexto que ainda não encontrei em outra escola até à data.”

A Categoria **Documentação da ação pedagógica como elemento fundamental para a sua investigação** foi elaborada tendo em conta ideias expressas em Edwards et al (1999) sobre a importância da fotografia para a documentação na abordagem de Reggio Emilia. Nesta foram estabelecidas as Subcategorias que analisaremos em seguida e que constam do Quadro 5.

Na Subcategoria **Potencialidades da fotografia pedagógica para o registo de alterações físicas e organizacionais nos espaços do ambiente educativo**, E1 refere a seguinte situação:

“A experiência e as fotografias conseguem-nos transmitir isso. E lembro-me perfeitamente que, quando iniciei funções na escola, havia algumas cadeiras mais antigas e uns móveis que já não tinham brilho, não tinham cor. E que todas nós nos unimos e houve até assistentes operacionais que trouxeram algumas tintas diferentes de casa e andámos todas nós, educadoras e assistentes operacionais, a pintar, a dar cor, a dar um espaço mais alegre.”

A Figura 104 mostra os resultados de algumas das alterações efetuadas por elementos da equipa do Jardim de Infância em vários espaços:



Figura 104 – “dar um espaço mais alegre”.

E1 parece também reconhecer o papel da fotografia e do trabalho de equipa para a perceção e a observação das transformações no espaço por parte das crianças:

“E ver fotografias em que o espaço era tão baço, em que não havia muita cor, em que algum material já se estava a degradar e sem cor, passada a tinta com cores alegres, vivas... E as crianças também viam o espaço de outra forma. E nós também aplicadas nisso, conseguimos trabalhar todas juntas um pouco e colmatar alguma dificuldade relativa ao material. Quer dizer, eram situações em que foi bom e se consegue ver a importância do espaço.”

Para além disso, a mesma educadora de infância recorda que existiu também outra situação relativa a alterações verificadas no ambiente educativo, nas palavras que transcrevemos:

“Em relação ao facto de ter sido, noutra situação, vista a evolução do antes e depois, lembro-me perfeitamente de terem sido tiradas fotografias para quando tivemos a visita do responsável por algumas obras na instituição ser patente que tivemos uma transformação tão gigantesca que para nós foi gratificante. Pena foi que depois tivemos de receber a notícia de que algumas de nós iam ter de sair, quando o espaço já estava alegre, acolhedor...”

E2 recorda, a este respeito:

“Nós tivemos melhoramentos que foram feitos no início do ano e ao longo do ano letivo. Nós temos registos fotográficos de determinadas atividades feitas no mesmo espaço, em que se nota que no fim do ano, por exemplo, na festa final, o espaço tinha sido melhorado. Houve a preocupação de dar mais cor ao estabelecimento, porque era muito branquinho... E foi difícil mudar a cor de espaços exteriores. Nós conseguimos realmente mudar a cor. E os pais manifestaram que essa mudança tinha sido positiva, que deu mais cor, que deu mais brilho e as crianças eram mais felizes naquele ambiente colorido. Portanto, de certa maneira, os registos de antes e depois da remodelação deste espaço contribuíram para uma melhoria do espaço de aprendizagem dos filhos. E eles foram recetivos nesse aspeto.”

E4 refere-se ao processo de diálogo que antecedeu a realização de obras de melhoramento na instituição educativa, a importância que estas tiveram para as crianças e para comunidade educativa e ainda o papel da fotografia para preservar no tempo essas modificações, ideias que explicita no seguinte excerto:

“Esta forma foi deveras gratificante, pois deu para apresentar as melhorias decorrentes de muito diálogo entre direção e entidades competentes para que ficassem sensibilizadas e tomassem a iniciativa de realizar algumas obras de melhoramento das instalações, sendo que o mais importante seria o bem-estar que iria proporcionar às crianças. E a toda a comunidade educativa. Essas

fotos permitiram preservar para sempre o antes e o depois das alterações e a importância das mesmas.”

Para E3 a fotografia também parece ter tido um papel importante na percepção dessas alterações pela comunidade educativa e no ambiente pedagógico proporcionado, tal como é patente na transcrição que apresentamos seguidamente:

“Ora a fotografia ajuda-nos a perceber os esforços feitos para melhorar a própria instituição. Se a instituição ficou com melhores espaços físicos, criou um melhor ambiente pedagógico. Fica mais atrativo e a criança vai-se sentir mais cativada em estar naquele local. Ora isso perante a comunidade educativa também é importante que se apercebam dos esforços que são feitos não só pela própria escola como também pelas entidades competentes, não é? Portanto, mais uma vez o registo fotográfico possibilita-nos mostrar também esses aspetos físicos que são melhorados, criando novas expetativas e atraindo crianças à nossa instituição, que é esse o nosso desejo.”

A Figura que seguidamente apresentamos mostra, com base nos registos efetuados através de fotografia, algumas das transformações realizadas no ambiente educativo através das entidades competentes.



Figura 105 – “um melhor ambiente pedagógico”.

Em relação à Subcategoria **Potencialidades da fotografia pedagógica para o registo de alterações físicas em crianças e adultos ao longo do processo educativo**, E4 salienta as implicações que estas podem ter para as crianças: “Penso que este recurso é intemporal e contínuo, pois é possível ver todas as alterações que uma criança tem ao longo de um ano letivo.”

E2 percebe-a como um fator positivo: “As alterações físicas relativamente às crianças e aos adultos... Acho que foi positivo. Acho que são crianças mais felizes. E para os adultos, nós temos de nos adaptar. (Sorriso)”

Neste aspeto, E3 parece atribuir maior relevo ao desenvolvimento da criança, dizendo que “a fotografia consegue transmitir esse desenvolvimento.”

Para E1 as potencialidades do referido meio neste âmbito são as seguintes:

«Em relação às crianças, conseguimos ver as diferenças. Se elas cresceram, se não cresceram, se evoluíram. (sorriso) E é engraçado que quando olhamos para trás, dizemos: “eu já não me lembrava que ele era assim tão pequenino, ou que ele era assim tão rechonchudinho...” (sorriso) Ou que, pronto, que ele era assim tão meiguinho. Agora está uma criança completamente diferente. Está mais sociável, por exemplo. Quando antes só aparece triste, ou com a sua “naninha”, com a sua chuchinha ali... E numa fotografia posterior consegue-se ver uma série de evoluções. Acho que isso nos ajuda e dá para ver. Ver a própria evolução dos adultos que se transformaram, que estão diferentes. Dá para ver uma série de coisas.»

A Subcategoria **Partilha do interesse pela documentação com fotografia pedagógica entre as educadoras de infância** regista opiniões divergentes nas respostas das educadoras de infância entrevistadas. Pensamos que esta situação se encontra relacionada com a utilização indiferenciada dos termos experiência e projeto efetuada pela investigadora ao reportar-se ao caso em análise no decurso das entrevistas e que o conteúdo apresentado nesta categoria deverá ser interpretado tendo em conta que as respostas dadas parecem ser resultado de duas aceções distintas.

Assim, na nossa perspetiva, algumas educadoras de infância parecem considerar para a sua resposta os dois anos letivos em que a experiência decorreu e em que a utilização da fotografia pedagógica e de vídeos pedagógicos se foi tornando sistemática e se estendeu a todas as educadoras de infância e a toda a equipa da instituição. Por outro lado, outras parecem

considerar apenas o ano letivo em que a utilização da fotografia para a realização de um vídeo com as atividades desenvolvidas ao longo desse ano letivo se amplificou e em que constituiu um projeto coletivo sugerido, debatido, decidido, organizado e desenvolvido em equipa pedagógica desde o seu início e concretizado com a colaboração de todos os seus elementos. Deste modo, E3 e E4 parecem-nos enquadrar-se na primeira das interpretações possíveis e E1 e E2 na segunda aceção que mencionamos. Posto isto, passamos à apresentação das suas afirmações, relativamente a este assunto.

Neste âmbito, E3 manifesta a seguinte opinião:

“Não. Eu julgo que não. No meu entender, eu julgo que não. Acho que depois sim, com o diálogo e com a exposição da importância do registar o nosso trabalho pedagógico, de forma a que as educadoras e os encarregados de educação se apercebessem do trabalho que estava a ser desenvolvido na instituição. Acho que a partir do momento em que foi dialogado em reunião de escola, reunião pedagógica, ficámos mais alertas para essa importância.”

E4 expressa a sua perceção da seguinte forma:

«Não, acho que não. Este interesse foi crescendo ao longo do tempo com o “contágio” positivo (sorriso) que as pessoas que tinham este interesse exerceram naquelas que inicialmente achavam que este era... talvez... desnecessário. A crescente motivação, os contributos e a argumentação serviram de base, na minha opinião, para que o interesse fosse depois geral.»

Lembramos aqui as palavras desta educadora de infância que transcrevemos na Subcategoria relacionada com a indicação de aspetos positivos acerca da experiência em análise, na qual se referia à duração da mesma e constatava que “Durante dois anos e a partir dessa altura quando trabalhámos todas juntas, a fotografia teve um significado bem diferente para mim”.

A este nível, E1 considera o seguinte:

“Sim. Como eu disse no início da entrevista eu não era uma pessoa muito ligada às tecnologias. E ganhei esse gosto. E depois ver as colegas também que conseguiam utilizar a máquina de uma determinada forma para fotografar começou a criar em mim o gostinho e eu quase que implicitamente comecei a gostar mais de pegar nessas máquinas, trabalhar no computador, aprender alguma coisa diferente. [...] E depois fui criando esse gostinho e fui aperfeiçoando.”

Parece-nos ser possível notar, especialmente nestas palavras, mas também em outras transcrições ao longo desta apresentação, o

reconhecimento de que esse foi um gosto que foi adquirindo progressivamente com o contacto com as colegas.

E2, afirma que “Era. Eu acho que era. Porque apesar de estarmos em duas salas, andávamos sempre com a máquina fotográfica lá na escola.” Achamos pertinente referir que esta educadora de infância explicita, noutra questão que “Acho que foi um ano – principalmente o último em que decorreu o projeto de utilizarmos todas a fotografia – muito positivo. Os outros também. Mas esse foi muito positivo.” O que nos parece clarificar a sua interpretação em termos de período de tempo considerado na sua resposta à questão que se encontra na base da subcategoria que nos encontramos a analisar.

Prosseguimos com a apresentação da Subcategoria **Situações de análise da documentação em fotografias pedagógicas com outros elementos da equipa pedagógica.**

E3 confirma que tais situações ocorreram, pois refere:

“Uma das coisas que me lembro que nós fazíamos [...] com a equipa pedagógica [...] era a visualização das fotografias realizadas. Logicamente que a nível da parte pedagógica, entre colegas, também eram feitos diálogos daquelas determinadas atividades.”

E1 conta que “Sim”, que essas situações existiram e que se lembra que “por exemplo, (sorriso) para fazer os DVDs, muitas vezes tínhamos que andar ali a ver e a escolher e ver se a fotografia estava bem tirada, se estava mal tirada, se esta criança aparecia mais vezes que a outra...” Para além disso lembra-se “perfeitamente de outra situação de estarmos todas juntas e a tentar fazer a seleção de fotografias para fazer a reunião de apresentação do projeto educativo aos pais com PowerPoint.” Essa teria, pelo que nos diz, de ser uma seleção “Em que se pudesse ilustrar as rotinas, em que se pudesse ilustrar a parte de socialização, em que se pudesse ilustrar o conhecimento do mundo, as visitas feitas ao exterior e a interação com a própria comunidade.”

E4 declara também que “Sim” e que estas aconteceram “Aquando da construção do DVD de final de ano, na seleção da melhor fotografia para retratar a temática que queríamos integrar no mesmo.” E dá-nos outra indicação de que este projeto contou com diversas opiniões na construção do

mencionado DVD, referindo que “aí a escuta e opinião eram constantes, mesmo em conselho pedagógico, pois aquele não foi um trabalho de uma sala, foi sim de uma escola inteira.”

E2 explicita que se recorda de efetuar análise de fotografias pedagógicas com outros elementos da equipa pedagógica na seguinte situação:

«Geralmente quando nós fazíamos a seleção porque tínhamos “montes” de fotografias. Às vezes tínhamos... para não dizer milhares, mas tínhamos algumas centenas de fotografias. E depois, é assim: “vem aqui, ajuda-me, qual é a fotografia que nós colocamos? Este é daquela... lembra-te, daquela dramatização que os meninos fizeram. Qual é a que achas melhor? Esta é tão gira, mas não se vê bem este, não se vê bem aquele...” Portanto, num conjunto de sete, dez, quinze fotografias relativas à mesma temática, digamos, tínhamos de selecionar uma, duas, três. E depois estávamos na dúvida sobre como é que fazíamos... Muitas das vezes os momentos que nós tínhamos quando as crianças descansavam, ou outros momentos em que não havia tanta atividade, lá vinha uma colega dizer: “olha, mas esta fotografia está mais gira do que aquela”. Pronto... E nós aí tentávamos encaixar. Muitas das vezes o que nós pensávamos que eram sete ou oito fotografias, quando víamos tínhamos quinze, vinte, trinta, por aí.»

Relativamente à Subcategoria que procura determinar **Potencialidades da fotografia pedagógica para a reflexão individual e coletiva**, E1 explicita:

“Sim. A fotografia é sempre importante porque quando olhamos para uma fotografia há coisas que nós registamos, ou por querer ou não. Por exemplo, uma criança que está um bocadinho triste, ou uma criança que às vezes se vê que está a expressar-se de uma determinada forma, carinhosa para com outra, que às vezes no dia-a-dia que estamos com ela não nos apercebemos com tanta frequência. Ver às vezes a interligação que existe, a afetividade, a forma com que eles criam as suas próprias brincadeiras, de uma forma espontânea... [...] E a nível de sala isso também serve para nos ajudar a refletir precisamente essas situações. O que é que nos falhou ali. Porque é que aquela criança naquele momento estava triste, porque é que... Acho que é isso que nos ajuda e dá para ver.”

E3 e E4 não parecem ter qualquer dúvida em relação a esta matéria. Assim, E3 manifesta que:

“Sem dúvida que a fotografia é um meio de nós refletirmos a nossa própria prática e a nossa própria intervenção num grupo de crianças. A fotografia faz com que nós nos apercebamos dos pormenores, que no dia-a-dia nos passam despercebidos. [...] Portanto, sem dúvida que ajuda na reflexão [...] da nossa prática.”

A este respeito, E4 expressa que “Sem dúvida alguma que ao visualizar as imagens refletimos conscientemente sobre o processo, pois chamam à atenção para pormenores que a nossa memória não tinha presente.”

E2 refere-se a este tema dizendo que “Eu penso que é útil o recurso e acho que é importante que se faça.” Parece reconhecer potencialidades do mesmo no que toca ao registo e à reflexão acerca da documentação da ação pedagógica pois menciona que “nós no fim do ano não sabemos o que é que se faz a tanta coisa (sorrisos) e a tanta fotografia. Olha, faz uma reflexão do ano todo. E mete essas coisas todas lá dentro, para que fiquem registadas.” Tal parece, na sua visão, também ser útil em termos de reflexão para reformulação da ação pedagógica, como indica na seguinte transcrição:

“E até nós, educadores, podemos ter atitudes menos adequadas pedagogicamente. E se nesses momentos forem realmente utilizados registos, vão sugerir, portanto – ou na nossa maneira de ser, ou na nossa reflexão individual – que realmente aquilo não funcionou assim, mas de outra maneira. Vamos reformular a maneira como vamos abordar as experiências e promover a aprendizagem dos pequeninos.”

Em relação à Subcategoria **Utilização de outras formas de registo para além da fotografia pedagógica**, foram referidas uma diversidade de formas de registo, umas realizadas pelas crianças e outras pela equipa pedagógica.

E2 diz-nos, sobre este assunto, que:

“Para além do registo fotográfico... Nós tínhamos aqueles trabalhos que os meninos faziam. E que... Alusivos ao Dia da Mãe, ao Dia do Pai, ao Dia da Criança, ao Natal, ao Carnaval. Há sempre trabalhos deles que evidenciam a vivência que eles estão a viver, a época festiva... E até nos dão a evolução do desenho, a evolução da pintura, a evolução até a nível de motricidade fina, da motricidade global. Há trabalhos deles que nós pegamos no início do ano, pegamos a meio do ano e outros no fim do ano e dá para ver que houve realmente uma evolução positiva, houve uma sequência...”

E3 alude a formas de registo ligadas à expressão plástica que permitiam mostrar a ação pedagógica desenvolvida, o que ocorria designadamente “Através da exposição dos trabalhos que eram realizados pelas próprias crianças, através do desenho livre, através das pinturas.” Afirma que esta “No fundo era a principal forma de transmissão de trabalhos realizados na instituição.”

E1 reporta-se a meios de registo tais como:

«Os quadros de presença em que iam lá colocar uma bolinha, só quem estava presente. Os quadros dos “chefes”, que mostravam quem era o responsável por naquele dia levar o “comboio” para o refeitório. Isto, claro, já numa sala de três/quatro anos. Lembro-me de quadros em que tinha o tempo, em que as crianças iam lá colocar o símbolo. Lembro-me dos quadros e dos colares também que se utilizavam nos referidos cantinhos para eles se identificarem, para saberem quantas crianças é que podiam estar num determinado cantinho»

E continua a sua explanação, referindo:

“Recordo-me também dos registos gráficos. Estávamos sempre a fazê-los. Por exemplo, numa saída. Recordo-me de uma saída de Carnaval, à placa central da cidade e quando chegaram à escola nós perguntamos “o que é que vocês gostaram, o que é que vocês viram?” E registámos em desenho e por escrito. Está-me a ocorrer agora, já que estou a falar em Carnaval, uma situação que foi no Natal, em que fomos à baixa de autocarro com as crianças e foi uma euforia! Foi uma situação diferente... E depois foram ver o Pai Natal, falaram com o pai Natal, sentaram-se no colo do Pai Natal. E quando chegaram à escola nós perguntámos sobre o que é que tinham gostado e visto e eles foram dizendo e nós fomos registando o que diziam. Depois eles fizeram, claro, à sua maneira, o registo gráfico daquilo que tinham vivido, do que foi vivenciado.”

E4 indica que a este nível eram efetuados:

“Registos escritos das palavras das crianças, avaliações dos planos, elaboração e construção do Projeto Curricular de Grupo atual Projeto Anual de Grupo, planificações, reflexões, relatórios de saídas e reflexão, lista de verificação das aquisições das crianças, registo de avaliação individual das crianças apresentadas em reuniões individuais com os encarregados de educação/pais, isto no aspeto formal. No aspeto informal recordo-me da troca de experiências e estratégias entre colegas.”

Na Categoria **Avaliação da ação pedagógica desenvolvida durante a experiência**, foram estabelecidas as Subcategorias **Avaliação de práticas para melhorar as experiências de aprendizagem**, **Perceções das educadoras de infância acerca da ação pedagógica desenvolvida durante a experiência** e **Feedback de pais e encarregados de educação e de crianças em encontros informais após a realização da experiência**.

No âmbito da Subcategoria **Avaliação de práticas para melhorar as experiências de aprendizagem** E4 considera que “Para mim é uma excelente ferramenta para a avaliação a nível individual e coletiva no sentido em que serve sempre como mais um meio, para além dos registos escritos.” Em seu entender a fotografia pedagógica:

“é uma excelente forma de auxiliar na avaliação a nível coletivo ou individual e enquanto agente de educação, com vista a proporcionar ferramentas para a aprendizagem das crianças. Noto que lima arestas, no sentido que a avaliação pressupõe reflexão e reflexão permite ver realmente onde estão as falhas para posteriormente melhorar e perceber o porquê de ter falhado, bem como as atividades que resultaram, que deram resultados positivos.”

Para E2 parece ser importante atender à extensão temporal em que o processo educativo é desenvolvido, a qual não permite a recordação de todas as situações registadas. Na sua opinião:

«É assim, um ano letivo acontece praticamente em onze meses. Onze meses não parece muito tempo, mas em onze meses acontecem “n” situações. E se algumas dessas situações não forem registadas, com o tempo vão esquecendo. E apesar de nós fazermos um registo do que aconteceu, do que não aconteceu, é certo e é verdade que na hora de fazer as avaliações, nós vamos aos registos. Mas às vezes passa... E visualizando as fotografias, mais rapidamente nós chegamos ao que aconteceu – ou não aconteceu.»

Assim sendo, considera:

“O registo fotográfico ajuda. [...] E de certa maneira constitui um meio de avaliação. Porque nós olhamos para determinada fotografia e para determinado vídeo e nós lembramo-nos. Automaticamente, quase que aquilo vem à memória. Ajuda a que nós tenhamos em mente este ou aquele objetivo, que se atingiu, que não se atingiu, porque é que não se atingiu... É uma maneira de refletir e depois reformular. Tentar fazer de novo, melhor. De maneira a que a ação pedagógica desenvolvida junto das crianças seja a mais positiva e assertiva.”

E1 parece indicar que a visualização das fotografias poderá auxiliar a avaliação da ação pedagógica e a perceção de novos elementos a partir dos quais poderão surgir ideias, bem como a melhorar aspetos ligados à supervisão das crianças, no seguinte excerto:

“Também leva a ver quando nós pegamos nas fotografias, as situações que são proporcionadas, em que eles às vezes também não se apercebem. Mas se nós pararmos um bocadinho a olhar para a foto, há sempre qualquer coisa de novo, que dá para ter uma ideia para um novo projeto [...] Às vezes apanhamos algumas crianças que têm o nariz a precisar de ser limpo, mas que, pronto, passou, não demos conta...”

Na perspetiva de E3:

“No fundo, no fundo, é exatamente o saber olhar para a fotografia e ver o que é que se pode fazer melhor, o que é que podemos melhorar. Também podemos achar que aquela atividade foi muito bem planeada e que foi muito bem conseguida e as crianças corresponderam, portanto, serve também para a nossa autoavaliação e acho que é muito importante esse aspeto. E isto tanto para nós, enquanto educadoras, enquanto estamos a refletir, mas não só para

isso, não só para a nossa opinião. Também ao mostrar as fotografias, para saber ouvir os comentários de quem observa, saber interpretar aquilo que nos estão a dizer em relação àquela fotografia, tanto sejam aspetos positivos ou negativos. São tudo contributos para que nós consigamos melhorar a nossa prática.”

Considera que a melhoria das práticas é possível através do diálogo baseado em fotografias, tal como se pode constatar nas palavras que se seguem: “E a fotografia vai realçar situações que, se houver o diálogo entre colegas, vai possibilitar adaptar a nossa prática e assim melhorar. E a fotografia [...] ajuda na [...] própria avaliação da nossa prática.”

