



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Rosa Maria Moreira Fernandes

As Dimensões Pedagógicas em Creche e a Articulação com Identidades Profissionais

Dissertação de Mestrado

Estudos da Criança

Área de Especialização em Supervisão, Pedagogia e
Interculturalidade na Infância

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira

Março de 2021

Direitos de Autor e Condições de Utilização do Trabalho por Terceiros

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do Repositório UM da Universidade do Minho.



Atribuição-Não Comercial- Sem Derivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

O estudo apresentado nesta dissertação é o resultado de um percurso de aprendizagens com a colaboração de muitas pessoas que me ajudaram a tornar possível mais um objetivo da minha vida, a quem quero manifestar a minha imensa gratidão.

Em primeiro lugar agradeço ao Pedro por ser a minha fonte de coragem para as aventuras da minha vida, por compreender e respeitar o espaço da mãe, pelo apoio e força para continuar nos momentos difíceis.

Quero agradecer à minha família pelo incentivo no início do percurso, pela paciência nas horas difíceis e pela compreensão da minha ausência em momentos de confraternização familiar.

Quero agradecer à Professora Doutora Sarmento T. pela atenção, pelo apoio, pela paciência, por me orientar para além do que eu conseguia visualizar.

Quero agradecer às educadoras de infância, Alexandra, Daniela, Susana e à Teresa, pela sua disponibilidade e prontidão em colaborar neste estudo, dando a sua opinião, partilhando as suas experiências que permitiram tornar possível o meu trabalho.

Quero agradecer à minha amiga Teresa Carrasqueira que sempre me apoiou nas horas boas, mas sobretudo, nas horas difíceis, pelas suas palavras, pela sua paciência e pela sua amizade.

Quero agradecer à Professora Cristina Parente por acompanhar o meu percurso profissional, por me mostrar o valor do meu trabalho, por me escutar nos momentos de angústia e incentivar a continuar a caminhar nesta profissão que me faz tão feliz.

Quero agradecer à Cecília, minha colega de curso, que me encorajou em momentos complicados da nossa vida de estudantes/trabalhadoras, hoje sou uma pessoa mais feliz por a ter conhecido.

Quero agradecer a muitas outras pessoas que, de forma anónima, me ajudaram a chegar a este patamar.

A todos, muito obrigada!

Declaração de Integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Resumo

Nos últimos anos tem sido realizada muita investigação na área da educação e dos cuidados das crianças mais pequenas em contexto de creche, bem como na formação dos profissionais de educação de infância que desempenham as suas funções com a faixa etária dos zero aos três anos.

A presente dissertação tem como pressuposto a abordagem da pedagogia em contexto de creche e a sua articulação com a construção e desenvolvimento da identidade profissional de educadoras de infância. Este é um trabalho que mobiliza saberes interdisciplinares, de diferentes áreas do saber que suportam a pedagogia em creche e as identidades profissionais correlacionadas. Pretende-se, assim, ajudar a melhorar a resposta de atendimento das necessidades das crianças muito pequenas e das suas famílias, e contribuir para o enriquecimento da formação específica de profissionais para o desempenho de funções com esta faixa etária.

Para esta pesquisa foi utilizada a metodologia de investigação narrativa com o propósito de desenvolver um estudo científico com base na prática pedagógica, através de entrevistas narrativas a quatro educadoras a desempenhar as suas funções em creches distintas. Deste modo, pretendeu-se recolher o conteúdo de experiências de quem está no terreno de ação com o intuito de se obter conceitualizações (crenças e teorias implícitas) e vivências mais diferenciadas, para dar resposta à questão: qual a articulação entre as diferentes dimensões da pedagogia em creche e a construção de identidades profissionais?

Palavras-chave: pedagogia em creche, práticas pedagógicas, identidade profissional.

Abstract

In recent years, much research has been conducted in the area of education and care of younger children in day care settings, as well as in the training of early childhood education professionals who perform their duties with children in the age group from zero to three years old.

The present dissertation is based on the approach of pedagogy in day care contexts and its articulation with the construction and development of the professional identity of early childhood educators. This is a work that mobilizes interdisciplinary knowledge from different areas that support pedagogy in day care and the correlated professional identities. It is intended to help improve the response to the needs of very young children and their families, and to contribute to the enrichment of the specific training of professionals to work with this age group.