Para a Subcategoria **Percepções das educadoras de infância acerca da ação pedagógica desenvolvida durante a experiência** seleccionámos alguns excertos de indicações das mesmas quanto a este assunto, que aqui recuperamos, dada a sua relevância.

E1 afirma, a este nível que “Estas vivências foram muito enriquecedoras para mim pessoalmente e acho que também para o grupo.” Refere-se à permanência das atividades na memória das crianças que as vivenciaram do seguinte modo: “É natural que as crianças às vezes não nos reconheçam na rua, mas lembram-se se calhar daquelas atividades que foram tão fortes e que também as marcaram.”

E2 menciona que “trabalhávamos muito” e que “o trabalho [...] realizado esse ano [...] foi muito, muito, muito bom [...]”.

E3 conta que “Todas as experiências, no fundo, eram positivas” e reporta-se à equipa da instituição educativa como uma “equipa pedagógica com que conseguimos fazer muito”.

E4 considera, neste âmbito, “ter partilhado experiências e planificado atividades com resultados espantosos” e reporta-se à mobilização de todos os elementos da equipa numa determinada situação pedagógica que “era uma das atividades que sempre sonhei fazer e que nós conseguimos concretizar sem qualquer problema”.

No que concerne à Subcategoria **Feedback de pais e encarregados de educação e de crianças em encontros informais após a realização da experiência** há a considerar o decurso de quatro anos entre a realização da experiência e das entrevistas.

Quando questionada se alguma vez encontrou encarregados de educação e/ou crianças que tenham frequentado a instituição na altura em que decorreu a experiência com fotografia pedagógica, E4 respondeu o seguinte:

«Tenho encontrado vários pais dessa altura que afirmam que era uma excelente escola, com uma excelente dinâmica de grupo. Houve uma altura em que uma mãe de um antigo aluno referiu que apesar de pequena, no que diz respeito ao espaço físico, a escola era grande pelas pessoas que lá trabalhavam e se empenhavam em proporcionar as melhores experiências às crianças. Comentou também que, de vez em quando, o filho e os pais reveem o DVD com as fotografias e vídeos para reviverem esses momentos. Fruto desta interação, é notável como ainda se recordam do nome das pessoas que trabalhavam com as crianças, mas, acima de tudo, a criança ainda me reconhece como sua educadora “na escola dos pequeninos” (sorriso).»

E3 respondeu que “Sim” e explicita:

“Tenho encontrado pais que falam nos registos fotográficos que levaram no final do ano para casa e que dizem que os seus filhos continuam a ver e a pedir as fotografias do Jardim de Infância e continuam a visualizá-los com muito carinho e satisfação.”

Em relação a este assunto, E2 revela:

«tenho um relato de uma criança que passou para o terceiro ano este ano e que é curioso que de vez em quando pede à mãe o vídeo do ano em que ela esteve na instituição. E que lembra-se das pessoas, dos nomes e às vezes até fica triste por ver os amiguinhos, por ver as coisas que fazia, porque agora não pode fazer, porque diz que é só “trabalhos, trabalhos, trabalhos, trabalhos...” (sorrisos) E ele quer ir à outra escola...»

E1 responde que “Sim” e explicita as seguintes situações:

‘ainda há algum tempo atrás, há uns quinze dias, um mês... Mais ou menos um mês, encontrei uma mãe que o filho tinha lá passado pelo (nome da instituição) e ela ainda falava: «Lembra-se do (nome do filho)... Ele passa a vida a ver as fotografias e o vídeo que vocês forneceram, ele ainda tem uma certa saudade, ainda continua a falar da “minha escolinha” e ele neste momento já vai para um quarto ano...» E sei, por exemplo, de uma criança que voltou àquela escola depois de ter deixado de a frequentar e que o irmão foi precisamente meu aluno. E nós perguntámos: “o que é que tu mais gostaste desta tua escola?” E disse precisamente que o que mais gostou e que mais recordou foram umas atividades de piscina – que é uma atividade tão simples – e ele descrevia aquilo com certo pormenor, mesmo passado algum tempo. E acho que isso é benéfico. E ele referia que via as fotos e dizia os nomes dos adultos. Acho que isso para as crianças tem sido benéfico.’

Na Figura 106 alguns desses momentos poderão ser observados:



Figura 106 – “umas atividades de piscina”.

Sobre este assunto, a mesma educadora de infância relata ainda:

«Encontrei num supermercado uma mãe que disse “Então educadora (nome), onde é que está colocada e o que é feito de si?” E eu, claro, perguntei como é que estava a filha e ela disse que estava muito bem e que a filha também se lembrava daquela instituição. Quer dizer, é gratificante ver que o nosso trabalho foi reconhecido. É que as pessoas reconheceram, que trabalharam connosco. É bom vermos isso, que as pessoas nos dão valor, afinal, e que não nos esqueceram. Recordam-nos sempre com um certo carinho, com uma certa saudade.»

Pelo que nos diz, parece notar que a abordagem dos pais daquela instituição é peculiar, pois refere que “Esses pais reconhecem-me. Os pais daquela escola particularmente, alguns deles ainda me reconhecem e eu também consigo reconhecer.”

Passamos a apresentar uma Categoria que é designada com base nas ideias de formação mencionadas por Sá-Chaves (2007), baseada nos trabalhos de Escudero Muñoz (1999) inspirados em Fullan e Hargreaves (1996). Referimo-nos à Categoria “**Desenvolvimento das dimensões culturais, emocionais (incluindo biográficas) ligadas à profissão**” (Sá-

Chaves, 2007:12), para a qual foram determinadas as Subcategorias **Percepção de continuidade da ligação das entrevistadas à história da instituição educativa após a conclusão da experiência**, **Influência dos registos fotográficos na ligação das entrevistadas à comunidade educativa na qual decorreu a experiência** e **Referências à separação da equipa pedagógica**.

Relativamente à Subcategoria **Percepção de continuidade da ligação das entrevistadas à história da instituição educativa após a conclusão da experiência**, as educadoras de infância referem que essa continuidade existe, quando questionadas se ainda se consideram ligadas no momento da entrevista à história da instituição educativa onde a experiência decorreu independentemente de estarem ou não presentes na mesma.

Assim, E1 afirma que “Sim. Considero. Foi uma experiência tão enriquecedora... E o facto de termos encontrado pessoas ali em que se criou uma relação tão forte, dá certa nostalgia e dá...” Refere também, em relação às crianças, que “parece que ainda estou a vê-las neste momento”. Afirma ainda:

“Essa ligação continua e, às vezes, pronto, lembro-me dessas situações com uma certa... nostalgia. Talvez pelas pessoas que conheci, talvez pelo facto destas atividades que foram desenvolvidas com as crianças tivessem também um nível de apoio pessoal pelo fato de sermos poucas pessoas, foi uma relação um bocadinho forte.”

E4 parece considerar a centralidade da ação pedagógica desenvolvida na ligação estabelecida com a instituição, dizendo, relativamente à questão colocada, que tal é “(Sorriso) Inteiramente verdade! Sinto como se ainda fizesse parte. E quando [...] me encontro com as pessoas que fizeram parte desta instituição, ainda sinto aquela ligação e simpatia, fruto de todo o trabalho que realizámos.”

A continuidade da ligação é referida também por E2, nos termos seguintes:

«Continuo. [...] Mas é curioso porque hoje em dia, lá de vez em quando, telefonamo-nos, encontramos-nos, conversamos. “E lembras-te disto, e lembras-te daquilo?” Portanto, há situações que estão presentes ainda, a nível de relação pessoal e interpessoal.»

No entanto, dá conta da dificuldade de reunir todos os elementos da equipa que desenvolveu esta experiência nessas situações: “Encontramo-nos. Mas só raramente conseguimos encontrar-nos todas.”

E3 indica também que essa ligação se verifica, mencionando como aspetos importantes para que tal aconteça a aceitação e o respeito por elementos e direções da instituição, como é possível aferir no seguinte excerto:

“Sim. [...] Infelizmente não estou ligada diariamente a todos os elementos com quem vivi esta experiência. E sem dúvida que os elementos influenciam muito as experiências que nós vamos tendo ao longo da vida. Nem todas as pessoas são iguais e nem sempre as pessoas aceitam as coisas como esta equipa pedagógica aceitou na altura. [...] E isto logicamente que vai também de respeitar os elementos que estavam na instituição. E as próprias direções (sorriso).”

Passamos em seguida à Subcategoria **Influência dos registos fotográficos na ligação das entrevistadas à comunidade educativa na qual decorreu a experiência**. Aqui E2 parece reconhecer também a influência de grupo nas experiências e nos registos, dizendo:

“Eu penso que a partir do momento em que nós abarcamos um projeto e que nesse projeto temos a intenção de fazer registo, quer fotográfico, quer em vídeo... Seja lá o que for... Ainda que seja um registo escrito... A partir do momento em que nos disponibilizamos para isso, está implícito que temos de aceitar também o ponto de vista dos outros e aí temos de muitas vezes também de ceder. E somos influenciados pelas outras pessoas. Portanto, há toda uma influência de grupo e que vamos trabalhar todos para o relacionamento e para o trabalho. Penso que ninguém entra num projeto para deitar as coisas abaixo (sorriso). Às vezes não funciona, mas pronto... Isto é complicado. Relações humanas é complicado... Mas penso que toda a gente, de uma maneira geral, se disponibilizou e tentou melhorar cada vez mais o seu desempenho dentro da comunidade e não só, fora mesmo.”

E1 conta, em relação a este assunto:

“Pronto, sabemos que o dia-a-dia é um bocadinho a correr, muitas vezes não temos oportunidade de contactar com as pessoas ou mandar uma mensagem, mas de vez em quando lembramos e fazemos isso. [...] Mas tenho sempre presente. E em casa também tenho um sítio onde coloco sempre os meus CDs de música e DVDs e às vezes olho para um CD ou um DVD que ficou daqueles registos daquela escola e coloco para ver simplesmente, pronto, para tentar ver todas as pessoas, ver as crianças que já passaram por mim.”

E3 explicita aspetos que, na sua perspetiva, poderão encontrar-se relacionados com a exposição de fotografias à comunidade da seguinte maneira: “Bem... (pausa) Sem dúvida que fica uma ligação através e que se

perpetua ao longo do tempo, quer dizer... O facto de expormos as fotografias possibilita [...] criar laços de confiança entre a comunidade e a instituição.”

Para além disso afirma:

“é uma recordação que fica, as fotografias (sorriso) continuam a existir para recordarmos com carinho e com alegria estes momentos bem vividos. (Pausa) São momentos que são sempre falados por quem passou por eles, são sempre falados com carinho...”

E4 reconhece que a existência e disponibilização das fotografias realizadas influenciou a sua ligação a esta comunidade, referindo que

“Sim. E como foi um trabalho positivo ainda costumo falar e estar junto dessas pessoas. Apesar de terem passado já alguns anos, fez com que laços afetivos fossem criados de forma positiva, tanto no aspeto pessoal como profissional.”

Na Subcategoria **Referências à separação da equipa pedagógica**, E1 reporta-se a essa situação nas seguintes palavras: “Pena foi que depois tivemos de receber a notícia de que algumas de nós iam ter de sair, quando o espaço já estava alegre, acolhedor...”

E2 explicita, em relação a este aspeto:

“Este projeto ao qual nos referimos teve reflexos de uma situação que se verificava desde há alguns anos atrás, em que houve uma baixa de natalidade e ficámos com menos crianças. Portanto, o Jardim de Infância tinha duas salas e depois ficou com uma só e perdeu três colegas educadoras e uma assistente operacional. Não foi agradável. (Pausa) Não foi. (Pausa) Para nós foi... Para as colegas... Foi difícil nos separarmos. Porque já vínhamos há vários anos a trabalhar juntas, dentro da mesma instituição, não quer dizer que fosse na mesma sala, mas na mesma instituição. Nesse ano em particular, gostaria de referir que foi um fim de ano terrível. Nós tivemos em Junho a notícia que algumas colegas iam ter de sair do Jardim de Infância... Mas pronto. Nós tivemos de nos separar... O trabalho que tínhamos realizado esse ano foi muito, muito, muito bom. Não estava em causa a qualidade do trabalho realizado, mas sim o número de crianças que ficariam na instituição.”

Continuamos com a apresentação da Categoria **Expressão e comunicação de perspetivas teóricas e práticas do educador de infância**, foram definidas as duas Subcategorias que passamos a analisar.

Em termos de **Opinião sobre a utilidade da fotografia pedagógica para expressar e comunicar perspetivas teóricas e práticas do educador de infância**, E3 considera:

“Sim. Eu acho que sem dúvida que a fotografia reflete a atitude que o educador tem na sua sala. Desde a planificação, desde os objetivos que são traçados para atingir com aquele grupo, desde a maneira de estar do educador e a sua atitude perante um grupo de crianças, porque está expresso na fotografia. Sem a fotografia não se sabe o que é que se passa dentro de uma sala. E se houver fotografias constantes dos momentos pelos quais as crianças vão passando, isso vai refletir todo o trabalho que o educador está a fazer dentro da sala. E vai refletir o perfil desse mesmo educador.”

E1 refere também que “Sim” e expressa que esta poderá auxiliar a comunicação, pois: “A fotografia é sempre importante e ajuda-nos a conseguir ver se a criança [...] conseguiu também partilhar alguma coisa comigo. [...] A própria evolução da comunicação, que a fotografia comunica muita coisa.”

E2 parece perspetivar esta questão focando-se na expressão captada quando as crianças são fotografadas, reconhecendo que:

“(Pensativa) Muitas das vezes não é fácil... (Pausa) Porque a fotografia é estanque. (Pausa) Acho eu. Porque a expressão que está... que ocorreu no momento... pode ser uma expressão feliz, da criança que concluiu um trabalho e que acha que o seu trabalho está bonito. E pode ser... uma expressão menos feliz. De quando a criança acha que aquilo... não ficou bom. E há que dar a volta. Dizer que aquilo está lindo. E que está diferente do dos amigos. E que ela conseguiu. Portanto, há todo um trabalho de comunicação a fazer com as crianças de maneira a não melindrar nem a... a coarctar, digamos... o valor... e o esforço que ela pôs naquela produção.”

Quando entendida em termos de comunicação e de expressão de ideias, esta educadora de infância refere:

“Se for numa reunião de pais, eu sinto necessidade de explicar o porquê da atividade, porquê aquela expressão e porque é que foi feito aquilo que é apresentado em fotografia. Se for em contexto de conversa com os pais, também sinto necessidade disso, porque os pais muitas vezes olham e não vêem o que está por detrás do trabalho pedagógico que está a ser feito com a criança naquela altura. Às vezes pensam que determinado material é lixo e não é. Às vezes é importante o educador falar de ideias que vão beneficiar o ambiente, que vão beneficiar a vida das pessoas e dos animais, que muitas das vezes passam ao lado. E fala-se muito em reciclagem, no Eco-escolas e na Biosfera. Geralmente o ponto alto para quem está nas escolas é o desfile de Carnaval, em que são utilizados materiais reciclados... Acho que sim. Há todo um empenho do pessoal para que as coisas evoluam no bom sentido.”

A opinião de E4 direciona-se no sentido em que:

“Desde que articuladas e bem fundamentadas, podem estar a par e passo com as escolhas educativas do educador de infância, pois através do registo fotográfico de várias atividades, quadros, experiências, espelha sem dúvida, no meu entender, as suas perspetivas teóricas e práticas.”

Na Subcategoria **Referências à fotografia pedagógica como meio de expressão associado à memória**, optámos pela exemplificação de algumas expressões que as entrevistadas utilizaram neste âmbito. Tal ideia pode ser, a nosso ver, constatada na expressão referida por E1 “Mas recordo-me disso”, na utilizada por E2 “Na altura desse projeto com fotografia de que me estou a lembrar”, no excerto das palavras de E3 “Recorda-se de momentos? Quer dizer... Eu acho que houve muitos momentos...” e na transcrição das palavras de E4 “Bem [...] (Pausa) São tantas as recordações!”

6.3.4. Bloco IV – Utilização da fotografia pedagógica após a experiência coletiva

Do Bloco IV, em que pretendemos verificar a continuidade da utilização da fotografia pedagógica pelas educadoras de infância após a experiência consta apenas uma Categoria. Esta refere-se à **Continuidade da utilização da fotografia pedagógica desde a conclusão da experiência coletiva até à realização das entrevistas**. Desta fazem parte as Subcategorias que se podem observar no Quadro 5.

Bloco IV – Utilização da fotografia pedagógica após a experiência coletiva	
Categoria	Subcategoria
Continuidade da utilização da fotografia pedagógica desde a conclusão da experiência coletiva até à realização das entrevistas	Opção pela continuação da utilização da fotografia pedagógica
	Motivações para a continuação da utilização da fotografia pedagógica
	Influências da experiência coletiva na utilização atual da fotografia pedagógica
	Finalidades subjacentes à utilização atual da fotografia pedagógica
	Situações habitualmente registadas com fotografia pedagógica
	Momentos das atividades normalmente fotografados

Quadro 5 – Categorização do Bloco IV – Utilização da fotografia pedagógica após a experiência coletiva.

Assim, na Subcategoria **Opção pela continuação da utilização da fotografia pedagógica**, E1 afirma que “Sim”, E2 diz que “Continuo a fotografar”, E3 indica que “Sim, continuo”, sendo estas mesmas palavras utilizadas também por E4 que, da mesma forma, refere que “Sim. Continuo.”

Em relação à Subcategoria **Motivações para a continuação da utilização da fotografia pedagógica**, E1 destaca o gosto por esse meio, em afirmações feitas ao longo da entrevista, tais como “E ganhei esse gosto”, “E depois fui criando esse gostinho e fui aperfeiçoando” e “Lá está, foi um gosto que fui criando e que fui aperfeiçoando.” Essa parece ser também a principal motivação de E2, que refere: “Gosto de fotografar” e “Gosto de fazer fotografia.” Para E3 “Faz parte da minha personalidade. (Risos) Faz parte da minha personalidade (assertiva).” Relativamente a este aspeto, E4 declara: “costumo fotografar sempre que acho pertinente.”

Entendemos que na Subcategoria **Influências da experiência coletiva na utilização atual da fotografia pedagógica**, poderão ser enquadradas estas palavras de E2: “Tal como já disse, comecei a ganhar esse gosto. Comecei também a tirar fotografias. [...] E acho que atualmente também utilizo a fotografia talvez por ter tido esta experiência anterior.”

Na Subcategoria **Finalidades subjacentes à utilização atual da fotografia pedagógica**, são indicadas diversas potencialidades que lhe estão associadas.

E4 utiliza-a na atualidade:

“Como parte integrante da minha prática pedagógica. Para a fundamentar, apresentar os projetos curriculares de grupo, realizar a sua avaliação e a reflexão da minha prática pedagógica, bem como para partilha com os encarregados de educação.”

A este respeito, E3 diz-nos:

“sem dúvida que a finalidade principal, para mim, é dar a conhecer aos pais e encarregados de educação a importância do trabalho que nós desenvolvemos junto das crianças. [...] Acho que nos possibilita explicar os objetivos que temos com os nossos trabalhos, possibilita ajudar as famílias a compreender e a saber lidar e educar os seus filhos em casa, porque através da fotografia iniciam-se diálogos e parcerias e tiram-se dúvidas. Portanto, facilita a comunicação e o diálogo entre a instituição e a família.”

E2 utiliza as fotografias pedagógicas “para serem partilhadas depois com as crianças, com os pais e com quem trabalho atualmente.” O registo da evolução das crianças ao nível do desenvolvimento de competências é também mencionado da seguinte forma:

“Porque também me dá uma ideia de como é que eles evoluem. Eu sei que eles começam a recortar com muita dificuldade, depois vão evoluindo. Mas fica um primeiro registo. De um pegar com dificuldade numa tesoura, tentar cortar e rasgar e não cortar. E depois no fim do ano já fazerem um contorno quase... um recorte quase, digamos, bom.”

E1 refere a exposição e a associação das fotografias pedagógicas a textos como forma de comunicar as aquisições das crianças aos pais:

«Exponho sempre também na sala. Também porque depois passei vários anos em berçários e nada melhor para os pais que ver o que é que os seus filhos fazem num berçário do que pôr essa fotografia em jornal de parede. Um textozinho a explicar por baixo “oh, mamã, olha o que eu já consegui fazer!” Por exemplo: “Deixei de andar a gatinhar e comecei a dar os primeiros passitos.” Ou “olha, mamã, vê como eu já sou tão crescido! Já sei tomar o meu suminho, já consigo agarrar o meu copinho!”»

Recorda também, a este nível, a seguinte situação relacionada com finalidades de utilização do meio em análise:

«O ano passado estive numa sala de três anos, em que fiz também os registos fotográficos, em que ilustrávamos o que tinham andado a aprender, como é que tinham aprendido, situações em que eles foram “apanhados” sem saber e depois eu mostrava-lhes no computador as fotos e eles viam e diziam “ah, tu tiraste fotografia?” (Sorrisos). Portanto nem sequer se tinham apercebido. “Tu tiraste, do que eu fiz?”»

A sua apresentação em reuniões de pais, aparentemente por facilitar a comunicação, é também citada pela mesma educadora de infância na transcrição que se segue:

«Ajuda-me também para fazer uma reunião de pais, para mostrar o que eles fazem, ou deixam de fazer, com que finalidade é que nós fizemos uma determinada atividade. Nada melhor do que... Às vezes dizem que “uma imagem vale mais que mil palavras.” E acho que isso aí fica patente.»

É ainda apontada a sua utilização com a finalidade de ajudar as crianças marcarem a sua presença, já que “Como temos muitas vezes que pôr quadros de presença na sala, posso utilizar uma fotografia deles.” As suas

potencialidades ao nível da avaliação e da diferenciação pedagógica parecem ser, pelas suas palavras, evidentes:

«Posso, quando há atividades, por exemplo, no Natal, ver como é que eles conseguiram colar um papelinho numa imagem. Se colaram num determinado sítio certo, se está um bocadinho dentro do contorno, se está fora do contorno. Dá para ver se a criança depois é capaz de pegar num pincel corretamente ou não. Porque às vezes, no dia-a-dia, nós vemos, mas se não registamos logo quando formos fazer a avaliação acabamos por esquecer. E ao pegar nessa foto dá para ver: “Final eu tinha a ideia de que esta criança conseguia pegar corretamente e afinal está a pegar incorretamente no pincel”. E vou trabalhar um bocadinho mais com essa criança.»

Para além disso, E1 indica que utiliza este meio

«também para o projeto, para fazer uma reflexão do meu trabalho, das minhas atividades, do meu relatório de atividades. Que muitas vezes fazemos e esquecemos daquilo que já fizemos porque não ficou registado. E a fotografia que muitas vezes nós temos e que vamos observando recorda: “ah, esqueci-me que tinha feito esta atividade. Não a referi ainda no relatório...”»

Parece, aliás, ser essa a razão pela qual considera que “No final do ano também me ajuda a complementar [...] o meu relatório de atividades.”

No que concerne à Subcategoria **Situações habitualmente registadas com fotografia pedagógica**, E4 indica fotografar “Tudo o que tenha oportunidade! (Sorriso) Momentos de socialização, atividades em que as crianças estão concentradas, o trabalho final... Ou seja, costumo fotografar sempre que acho pertinente.”

E1 faz alusão a “Atividades realizadas com as crianças, saídas que eles realizam...” e a «situações em que eles foram “apanhados” sem saber» como sendo as que fotografa habitualmente.

E3 menciona fotografar:

“(Sorriso) Todos os momentos possíveis. Todos os pequenos momentos... Todas as pequenas aquisições que a criança vai tendo ao longo do ano. Desde o momento em que a criança ainda não sabe abrir uma torneira, ainda não sabe lavar as mãos, até ao momento em que ela já consegue usar uma toalha para secar as mãos, já consegue ir à casa de banho sozinha, portanto todos os momentos de autonomia, os momentos de sociabilização onde manifestam carinhos e afetos, os momentos de atividade em grupo ou individual.”

A autonomia parece-nos estar em evidência na Figura que apresentamos em seguida:



Figura 107 – “momentos de autonomia”.

Nesse aspeto, E2 refere:

“Geralmente, gosto de fotografar os meninos nos momentos de brincadeiras livres. Nos momentos calmos também, como quando estão a ver uma história num cantinho, a ver revistas, ou mesmo no recorte. [...] E tudo o que é atividade que eles fazem. Geralmente, mesmo expressão plástica e tudo, gosto de fotografar. E até noutras situações. Gosto de fotografar mesmo no exterior, em saídas...”

Para além da referência a momentos em que recorre à fotografia, E2 expressa que existe uma interligação entre as atividades realizadas e o projeto a desenvolver dizendo que “Depois nós vamos encadeando tudo aquilo num projeto. Tem a ver com o projeto.”

Com a apresentação da Figura 109 pretendemos mostrar algumas fotografias pedagógicas realizadas no contexto da experiência em análise no âmbito do presente estudo de caso que se reporta a alguns dos momentos mencionados por esta educadora de infância.



Figura 108 – “brincadeiras livres [...] E [...] expressão plástica”.

Na Subcategoria **Momentos das atividades normalmente fotografados**, E1 e E3 parecem focar a sua atenção nos momentos anteriores e posteriores à realização da atividade, pois E1 refere que “Eu, por norma, realizo o antes e o depois” e E3 afirma que tenta “fotografar antes e depois”, acrescentando que “Nem sempre o tempo ajuda ou nem sempre a nossa rotina possibilita que se consiga concretizar. Mas a intenção está lá (sorriso)! E sempre que possível, tento fazer sempre o antes e o depois.”

E4 indica fotografar “Antes, durante e depois, pedindo o auxílio, por exemplo, das assistentes da sala para o efeito”, palavras que orientaram a composição da Figura 110 assim legendada.



Figura 109 – “Antes, durante e depois”.

E2 parece focar-se preferencialmente na realização de fotografias durante e após a atividade, tal como é possível depreender das suas palavras:

«Geralmente nos momentos em que eles estão a realizar, porque anteriormente eu vou explicar-lhes a atividade. Gosto mais de fotografar quando eles estão a fazer as atividades, a manusear os materiais e a criar, porque “apanho” várias situações. Geralmente tenho dois, ou três, ou quatro crianças numa mesa a trabalhar e “apanho” as várias situações. Que eles não estão todos a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo. É-lhes proposto um trabalho: “vamos fazer assim”. E cada um vai interagindo e vai fazendo à sua maneira. E quando vou fazer fotografia, se quero mesmo a precisão daquilo, fotografo só um, se quero a sequência, geralmente tento “apanhar” dois ou três, para “apanhar” as diversas fases de produção, digamos. E depois no fim, claro, o trabalho realizado.»

Para além disso, refere que “Muitas das vezes o trabalho que as crianças realizam supera aquilo que nós estávamos à espera.»

Desta forma verificámos que foi dada continuidade à utilização da fotografia pedagógica pelas educadoras de infância entrevistadas e damos por terminada a apresentação deste Bloco.

É com estas ideias que terminamos também a apresentação do conteúdo das entrevistas, tomando como referência os Blocos temáticos delineados e as Categorias e Subcategorias que emergiram das respostas das educadoras de infância entrevistadas, nesta fase em que procurámos seguir as indicações de Tinoco (2004) na realização de um dos procedimentos metodológicos próprios da tipologia de estudo de casos que designa por histórias de vida cruzadas: reunir o material recolhido num único texto.

Para prosseguirmos o nosso estudo continuando a seguir as indicações do mencionado autor, o procedimento seguinte seria a realização de uma análise de conteúdo sobre o texto elaborado dando especial atenção à sua conformidade com os objetivos do estudo de caso.

Porém, devido à especificidade deste caso, consideramos que a sua descrição e estudo reivindicaram o recurso à técnica da análise de conteúdo tanto na fase prévia à sua apresentação como na fase posterior à fundição do material recolhido num texto, encontrando-se subjacente a todo o processo de apresentação deste caso. Isto porque toda a estrutura na qual se baseia a descrição do mesmo se fundamenta num processo que constatámos anteriormente, no capítulo em que estudamos as nossas opções metodológicas, ser designado por Bardin (2011) como categorização, no qual é efetuada “A divisão das componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias” (Bardin, 2011:145). Para além disso, pensamos que os objetivos do estudo de caso têm estado sempre presentes ao longo da sua descrição, pelo que entendemos que foi até aqui tida em conta a finalidade de encontrar potencialidades da fotografia pedagógica para a ação pedagógica e o desenvolvimento profissional do educador de infância em experiências selecionadas da nossa prática profissional.

Para ultrapassarmos este problema, o qual deriva da impossibilidade de separação neste estudo de caso da fase de elaboração de um único texto a partir dos dados recolhidos da fase de realização de uma análise de conteúdo e da apresentação sequencial destes dois procedimentos metodológicos tal como são indicados por Tinoco (2004), pensamos ser pertinente recordarmos a ideia expressa por Maroy (2005), em Albarello e tal (2005), no ponto 3 deste

trabalho: “cada investigador tende frequentemente a desenvolver o seu próprio método em função do seu objecto de investigação, dos seus objectivos, dos seus pressupostos teóricos ou de outros factores contingentes.” (Maroy, 2005 em Albarello et al, 2005:117)

Por isso consideramos que nesta fase do presente estudo de caso, mais do que determinar o momento em que a análise de conteúdo tem início, interessa-nos sobretudo aprofundar a compreensão do sentido das teorias, percepções e descrições expressas pelas educadoras de infância entrevistadas e da importância do seu contributo para prosseguir no conhecimento sobre a temática em estudo nesta investigação. Neste pressuposto, continuaremos esta análise salientando alguns aspetos que nos parecem ser de grande relevância em termos do seu contributo individual para a elaboração do texto coletivo e para a seleção das fotografias pedagógicas que foram sendo apresentadas neste estudo de caso. Posteriormente, iremos indicar alguns aspetos que nos parecem ter sido patentes em todas as entrevistas realizadas no contexto da experiência a que se reporta.

6.3.5. Análise geral do conteúdo das entrevistas

Para além do contributo individual das educadoras de infância para o desenvolvimento da experiência de utilização coletiva da fotografia pedagógica para a divulgação da ação pedagógica desenvolvida no contexto pedagógico a que se refere, o seu contributo a este nível, quer para a elaboração do texto coletivo, quer para a seleção das fotografias pedagógicas que foram sendo apresentadas neste estudo de caso tem, em nosso entender, um valor precioso para a nossa investigação. Isto porque a nossa intenção ao realizar entrevistas estruturadas no âmbito deste estudo de caso múltiplo era a de focar-nos essencialmente em aspetos que poderiam ter resultados semelhantes que facilitaríamos, segundo a nossa perspectiva e objetivos iniciais deste trabalho de projeto, quer a descoberta de aspetos semelhantes entre o conteúdo das entrevistas das educadoras de infância, quer a construção da teoria baseada

nas semelhanças entre as descrições e nas opiniões referidas que pudessem ser enquadradas nas categorias que tínhamos definido até então.

Porém, esta nossa perspectiva foi-se modificando conforme as entrevistas iam sendo realizadas e íamos avançando na descrição e no estudo deste caso, reconhecendo também a importância para esta investigação de aspetos singulares encontrados em cada uma das entrevistas às educadoras. A forma particular como expressaram descrições, recordações, percepções e ideias foram muito além das nossas expectativas e levaram-nos a reformular as nossas teorias acerca desta experiência, a ponderar novas formas de relacionar o seu conteúdo com o enquadramento teórico realizado, a reestruturar o quadro de análise categorial e a deixar de conferir importância apenas aos aspetos semelhantes encontrados.

Do conteúdo da entrevista de E1, gostaríamos de salientar alguns aspetos que consideramos serem de grande utilidade para este trabalho.

O seu entusiasmo pela descrição da experiência em que se baseia este estudo de caso parece ser evidente quando indica várias situações e experiências ao responder às questões.

Em termos de projetos, salienta um que se reportava à temática dos animais, o qual surgiu dos interesses das crianças e que foi desenvolvido atendendo às questões e solicitações das mesmas. Dentre as diversas atividades que o mesmo originou, parece valorizar o contributo das assistentes operacionais com a realização de uma dramatização da “história do patinho e do coelhinho”.

Faz referência ao incentivo que pareciam constituir as solicitações das crianças para a equipa pedagógica, dizendo que «eles próprios “puxavam” um pouco por nós e nós íamos dando mais evolução.» Parece valorizar também o incentivo entre elementos do grupo de crianças ao referir uma situação relacionada com o desenvolvimento da linguagem, em que se recordava destes «falarem uns para os outros e “puxarem” um bocadinho pelo outro.» Parece considerar ainda relevante o incentivo da equipa pedagógica em que se encontrava integrada para o seu desenvolvimento profissional em situações em que refere que “puxavam por mim” e para o desenvolvimento dos outros

elementos do grupo, dado que o «grupo de colegas que tínhamos nessa altura [...] iam “espicaçando” (sorriso) umas às outras.»

Manifesta a importância da formação académica e do saber profissional do educador de infância, fazendo alusão a “uma bagagem teórica” que pode ser observada em práticas do dia-a-dia, especialmente em situações em que a fotografia pedagógica foi utilizada para a divulgação da ação pedagógica aos pais, para a sensibilização da importância da ação pedagógica desenvolvida pelas crianças e da atividade profissional do educador de infância. Considera também que existia colaboração dos pais em projetos e atividades.

Refere-se à aprendizagem decorrente da interação entre as crianças como experiências que “fazem parte de um ser humano”. Neste sentido, parece notar a relevância das “experiências de aprendizagem” proporcionadas, da necessidade de por vezes proceder à diferenciação pedagógica e da utilização da fotografia pedagógica para observar, registar, fazer uma análise comparativa da evolução das crianças e transmitir essa evolução aos pais. A relação pedagógica é considerada quando menciona a importância da rotina educativa, associada à presença, ao acompanhamento e à segurança proporcionada pelo facto de “estar com elas, ao lado delas”. Refere-se à dinâmica da aprendizagem das crianças, reportando-se à fotografia pedagógica como um meio de “mostrar o que [...] fazem, ou deixam de fazer” e que “uma imagem vale mais que mil palavras”, o que nos parece sugerir que na origem do que Mohr (2013) em Berger e Mohr (2013) indica como “o não fotografado” poderão estar motivos relacionados à evolução das crianças, quando o que está em análise são fotografias pedagógicas. Indica a possibilidade de se verificar uma discrepância entre a intencionalidade com que se realizam as fotografias e o que fica efetivamente registado “por querer ou não”. Refere-se por várias vezes às emoções captadas e visíveis através das fotografias pedagógicas, o que, como vimos anteriormente ser indicado por Berger (2013), em Berger e Mohr (2013), parece ser específico da fotografia utilizada com a função expressiva.

Descreve terem existido solicitações frequentes da parte das crianças para a repetição da narração de histórias, bem como a repetição da reprodução

espontânea das mesmas em que elas “já queriam ser as protagonistas”. Isto parece-nos ser bastante importante, uma vez que as terminologias “repetição” e “protagonistas” se encontram, como vimos anteriormente, também associadas à abordagem de Reggio Emilia, a qual consideramos uma referência no contexto deste trabalho de projeto.

Fala também sobre a importância do ambiente educativo e da disponibilização às crianças de materiais simples, recicláveis e reutilizáveis de forma criativa. Esses materiais parecem, pelo que indica, constituir um ponto de partida para o questionamento e para a imaginação acerca das suas possibilidades de transformação. Aliás, o questionamento parece estar patente em várias situações ao longo da entrevista, pela utilização da forma interrogativa em vários momentos. Descreve situações em que a transformação de mobiliário existente no Jardim de Infância realizada por elementos da equipa pedagógica da instituição por meio de pintura, conferindo cor e alegria a esse ambiente educativo.

Parece considerar a utilidade da realização de atividades em espaços da comunidade. A este propósito, constata ter existido uma evolução na relação que se foi estabelecendo com a comunidade próxima à instituição, manifestando que apesar da existência de alguns conflitos com alguns moradores, foi patente da parte de diversos elementos dessa comunidade a colaboração e o interesse pela participação em atividades desenvolvidas pela instituição educativa em que decorreu esta experiência, mas também pela espontaneidade de algumas situações imprevistas em que a atitude de acolhimento de alguns elementos da mesma foi notória.

Algumas das situações descritas nesse sentido encontram-se relacionadas com a transformação que considera ter existido entre a sua perspetiva inicial relativamente às “máquinas” e às Tecnologias de Informação e Comunicação para a divulgação da ação pedagógica referindo-se ao gosto que adquiriu pela realização de fotografias pedagógicas e à colaboração, partilha e aprendizagem entre colegas no contexto da experiência coletiva e do seu contributo para “evoluir um bocadinho” em relação a esta área.

Parece associar reflexão e problematização e estar consciente da margem de insucesso que se encontra, segundo Formosinho et al (2010), inerente a processos de desenvolvimento humano pela educação nas seguintes palavras: “E a nível de sala isso também serve para nos ajudar a refletir precisamente essas situações. O que é que nos falhou ali. Porque é que aquela criança naquele momento estava triste, porque é que...”

Utiliza na descrição da experiência em análise termos como “benéfico” e “gratificante”, o que deixa, em nosso entender, transparecer que associa quer a esta experiência, quer à utilização da fotografia pedagógica no âmbito da sua atividade profissional imagens e emoções positivas.

Da entrevista de E2 salientamos que esta se refere à experiência avaliando-a de forma positiva, em especial no último ano em que a utilização coletiva se constituiu um projeto desde o início do ano letivo.

Relaciona os vídeos disponibilizados no final do ano letivo com o projeto curricular definido para os grupos de crianças, esclarecendo que este “tem a ver com o projeto”. Refere-se à importância da documentação pedagógica para preservar memórias, indicando que “o que não é registado esquece”.

Constata a interligação das várias áreas de conteúdo referidas nas orientações curriculares e nas metas de aprendizagem em “atividades de exterior, de parque, de rua, extrainstituição”. Especifica com detalhe as rotinas estabelecidas e divulgadas aos pais através de fotografias, o que os levou “a terem consciência do que era o dia-a-dia da criança, na sala.”

Refere-se ao carnaval e aos cortejos que se realizam nessa época festiva como oportunidades de sensibilizar para a transformação de materiais. Atribui relevo a um projeto desenvolvido durante as comemorações dessa época festiva em que foi realizada “uma representação [...] em que nós fizemos a história do Arlequim e da Colombina.” Fala de divergência de opiniões expressas entre os elementos do grupo de educadoras de infância previamente à sua realização.

Parece entender que a fotografia poderá auxiliar processos de melhoria da ação pedagógica, pois admite a possibilidade de o educador de infância ter por vezes atitudes menos adequadas pedagogicamente e de a fotografia poder

desempenhar um papel determinante para a confrontação da ação desenvolvida com a ação fotografada e para a reformulação da ação no sentido do seu aperfeiçoamento. Enfatiza a quantidade de documentação pedagógica realizada com fotografia, da seguinte forma: “Muitas das vezes o que nós pensávamos que eram sete ou oito fotografias, quando víamos tínhamos quinze, vinte, trinta, por aí.»

Refere-se à realização coletiva da planificação das atividades ligadas à comemoração de festividades e fala do trabalho de equipa centrado na ação, no que era para fazer. Destaca o trabalho realizado para as festividades e menciona uma multiplicidade de elementos da comunidade educativa que participaram em várias festividades promovidas pela instituição, desde “crianças”, “pais”, “famílias”, “vizinhos”, “colegas”, “educadores”, “pessoas amigas que eram de [...] um grupo de cantares” do qual faziam parte alguns elementos da equipa do Jardim de Infância e “entidades que por vezes faziam parcerias conosco, como a Junta de Freguesia e outros”.

Parece considerar que o Jardim de Infância poderá marcar ou não as crianças pela continuidade do seu contacto com as pessoas a instituição e efetuar uma associação entre a continuidade educativa e a continuidade ou perda de laços de amizade estabelecidos durante o percurso educativo, o percurso profissional e o percurso de vida no seguinte excerto: “E depois vão para outras escolas, e depois têm novos amigos, é como tudo na vida, as coisas vão evoluindo. E a gente às vezes perde amigos (sorriso)...”

Em relação a alterações físicas realizadas pelas entidades competentes no ambiente educativo, esta educadora de infância salienta a mudança da cor em espaços exteriores estabelecimento de educação e manifesta a opinião de que “as crianças eram mais felizes naquele ambiente colorido.”

Afirma que “Muitas das vezes o trabalho que as crianças realizam supera aquilo que nós estávamos à espera.» Considera a importância da valorização do esforço e da ação de cada criança, do carácter único das suas produções artísticas, do incentivo quando esta sente dificuldades em realizar algumas atividades e em lidar com a discrepância que por vezes constata entre o que idealizou e o que conseguiu realizar. Refere-se ao resultado da

construção por meio de peças de jogos realizados pela criança como “a obra de arte dela”.

Ao expressar que “apesar de nós fazermos um registo do que aconteceu, do que não aconteceu, [...] visualizando as fotografias, mais rapidamente nós chegamos ao que aconteceu – ou não aconteceu», faz-nos lembrar a referência de Mohr (2013) efetuada em Berger e Mohr (2013) indica como “O não fotografado”.

Indica conseguir realizar algumas ações na área das Tecnologias da Informação e Comunicação relacionadas com a fotografia pedagógica, reconhece que não consegue ainda realizar outras que gostaria e para as quais “tínhamos colegas que também tinham uma certa habilidade”, às quais atribui mérito. Conta ainda que não perdeu “a esperança de conseguir aprender”, manifestando interesse no seu desenvolvimento profissional com o aperfeiçoamento das suas competências nesta área.

O nível de expressão e de comunicação baseada na empatia desenvolvida ao longo dos vários anos em que a equipa trabalhava na mesma instituição que é descrita por esta educadora de infância em que “quase que, às vezes, nem eram precisas palavras” sugere-nos a associação com a ideia exposta por Sergiovanni (2004) com base em Bellah e colegas (1985) de entendimento prolongado característico de comunidades de memória. Parece valorizar também o dinamismo da equipa e a consideração das solicitações das crianças, aliados ao esforço desenvolvido de forma coletiva baseado nas ideias de que “Ninguém entra num projeto para deitar as coisas abaixo” e de que a aceitação parece ser indicadora de desenvolvimento profissional e humano, pois, segundo indica “há coisas que correm melhor, outras menos bem, mas de modo geral nós somos adultos e temos de nos aceitar uns aos outros”.

As emoções positivas suscitadas pela descrição da experiência em análise e à utilização posterior da fotografia pedagógica parecem-nos ser patentes nos sorrisos manifestados durante a entrevista, nas expressões “positivo”, “proveitoso” associadas a esta experiência e na avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido, especialmente no ano em que a utilização

da fotografia pedagógica e do vídeo foram utilizados desde o início do ano de forma coletiva, como tendo sido “muito, muito, muito bom”.

No que se refere à entrevista de E3, salientamos algumas ideias que pensamos ser de grande relevância para este trabalho de projeto.

Esta educadora de infância faz alusão à importância de captar, de valorizar e de transmitir as pequenas descobertas e experiências das crianças, as quais poderão aperceber-se do seu desenvolvimento, ao serem confrontadas com fotografias realizadas previamente à aquisição de uma determinada competência e com outras realizadas após o seu desenvolvimento. Fala da “repetição”, termo referido em Edwards et al (1999) no contexto da abordagem de Reggio Emilia, quer em referência às formas de aprendizagem das crianças, quer em referência à visualização dos DVDs de vídeos editados a partir de fotografias e de vídeos pedagógicos sobre esta experiência.

Reporta-se à existência de objetivos específicos relacionados o trabalho do educador de infância, mas também à importância da partilha de objetivos pelos elementos das equipas, reconhecendo a sua influência nas experiências desenvolvidas em termos profissionais ao afirmar que “os elementos das equipas influenciam muito as experiências que vamos tendo ao longo da vida”. Pelo que expõe, a planificação de experiências pedagógicas pela equipa parecia ser realizada tendo em conta os grupos de crianças que frequentavam o Jardim de Infância, pois “as coisas eram pensadas para eles”. A coesão, a entrega, o empenho e a disponibilidade para trabalhar de forma voluntária são algumas das características que atribui à equipa que desenvolveu esta experiência. Perceciona “um projeto de Carnaval” que considera ter sido “o mais marcante” como um projeto em que “houve o culminar de uma equipa”, no que concerne à colaboração, à expressão e comunicação (apenas realizada através de mímica) e os resultados positivos obtidos. Menciona a importância da aceitação dos elementos da equipa, do diálogo e do respeito pelas direções e afirma ainda a convicção de que “Quando temos uma equipa assim, o trabalho faz-se sem dificuldade.”