For this research, the narrative research methodology was used with the purpose of developing a scientific study based on pedagogical practice, through narrative interviews with four educators working in different day care centers. Thus, we intended to collect the content of the experiences of those who are in the field of action with the purpose of obtaining more differentiated conceptualizations (implicit beliefs and theories) and experiences to answer the question: what is the articulation between the different dimensions of pedagogy in day care and the construction of professional identities?

Keywords: daycare pedagogy, pedagogical practices, professional identity.

Índice Geral

Direitos de Autor e Condições de Utilização do Trabalho por Terceiros	ii
Agradecimentos	iii
Declaração de Integridade	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice Geral.....	vii
Índice de Tabelas	viii
Introdução.....	9
Parte I - Enquadramento Teórico	13
1º Capítulo – A Educação de Infância.....	13
2º Capítulo - Infância, Criança e Família	17
2.1 - Visão de Infância e de Criança	17
2.2 - Visão de Família.....	19
3º Capítulo – Dimensão Educativa em Creche	21
3.1 – A Educação dos 0 aos 3 Anos.....	21
3.1.1 - A Educação dos 0 aos 3 Anos na Visão de Diferentes Ciências	23
3.2 - A Relação Família / Creche.....	28
3.3 – A Qualidade no Contexto Educativo de Creche.....	29
3.4 - Os Cuidados e as Rotinas.....	33
3.5 - Relevância do Lúdico	35
4º Capítulo – Perfil Profissional do Educador de Creche: Formação e Identidade.....	37
4.1- A Formação Inicial e o Perfil do Educador de Infância	37
4.2- A Formação Contínua.....	41
4.3 – Identidade Profissional do Educador de Infância	43
4.4 - Identidade Profissional do Educador de Creche	45
4.5 - Visão Assistencialista / Visão Educativa.....	48
Parte II - Metodologia.....	52
5º Capítulo - Metodologia de Investigação	52
5.1. Diagrama de Investigação	52
5.2 - Instrumento de Pesquisa.....	53
5.3 – Contexto.....	54
5.4. - Recolha de Dados.....	55
5.5 – Guião da Entrevista.....	55

5.6 - As Narradoras.....	57
5.7 - Apresentação das Educadoras Participantes.....	58
Parte III - Análise	60
6º Capítulo – O Que Nos Dizem as Narrativas Destas Educadoras	60
6.1- Contributos da Formação para o Desenvolvimento das Identidades Profissionais	68
6.2 - Reconhecer Especificidades da Pedagogia em Creche	71
6.3 - Perfil Profissional do Educador de Infância de Creche.....	73
6.4 – Processos de Influência do Trabalho em Creche na Reconstrução de Identidades Profissionais.....	74
6.5 - Opinião Sobre as Políticas Educativas Atuais	75
Considerações Finais.....	77
Referências Bibliográficas.....	83
Legislação.....	89
Apêndices	90
Apêndice 1 – Estrutura da Entrevista / Guião	90
Apêndice 2 – Autorização para a Gravação de Áudio das Entrevistas.....	92

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Organização/ guião da entrevista	56
Tabela 2 - Questão da dissertação e objetivos	61
Tabela 3 - Analisar dimensões profissionalizantes de educadoras de infância de creche	62
Tabela 4 - Reconhecer especificidades da pedagogia em creche	63
Tabela 5 - Reconhecer o perfil de desempenho profissional do/a educador/a em creche	65
Tabela 6 - Analisar processos de influência do trabalho em creche na (re)construção de identidades profissionais	66

Introdução

A desempenhar funções como educadora de infância de creche há quase duas décadas, a ambição para obter e aprofundar o conhecimento nesta área foi sempre um constante estímulo para estruturar a práxis. A formação inicial permitiu a aquisição de conhecimento teórico, como suporte de base para iniciar um percurso cheio de desafios, onde a formação contínua teve um papel fundamental. O estudo aqui apresentado corresponde a mais um dos desafios da formação contínua, nesta procura constante de novos saberes sobre a primeira infância, cujo objetivo primordial consiste em aprofundar o conhecimento nesta área, com o intuito de melhorar o desempenho profissional.