Utiliza o termo “carreira”, o qual foi referenciado no enquadramento teórico ao analisarmos as ideias de Day (2001) acerca do desenvolvimento profissional, no seguinte contexto: “com boa vontade nós conseguimos andar para a frente e ter, sem dúvida, momentos felizes e fazer com que a nossa carreira seja realmente reconhecida pela sociedade em que se vive.” A reflexão, a humildade, a recetividade e a entrega parecem ser fatores que considera relevantes na construção de um ambiente pedagógico que seja semelhante ao ambiente familiar e em que o foco da ação pedagógica desenvolvida seja o desenvolvimento da criança, o que nos parece estar patente ao referir que «cabe a cada um de nós, enquanto profissionais, refletir e tentar ser o mais humilde, o mais recetivo possível, o mais... Se entregar àquilo que realmente é a nossa “casa”, para desenvolver a criança.»

Refere que a fotografia faz parte da sua personalidade e ao reportar-se a este meio utiliza muitas vezes a expressão “sem dúvida” em associação com as experiências que desenvolveu neste âmbito. Menciona a importância da sensibilidade do educador de infância para a realização de fotografias e da utilidade destas para perceber “pormenores” que poderão levar a “adaptar a nossa prática e melhorar”, servindo “também para a nossa autoavaliação”.

Fala acerca da importância de dar a conhecer aos pais a ação pedagógica e parece considerar que as fotografias expostas em diversas situações e os DVDs realizados com a conjugação de fotografias pedagógicas partilhados com os pais e as crianças como “suporte para o diálogo” entre educadores, equipa, família e criança. Refere-se ao questionamento por parte dos pais relacionados com o seu interesse em participar no desenvolvimento das crianças e em saber como podem “ajudar em casa”, originados em situações ligadas à divulgação da ação pedagógica desenvolvida através de fotografias e vídeos pedagógicos. Associa a divulgação da fotografia com a criação de “laços de confiança entre a comunidade e a instituição” e de segurança, baseados nos relatos das crianças e no que é tornado visível através da fotografia, parecendo atribuir relevância aos momentos “de alegria, em que eles estão sorrindo, [...] aprendendo [...] sociabilizando” e em que “sentem que as educadoras e todo o pessoal está sorrindo [...] a ter pequenos

gestos de afetividade, é lógico que vão sentir segurança.” Salienta a importância de uma componente “afetiva positiva” para o desenvolvimento das crianças e de um “ambiente positivo” para que a instituição educativa continue a ser atrativa para as crianças.

Na sua opinião “houve muitos momentos” fotografados onde existia “alegria”, “interação” e “partilha” dos quais “é uma recordação que fica, a fotografia, para recordarmos com carinho e alegria” acerca de experiências que são “são faladas por quem passou por eles com carinho”.

Da entrevista de E4 salientamos alguns aspetos que consideramos de grande importância no contexto desta investigação.

Expressa que ao longo dos anos em que a experiência em análise foi realizada a sua perceção sobre a fotografia parece ter-se alterado, pois refere que “Durante dois anos e a partir dessa altura quando trabalhámos todas juntas, a fotografia teve um significado bem diferente para mim”, o que associa à possibilidade de, através da sua utilização e “constatar a importância que a mesma tem na reflexão e recordação de diferentes práticas pedagógicas”.

Descreve de forma pormenorizada experiências que considera terem sido marcantes, referindo-se às várias áreas de conteúdo associadas na mesma atividade, à participação de todos os elementos da equipa pedagógica da instituição, à escuta e opinião constantes. Considera que a existência de uma liderança forte teve influência no envolvimento da equipa na ação pedagógica realizada, ideia que poderá ser, na sua visão, associada a uma atividade referida como “carimbagem dos pezinhos” em que foram incluídos “as duas salas e todo o pessoal docente e não docente”. Parece considerar que o trabalho de equipa abre a possibilidade de concretização de sonhos dos seus elementos, ao expressar que esta “era uma das atividades que sempre sonhei fazer e que nós conseguimos concretizar sem qualquer problema” à qual associa à compreensão do significado da terminologia “fruição” presente nas metas e aprendizagem para a educação pré-escolar associado às reações das crianças e ao “gosto de exercer a minha profissão.” Ainda em relação a esta atividade, explicita a colaboração e apoio dos pais com vestuário adequado à

mesma e a manifestação de curiosidade pelo seu desenvolvimento e resultado posteriormente à sua realização.

Em termos de projetos, refere-se à “Peça do Arlequim e da Columbina” realizada. Fala da pesquisa de campo realizada para a sua concretização, quer em termos de vestuário adequado à época, quer de faixas musicais a serem utilizadas durante a sua apresentação. Refere-se, mais uma vez, à participação de todos e menciona à colaboração de assistentes operacionais no registo da mesma, o qual foi efetuado em fotografia e em vídeo. Refere a ansiedade coletiva ao iniciar a peça motivada pelo receio de que esta não suscitasse o interesse e a motivação das crianças e de que a história não fosse compreendida pelas crianças por se tratar de uma peça realizada através de mímica. Porém, face aos resultados positivos obtidos, manifesta a opinião de que “Foi muito bom mesmo conseguirmos, mais uma vez, nos envolver todas para enriquecermos os conhecimentos das crianças. Realmente ultrapassámos as nossas próprias expectativas!”

Esta educadora de infância menciona o seu interesse pelo registo de situações imprevistas associado à aplicação da técnica de observação às crianças no âmbito da atividade profissional, situação que nos parece encontrar-se em conformidade com a ação de Observar que, como vimos anteriormente, é recomendada pelo Ministério de Educação (1997) e constitui uma técnica de recolha de dados que é associada por diversos autores à investigação científica (Queiroz et al, 2007; Morgado, 2012; Almeida e Pinto,1975). Indica a utilização de diversas formas de registo para além da fotografia para efetuar a documentação da ação pedagógica desenvolvida.

Refere-se à pertinência de fotografar em determinados momentos, bem como à intencionalidade de expressão e comunicação subjacente à utilização da fotografia em outros suportes para além dos vídeos editados em situações de apresentação das fotografias aos pais, quando tentava conciliar a realização e a articulação de imagens aos objetivos que pretendia enunciar. A este respeito, indica que “o maior desafio foi captar a imagem que traduzisse o objetivo presente para colocar no PowerPoint”. Exemplifica esta ideia com uma situação em que o objetivo de “promover o espírito de entreatajuda” relativo à

área de conteúdo da Formação Pessoal e Social era articulado “com uma foto de uma criança a ajudar a outra a abotoar a bata”. Manifesta que desta forma a mensagem que pretendia transmitir junto dos pais de que toda a ação que é desenvolvida nesse contexto “tem sempre uma componente pedagógica” levou a uma afirmação da parte de uma mãe que a marcou, pois esta “não imaginava que as coisas mais simples faziam desenvolver tantas coisas”. Refere-se, deste modo, à utilização das fotografias pedagógicas para a fundamentação de práticas pedagógicas.

Menciona os agradecimentos transmitidos pelos pais pela edição e divulgação dos DVDs e pelo interesse em registar através da fotografia diversos momentos e partilhá-los. Fala de alguns diálogos com os pais em que foram expressas também opiniões sobre a instituição educativa, sobre a equipa do estabelecimento de educação em que decorreu a experiência e sobre perceções relacionadas com os resultados alcançados num sentido positivo.

Parece associar a concretização da ação pedagógica neste contexto singular em que o trabalho de equipa parecia adquirir grande relevância à sua progressão em termos de desenvolvimento profissional, ao “salientar a saudade de ter trabalhado com o uma excelente equipa”, a qual considera que, “no seu todo e graças à liderança e à motivação de atender às necessidades das crianças proporcionou-me (número) anos de inteiro gosto em fazer e aprender continuamente com todos os seus elementos”. Aludindo a esta experiência em que a divulgação da ação pedagógica por meio da fotografia e do vídeo se foi transformando progressivamente num projeto coletivo, expressa que a equipa pedagógica conseguiu mobilizar muitas pessoas no âmbito da comunidade educativa em várias atividades e que “aquele não foi o trabalho de uma sala, foi sim de uma escola inteira.”

Utiliza expressões como “gratificante”, “positivo”, “excelente” e “sem dúvida”, o que interpretamos como indícios de uma visão positiva e de segurança nas suas afirmações relativamente a esta experiência.

Pensamos ser ainda importante mencionar que durante todas as entrevistas observámos algumas expressões nas educadoras de infância que associámos a emoções positivas, notámos entusiasmo em partilhar uma

variedade de situações ligadas à sua experiência com a utilização da fotografia pedagógica, o uso da expressão “curioso”, a valorização da ação das crianças e da equipa, bem como a colaboração de pais e da comunidade educativa para o desenvolvimento de atividades e experiências.

São utilizados termos como “marcante”, “marca”, “marcou-me” por cada uma das entrevistadas, os quais nos parecem estar relacionados com a continuidade da ligação afetiva à instituição, às pessoas e à comunidade em que decorreu esta experiência e também com a visão positiva que é transmitida acerca da mesma, o que nos parece ser descrito num sentido confluyente com as afirmações de Selligman (2011) relativamente ao conceito de interações positivas, em que estas se desenvolvem num sentido impulsionador “da emoção positiva, do envolvimento, do significado, da realização pessoal positiva e das boas relações.” (Selligman, 2011:85) que analisámos anteriormente neste trabalho no ponto 2.2.6. deste trabalho. Parece ser patente também a associação da fotografia pedagógica à visão, à perspetiva, ao que é observável, ao registo e à recordação associados ao “carinho” afirmações que vão no sentido do que constatámos anteriormente neste trabalho ser mencionado por Sontag (2012) e Sá-Chaves (2002) relativamente à fotografia e à fotografia pedagógica, respetivamente.

Assim, constatamos que a divulgação parece implicar desenvolvimento da ação pedagógica, trabalho científico de investigação, respeito pelas orientações existentes e desenvolvimento de competências de documentação, tal como foi referido por Wien et al (2011) no ponto 2.3.4. deste trabalho.

Pelas suas descrições, parece-nos estarem presentes os cinco aspetos mencionados pelas autoras como sendo característicos da progressão dos docentes que se encontram a aprender a utilizar a documentação pedagógica: desenvolver hábitos de documentação, desenvolver segurança em divulgar a um público recontos de atividades, desenvolver competências em literacia visual, estabelecer um objetivo para a documentação e ainda partilhar teorias visíveis com outros com a finalidade de interpretação e de favorecer o desenho do currículo.

Em termos metodológicos pensamos que este estudo de caso poderá ser enquadrado, como referimos anteriormente, na tipologia referida por Tinoco (2004) como “histórias de vida cruzadas” (Tinoco, 2004:4). Recorremos às técnicas de recolha e análise de dados designadas por análise documental, inquérito por entrevista e análise de conteúdo. Como fontes de informação, considerámos o grupo de educadoras de infância que participou na realização das experiências subjacentes ao caso descrito (à exceção da educadora de infância que neste trabalho de projeto é também a investigadora), as gravações em áudio das entrevistas, fotografias e vídeos pedagógicos partilhados, vídeo elaborado com fotografias para reunião de pais e encarregados de educação, DVDs de fotografias de atividades de cada ano letivo, DVDs de vídeos editados no final de cada ano letivo para cada um dos grupos a partir de fotografias e de vídeos pedagógicos.

A ideia de que o centro deste estudo é a equipa pedagógica não é o que pretendemos transmitir com este estudo de caso. Em nosso entender, o centro desta experiência é (ou são) a(s) criança(s) porque é no sentido do seu desenvolvimento humano que a equipa pedagógica se encontrava a desenvolver a sua missão de “profissionais de desenvolvimento humano” (Formosinho et al, 2010.12). Porque, tal como indica E3, consideramos que tudo parece ter sido pensado e realizado em função das crianças que frequentavam o Jardim de Infância.

7. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A análise e interpretação dos resultados do estudo de caso múltiplo desenvolvido envolverá a comparação frequente entre as teorias de diversos autores que fomos investigando e que desconhecíamos, as teorias de autores que foram se constituindo referências teóricas ao longo do nosso percurso formativo, as ideias de educadores de infância e de crianças participantes neste estudo e as ideias que fomos construindo ao longo da participação em processos educativos e supervisivos na nossa atividade profissional, em que a fotografia pedagógica foi utilizada por educadores de infância.

Nesta fase do nosso trabalho, procuraremos analisar e interpretar os dados recolhidos e descritos durante o estudo de caso múltiplo para fundamentar a ideia de que a fotografia pedagógica poderá constituir um meio potencializador da ação pedagógica e do desenvolvimento profissional do educador de infância. Tal parece-nos corresponder à fase de análise e conclusão que constatámos no capítulo dedicado à metodologia ter sido referida por Yin (2001 em Martins, 2008), em que, baseado nas conclusões de casos cruzados a que chega, o investigador poderá proceder à modificação da teoria e ao desenvolvimento de implicações em termos de estratégias de ação, após o que escreve um relatório de casos cruzados. Pensamos ser útil recordar que, segundo o que refere Martins (2008), baseado em Yin (2001), “uma das chaves para se construir um Estudo de Caso múltiplo bem-sucedido é que este obedeça a uma lógica de replicação [...] que [...] pressupõe uma rica estrutura teórica.” (Martins, 2008:13) e que, segundo Yin (2001 em Martins, 2008) “a estrutura teórica torna-se mais tarde o instrumento para generalizar para casos novos” (Yin, 2001 cit. Martins, 2008:13-14).

A utilização da técnica da análise de conteúdo na análise e interpretação dos casos anteriormente descritos será desenvolvida nos sentidos referidos por Bardin (2011) de “compreender para além dos seus significados imediatos” (Bardin, 2011:30), de superar a incerteza quando parecem subsistir dúvidas em

relação à validade de uma visão pessoal e à possibilidade da generalização da mesma no sentido em que essa visão pessoal possa ser compartilhada e ainda de, tal como refere Bardin (2011, citando Holsti (1969), ‘«produzir inferências válidas» a partir dos dados’ (Holsti, 1969 em Gerbner et al, 1969 cit. Bardin, 2011). Teremos presente ao longo desta análise a mensagem de valorização das crianças, das linguagens fotográficas e da educação de infância que pensamos ter estado subjacente à realização deste trabalho e a ideia de que a fotografia pedagógica poderá ser de grande utilidade para o educador de infância na sua atividade profissional com que partimos para esta investigação.

Apesar de compreendermos a importância de considerar os aspetos característicos de cada experiência, os quais procurámos salientar sobretudo pela definição de abordagens metodológicas distintas para o estudo de cada um dos casos selecionados em que a fotografia pedagógica foi utilizada e pela descrição de cada um deles de forma única, centraremos esta análise e interpretação nos resultados semelhantes a que chegámos com a realização dos vários estudos de caso. Tal deriva da opção metodológica que definimos para esta investigação, pois, tal como temos vindo a referir, com base sobretudo em Yin (2001 em Martins, 2008) e em Martins (2008), serão os aspetos semelhantes que permitirão fundamentar esta investigação.

Sendo parte de um estudo de caso múltiplo, esta fase da nossa investigação será desenvolvida no sentido indicado por Martins (2008), baseado nas ideias de Yin (2001), de procurar a generalização da “teoria para explicar e prever fenómenos assemelhados, e não [...] variáveis conforme estudos amostrais” (Martins, 2008:14) através de uma análise onde sejam cruzados dados obtidos a partir dos vários casos para evidenciar os aspetos semelhantes entre eles. Portanto, essas semelhanças serão apresentadas ao nível conceptual, pois tratando-se de uma questão que procuraremos fundamentar a partir dos resultados deste estudo, a análise e interpretação terá de ter um maior enfoque nos conceitos que têm emergindo da descrição e comparação dos casos que integram o estudo de caso múltiplo, já que, pelo que depreendemos da transcrição realizada, os casos não são considerados amostras, mas instrumentos para chegar a conceitos que possam ser

articulados numa ideia com uma lógica interna (Wien et al, 2011) que poderá ajudar à explicação e previsão de fenómenos semelhantes. Será uma ideia que nos poderá ajudar a compreender e explicar como poderá a fotografia pedagógica constituir um meio potencializador da ação pedagógica e do desenvolvimento profissional do educador de infância, a determinar algumas previsões do que poderá ocorrer quando nós próprios e outros educadores de infância se encontrarem perante fenómenos semelhantes (ou seja, perante a utilização de fotografia pedagógica por educadores de infância interessados em potencializar a sua ação pedagógica e desenvolvimento profissional a partir desse meio) e que possa representar um conhecimento mais aprofundado da temática em análise do que o que tínhamos no início desta investigação.

Para tal, seguiremos, como linhas orientadoras da análise e interpretação que passaremos a desenvolver, os objetivos específicos delineados para este estudo, os quais poderão, na nossa visão, ser entendidos também como aspetos semelhantes entre os casos se a sua análise cruzada revelar indícios de progressão nos mesmos, quer em relação à compreensão da temática subjacente à nossa questão de partida quer ao conhecimento com que partimos para a realização desta investigação.

Conhecer de modo mais aprofundado a temática em estudo

A temática pela qual optámos para este trabalho de projeto levou-nos à formulação da seguinte questão de partida: como poderá a fotografia pedagógica constituir um meio potencializador da ação pedagógica e do desenvolvimento profissional do educador de infância?

Para tal, elaborámos um enquadramento teórico em que se foi revelando a importância de conhecer os principais conceitos a utilizar nesta investigação. O conceito de ação pedagógica levou-nos a considerar algumas orientações para o educador de infância, em especial, ações aconselhadas pelo Ministério da Educação (1997). O conceito de desenvolvimento profissional levou-nos a aprofundar a associação entre a supervisão pedagógica e a reflexão, a problematização e a transformação de práticas no sentido da melhoria da qualidade da educação e da expressão de perspetivas acerca da educação. No

decorso da análise dos conceitos de fotografia e de fotografia pedagógica no âmbito de processos educativos e supervisivos, amplificámos os nossos conhecimentos acerca da fotografia como meio associado às linguagens e à expressão de perspetivas, à expressividade, à realização de narrativas, à investigação, à utilização de estratégias reflexivas no âmbito da supervisão pedagógica e problematizámos a sua importância para a construção de comunidades educativas de memória. A análise da abordagem de Reggio Emília foi também realizada pela utilização de fotografia nesse contexto, pelas possibilidades de experienciar a análise de casos enquanto estratégia de supervisão reflexiva para a nossa autoformação e de estabelecer comparações em termos teóricos e práticos com orientações e práticas de educadores de infância que exerçam a sua ação no sistema educativo português. Esta abordagem revelou-se ainda uma inspiração para a construção e estudo de casos selecionados da nossa prática profissional no âmbito deste estudo.

As nossas opções metodológicas foram sendo delineadas e estudadas conforme prosseguíamos na análise de várias tipologias de estudo de caso e de várias técnicas de recolha de dados para desenvolver o estudo dos vários casos. Estas foram-se revelando, em nosso entender, adequadas aos mesmos, durante procedimentos de descrição, de análise e seleção de fotografias pedagógicas e de categorização de dados recolhidos por meio de entrevistas e de pesquisas de documentos fotográficos, os quais foram realizados no âmbito da utilização das técnicas da análise documental e da análise de conteúdo que foram aplicadas a várias fontes de informação.

O objetivo de conhecer de modo mais aprofundado a temática em análise levou-nos a procurar conhecer os pontos de vista de outros participantes, reconhecer a importância da sua contribuição para as descrições dos casos (quer por meio de linguagem verbal, quer através de fotografias pedagógicas realizadas por uma diversidade de intervenientes) e integrá-las na investigação. Nesse processo fomos alterando as nossas perspetivas, as nossas teorias e as nossas estratégias, tanto durante a descrição como durante a análise dos casos, considerando que podíamos chegar através da abertura à participação e à colaboração, a descrições mais interessantes, mais

vivas, mais densas, mais fidedignas, mais representativas das percepções de vários participantes e mais próximas da ação pedagógica efetivamente realizada e da sua compreensão no desenvolvimento profissional e humano.

A descrição do caso relativo ao projeto desenvolvido que se encontrava relacionado com a participação de um grupo de crianças num projeto da comunidade educativa pretendia constituir uma forma simples de introduzir a temática da fotografia. Porém, com a progressão no seu estudo, apercebemo-nos da complexidade de aspetos que a realização de projetos poderá envolver, surpreendendo-nos com a diversidade de aspetos que era possível indicar relativamente à ação pedagógica e ao desenvolvimento profissional e associar com os dados fotográficos de que dispúnhamos. Embora muitas das fotografias apresentadas ao longo desse caso tivessem feito parte de um vídeo elaborado a partir de fotografias pedagógicas, a alteração do suporte em vídeo para o papel e a articulação de linguagens constituíram um desafio que nos ajudou a progredir na compreensão da temática em estudo.

A compreensão de que o conhecimento sobre a mesma poderia ser aprofundado considerando também as perspetivas de crianças participantes na experiência de acompanhamento de um grupo de crianças no seu percurso educativo em Creche, em especial pela integração e análise neste estudo de documentação relativa à ação pedagógica desenvolvida no âmbito do desenvolvimento de projetos é também, na nossa perspetiva, uma forma de aprender a ouvir e a aceitar as contribuições das crianças em termos de teorias, percepções e experiências. Por terem sido apenas disponibilizadas as fotografias pedagógicas de cada criança organizadas em ficheiros em que o nome e a sala a que se referiam constituíam as categorias estabelecidas e por esta ser a única experiência no contexto dos casos estudados em que não foi contado o percurso educativo coletivo em vídeo editado a partir de fotografias pedagógicas, reconhecemos que a integração deste caso no âmbito desta investigação e o seu estudo mais aprofundado constituiu um processo em que procurámos aprender, por meio da reflexão acerca da ação pedagógica realizada, mas sobretudo salientar as vertentes expressiva e etnográfica.

Em relação ao caso referente à divulgação por um grupo de educadoras de infância da ação pedagógica desenvolvida num Jardim de Infância, esse processo de categorização revelou a importância de reorganizar o quadro categorial construído inicialmente segundo os conceitos investigados para a ação pedagógica, o desenvolvimento profissional e a utilização de fotografia pedagógica. Assim, a construção de uma estrutura categorial para essa experiência diferente da que tínhamos inicialmente idealizado foi, em nosso entender, fundamental para o aprofundamento do conhecimento acerca desta temática, levando à necessidade de aplicação dos conceitos de ação pedagógica e de desenvolvimento profissional e à reorganização dos dados recolhidos conforme as dimensões presentes no enquadramento teórico. A estrutura categorial daí resultante revelou-se, na nossa visão, mais adequada às descrições, percepções e contribuições das educadoras de infância para este estudo e para a problematização das nossas ideias e da nossa visão acerca das experiências descritas, por nelas termos também participado. Reconhecemos que as questões que estruturámos e colocámos às educadoras de infância em referência a alguns temas que faziam parte do enquadramento teórico realizado por pensarmos que eram as mais relevantes tiveram respostas que nos levaram a compreender que havia temas que estas consideravam mais relevantes e que deveriam ser integrados na investigação. Reconhecemos assim a importância de ouvir, de aceitar as suas percepções e teorias e de valorizar o seu contributo para esta investigação, o que nos levou então a novas possibilidades de organização dos dados e a outra perspetiva acerca da experiência.

Uma vez que nos encontrávamos a conhecer a temática por meio de uma abordagem compreensiva, as alterações que fomos efetuando ao longo desta investigação foram sendo entendidas de forma construtiva, como oportunidades de aquisição de conhecimentos, de transformação e de aperfeiçoamento e sendo percebidas como alterações positivas, pois, além de poderem ajudar, em nosso entender, à apresentação e compreensão dos casos em estudo, poderão ser também reveladoras da progressão que fomos verificando em termos de conhecimento da temática em análise.

Encontrar potencialidades da fotografia pedagógica para a ação pedagógica do educador de infância

Pela conexão da Educação de Infância (para a qual a supervisão é referida como fator de qualidade) e da Supervisão Pedagógica à pedagogia e às Ciências da Educação que tem vindo a ser mencionada ao longo deste trabalho de projeto, torna-se difícil analisar separadamente a ação pedagógica e o desenvolvimento profissional, especialmente quando a argumentação que nos encontramos a construir determina que a análise e interpretação seja realizada ao nível concetual. Isto torna-se ainda mais complexo uma vez que essa conexão implica também, em nosso entender, a utilização ao longo de processos educativos e supervisivos de referências que poderão ser comuns, em termos modelos ou abordagens teóricas, de metodologias, de técnicas e de fontes de informação, sobretudo quando estes possam auxiliar à sua problematização no sentido que vimos, no ponto 2.1.6. deste trabalho, ser referido por Cunha (1993) de questionar a legitimidade ou verdade de valores, situações ou factos apresentados e de “pelo menos, apresentar os vários lados da questão.” (Cunha, 1993:302)

Os estudos de caso que temos vindo a descrever parecem também mostrar-nos que existe uma forte ligação e influência entre estas vertentes, que parece decorrer da adoção pelos educadores de infância que neles participam de perspetivas pedagógicas problematizadoras e reflexivas que nos parecem ser notórias nos dados que fomos apresentando. Tal verifica-se, em nosso entender, nos dados relativos às intencionalidades subjacentes às descrições de todos os casos de utilizar a fotografia pedagógica para as duas vertentes da supervisão pedagógica que são indicadas por Vieira (2009), ou seja, para a autosupervisão de práticas e de em dois deles esta ter sido utilizada para a “supervisão pedagógica acompanhada” (Vieira, 2009:201). Parecem mostrar também a consideração da importância referida por esta autora de conjugar ação e reflexão para que as práticas sejam consideradas pedagógicas.

Apesar disso, consideramos que ao longo da descrição dos vários estudos de caso foi possível encontrar diversas potencialidades da fotografia pedagógica que nos parecem encontrar-se mais relacionadas com a ação

pedagógica do educador de infância, que decorrem em parte das formas de utilização que foram referidas, algumas das quais já tinham sido anteriormente referidas quando efetuámos, durante o enquadramento teórico desta investigação, a análise do caso da abordagem de Reggio Emilia. Pensamos que a partir das descrições, das formas de utilização indicadas e dos registos fotográficos apresentados, foi possível encontrar potencialidades da fotografia pedagógica para a ação pedagógica do educador de infância que podemos reunir nos conceitos de observação, documentação e divulgação.

As potencialidades ao nível da observação advêm, em nosso entender, da associação das imagens fotográficas ao sentido da visão e ao que é visível, da ação de observar referida nas orientações para educadores de infância na obra do Ministério da Educação (1997) que temos vindo a referir, de se constituir como técnica de recolha e análise de dados acerca da ação pedagógica que subentende a participação do observador no contexto em que essa ação ocorre e da sua associação à visão pedagógica que se encontra subjacente à realização de fotografias pedagógicas como forma de apreender o que é visível e perceptível, bem como de expressar a sua perspetiva face às múltiplas possibilidades de impressão, valorização e seleção do que é observado no plano visual.

Temos vindo a constatar ao longo desta investigação que a utilização da fotografia pedagógica poderá potencializar a recolha de dados no âmbito da aplicação da técnica da observação participante especialmente por educadores de infância, com os benefícios que daí poderão derivar para o desenvolvimento de processos educativos e supervisivos. Dentre eles, salientamos a contribuição da fotografia pedagógica para a observação e, portanto, também para o conhecimento dos contextos físicos e humanos em que decorre a ação pedagógica, para a preparação da intervenção a realizar, para a adequação da mesma aos diferentes contextos e para a sua avaliação. Na sua utilização para potencializar a observação enquanto técnica e enquanto vertente da ação pedagógica parece ter sido atribuído relevo que a realização dos registos fotográficos têm subjacente conhecimento teórico e prático da profissão, da missão educativa, dos valores que orientam a sua ação e que vigoram na

comunidade e da ação individual e coletiva a desenvolver que poderão ser determinantes para que este meio possa efetivamente contribuir para potencializar a ação pedagógica do educador de infância.

Consideramos também que ao longo da realização do presente estudo foi possível encontrar potencialidades do meio em análise para o educador de infância ao nível da documentação da ação pedagógica. Sendo, como constatámos ao analisar a abordagem de Reggio Emilia no âmbito deste trabalho de projeto, a fotografia um dos meios utilizados para a documentação da ação pedagógica desenvolvida, pensamos que ao longo do estudo dos vários casos que compõem o estudo de caso múltiplo desta investigação foi corroborada a ideia de que documentar a ação pedagógica através da fotografia pedagógica poderá ajudar a preservar a ação concretizada no tempo e na memória e a abrir diversas possibilidades de descrição e de investigação a partir desses documentos.

Enquanto um meio que permite o acesso à realidade através de imagens que apelam ao sentido da visão, poderá, como temos vindo a compreender, ser útil para o desenvolvimento de análise e de interpretação à luz da emoção, do conhecimento e da cultura (Serén, 2011). Os procedimentos de documentação com o meio referido poderão ser, conforme temos vindo a explicitar, ser reveladores da articulação entre saberes de ordem teórica e prática, da conceção de criança, do contributo das famílias para a ação pedagógica, do perfil profissional do educador de infância, da importância concedida à comunidade educativa para a diversificação da ação pedagógica e para que as experiências pedagógicas proporcionadas sejam marcantes e façam história no sentido de transcenderem o tempo e o espaço pela permanência em suportes físicos e/ou na memória de quem as vivenciou.

A importância da documentação com fotografia pedagógica poderá, a nosso ver, ser comprovada pela realização desta investigação, na qual recorreremos a diversas fontes documentais em que esta se encontra presente, que são referidas no Quadro alusivo à abordagem metodológica definida para os casos em estudo. Assim, podemos constatar que a documentação pedagógica com este meio levou à criação e partilha de arquivos pessoais e

institucionais constituídos por fotografias pedagógicas, à elaboração de DVDs com ficheiros e pastas de fotografias pedagógicas para serem partilhados com as famílias e à edição de vídeos para serem divulgados em várias situações de comunicação, tendo sido também determinante para a descrição dos casos em estudo e para a realização desta investigação. A utilização desse meio de documentação poderá ser também, pelo que temos vindo a analisar, de grande utilidade para que o educador de infância disponha de documentos que corroborem a concretização de objetivos, atividades, projetos e experiências a que se propôs ao delinear e exercer a sua ação pedagógica, mas também para que utilize esses documentos fotográficos em fases cruciais de processos educativos e supervisivos posteriormente à realização mesma.

A sua utilização para a documentação num sentido etnográfico de fotografar para reduzir as possibilidades de que a ação pedagógica desenvolvida seja esquecida (Boni e Moreschi, 2007) e num sentido de valorização das atividades das crianças e das suas linguagens (Edwards et al, 1999), de fotografar as suas aprendizagens e as suas produções artísticas são algumas das potencialidades encontradas ao longo de todos os casos estudados que poderão, em nosso entender, sublinhar a importância da utilização da fotografia pedagógica pelo educador de infância.

Para tal parecem contribuir ainda, pelo que temos vindo a analisar, o registo de momentos de interação e partilha na comunidade educativa, a documentação de ações desenvolvidas no sentido do que é estabelecido em documentos orientadores, a tomada de consciência das limitações e potencialidades dos contextos, a representação de “histórias” baseadas no processo de aprendizagem das crianças (Wien et al, 2011), a consideração da continuidade educativa no sentido de prolongar no tempo as ligações e os efeitos positivos das experiências vivenciadas e do cruzamento de histórias de vida (Tinoco, 2004) no âmbito de processos educativos e supervisivos.

Foram também encontradas, ao longo deste estudo, potencialidades para a ação pedagógica do educador de infância que pensamos ser possível reunir no conceito de divulgação. Subjacente à utilização da fotografia pedagógica pelos educadores de infância nos vários casos, é referida a

intencionalidade de divulgação, em especial aos pais e encarregados de educação, de fotografias pedagógicas realizadas acerca da ação pedagógica desenvolvida, quer para sensibilização, quer para promover a interação entre crianças, famílias e as equipas pedagógicas das instituições educativas, quer para a recordação e preservação dessas imagens. A divulgação encontra-se, em nosso entender, quer relacionada com a ação de comunicar referida pelo Ministério da Educação (1997) quer com a expressão de perspectivas e percursos pelos quais o educador de infância poderá optar (Lamy, 2009).

As várias situações descritas relacionadas com a divulgação compreenderam a apresentação das fotografias pedagógicas realizadas às crianças e às equipas pedagógicas realizadas de forma espontânea ou planeada para a visualização, a consolidação de conhecimentos e/ou de rememoração de atividades, projetos, experiências. Compreenderam também situações de apresentação das mesmas aos encarregados de educação e à comunidade educativa em reuniões de pais e encarregados de educação e em festividades e eventos, que parecem indicar que a ação pedagógica poderá ajudar a desenvolver a interação e a partilha com a comunidade educativa, a fortalecer os laços entre os seus elementos, a comunicar e debater ideias, valores, perceções e conhecimentos acerca das crianças, dos processos educativos e supervisivos, da educação de infância e a perceber pontos de confluência entre casos e/ou histórias de vida.

Nesse âmbito, as situações e formas de divulgação da ação pedagógica em que foi patente a utilização do meio em análise parecem indicar a sua adequação para veicular mensagens, expressar ideias e reconstituir e recontar a ação pedagógica, quando possível, com o contributo dos seus protagonistas. A criação de oportunidades para a divulgação poderá denotar, na nossa visão, interesse em partilhar as experiências vivenciadas e em manter uma atitude de abertura à participação e à colaboração de outros intervenientes, sejam estes crianças ou adultos, nas vertentes da ação referidas pelo Ministério da Educação (1997): observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

Pelo *feedback* que tais situações proporcionaram, segundo foi descrito nos vários casos, pensamos que poderão ser aumentadas as probabilidades

de avaliação, transformação e inovação da ação pedagógica. Nessas oportunidades poderão ser mostrados em fotografias pedagógicas temas como objetivos atingidos, projetos realizados, evolução verificada nas crianças e no(s) grupo(s) de crianças, aspectos salientados da ação pedagógica desenvolvida e da educação de infância aos quais atribui relevo. A partir da análise, reflexão e debate que poderão ser suscitados nestas circunstâncias, o educador de infância poderá ainda redefinir objetivos, reformular planificações e repensar ações, considerando as percepções e sugestões de outros intervenientes nos processos educativos e realizando uma intervenção mais adequada às necessidades e interesses individuais e coletivos do grupo de crianças e da comunidade educativa.

Parece-nos ser evidente, após a descrição dos vários casos que divulgar utilizando o meio em análise implica a análise e a organização dos dados fotográficos e a sua apresentação enquanto “*lived experiences*” (Wien et al, 2011:s/p), o que poderá aumentar a compreensão e o debate da ação pedagógica a que os dados se referem. A sua divulgação subentende também, pelas experiências descritas no contexto deste estudo, o desenvolvimento de um processo em que é necessário reunir documentos e por vezes voltar a recolher dados, estudá-los, classificá-los, selecioná-los, ordená-los, interpretá-los e apresentá-los, o que, se for realizado de forma coletiva, poderá incentivar a colaboração e a partilha de conhecimento e de práticas. A divulgação parece-nos ser também, pelo que tem sido referido, uma forma de sensibilizar, dar a conhecer, transmitir imagens, deixar marcas. A exposição de fotografias acerca de atividades realizadas na instituição educativa, a criação de ficheiros e pastas de fotografias para serem partilhados na comunidade educativa e a edição e apresentação de vídeos a partir de fotografias pedagógicas na comunidade educativa são algumas das formas de utilização da fotografia pedagógica encontradas para a divulgação da ação pedagógica que poderão potencializar a ação pedagógica do educador de infância.

Parece-nos ter ficado patente ao longo dos vários estudos que a observação, a documentação e a divulgação da ação pedagógica com a utilização de fotografia pedagógica poderão aumentar o interesse de vários

intervenientes pela ação pedagógica desenvolvida, pelas imagens fotográficas reveladas, pela solicitação de fotografias, pela preservação de fotografias pedagógicas, pela sua recordação “com carinho” e pela sua associação ao “gosto de fotografar”, ao “gosto de exercer a minha profissão” e à “extrema importância” de “captar [...] momentos [...] descobertas, [...] experiências [...] valor [...] potencialidades.” Porque “conseguem ver essa prática”.

Os resultados do nosso estudo parecem também evidenciar que as situações de comunicação que envolvem a partilha de registos fotográficos com as crianças, equipas, famílias, e outros elementos da comunidade educativa poderão facultar elementos relevantes para a avaliação da ação pedagógica desenvolvida e comunicada para a aferição da pertinência de estratégias, metodologias e recursos utilizados, quanto à pertinência da sua realização e repetição e quanto ao interesse que é manifestado durante e após a sua realização e divulgação. Poderão também revelar elementos importantes para a realização da autoavaliação, para a consideração das contribuições de outros participantes na avaliação, para facilitar o posicionamento crítico face à ação pedagógica desenvolvida e à evolução das crianças em aprendizagens, experiências e níveis de desenvolvimento e para que o equilíbrio, a harmonia e o bem-estar sejam percecionados no ambiente educativo.

A necessidade de utilização de ferramentas de edição de imagem para a preservação de identidade dos intervenientes levou-nos a selecionar fotografias referentes a situações que são contadas, mas que pudessem ser recortadas e/ou apresentadas, o que, em nosso entender, acentuou a ação pedagógica que a fotografia pedagógica expõe. Tentámos mostrar, como depreendemos das ideias de Berger (2013 em Berger e Mohr, 2013), a condição de facto visível e a de aparência da realidade que permite articular o particular e o geral em termos de evocação de experiências, ideias que parecem estar em consonância com várias referências feitas pelas educadoras de infância que participaram na experiência descrita no ponto 6.3. Em que a concretização da ação torna-se, através desse meio, visível: ou “aconteceu ou não aconteceu”. Em que a aprendizagem e as competências se tornam visíveis, dado que as fotografias poderão mostrar “O que fazem ou deixam de fazer.” Referem-se a

parte da realidade educativa. Ao que é selecionado dentre o que foi abarcado no plano visual. E assim a ação pedagógica fotografada passa a ser também o que a fotografia sugere. O lado subjetivo da realidade, o enquadramento, a técnica, a edição. É o que faz transparecer, o que expressa, o que relembra, o que “chama à memória”, que projetamos ver: “Ver a afetividade.” É conseguir, por um momento, ver o que parece: “Parece que ainda estou a vê-las neste momento”. E relacionar essa experiência com a de outros intervenientes, manifestando a teoria de que “Essas vivências foram muito enriquecedoras para mim pessoalmente e acho que também para o grupo.”

Através da utilização sistemática da fotografia e do seu estudo e análise mais aprofundada no âmbito da realização deste estudo de caso múltiplo, compreendemos também as suas potencialidades para a ação pedagógica do educador de infância para aprender mais sobre as crianças, os seus interesses, as suas expressões, as suas reações, as suas escolhas e adequar a sua ação de modo a que esta seja mais congruente com as aspirações das crianças. Compreendemos também a importância de refletir acerca de implicações éticas da utilização da fotografia em contexto pedagógico, para que o seu interesse e a sua decisão de fotografar para potencializar as ações de “Observar [...] planejar [...] Agir [...] Avaliar [...] Comunicar [...] Articular” (Ministério da Educação, 1997:25-28), possam preservar o direito de cada criança em ser fotografada com cuidado, afeto e dignidade.

Encontrar potencialidades da fotografia pedagógica para o desenvolvimento profissional do educador de infância

Em relação a este objetivo, voltamos a recordar a ligação e influência entre as vertentes da ação pedagógica e do desenvolvimento profissional associadas à adoção pelos educadores de infância de perspetivas pedagógicas problematizadoras e reflexivas pelos educadores de infância que nos parecem ser evidentes nos dados que fomos apresentando durante a descrição dos estudos de caso que fazem parte desta investigação.

As potencialidades da fotografia pedagógica que foram sendo encontradas e que nos pareciam estar mais relacionadas com o

desenvolvimento profissional do educador de infância poderão ser, em nosso entender, enquadradas nos conceitos de supervisão, investigação e teorização.

Consideramos terem sido encontradas ao longo dos vários estudos de caso, potencialidades do meio referido para a supervisão, quer esta seja entendida enquanto fator de qualidade da educação de infância, quer esta seja entendida na área da supervisão pedagógica, a qual compreende, segundo Vieira (2009), as vertentes de autosupervisão de práticas e de “supervisão pedagógica acompanhada” (Vieira, 2009:201).

As intencionalidades de problematização e reflexão acerca da ação pedagógica estão, em nosso entender, subjacentes à realização dos estudos de caso, sendo, em nosso entender manifestas as atitudes de autosupervisão de práticas pedagógicas desenvolvidas pela sua descrição e análise sob a forma de estudo de caso e também, em dois deles, o desenvolvimento de processos de supervisão acompanhada em que a orientação pedagógica era desenvolvida no âmbito do desempenho das funções de educador de infância.

O sentido impulsionador de transformação que constatámos ser atribuído no âmbito deste trabalho de projeto à supervisão pedagógica (Vieira, 2009) parece evidenciar o seu contributo para a melhoria do desempenho profissional e da qualidade da educação que os processos supervisivos pretendem promover, o que se torna, em nosso entender, relevante dada a importância crescente da associação do processo educativo às ideias de transparência e prestação de contas acerca da ação pedagógica que vimos ser anteriormente ser defendida por Sergiovanni (2004). Esse impulso parece fundamentar-se na problematização e na reflexão, a qual foi descrita neste trabalho por como Amaral et al (1996, em Alarcão et al, 1996) como “competência a desenvolver” (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al,1996) que se encontra, em seu entender, relacionada aos conceitos de investigação e de teorização, os quais constituem do nosso ponto de vista também potencialidades para o desenvolvimento profissional do educador de infância que se encontram bem patentes nesta investigação.

A importância da reflexão para o nosso desenvolvimento profissional, tal como para o de outros educadores de infância, parece ter ficado bem evidente

ao longo de várias fases deste trabalho de projeto. Com o desenvolvimento do estudo de caso múltiplo pensamos que a forma de reflexão que é mencionada por Craveiro (2007), baseada em ideias de Schön (1983) (1987) presentes na obra de Gómez (1995) como “*reflexão-sobre-a-acção*” (Craveiro, 2007:63) têm estado em foco, já que esta implica – como refere a autora, fundamentada em Alarcão (1991) – uma reconstrução mental da ação que é realizada com o intuito de analisá-la retrospectivamente que, por suceder num tempo posterior ao desenvolvimento da ação, requer um maior grau de formalidade e rigor e o recurso à linguagem. A associação da reflexão e da elaboração de descrições pelos docentes acerca das suas práticas com benefícios que se poderão verificar ao nível terapêutico é outro dos aspetos que nos interessa particularmente no âmbito desta investigação.

Tendo este tipo de reflexão sido realizada durante o presente estudo com a contribuição de outros intervenientes nas experiências, pensamos ser patente a articulação de perspetivas acerca das experiências descritas. Através das fotografias realizadas por vários intervenientes e analisadas no contexto da ação pedagógica durante as experiências, passámos a dispor de documentos fotográficos que possibilitaram, em nosso entender, que essa reflexão acerca da ação pedagógica desenvolvida fosse descrita considerando várias orientações e contributos possibilitando um conhecimento mais aprofundado (porque é resultante de debate e de problematização) e próximo da realidade acerca da ação pedagógica desenvolvida que poderá impulsionar o desenvolvimento profissional do educador de infância.

Tendo em conta as referências teóricas de diversos autores considerados no enquadramento teórico realizado, a análise que efetuámos do caso da abordagem de Reggio Emilia e o estudo de caso múltiplo, pensamos que no desenvolvimento desta investigação recorreremos à utilização de estratégias de supervisão reflexiva que, ao terem sido utilizadas no sentido do nosso desenvolvimento profissional, poderão também ser reveladoras das potencialidades encontradas para o desenvolvimento profissional do educador de infância para a autosupervisão da ação pedagógica e para a “supervisão pedagógica acompanhada” (Vieira, 2009:201).

A investigação constitui também uma das potencialidades encontradas da fotografia pedagógica para o desenvolvimento profissional do educador de infância no âmbito deste estudo de caso múltiplo. Sendo a utilização da fotografia pedagógica no âmbito da atividade profissional de educadora de infância que desempenha nesta investigação também a função de investigadora o elemento determinante para a seleção dos casos que foram integrados neste trabalho de projeto, parece-nos ser patente que o desenvolvimento desta investigação com a opção metodológica pelo estudo de caso múltiplo é representativo do interesse pelo conhecimento das potencialidades que poderiam ser encontradas para o meio em análise através da aplicação desta estratégia de supervisão pedagógica reflexiva.

Pelo que temos vindo a compreender a partir da realização deste estudo, as potencialidades da fotografia pedagógica para a investigação são fundamentais, quer pelo contributo que a fotografia tem vindo a prestar para a investigação científica que analisámos no ponto 2.2.3. deste trabalho de projeto, quer pela quase totalidade das Figuras que apresentamos nesta investigação serem constituídas por fotografias pedagógicas. Tal parece-nos ser revelador da importância da documentação com este meio como base para a descrição, a reconstituição e a análise da realidade educativa e dos casos em que ocorreram. A relevância do referido meio parece-nos evidente ao longo das descrições dos estudos de caso efetuadas, para realizar narrativas com ou sem a combinação de texto (Berger, 2013 em Berger e Mohr, 2013), para a edição de vídeos, para elaborar “descrição densa” (Godolphin, 1995:183) no sentido de consistente e para que o educador de infância se envolva “em diferentes tipos de reflexão, na investigação-ação e na narrativa, ao longo da sua carreira” (Day, 2001:84), os quais são considerados por Day (2001) como meios de progredir no desenvolvimento profissional.