O interesse pelo tema apresentado neste estudo está relacionado com as experiências vividas ao longo da trajetória profissional, nomeadamente, no trabalho direto com as crianças em contexto de creche e com as dezenas de famílias que partilharam preocupações, conquistas e com quem se percorreu um caminho pelo objetivo comum: a educação e cuidados dos seus filhos pequenos. Este percurso, também permitiu conhecer e contactar com educadoras de infância de creche que percorreram este árduo caminho de inquietações, onde o atendimento de crianças muito pequenas continua a ser tratado como uma simples resposta social.

A educação de infância começou como uma resposta assistencialista, para apoiar famílias e crianças de classes sociais mais vulneráveis. Este apoio baseava-se na prestação de serviços básicos de cuidados de saúde e alimentação. Porém, com o decorrer do tempo e com as mudanças da sociedade, nomeadamente, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, as transformações foram imensas, para dar resposta às necessidades que foram surgindo dentro do contexto familiar.

Atualmente, a creche tem uma grande responsabilidade no desenvolvimento integral e global da criança, bem como na função de agente socializador logo após a família, apoiando a formação da identidade e da personalidade da criança. Por este motivo, Portugal (2017) refere que é necessário a adoção de abordagens respeitadoras da individualidade da criança, de forma prioritária, para criar contextos de educação e cuidados com qualidade.

Segundo o despacho normativo n° 99/89 de 27 de outubro, para o bom funcionamento de uma creche, é considerado necessário “Um educador de infância afeto a cada grupo de crianças a partir da aquisição da marcha.”. Contudo, não existe coerência no Ministério da Educação que apesar de reconhecer as habilitações literárias dos educadores de infância pelo Decreto-Lei n°241/2001 de 30

de agosto, onde é referido que após terminar a sua formação inicial, este profissional apresenta habilitações próprias para desempenhar funções com crianças dos zero aos seis anos de idade, não revela as funções do educador em creche.

Outro aspeto a salientar prende-se com a tutela. Em Portugal as creches estão sob a tutela do Ministério do Trabalho e da Segurança Social, não havendo qualquer tipo de parceria com o Ministério da Educação. Este facto conduz a uma diferenciação nos profissionais que desempenham funções em contextos de jardim de infância e de creche, conduzindo a um confronto de diferentes perspetivas de se olhar a componente educativa. Por outro lado, não existe reconhecimento de contagem de tempo de serviço para os educadores de infância que desempenham funções em creches, impedindo o acesso à carreira docente e, conseqüentemente, a uma desvalorização dos profissionais.

Neste sentido, torna-se importante dar voz aos profissionais que estão no exercício das suas funções em creche, para tentar compreender quais as dimensões mais relevantes do seu trabalho e a forma como desenvolveram o seu saber desde a sua formação inicial. Conhecer trajetórias profissionais de educadoras com experiência de trabalho direto com crianças na faixa etária dos zero aos três anos, permite reunir elementos que possibilitem entender os processos de construção das suas identidades profissionais, bem como valorizar o seu desempenho profissional.

Assim, esta dissertação tem como propósito a abordagem da pedagogia em contexto de creche e a articulação com a construção e desenvolvimento da identidade profissional de educadores que desempenham as suas funções com crianças dos zero aos três anos, no sentido de procurar melhorar a resposta de atendimento das crianças nesta faixa etária, de atendimento das suas famílias, refletir sobre a construção de saberes profissionais do educador de creche e contribuir para a valorização e o reconhecimento da sua profissionalidade.

Para tal, foi colocada uma questão de partida: Qual a articulação entre as diferentes dimensões da pedagogia em creche e a construção de identidades profissionais?

Após a formulação da questão inicial, foram traçados quatro objetivos com o intuito de orientar este estudo e contribuir para a compreensão do ponto de partida desta dissertação. Os objetivos são os seguintes:

1º - Analisar dimensões profissionalizantes de educadores/as de infância de creche.

2º - Reconhecer especificidades da pedagogia em creche.

3º - Reconhecer o perfil de desempenho profissional do/a educador/a em creche.

4º - Analisar processos de influência do trabalho em creche na (re)construção de identidades profissionais.