A investigação implica ainda uma análise, que é um olhar mais atento sobre a ação, para rever, avaliar, ordenar, interpretar e compreender o que se registou. A fase de análise, seja relativamente à documentação, seja relativamente ao estudo dos casos parece envolver saber profissional, abertura, reflexão crítica e comparação. Tem subjacente a confrontação da

visão pedagógica com a visão fotográfica, para aferir se as ideias com que ficámos dessas atividades, experiências e/ou processos educativos e supervisivos correspondem ao que os registos fotográficos nos mostram de forma evidente ou fazem transparecer. Envolve a comparação da realidade que é visível no(s) documento(s) fotográfico(s) com a realidade que planeámos, que idealizámos, implica ver o que realizámos, mas também inferir o que não realizámos, ver “o que aconteceu”, mas também inferir “o que não aconteceu”.

A comparação frequente permite-nos ver o que parece ser essencial, os valores, as normas, os padrões de atuação, a imagem que construímos e transmitimos das experiências que investigamos, dos casos que estudamos para conhecer em profundidade. Esta análise parece-nos ter subjacente a ação de avaliar as implicações da ação num sentido em que o educador de infância possa utilizar a fotografia pedagógica para melhorar a sua ação (individual e coletiva) e conhecer as imagens projetadas no decurso da ação pedagógica para compreender como poderá melhorar a sua intervenção.

Pelo que foi descrito tanto no enquadramento teórico como nos casos estudados, pensamos que durante a investigação da sua realidade educativa e das suas práticas, o educador de infância poderá descobrir e colmatar necessidades de formação relativamente a si próprio e a outros, conhecer mais profundamente os contextos onde desenvolve a sua atividade profissional, aproximar-se e integrar-se neles, perceber a sua cultura, a sua organização, as suas normas, os seus valores, a lógica interna dos acontecimentos. A fotografia pedagógica poderá, nesse sentido, potencializar a transformação da visão pedagógica e a sua intervenção pedagógica nos referidos contextos, pela maior compreensão que vai adquirindo relativamente a orientações e competências estabelecidas para processos educativos e supervisivos, estratégias de aproximação à realidade educativa, resolução de problemas, processo de aprendizagem, identificação de necessidades de formação e desempenho da ação pedagógica no âmbito dos processos mencionados.

Investigar a ação a partir dos dados fotográficos, descrever situações e casos da vida profissional e da prática docente, problematizar a ação desenvolvida no âmbito da participação em processos educativos, ampliar a

compreensão e o conhecimento e reconstruir histórias, identidades institucionais, profissionais, pessoais, comunitárias (Bogdan e Biklen, 1994) são aspectos que salientamos relativamente às potencialidades da fotografia pedagógica para o desenvolvimento profissional do educador de infância.

A opção pela apresentação de estudos de caso acerca de experiências que já tinham sido concluídas ou que se encontravam em fase de conclusão quando esta investigação se iniciou e que, portanto, são estudos de caso que têm, tal como indicam Ramos e Gonçalves (1996 em Alarcão et al, 1996) uma função retroativa e retrospectiva que nos têm levado a constatar que, após olharmos sistematicamente para trás, para o que estudámos, fotografámos e vivemos, a nossa perspetiva sobre as experiências altera-se e aumenta a nossa compreensão, o que poderá ter, segundo é mencionado pelas autoras, implicações no presente e no futuro.

Durante a sua organização, descrição e comparação, começámos a analisar e relacionar os dados e as nossas perceções dos acontecimentos de outros pontos de vista, o que lhes tem conferido um sentido e um valor diferente, especialmente com a contribuição e o *feedback* de outros intervenientes e com a distanciação do momento em que decorreu a ação pedagógica fotografada. Percebemos que, apesar das limitações e dificuldades ao longo do tempo e dos contextos pedagógicos, resolvemos problemas que se nos apresentaram e passámos a fases seguintes do nosso desenvolvimento profissional e humano, com um sentido de competência diferente e com maior capacidade de lidar com os problemas que o presente e o futuro nos apresentam e de aceitar e valorizar a(s) nossa(s) história(s) e partilhá-la(s). Deste modo, a reflexão e o estudo de casos parecem ter-se associado para intervirmos no nosso futuro de forma mais consciente e para procurarmos, a partir das situações e experiências que já vivemos e nas quais tivemos de atuar e/ou decidir melhorar a nossa intervenção na realidade.

São também estudos em que a nossa participação nas experiências descritas e na realização de fotografias e vídeos pedagógicos que as documentam poderá ter revelado aspectos da observação introspectiva, cuja utilização foi anteriormente neste trabalho referida por Almeida e Pinto (1975)

para “compreender a realidade social pela mediação de uma auto-análise do observador” (Almeida e Pinto, 1975:97). Estivemos, no âmbito desta investigação, a olhar para as nossas práticas em termos individuais e coletivos, para as memórias, documentos, percepções e imagens/representações de que dispúnhamos num momento posterior, para construir, a partir das imagens e das marcas que ficaram em nós e noutros participantes de processos de ação e de supervisão pedagógica, uma visão mais compreensível dessas realidades.

Tal envolveu a análise de períodos da nossa história e da nossa profissão em que, do ponto de vista do investigador, procurámos que o que sucedeu e o que sentimos se aproximasse do que foi a nossa realidade, no sentido em que ao descrevermos e partilharmos a nossa visão e as teorias que foram surgindo acerca das experiências, dos projetos, dos problemas e das emoções que resultaram da interação e partilha no âmbito da comunidade educativa, as ações e as emoções predominantes sejam o reflexo de uma visão positiva e impulsionadora de desenvolvimento profissional.

Durante esta investigação compreendemos que se aquilo que sentimos, pensamos, acreditamos e percebemos acerca do que vivemos é congruente com o que outros sentem, pensam, acreditam e percebem acerca do que experienciámos juntos, estaremos mais próximos de descrições que se identifiquem com o conceito de realidade, embora este tenha implícitos aspetos objetivos e subjetivos. Compreendemos que desse modo a visão da nossa realidade e a visão da nossa ciência poderão progredir e ajudar-nos a progredir na construção do conhecimento e fazer-nos ver e sentir que estamos a cada dia a trabalhar no sentido da nossa interpretação das palavras de Savater (2003) que anteriormente aqui transcrevemos, ou seja, na transformação da natureza (humana) e da sociedade.

A finalidade deste estudo é “instrumental” (Stake,1999 em Morgado, 2012:66), ou seja, tem em vista aprofundar o conhecimento acerca da temática da nossa questão de partida para aumentar a nossa compreensão acerca da mesma, pois fomos desenvolvendo práticas com fotografia pedagógica e não desenvolvemos fundamentos teóricos para as mesmas em simultâneo. A ideia subjacente a essa questão foi originada na prática, mas a sua fundamentação

tem sido procurada e realizada, no âmbito desta investigação, pelo estudo de casos que têm em comum diversos aspetos, entre eles a utilização da fotografia pedagógica por educadores de infância.

A utilização de metodologias científicas tem suscitado o estudo e reflexão acerca da ação pedagógica e das estratégias de ação que foram adotadas nas várias experiências em contextos de ação e de supervisão pedagógica, para daí adquirirmos conhecimento que possa auxiliar a agir de forma mais fundamentada e, portanto, com maior segurança e conhecimento em situações semelhantes que surjam no futuro, melhorando o desempenho profissional e a qualidade da educação. A partir das situações e experiências que já vivenciámos e nas quais tivemos de atuar e/ou tomar decisões, procurámos aprender, conhecer e compreender, para tornar melhor o nosso presente e o nosso futuro.

Ao longo deste estudo temos vindo a encontrar também potencialidades para o desenvolvimento profissional do educador de infância ao nível da teorização. A teorização com base nas práticas encontra-se referida ao longo deste trabalho em associação com o desenvolvimento das competências de reflexão para elaborar, testar e reformular teorias que são validadas nas práticas (Amaral et al, 1996 em Alarcão et al, 1996) e poderão ser, na ótica de Wien et al (2011) desenvolvidas quer por crianças, quer por docentes que as poderão partilhar, tal como foi referido por (Wien et al, 2011) no ponto 2.3.4. deste trabalho, através de documentação pedagógica. Isto relaciona-se com a sua interpretação do termo teorias como explicações que se caracterizam pela coerência e pela lógica (a qual poderá ser apenas interna) e que são verificadas na confrontação com a análise e interpretação feitas por outros.

Enquanto meio e “enquanto representações autênticas de situações vivenciadas em [...] contexto de ação” (Sá-Chaves 2002:74) que foram amplamente utilizadas nos estudos de caso desenvolvidos, a fotografia pedagógica poderá, em nosso entender, apresentar argumentos consistentes que possam contribuir para a validação destas teorias, aceitando-as como possibilidades válidas de antevisão, de explicação e de compreensão quando aplicadas a casos semelhantes (Yin, 1984 em Alves-Mazzotti, 2006). Isto

poderá também, em nosso entender, advir das funções heurística (ligada à exploração e descoberta) e de administração de prova (ligada à comprovação) que vimos terem sido associadas à imagem por Bardin (2011) no capítulo deste trabalho de projeto relativo às técnicas de recolha e análise de dados, que concedem, na nossa visão, às fotografias pedagógicas a possibilidade de serem utilizadas pelo educador de infância para a fundamentação e argumentação das teorias que desenvolvem.

Pela utilização da fotografia pedagógica na descrição dos casos que fazem parte deste estudo de caso múltiplo pensamos ter ficado patente que esta poderá ser utilizada no sentido expresso por Ramos e Gonçalves (1996, em Alarcão et al, 1996) de elaborar narrativas para “o desenvolvimento de construções teóricas que ofereçam uma linguagem própria para falar acerca da experiência, a prática e o conhecimento do professor” (Ramos e Gonçalves, 1996 em Alarcão et al, 1996:144) e também para a “partilha da reflexão com outros docentes de modo a serem construídos novos sentidos” (Ramos e Gonçalves, 1996 em Alarcão et al, 1996:144).

Compreendemos que ao procurarmos construir hipóteses de explicação que fundamentem as nossas práticas e ao confrontá-las com a nossa realidade educativa e supervisiva estamos a construir-nos, a formar-nos, a transformar-nos com cada experiência, com cada grupo, com cada equipa. O que vamos vivenciando molda-nos, faz-nos refletir, passa a fazer parte de nós, da nossa memória, da nossa história, individual e coletiva. Dado que os contextos físicos e humanos e a nossa formação poderão potenciar, mas também limitar a ação pedagógica que desenvolvemos, o desenvolvimento profissional e a confiança nas competências parecem-nos ser aspetos essenciais para uma educação de infância equilibrada e harmoniosa.

O desafio, para educadores de infância que procuram questionar, debater e refletir acerca de ideias que auxiliem a explicar e prever fenómenos semelhantes relacionados com as suas práticas, parece-nos ser a aproximação diária a uma realidade que se transforma, que se desintegra, que se constrói, que se desconstrói, que se reconstrói, que se diferencia, que se separa, que é instável, que é insegura, mas também motivadora e emocionante. Parece-nos

ser também a aferição frequente da consistência e da adequabilidade de modelos, de estratégias e de abordagens que conhece, bem como da segurança nas suas competências humanas, profissionais e científicas, na orientação da sua ação para o desenvolvimento humano e para a amplificação das probabilidades de sucesso nos processos educativos e supervisivos em que participa, no âmbito de comunidades educativas.

Uma vez que na atividade profissional do educador de infância a alteração de contextos físicos e humanos é, em nosso entender, muito frequente ao longo da sua carreira, consideramos que a fotografia pedagógica poderá também ajudá-lo a encontrar aspetos semelhantes e distintivos entre os vários contextos e a adaptar-se aos mesmos. Poderá ajudá-lo a constatar aspetos relativos à continuidade educativa da ação pedagógica desenvolvida, tanto através da documentação fotográfica produzida, como através das marcas que permaneceram das experiências pedagógicas desenvolvidas e fotografadas que evidenciem a interação e partilha em contexto pedagógico e o cruzamento de histórias de vida ocorridas na educação de infância.

Consideramos que as intencionalidades de realizar “inferências válidas” (Holsti, 1969 em Gerbner et al, 1969 cit. Bardin 2011:166) foram fortalecidas durante a confrontação das nossas perceções com as de outros intervenientes, especialmente as perceções sobre atividades descritas no âmbito dos casos referentes ao acompanhamento de um grupo de crianças durante o seu percurso educativo em Creche e à divulgação da ação pedagógica desenvolvida num Jardim de Infância, através de registos e de entrevistas. Tal levou-nos a alterar a nossa visão acerca das mesmas e a refletir acerca da importância do debate e dos registos fotográficos para a reconstituição e descrição dos mesmos, numa ótica problematizadora e reflexiva.

Pensamos ter sido possível explicar, com o estudo dos diversos casos e com a análise que temos vindo a efetuar, que a fotografia pedagógica apresenta potencialidades ao nível da supervisão, da investigação e da teorização de processos educativos e supervisivos e que, por isso poderá auxiliar o educador de infância a progredir no seu desenvolvimento profissional.

Associar linguagem verbal e linguagens fotográficas na descrição dos casos em estudo

O objetivo de associar linguagem verbal e linguagens fotográficas na descrição dos casos em estudo tinha em vista, entre outros aspetos, amplificar as probabilidades de compreensão das experiências subjacentes aos casos descritos e facilitar a generalização do estudo no sentido indicado por Stake (1978) e por Yin (1984) em Alves-Mazzotti (2006).

Efetivamente, ao longo da elaboração deste trabalho de projeto tem vindo a ser referida a importância de utilizar e associar linguagens, o que pensamos ter estado subjacente especialmente na descrição dos casos em estudo, em que procurámos recorrer às mencionadas linguagens para facilitar a compreensão das ideias que pretendíamos expressar e para evidenciar as potencialidades da fotografia pedagógica para a ação pedagógica e o desenvolvimento profissional do educador de infância. Foram, assim, tidas em conta as questões relativas à generalização desta investigação, que apenas poderá acontecer se a apresentação de teorias (Yin, 2001 em Martins, 2008), de imagens fotográficas (Berger, 2013 em Berger e Mohr, 2013) e de casos enquanto “história escrita que revela o conhecimento dos professores” (Carter, 1990 em Infante et al, 1996, em Alarcão et al, 1996) suscitarem identificação e/ou evocação de teorias (ideias), de imagens fotográficas realizadas e de casos vivenciados no âmbito de processos educativos e supervisivos, especialmente em educadores de infância.

Estando as “linguagens fotográficas” (Deliberador et al, 2013:21) em foco ao longo deste trabalho, uma vez que a temática em questão incide sobre a fotografia pedagógica, pensamos que a expressividade das imagens fotográficas que integraram a descrição dos estudos de caso poderão revelar que a função expressiva que lhes é atribuída por autores como Berger (2013 em Berger e Mohr, 2013), Schnell (2007) e Perrinotto e Coêlho (2012) se encontrava subjacente à sua apresentação no âmbito deste trabalho.

A densidade que, segundo Berger (2013, em Berger e Mohr), é associada às fotografias enquanto registos do que é aparente, tem inerente a possibilidade destas provocarem o reconhecimento de experiências passadas

em quem as observa, pelo que esta foi uma das características que procurámos explorar nesta investigação, já que poderá contribuir para a sua validação, procurando conferir essa densidade às descrições que realizámos.

Desse modo, procurámos apresentá-las no sentido que constatámos anteriormente nesta investigação ser-lhes conferido por Godolphim (1995), em que “quando a fotografia é disposta de forma ordenada (num texto visual ou escrito) [...] é que ela deixa de ser um “dato disperso” e forma um discurso estruturado e inteligível de uma realidade estudada.» (Godolphim, 1995:183) Por isso pensamos que as fotografias pedagógicas conjugadas com descrição em texto e as várias fotografias pedagógicas organizadas em algumas Figuras que têm vindo a ser apresentadas ao longo deste trabalho poderão ser, pelo que depreendemos das palavras do mencionado autor, consideradas como “texto visual ou escrito” (Godolphim, 1995:183).

As referências efetuadas a ações e/ou situações que não foram fotografadas por diversos motivos ao longo dos vários casos em estudo poderão corroborar a ideia de que, mesmo quando a realização de fotografias em contexto de ação pedagógica é desenvolvida de forma sistemática, existe a possibilidade de nos confrontarmos nas nossas descrições, análises e investigações com o “tema não fotografado” mencionado por Mohr (2013 em Berger e Mohr, 2013). Efetivamente, não é exequível que todos os momentos de ação pedagógica sejam fotografados pelo educador de infância. Em determinadas situações agir, supervisionar, apoiar, estar ao lado delas é mais importante do que recolher imagens acerca dessa ação. E noutras situações, este poderá optar por não revelar fotografias pedagógicas para corroborar essa ação, esperando que as suas palavras sejam suficientes para fazer acreditar que o que ele descreve é “verdade”, no sentido em que está a ser autêntico com as crianças, com a comunidade educativa e sobretudo consigo próprio.

Após a descrição dos casos em estudo, parece-nos ser reforçada a ideia de que o educador de infância tem um conhecimento da realidade a partir do seu interior e que, portanto, se encontra numa posição excecional para fotografar as crianças e as experiências desenvolvidas no âmbito da educação de infância. Que poderá utilizar a fotografia pedagógica como um meio de

transmitir essa mensagem de valorização da ação pedagógica, das crianças, da profissão, da comunidade educativa numa linguagem que “facilita a compreensão” e que ao longo do tempo poderá contribuir para construir o que Sergiovanni (2004), reportando-se aos trabalhos de Bellah et al (1985) refere como laços que são criados através do entendimento prolongado, os quais parecem ser característicos apenas das comunidades de memória.

Nessa linha de pensamento, a utilização da fotografia pedagógica no contexto das comunidades educativas poderá facilitar, na nossa visão, esse entendimento na interação ao longo do tempo e na partilha de experiências e de histórias e ajudar à formação de comunidades educativas de memória que proporcionem “uma história que cria sentido e significado” (Sergiovanni, 2004:82), onde o apoio poderá ser prestado mesmo em situações de dificuldade e de ausência física.

A associação de linguagens poderá também, pelo que temos vindo a investigar, ajudar a expressar “percursos/perspetivas em educação” (Lamy, 2009:s/p) que o educador de infância escolhe, uma vez que as situações de comunicação e a intencionalidade de divulgação da ação pedagógica nos parece ter estado subjacente aos vários casos estudados. Tal poderá ajudar a desenvolver e problematizar a visão de educação e de profissão, onde possam confluír missão, valores, metas, orientações, métodos, modelos pedagógicos, projetos e experiências, patentes em fotografias pedagógicas que demonstrem congruência entre teorias e práticas.

Verificar a presença de alguns aspetos considerados fundamentais – ação das crianças, trabalho em equipa, participação das famílias e ambiente educativo – nos casos a apresentar

Era nosso objetivo também verificar a presença de alguns aspetos considerados fundamentais na educação de infância, presentes no caso da abordagem de Reggio Emilia para a educação da primeira infância e também em documentos orientadores da ação pedagógica do educador de infância. Estes referem-se à ação das crianças, ao trabalho em equipa, à participação das famílias e ao ambiente educativo.

Pensamos que a verificação da presença destes aspetos quer em descrições, quer em fotografias pedagógicas apresentadas durante cada um dos estudos de caso que integram o estudo de caso múltiplo é de grande relevância para esta investigação. Tal deriva da conceção, fundamentada nas ideias de Bardin (2011) de que a presença destes aspetos poderá constituir um indicador que possibilite realizar inferências e, portanto, deduzir que a utilização de fotografia pedagógica pelos educadores de infância se encontra a ser realizada no sentido de revelar a congruência entre a ação pedagógica desenvolvida e fotografada e orientações preconizadas para o exercício da sua atividade profissional na educação de infância. A aferição da sua presença poderá ainda, nessa linha de pensamento, ser reveladora da conformidade entre práticas e imagens provenientes da utilização das fotografias pedagógicas por educadores de infância participantes neste estudo com os aspetos mencionados e estabelecer indicadores que possam potencializar a sua ação pedagógica e o seu desenvolvimento profissional através deste meio.

A consideração destes aspetos como possíveis critérios a ter em conta nessa circunstância parece-nos ser válida, dada a consistência que a referência teórica e prática da abordagem de Reggio Emília e as orientações que temos vindo a mencionar para educadores de infância que exercem a sua atividade profissional no âmbito do sistema educativo português nos parecem apresentar ao nível das práticas com fotografia na educação da primeira infância. Efetivamente, para além de serem referenciados ao longo de descrições e testemunhos com que nos deparamos, em especial na obra de Edwards et al (1999), durante a análise efetuada, parece-nos que os mesmos poderão constituir uma base para uma sugestão de sistema de verificação, no qual as fotografias apresentadas nessa obra e no também nos vários casos que temos vindo a estudar poderão ser, em nosso entender, enquadradas.

Nessa linha de pensamento, elaborámos a Lista de Verificação patente no Quadro 6, na qual a sua presença em cada um dos casos que temos vindo a analisar será verificada, bem como a de indicadores que estabelecemos relativamente a esses aspetos e que seguidamente apresentamos.

LISTA DE VERIFICAÇÃO DE ALGUNS ASPETOS CONSIDERADOS ESSENCIAIS NO ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO		C	C	C
		s	s	s
		o	o	o
		1	2	3
ASPETO	INDICADOR			
1. Ação das crianças	Faixa etária das crianças fotografadas na educação de infância	•	•	•
	Fotografias de desenvolvimento de projetos	•	•	•
	Fotografias relativas a várias áreas de conteúdo	•	•	•
	Fotografias sobre atividades planificadas	•	•	•
	Fotografias sobre atividades com base em situações imprevistas	•	•	•
	Fotografias sobre brincadeiras realizadas	•	•	•
	Fotografias sobre rotina(s) educativa(s) estabelecida(s)	•	•	•
	Fotografias sobre a disponibilização da componente não letiva	•	•	•
	Fotografias sobre repetição de atividades	•	•	•
	Fotografias sobre apoio/orientação em situações/atividades	•	•	•
	Fotografias de atividades realizadas para crianças de uma sala	•	•	•
	Fotografias de interação entre crianças de várias salas da instituição educativa	•	•	•
	Manifestação de interesse pela fotografia	•	•	•
	Manifestação de interesse por fotografias pedagógicas apresentadas	•	•	•
Referência a atividades não fotografadas	•	•	•	
2. Trabalho em equipa	Interação entre equipas de várias salas	•	•	•
	Realização de fotografias pedagógicas por educadores de infância	•	•	•
	Análise de fotografias pedagógicas por educadores de infância	•	•	•
	Divulgação de fotografias pedagógicas por educadores de infância	•	•	•
	Utilização da fotografia pedagógica por elementos de equipas pedagógicas com funções diferentes dos educadores de infância	•	•	•
	Elaboração de ficheiros de fotografias pedagógicas para divulgar	•	•	•
	Edição de vídeos com fotografias pedagógicas para divulgar	•	•	•
	Partilha de fotografias pedagógicas entre educadores de infância	•	•	•
	Uso da fotografia pedagógica para autosupervisão	•	•	•
	Uso da fotografia pedagógica para supervisão acompanhada	•	•	•
3. Participação das famílias	Colaboração em atividades promovidas	•	•	•
	Presença na instituição em atividades e/ou eventos promovidos	•	•	•
	Partilha de informações sobre as crianças	•	•	•
	Partilha de materiais e/ou brinquedos com o grupo de crianças	•	•	•
	Realização de fotografias durante a participação em eventos	•	•	•
	Manifestação de interesse por fotografias pedagógicas divulgadas	•	•	•
4. Ambiente educativo	Fotografias de materiais pedagógicos na sala de atividades	•	•	•
	Fotografias sobre a participação das crianças na decoração do ambiente educativo	•	•	•
	Fotografias realizadas em espaços adequados à(s) rotina(s) educativa(s) estabelecidas consoante as faixas etárias das crianças	•	•	•
	Partilha de espaços da instituição educativa por grupos de crianças/equipas pedagógicas da instituição educativa	•	•	•
	Partilha de espaços da instituição educativa entre crianças/equipas da comunidade educativa em atividades/eventos	•	•	•
	Partilha de espaços da comunidade entre grupos de crianças da mesma instituição educativa em atividades/eventos	•	•	•
	Partilha de espaços da comunidade entre crianças e equipas de outras instituições educativas em atividades/eventos	•	•	•

Quadro 6 – Lista de verificação de alguns aspetos considerados essenciais no estudo de caso múltiplo.

Pensamos ser importante referir que o delineamento do Quadro anteriormente apresentado foi sendo elaborado ao longo da descrição dos vários casos que integram o estudo de caso múltiplo, pela comparação frequente enquanto íamos recordando e associando situações pedagógicas que pensávamos ser pertinente integrar nesses estudos, quer por meio de referências, quer da apresentação de fotografias pedagógicas relativas a essas situações e também enquanto íamos recolhendo, analisando e categorizando dados utilizando várias técnicas. Consoante íamos progredindo nesta investigação, estes aspetos considerados, como vimos anteriormente, essenciais foram-se revelando referências de grande interesse para a estruturação e análise dos casos em estudo.

Uma vez que a opção metodológica que realizámos nos levou a seguir as orientações de Yin (2001 cit. Martins, 2008) para o desenvolvimento do estudo de caso múltiplo, cujo fluxograma apresentámos no capítulo referente à metodologia de investigação deste trabalho de projeto, por este possibilitar “a construção de uma teoria (*grounded theory*) a partir dos resultados comuns aos casos analisados” (Martins, 2008:14), a verificação destes aspetos parece-nos ainda mais pertinente no âmbito desta investigação. Por constituírem, na nossa perspetiva, aspetos que se encontram presentes em cada um deles, poderão corroborar a sua semelhança nessas vertentes, o que nos parece ser revelador da sua utilidade e importância para a construção e análise dos casos, mas também para ampliar as probabilidades de generalização deste estudo, à luz do que é referido por Alves-Mazzotti (2006) acerca da aceção desta terminologia em termos analíticos (Yin, 1984 em Alves-Mazzotti) e em termos naturalísticos (Stake, 1978 em Alves-Mazzotti, 2006).

Por estarem assinalados no Quadro 6 a quase totalidade dos indicadores definidos para que a presença de cada um dos aspetos que temos vindo a mencionar fosse verificada, consideramos comprovada a sua presença em cada um dos casos que compõem o estudo de caso múltiplo. Efetivamente, à exceção do indicador “Uso da fotografia pedagógica para supervisão acompanhada” relativo ao aspeto “Trabalho em equipa” que se encontra assinalado em dois dos casos estudados, a presença de todos os outros

indicadores dos aspetos “Ação das crianças”, “Participação das famílias” e “Ambiente educativo” nos três casos estudados, leva-nos a inferir que a possibilidade de enquadrar as fotografias pedagógicas realizadas nos casos em análise com base no sistema de verificação apresentado.

Relativamente à ação das crianças, pensamos ser possível concluir que as fotografias pedagógicas apresentadas ao longo do estudo de caso múltiplo mostram que os contextos em que estes decorreram eram contextos de educação de infância, o que pode ser confirmado também pelas referências às faixas etárias em que se encontravam as crianças que participaram nas várias experiências e pelas valências dos estabelecimentos de educação a que se reportam, as quais são vocacionadas para a educação de infância. Durante a realização das experiências foram fotografadas situações relativas ao desenvolvimento de projetos, às várias áreas de conteúdo definidas para as orientações curriculares e metas de aprendizagem para a educação pré-escolar, a atividades planificadas, a atividades desenvolvidas a partir de situações imprevistas, a brincadeiras, a rotinas educativas, à componente não letiva, à repetição de atividades, a apoio e orientação em atividades e outras situações e a atividades direcionadas quer apenas para uma das salas, quer para várias salas da instituição educativa. Parece-nos ter ficado bem patente a manifestação de interesse pela fotografia e pelas fotografias pedagógicas que iam sendo apresentadas e foram referidas situações que não foram fotografadas. Em nosso entender, este aspeto relaciona-se especialmente com a ação pedagógica do educador de infância, embora esta também se constitua um elemento essencial para o seu desenvolvimento profissional. A supervisão como apoio e orientação patente em atividades e situações fotografadas e na relação pedagógica parece-nos estar em foco no que concerne às atividades das crianças. A diversidade de indicadores relacionados a fotografias pedagógicas parece-nos denotar interesse por esse meio e também pela autosupervisão e pela documentação através do mesmo.

O trabalho em equipa parece-nos ser um aspeto que se encontra mais ligado ao desenvolvimento profissional do educador de infância, embora seja também fundamental para que a ação pedagógica seja realizada tendo em

conta as contribuições dos intervenientes nas experiências proporcionadas. Ao longo das descrições e/ou das fotografias apresentadas durante a descrição dos casos, existem alusões à interação entre equipas de várias salas, à realização, análise e divulgação de fotografias pedagógicas por educadores de infância e à utilização do referido meio por outros elementos das equipas pedagógicas com funções diferentes dos educadores de infância. A sua utilização parece ter sido ainda de grande interesse para a partilha de fotografias pedagógicas entre educadores de infância, bem como para a divulgação da ação pedagógica através da elaboração de ficheiros e da edição de vídeos a partir das mesmas. A sua utilização para a autosupervisão de práticas parece-nos ter sido evidente em todos os casos analisados e, apesar de não ser um aspeto comum a todos os casos, consideramos ser significativo que o indicador referente à sua utilização em processos de supervisão acompanhada (Vieira, 2009) seja assinalado em dois deles.

A participação das famílias parece-nos ser um aspeto a ser tido em conta tanto em termos da ação pedagógica como em termos de desenvolvimento profissional, já que consideramos que a sua colaboração, a sua participação e a partilha de informações sobre as crianças constituem elementos determinantes para as duas vertentes mencionadas da atividade profissional do educador de infância. Pela análise dos indicadores relativos a este aspeto a partir do Quadro 6, ao qual nos temos vindo a reportar, parece-nos ser possível verificar que a colaboração em atividades promovidas, a presença na instituição em atividades e/ou eventos promovidos, a realização de fotografias nessas situações e a manifestação interesse por fotografias pedagógicas divulgadas são descritas e/ou fotografadas no decurso da apresentação dos vários estudos de caso, bem como a partilha de informações sobre as crianças e de materiais e/ou brinquedos com o grupo de crianças.

Em relação ao aspeto designado por ambiente educativo, parece-nos ser possível observar no referido quadro a presença de fotografias acerca de materiais pedagógicos existentes na sala de atividades, da participação das crianças na decoração do ambiente educativo, de espaços adequados ao desenvolvimento de rotinas educativas consoante as faixas etárias das

crianças nos vários casos considerados. A partilha de espaços da instituição educativa entre crianças e equipas da mesma instituição e entre crianças e equipas de instituições da comunidade, a partilha de espaços da comunidade entre grupos de crianças da mesma instituição educativa e também de outras instituições educativas em atividades e eventos encontram-se ainda assinaladas para cada um dos casos. Tal poderá relacionar-se, em nosso entender, quer com a vertente da ação pedagógica, quer do desenvolvimento profissional do educador de infância.

Da análise do Quadro 6 pensamos ser possível concluir que a presença de alguns aspetos indicados por Rinaldi (1999 em Edwards et al, 1999) como essenciais da abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância e tidos igualmente em conta em documentos orientadores para o educador de infância no sistema educativo português, poderá ser verificada nos vários casos que integram o nosso estudo de caso múltiplo através de vários indicadores estabelecidos para casos selecionados da nossa prática profissional, o que nos parece ser de grande utilidade na aferição de aspetos semelhantes entre os vários casos e na possibilidade de realização de inferências que tal nos parece sugerir.

Realizar inferências a partir de aspetos semelhantes encontrados nos vários casos

Concordamos que, tal como mencionámos anteriormente ser referido por Bardin (2011) citando Holsti, ‘«a intenção de qualquer investigação é produzir inferências válidas» a partir dos dados’ (Holsti, 1969 em Gerbner et al, 1969 cit. Bardin, 2011), pelo que o objetivo de realizar inferências a partir de aspetos semelhantes se encontra também subjacente ao presente estudo. Tal como constatámos ser afirmado por Bardin (2011) no capítulo deste trabalho relacionado com as técnicas de recolha e análise de dados, “a *presença* (ou a *ausência*)” (Bardin, 2011:140) de um aspeto em análises qualitativas são elementos fundamentais para a realização de inferências, pelo que as fotografias pedagógicas e as descrições que se encontram presentes, bem como a alusão a situações que não foram fotografadas são, em nosso

entender, importantes no contexto da análise e interpretação acerca dos resultados que temos vindo a apresentar ao longo desta investigação.

Constatámos ao longo da elaboração deste trabalho de projeto que nas práticas do dia-a-dia, em que surgem, são validadas e contestadas ideias de docentes, é difícil construir argumentos, é difícil explicitá-los, é difícil estabelecer previsões. Porque cada processo educativo e supervisivo é diferente. Cada processo leva a abordagens diferentes, a descrições diferentes. E cada processo é semelhante no desejo de compreender. E enquanto sucedem, descobrem-se novos capítulos, novas pessoas, novas conexões, novos ambientes, novos enredos, novas formas de transcendência, de superação, de conhecimento, de expressão, de compreensão, de desenvolvimento, de transformação, de evolução. E de realizar e utilizar fotografias pedagógicas no sentido de potencializar a ação pedagógica e o desenvolvimento profissional de educadores de infância.

Durante a análise e interpretação dos resultados do nosso estudo que temos vindo a efetuar, pensamos terem sido apresentados argumentos que, em nosso entender, conferem ainda mais consistência à ideia que emergiu das nossas práticas profissionais de que a fotografia pedagógica poderá ser de grande utilidade para o educador de infância no âmbito da sua atividade profissional. Pensamos que, pelo que tem sido referido, todos os casos estudados contribuíram para o aprofundamento do conhecimento da temática em estudo e dos principais conceitos estudados, bem como das linguagens utilizadas para a descrição dos casos, tendo a nossa compreensão acerca da questão orientadora e das potencialidades da fotografia pedagógica para ação pedagógica e o desenvolvimento profissional do educador de infância sido amplificada.

Consideramos que quer o enquadramento teórico realizado para o estudo de casos, quer as potencialidades encontradas ao longo das descrições de cada um deles, quer a verificação da presença de aspetos considerados essenciais na Educação de Infância nos poderão ajudar a estabelecer uma base consistente para afirmar, nesta fase do nosso trabalho de projeto, de forma mais fundamentada, a ideia de que a fotografia pedagógica poderá

constituir um meio potencializador da ação pedagógica e do desenvolvimento profissional do educador de infância.

Quer ao longo da descrição dos casos que compõem o presente estudo de caso múltiplo, quer durante a sua análise, pensamos que tem sido evidente que a fotografia pedagógica foi amplamente utilizada durante a realização das experiências subjacentes aos mesmos. A possibilidade de enquadramento das formas de utilização descritas para os mesmos num sistema de verificação com base em alguns desses aspetos constituíram a base para estabelecer indicadores que nos parecem tornar ainda mais consistente essa ideia. Tal deriva, na nossa visão, da indicação de que esses aspetos e pelo menos alguns desses indicadores poderão ser verificados noutros casos semelhantes em que a fotografia pedagógica seja utilizada por educadores de infância no sentido de potencializar a sua ação pedagógica e o seu desenvolvimento profissional, o que nos leva a considerar a possibilidade de validação e de generalização no sentido dos autores que temos vindo a mencionar, com base nas indicações de Alves-Mazzotti (2006), de Yin (2001, em Martins, 2008) deste estudo.

Por considerarmos que todos os aspetos mencionados se encontram associados quer à ação pedagógica, quer ao desenvolvimento profissional do educador de infância, pensamos ser possível inferir que a utilização da fotografia pedagógica foi realizada no sentido de potencializar a ação pedagógica e o desenvolvimento profissional dos educadores de infância participantes nos vários estudos. Pensamos ser possível inferir também que outros educadores de infância que utilizem o referido meio no sentido de potencializar essas vertentes da sua atividade profissional possam ter realizado ou vir a realizar fotografias que poderão ser enquadradas num sistema de verificação e/ou classificação em que os quatro aspetos mencionados possam constituir-se como categorias temáticas.

Quando aliamos a estas ideias às potencialidades da fotografia pedagógica encontradas para a ação pedagógica e para o desenvolvimento profissional do educador de infância ao longo desta análise, parece-nos ser possível concluir esta fase da nossa investigação com a ideia, fundamentada

em dados obtidos durante a análise das práticas descritas no contexto da abordagem de Reggio Emilia e o estudo de casos selecionados da nossa prática profissional, que a fotografia pedagógica poderá constituir um meio potencializador da ação pedagógica e do desenvolvimento profissional do educador de infância. Tal parece ser possível, uma vez que, à luz do enquadramento teórico e metodológico construído nesta investigação, os resultados semelhantes obtidos com o presente estudo de caso múltiplo aparentaram revelar potencialidades do referido meio para a observação, documentação e divulgação da ação pedagógica e para a supervisão, investigação e teorização, frequentemente associadas ao desenvolvimento profissional que resulta da participação em processos educativos e supervisivos.

Pelo contributo que a fotografia pedagógica parece ter concedido a esta investigação no sentido de referir (descrever), aferir (verificar) e inferir (produzir conclusões que poderão ser validadas), pensamos que a utilização deste meio pelo educador de infância parece poder realçar a valorização das crianças, da educação de infância e das linguagens fotográficas na formação de comunidades educativas de memória que reconheçam a singularidade de uma ciência que se constrói dia a dia na senda do desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aceitar que as limitações são parte de qualquer projeto não é tarefa fácil, especialmente quando a questão central se coloca ao nível do desenvolvimento humano, mas compreendemos que faz parte de um processo em que a transformação da qualidade da ação pedagógica e supervisiva no sentido da melhoria é essencial.

Adotar uma perspetiva pedagógica reflexiva e problematizadora é também aceitar o desafio de olhar para este trabalho de projeto e reconhecer as suas limitações. Tal poderá dar-nos uma visão mais aproximada de alguns aspetos que se foram mostrando de difícil verificação e/ou concretização ao longo do mesmo, de aspetos cuja relevância nos parecem sugerir uma abordagem mais aprofundada e do que conseguimos adquirir em termos de conhecimentos que nos ajudaram a progredir no nosso desenvolvimento profissional e a aumentar a nossa compreensão relativamente à temática que nos propusemos a estudar.

Assim, procurámos identificar aspetos que pensamos constituir limitações deste trabalho de projeto ou que poderão ser melhorados e/ou aprofundados por meio de investigações futuras que passamos a referir.

Reconhecemos, desde logo que a densidade que pretendíamos conferir a esta investigação no sentido de problematizar e comprovar a ação desenvolvida e de aumentar as probabilidades de generalização da teoria poderá complexificar a leitura deste trabalho de projeto e a compreensão da mensagem que pretendemos transmitir.

Outra das limitações consideradas relaciona-se com a circunstância de as experiências incluídas neste estudo de casos não se referirem à faixa etária dos cinco aos seis anos de idade, a qual faz também parte da educação de infância no sistema educativo português.

Estamos conscientes que o *feedback* dos pais apenas é dado de forma indireta neste estudo, pois é referido por meio das educadoras de infância, e que poderiam ter sido recolhidas informações e perceções dos mesmos por

meio de entrevista. Apesar disso, o diálogo acerca das suas percepções das experiências aqui consideradas continuou e foi bastante elucidativo ao longo dos encontros promovidos no sentido de apresentar os objetivos deste trabalho de projeto e de solicitar a sua autorização para a realização desta investigação e a utilização de fotografias pedagógicas.

Pensamos que teria sido muito relevante conhecer também as percepções e memórias das assistentes operacionais que fizeram parte da equipa pedagógica da instituição a que se refere a experiência descrita no ponto 6.3. por meio de entrevistas.

Outro aspeto que percecionamos como limitação no contexto deste trabalho tem a ver com a necessidade de recorte das imagens fotográficas para salvaguardar a identidade de crianças e de elementos das equipas pedagógicas e da comunidade educativa que participaram neste estudo levou a que as imagens apresentadas se focassem na ação em detrimento da expressão. A este respeito, achamos ser importante referir que quando foram apresentadas algumas imagens já recortadas e mesmo sem serem mostrados os rostos, houve diversos familiares das crianças e elementos das equipas pedagógicas que conseguiram identificar alguns intervenientes por razões diversas, o que nos levou a refletir acerca das possibilidades de ocultação completa das identidades nestes casos. Efetivamente, apesar de termos procedido a esse recorte, conseguimos ainda ter bem presente a totalidade de cada fotografia incluída neste trabalho...

Outro dilema que se revela de difícil resolução prende-se com o facto de nos encontrarmos neste trabalho na circunstância de não podermos revelar a autoria das fotografias, em parte devido à salvaguarda das identidades dos intervenientes nesta experiência e em parte devido a, nos casos 6.1. e 6.2., algumas fotografias terem sido realizadas com a máquina fotográfica da instituição educativa que era utilizada por várias educadoras e assistentes operacionais que, em alguns casos, deixaram de exercer funções no contexto onde estes decorreram.

As sugestões que indicamos para investigações futuras encontram-se relacionadas com algumas das limitações referidas. Assim, pensamos que

seria interessante que fosse desenvolvida investigação no sentido de conhecer as percepções de pais e encarregados de educação acerca da relevância da utilização de fotografias pedagógicas em diversas situações ao longo do percurso educativo dos seus educandos. Uma outra temática que pensamos ser pertinente investigar consiste em aprofundar o estudo acerca do valor terapêutico da utilização da fotografia e/ou da fotografia pedagógica pelo educador de infância.

Apesar do reconhecimento destas limitações, pensamos que procurámos fazer desta investigação uma oportunidade de transformação, tal como tentamos transformar as nossas competências e as nossa ação a cada dia, estando atentos às diversas possibilidades que a realidade educativa nos poderá apresentar, à necessidade de lidar com as suas e com as nossas alterações frequentes, bem como à importância de definir, de representar e de redirecionar os nossos objetivos pedagógicos e a nossa visão a cada oportunidade de interação e partilha que as experiências ao nível educativo e ao nível superviso nos concedem.

Estamos conscientes da importância deste trabalho de projeto, apesar das limitações encontradas, para o nosso percurso de desenvolvimento profissional, para orientar a nossa intervenção pedagógica e superviso futura no sentido de continuar a aperfeiçoar o conhecimento da nossa atividade profissional, de cumprir as orientações existentes, de valorizar a singularidade dos contextos e de reconhecer e ultrapassar algumas limitações que possam estar relacionadas com as competências profissionais e com os contextos físicos e humanos em que vamos exercendo a nossa ação.

Estamos também, conscientes que ainda não compreendemos toda a complexidade da temática nem todas as razões que nos levaram à realização deste projeto, que nasceu da necessidade humana de segurança e se redirecionou no impacto de emoções evocadas por imagens fotográficas.

Talvez tenhamos desejado, como Berger e Mohr (1982) (2013), entrelaçar fotografias e palavras para contar de outra maneira histórias marcantes...

Afirmar, como Silveira (2005), que o desenvolvimento humano é missão de instituições educativas, profissionais de educação, comunidades educativas.

Que nos faz pensar que na base do sucesso dessa missão poderão estar, como nos parece ser possível depreender das ideias de Bruner (1966), Malaguzzi (1999, em Edwards et al, 1999), Craveiro (2007), Gouveia (2007) e Neves (2007), a imagem de competência das crianças e a imagem de competência dos docentes, aperfeiçoadas em processos de educação e de desenvolvimento profissional. Em que o aperfeiçoamento se faz na ação pedagógica e é facilitado por ambientes e conexões que, em termos pedagógicos e humanos, vêm o apoio e a orientação como aspetos imprescindíveis à educação, à docência, à supervisão. Em que imagens de competência refletidas em imagens fotográficas poderão ser decisivas na aproximação de crianças, famílias e profissionais à realidade educativa, proporcionando a confiança e a segurança imprescindíveis para que crianças e adultos envolvidos em processos educativos e supervisivos tenham ânimo para agir, interagir e aprender a lidar com a sua realidade física e humana e com os desafios de uma educação que se pretende equilibrada, harmoniosa, feliz.

Que faz evidenciar, ao ritmo dos tempos, da educação e das vidas, a conexão entre existir, educar e amar, expressa nas palavras de Santo Agostinho com que iniciamos este projeto: “Amar é querer que o outro seja.”

Que faz considerar que imaginar, projetar, planejar, concretizar, descrever e melhorar a educação de infância é não esquecer que esta foi sendo estruturada, desde o seu advento na história da educação, com base nos conceitos de educação, criança, jardim. É inspirar-se em sonhos de teóricos, de crianças, de educadores, de comunidades, de Arlequim, acreditando que estes podem realizar-se com a ajuda de familiares e amigos.

Que faz acreditar, tal como em Reggio Emilia, no sucesso da educação de infância construída em ambiente familiar, em equipa, em investigação, em diálogo, em expressão, valorizando uma multiplicidade de linguagens que facilitam o entendimento e a comunicação e valorizam as crianças.

Que faz (re)construir e cruzar histórias acerca de processos de desenvolvimento humano pela educação que nos possam ajudar a perceber o

que fazemos, o que queremos, o que nos move, o que nos limita. O que nos representa. Impressiona. Transcende. Enquanto seres, grupos, comunidades.

Que faz conjugar fotografia, reflexão crítica e investigação para (re)organizarmos a nossa mente, a nossa visão, a nossa natureza, a nossa sociedade. Para aprendermos a lidar com a (des)construção, a(s) (des)continuidade(s) e os problemas da(s) nossas realidade(s) educativa(s) estudando-as a partir de dentro. Para compreendermos o que nos poderá levar a aproximar, a distanciar, a conectar, a desconectar, a recordar, a esquecer, a preservar, a intervir, a transformar. Para tentarmos equilibrar a inquietação e a incerteza inerentes à finalização das experiências com a confiança nas imagens e marcas positivas construídas, registadas e partilhadas na (inter)ação pedagógica e (re)conhecidas em (re)encontros. (Re)encontros que emocionam.

Que faz sugerir, num projeto que reúne uma multiplicidade de vidas, referências, estudos, casos, experiências, a relevância da utilização da fotografia pedagógica enquanto uma das “cem linguagens” para expressar o que aprendemos, sentimos, acreditamos, vivemos. E o que ainda esperamos viver. E partilhar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (Org.) et al. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto. Porto Editora.
- ALMEIDA, J., PINTO, J. (1975). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa. Editorial Presença.
- ALVARADO, M. (2011). El valor de la fotografía como objeto de estudio y en las investigaciones sobre comunicación: reflexiones teóricas. *Discursos fotográficos*. Londrina. V.7. **N.º 11**. Jul./Dez. p.55-76. Acedido em 20,05,2013, em, <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/8446/9186>
- ALVES-MAZZOTTI, A. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*. Rio de Janeiro. Universidade Estácio de Sá. V. 36. **N.º 129**. Set./Dez. p.637-651. Acedido em 01,12,2013, em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a07361299>
- AMARAL, M., MOREIRA, M., RIBEIRO, D. (1996). O papel do Supervisor no desenvolvimento do Professor Reflexivo. *Estratégias de Supervisão*. In ALARCÃO, I. (Org.) et al. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. (p. 89-122). Porto. Porto Editora.
- AMERICAN JOURNAL OF PLAY. (2011). Play and the Hundred Languages of Children: An Interview with Lella Gandini. V. 4. **N. 1**. p.1-18. Acedido em 19,08,2013, em, <http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/4-1-interview-gandini.pdf>
- ANDOLFI, M. (2013). *A criança como recurso terapêutico*. Alfragide. Editorial Caminho.
- BAPTISTA, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. [Versão eletrónica]. Cadernos do CCAP-3. Lisboa. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Acedido em 22,10, 2012, em, http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_3-Etica.pdf

- BARACHO, N. (2011). A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro. Dissertação de Mestrado em Educação. S. Paulo. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Acedido em, 25,05, 2013 em, <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26032012-161504/pt-br.php>
- BARDIN, L. (1977) (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- BERGER, J., MOHR, J. (1982) (2013). *Otra manera de contar*. Barcelona. Editorial Gustavo Gili.
- BERTRAND, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Coleção Horizontes Pedagógicos. 2ª Edição. Lisboa. Instituto Piaget.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação*. Porto. Porto Editora.
- BONI, P., MORESCHI, B. (2007). Fotoetnografia: a importância da fotografia para o resgate etnográfico. *Doc On-line*. Londrina. Universidade Estadual de Londrina. **N.º 3**. Dezembro. p. 137-157. Acedido em 20, 05, 2013, em, http://www.doc.ubi.pt/03/artigo_paulo_cesar_boni.pdf
- BRANDIMILLER, J. (2011). Exercícios do olhar. A fotografia na educação infantil. Trabalho de conclusão do curso de Especialização em Pedagogia da Arte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Acedido em 31,05,2013, em, <http://hdl.handle.net/10183/29265>
- BRUNER, J. (1966) (1999) *Para uma teoria da educação*. Lisboa. Relógio D'Água.
- CARDOSO, A., PEIXOTO, A., SERRANO, M., MOREIRA, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno. Repercussões a nível da supervisão. In ALARCÃO, I. (Org.) et al. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. (p. 63-88). Porto. Porto Editora.
- CARRAPIÇO, F., MIRANDA, F. (2012). O perfil do professor no contexto de crise económica e no quadro da sociedade da informação e

- comunicação. *Revista Saber(e)Educar*. Porto. ESE de Paula Frassinetti. **N.º 17**. p. 52-61. Acedido em 10,06,2014, em, <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/12/10>
- CRAVEIRO, M. (2007). Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga. Universidade do Minho. Acedido em 12,05,2013, em, <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7085?mode=full>
- CUBAN, L. (2007). Hugging the Middle. Teaching in an Era of Testing and Accountability, 1980–2005. *Education Policy Analysis Archives*. University of South Florida. College of Education Publications. V. 15. **N.º 1**.p.1-27. Acedido em 23,10,2013, em, http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1620&context=coedu_pub
- CUNHA, P. (1993). Objectivos, conteúdos e métodos da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social. *Inovação*. **N.º 6**. p. 287-308.
- DABEZIES, J. (2010). La fotografía como fuente de investigación histórico-antropológica. El caso del proyecto “Campo de trabalho arqueológico no Castro Grande de Neixón (Boiro, a Coruña)”. *Cuadernos de Estudios Gallegos*. V. LVII. **N.º 123**. Enero/Diciembre. p. 9-23. Acedido em, 20,05,2013, em, <http://estudiosgallegos.revistas.csic.es/index.php/estudiosgallegos/article/view/74/75>
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Colecção Currículo, Políticas e Práticas. Porto. Porto Editora.
- DELIBERADOR, L., ALVES, F., LOPES, M. (2013). A Fotografia como linguagem para a formação cidadã. *Discursos fotográficos*. Londrina. V. 9. **N.º 14**. Jan./Jun. p.13-35. Acedido em, 20,05,2013, em, <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/13735>

- EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. (1999). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre. Artmed Editora.
- EDWARDS, C. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*. V.4. **N. 1**. Acedido em 19,08,2013, em, <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/edwards.html>
- EINARSDOTTIR, J. (2005). Playschool in pictures: children photographs as a research method. *Early Child Development and Care*. V. 175. **N. 6**. August. p. 523-541. Acedido em 11,05,2013, em, http://menntavisindastofnun.hi.is/sites/menntavisindastofnun.hi.is/files/rannung/greinar/preschool_in_pictures.pdf
- FERREIRA, A. (2005). Funções da Educação de infância: evolução de conceitos e práticas. Tese de Mestrado. Aveiro. Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação. Acedido em 20,03,2014, em, <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/988/1/2005001737.pdf>
- FORMOSINHO, J., OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., MACHADO, J. (2010). Docência, interação pessoal e desenvolvimento humano. In FORMOSINHO, J., MACHADO, J., OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de professores*. Coleção Educação e Formação. Mangualde. Edições Pedagogo.
- FURTADO, I. (2012). O aluno fotógrafo: a reconstrução de conceitos sobre a cidade através dos diferentes olhares. (conferência) IX ANPED SUL Seminário de pesquisa em educação da região sul. Acedido em 21,05,2013, em, <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2224/898>
- GARNICA, A. (2010). Analisando Imagens: um ensaio sobre a criação de fontes narrativas para compreender os Grupos Escolares. *Bolema*. Rio Claro (SP). V. 23, **N.º 35A**. p. 75-100, Abril. Acedido em 20,05,2013, em, <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/115066/1/WOS000284097200005.pdf>

- GODOLPHIM, N. (1995). A fotografia como recurso narrativo: problemas sobre a apropriação da imagem enquanto mensagem antropológica. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre. Ano 1. **N.º 2**. Jul./Set. p.161-185. Acedido em, 20,05, 2013, em, <http://www.ufrgs.br/ppgas/ha/pdf/n2/HA-v1n2a13.pdf>
- GONÇALVES, D. (2006). Da inquietude ao conhecimento. *Saber(e)Educar*. Porto. ESE de Paula Frassinetti. **N.º 11**. p. 101-109. Acedido em, 25,10,2012, em, <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/13>
- GOUVEIA, J. (2007). Competências: moda ou inevitabilidade? *Saber(e)Educar*. Porto. ESE de Paula Frassinetti. **N.º 12**. p. 31-58. Acedido em, 25,10,2012, em, <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/19/2/SeE12CompetenciasGouveia.pdf>
- GUIMARÃES, D. (2009). Interações sociais e novos padrões perceptivos na construção da subjetividade. *LOGOS 30 Tecnologias de Comunicação e Subjetividade*. Ano 16. 1.º Semestre. p. 34-47. Acedido em, 20,12,2012, em, http://www.logos.uerj.br/PDFS/30/03_logos30_Denise.pdf
- GRILO, C., GRILO, P. (2011). O papel da formação contínua no desenvolvimento profissional do professor Parte I – O diagnóstico. *PROFFORMA*. **N.º 02**. Março. p. 1-2. Acedido em, 08,07,2013, em, http://cefopna.edu.pt/revista/revista_02/ame_10_dsancho_02.htm
- INFANTE, M., SILVA, M., ALARCÃO, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino. Os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In ALARCÃO, I. (Org.) et al. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. (p. 151-169). Porto. Porto Editora.
- KATZ, L. (2006). Perspectivas actuais sobre a aprendizagem na infância. *Saber(e)Educar*. Porto. ESE de Paula Frassinetti. **N.º 11**. p. 7-21. Acedido em 22,11,2013, em, http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/16/SeE11_Perspectiva_sLilian.pdf?sequence=2

- LAGE, G. (2009). Revisitando o método etnográfico: contribuições para a narrativa antropológica. *Revista Espaço Acadêmico*. N.º 97. p. 3-7. Acedido em 09,11,2013, em, <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7104/4134>
- LALANDA, M., ABRANTES, M. (1996). O conceito de Reflexão em J. Dewey. In ALARCÃO, I. (Org.) et al. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. (p. 41-61). Porto. Porto Editora.
- LAMY, F. (2009). Supervisão Pedagógica. *Correio da Educação*. N.º 339. (s/p) Vila Nova de Gaia. Edições Asa. Acedido em, 23,04,2012, em, http://www.asa.pt/CE/PDF/339/CE_339_Artigo_2.pdf
- LEITE, J., SILVA, L., OLIVEIRA, R., STIPP, M. (2012). Reflexões sobre o pesquisador nas trilhas da Teoria Fundamentada nos Dados. *Revista Escola de Enfermagem*. S. Paulo. Universidade de S. Paulo. Acedido em 04,04,2015, em <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v46n3/33.pdf>
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa. Instituto Piaget.
- MAIO, N., SILVA, H. LOUREIRO, A. (2010). A Supervisão: funções e competências do supervisor. *Eduser: revista de educação*. Vol.2. N.º 1. p. 37-55. Acedido em, 04,11,2012, em, http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.FormView?P_ID=73235
- MANINI, M. (2002). Análise documentária de fotografias: um referencial de leitura de imagens fotográficas para fins documentários. Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação. S. Paulo. Universidade de S. Paulo. Acedido em 20,05,2013, em, <http://jfori.jor.br/forni/files/An%C3%A1lise%20document%C3%A1ria%20de%20fotografias%20-%20Miriam%20Manini.pdf>
- MARQUES, R. (2001). *História Concisa da Pedagogia*. Coleção Aula Prática. Lisboa. Plátano Edições Técnicas.
- MARTINS, G. (2008) Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade de pesquisas no Brasil. *RCO – Revista de Contabilidade e Organizações –*

- FEARP/USP. Universidade de S. Paulo. S. Paulo. V. 2. N.º 2. Jan./Abr. p. 8 – 18. Acedido em 20,06,2013, em,
<http://www.revistas.usp.br/rco/article/viewFile/34702/37440>
- MARGOLIS, E. (2000). Class Pictures: Representations of Race, Gender and Ability in a Century of School Photography. *Educational Policy Analysis Archives*. Arizona State University. College of Education Publications. V.8. N. 31. p. 1-28. Acedido em 28,05,2013, em,
<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/422>
- MENDONÇA, C. (2009). A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil. Tese de Doutorado em Educação. Marília. Universidade Estadual Paulista. Acedido em 21,05,2013, em,
http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/mendonca_cn_do_mar.pdf
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a primeira infância em Portugal*. Lisboa. Departamento da Educação Básica. Acedido em, 01,05,2013, em,
http://www.oei.es/inicial/articulos/educacao_preescolar_portugal1.pdf
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. (2012). Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar. Direção Regional de Educação. Acedido em, 09,06,2013 em,
<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>

- MONEGO, S., GUARNIERI, V. (2012). A fotografia como recurso de memória. *Cadernos do CEOM*. Ano 25. N.º 36. Junho. p. 71-86. Acedido em, 21,05,2013, em, <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/1153>
- MOREIRA, M. (2009). A avaliação do desempenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In VIEIRA, F. [et al.] (Org.). "Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação. Actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, 4, Braga, 2009" [CD-ROM]. Braga. CIED. 2009. p. 241-258. Acedido em 03,06,2013, em, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10366>
- NEVES, I. (2007). A Formação Prática e a Supervisão da Formação. *Saber(e)Educar*. Porto. ESE de Paula Frassinetti. N.º 12. p. 79-95. Acedido em, 07,11,2013, em, <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/17>
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). A Supervisão na formação de professores I – da sala à escola. Porto. Porto Editora.
- OLIVEIRA, A. (2007). A contribuição da prática reflexiva para uma docência com profissionalidade. *B. TÊC. SENAC*. Rio de Janeiro. V. 33. N.º 1. Jan-Abr. p. 42-61. Acedido em, 28, 05, 2013, em, http://www.senac.br/BTS/331/artigo_04.pdf
- OLIVEIRA, I. SERRAZINA, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.). *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional*. Lisboa. APM. p. 29-42. Acedido em 16,06,2013, em, http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf
- ORANGE, C. (2012). Problematização e conceptualização em ciências e nas aprendizagens científicas. *Saber(e)Educar*. Porto. ESE de Paula Frassinetti. N.º 16. p. 48-63. Acedido em 17,04,2014, em, <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/20/21>
- PAVÃO, R. (2008). Aprendizagem e memória. *Revista da Biologia*. S. Paulo. Universidade de São Paulo. V. 1. Dezembro. p. 16-20. Acedido em 05,03,2015, em, <http://www.ib.usp.br/revista/system/files/008%20Rodrigo%20Pav%C3%A3o%20-%20APRENDIZAGEM%20E%20MEM%C3%93RIA.pdf>

- PERRENOUD, P. (1999). Formar Professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*. Set./Dez. N.º 12. p. 5-21. Acedido em, 16, 06, 2013, em, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_3_4.html
- PERINOTTO, A., COELHO, H. (2012). Educação e Fotografia: uma análise quantitativa do projeto "olhar socioambiental". *Educação: Teoria e Prática*. S. Paulo. V. 22. N.º 41. Set./Dez. p. 61-81. Acedido em 20,05,2013, em, http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198181062012000300005&lng=es&nrm=iso
- POPA, N., STAN, L. (2013). Investigating learning space with photography in early childhood education: a participatory research approach. *Revista de cercetare și intervenție socială*. V. 42. p. 248-261. Acedido em 22,08,2013, em, http://www.rcis.ro/images/documente/rcis42_13.pdf
- QUARESMA, R. (2011). Organização Educacional: O caso do Gabinete Coordenador de Educação Artística. *Revista Portuguesa de Educação Artística*. Funchal. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Direção Regional de Educação e Gabinete Coordenador da Educação Artística. N.º 1. Jan/Dez. p. 117-124.
- QUEIROZ, D., VALL, J., SOUZA, A., VIEIRA, N. (2007). Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Revista Enfermagem UERJ*. Rio de Janeiro. V.15. N.º 2. Abr./Jun. p.276-283. Acedido em 08,08,2014, em, <http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>
- REIS, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. [Versão eletrónica]. Cadernos do CCAP-2. Lisboa. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Acedido em 22,09,2012, em, http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf

- RAMOS, J. (2004). A realidade transformada. A Fotografia e a sua utilização. Tese de Doutoramento em Belas Artes. Lisboa. Universidade de Lisboa. Faculdade de Belas Artes. Acedido em 20,05,2013, em, http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/656/1/22384_ULFBA_TES126.pdf
- RAMOS, M., GONÇALVES, R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In ALARCÃO, I. (Org.) et al. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. (p. 123-150). Porto. Porto Editora.
- RAMOS, V. (2012). O currículo na valência de creche. Tese de Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica. Lisboa. Escola Superior de Educação João de Deus. Acedido em 22,02,2013, em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2253/1/TeseVeraRamos.pdf>
- RAYNA, S., GARNIER, P. (2014). Aos dois anos: fotografar para falar de qualidade. *Infância na Europa. Explorando os temas, celebrando a diversidade*. Lisboa. Associação de Profissionais de Educação de Infância. N.º 27. p. 35-37.
- SÁ-CHAVES, I. (2002). Práticas de supervisão: Tempo e memórias de formação. *Infância e Educação; Investigação e Práticas. Revista de Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*. N.º 4. p. 70-78.
- SÁ-CHAVES, I. (2007). Cultura, Conhecimento e Identidade *Universidade e contemporaneidade. Saber(e)Educar*. Porto. ESE de Paula Frassinetti. N.º 12. p. 9-28. Acedido em 16,06,2013, em, <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/21/SeE12Culturaldalia.pdf?sequence=2>
- SÁ-CHAVES, I. (2008). *Novos Paradigmas, novas competências*. Complexidade e identidade docente. *Saber(e)Educar*. Porto. ESE de Paula Frassinetti. N.º 13. p. 59-69. Acedido em 16,06,2013, em, http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/156/SeE_13NovosParadigmas.pdf?sequence=2
- SANTOS, C., GONÇALVES, D., FERRAZ, F., COSTA, M. (2008). Escola como Sistema, Mundo de Vida e (re)organização: reptos à supervisão

- pedagógica. *Cadernos de Estudo*. Porto. ESE de Paula Frassinetti. **N.º 7**. p. 23-36. Acedido em 16,06,2015, em, http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/144/2/Cad_7EscolaComoSistema.pdf
- SATO, L. (2011). *Imagens e Memórias: a fotografia como documento e fonte de pesquisa para a recuperação histórica da Colônia Esperança (1935-1963)*. *Discursos fotográficos*. Londrina. V.7. **N.º 10**. Jan./Jun. p.271-272. Acedido em 20,05,2013, em, <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/9255/0>
- SCHNELL, R. (2007). O uso da fotografia em sala de aula. Palmeira: espaço urbano, econômico e sociabilidades – a fotografia como fonte para a história – 1905 a 1970. In *O professor PDE e os desafios da escola pública Paranaense* [Versão eletrónica]. *Cadernos PDE*. Paraná. Secretaria da Educação. V.1. p. 1-37. Acedido em 08,08, 2013, em, http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2007_uepg_hist_artigo_rogerio_schnell.pdf
- SELLIGMAN, M. (2011). *A vida que floresce*. Alfragide. Estrela Polar.
- SERÉN, M. (2011). O documento fotográfico. Da mediação cultural à mediação técnica. *Revista do CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço E Memória*. **N.º 2**. p. 183-192. Acedido em 20,05,2013, em, <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10312.pdf>
- SERGIOVANNI, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto. Edições Asa.
- SILVA, M. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de estabelecimento. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. (p. 89-122.) Lisboa. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- SILVEIRA, L. (2005). Desenvolvimento humano e desenvolvimento sustentável: o papel da escola no século XXI. *Saber(e)Educar*. Porto. ESE de Paula Frassinetti. **N.º 10**. p.9-28. Acedido em 12,12,2012, em, <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/25>
- SONTAG, S. (1973) (2012). *Ensaios sobre fotografia*. Lisboa. Quetzal Editores.

- TINOCO, R. (2004). Histórias de vida: um método qualitativo de investigação. *Psicologia.com.pt. O portal dos psicólogos*. Acedido em 09,06,2013, em, <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0349.pdf>
- TRAVASSOS, L. (2001). A fotografia como instrumento de auxílio no ensino da Geografia. *Revista de Biologia e Ciências da Terra*. V. 1. **N.º 2**. Universidade Estadual da Paraíba. Acedido em 21,05,2013, em, <http://eduep.uepb.edu.br/rbct/sumarios/pdf/fotografia.pdf>
- VASCONCELLOS, C. (2007) Competência Docente na Perspectiva de Paulo Freire. *Revista de Educação AEC*. **N.º 143**. Abril/Junho. p. 66-78. Acedido em 22,03,2013, em, http://www.sinpro-rs.org.br/cepep/Celso_Vasconcellos_Artigo.pdf
- VASCONCELLOS, V. (2001). Formação dos profissionais de educação infantil: reflexão sobre uma experiência. *Em Aberto*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais. V. 18. **N.º 73**. Julho. p. 98-111. Acedido em 22,03,2013, em, http://www.oei.es/inicial/articulos/bom_comeco.pdf
- VASCONCELOS, T. (2012). Trabalho por projetos na Educação de Infância. In VASCONCELOS, T. (Coord.) et al (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens Integrar metodologias*. Lisboa. Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- VIEIRA, F. (2009) Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas. V. 29. **N.º 105**. Jan./Abr. p. 197-217. Acedido em 28,12, 2012, em, <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>
- VIEIRA, F., MOREIRA, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. [Versão eletrónica]. Cadernos do CCAP-1. Lisboa. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Acedido em 28,12,2012, em, <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- VILHENA, G. (2002). Componente de apoio à família. In MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*.

(p. 11-22.) Lisboa. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.

WIEN, C., GUYEVSKY V., BERDOUSSIS, N. (2011). Learning to Document in Reggio-inspired Education. *Early Childhood Research & Practice*. V. 13. N. 2. Acedido em 19,08,2013, em, <http://ecrp.uiuc.edu/v13n2/wien.html>

Legislação consultada

- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, que aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, que define o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, que define o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.
- Decreto-Lei nº 270/2009 de 30 de Setembro, no qual é republicado o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.