Assim, a apresentação desta dissertação está organizada da seguinte forma:

A primeira parte inicia-se com a fundamentação teórica, a qual procura expor alguns pontos considerados fundamentais da pesquisa, para traçar um quadro de referência acerca das dimensões da creche, bem como aspetos essenciais da construção de identidades profissionais dos educadores de infância, especificamente, educadores de infância que desempenham funções em contexto de creche.

A segunda parte centra-se na integração do estudo metodológico, no qual se procede à explicação da metodologia. Esta pesquisa enquadra-se na investigação qualitativa, para a qual foi utilizada a entrevista narrativa como forma de, através do discurso, atribuir um sentido às vivências e promover o desenvolvimento pessoal e profissional das narradoras, bem como da pesquisadora. Deste modo, a entrevista narrativa surge como um meio de conhecer o percurso profissional de educadoras com funções em contexto de creche e conhecer os conceitos das dimensões pedagógicas que consideram mais pertinentes para a sua ação prática.

Para a recolha de informação, foram realizadas entrevistas narrativas, a quatro educadoras de infância com experiência em contexto de creche, de três instituições diferentes. Ao desenvolverem a sua prática em contexto de creche diferentes, permitiu identificar diversos fundamentos que levaram a distintos percursos e à valorização de diversas dimensões pedagógicas do contexto de creche e a construção das suas identidades profissionais.

Na terceira parte procede-se à análise e interpretação da informação recolhida, através das entrevistas narrativas, tendo por orientação a questão principal, os objetivos da investigação e a literatura. Nesta fase do estudo, houve a preocupação de cruzar a informação dada pelas educadoras de infância com a fundamentação teórica apresentada nesta pesquisa, com o propósito de compreender a forma como se articulam as dimensões pedagógicas da creche e a construção das identidades profissionais das inquiridas.

No último capítulo é apresentado um conjunto de considerações finais, que pretendem sintetizar a leitura de dados, realçando a reflexão sobre aspetos significativos da investigação sobre a construção

das identidades profissionais das educadoras de infância participantes. Apesar das contrariedades relativas ao reconhecimento profissional, estas quatro educadoras revelam um percurso profissional com sustentação num ambiente com intencionalidade pedagógica, facilitador de relações e princípios educativos que envolvem o respeito pelo desenvolvimento das crianças pequenas e pelas suas famílias.

Parte I - Enquadramento Teórico

1º Capítulo – A Educação de Infância

A educação é um procedimento que existe em todas as sociedades e que atua como um meio fundamental para a construção de hábitos, costumes, comportamentos e valores de geração em geração, com o sentido de cada um se desenvolver e participar na sociedade a que pertence. Segundo a *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1990), entende-se por *Educação* um *Direito* que “(...) deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades.”, acrescentando ainda que “(...) deve preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus.”. Sendo a *Educação* um *Direito*, esta deve ser proporcionada pela família e por instituições educativas, como creches, jardins de infância e escolas.

Relativamente à infância, é considerada uma categoria social geracional, que se inicia com o nascimento e, tal como se encontra declarado na *Convenção dos Direitos da Criança*, termina aos 18 anos de idade. Contudo, estes limites não são consensuais em diversos contextos sociais, comunidades, etnias e culturas, onde entre o início e o fim da infância se estabelecem etapas. Estas, por sua vez, classificam as crianças de acordo com características físicas, psicológicas e sociais da infância. A infância é entendida consensualmente como um período fundamental na vida do ser humano, por todas as aquisições de diferentes âmbitos que cada criança realiza e (re)constrói nesta fase.

A infância é afetada pelas mudanças da sociedade, as quais implicam reorganizações sociais para dar resposta às necessidades que se levantam através dessas alterações. Numa perspetiva histórica, sabemos que, por este motivo, com a criação das Misericórdias em Portugal no século XVI, surgiram as primeiras estruturas consideradas creches com caráter marcadamente assistencial, para atender crianças dos 0 aos 6 anos de classes sociais mais vulneráveis. A primeira creche conhecida no mundo surgiu no ano 1770, em França, em Vosges, no Ban de la Roche, por um pastor da comunidade, J. Oberlein. Este pastor, juntamente com um grupo de raparigas da vila, criou um lactário para bebés, com o objetivo de ajudar as famílias monopolizadas pelos trabalhos do campo, como afirmam

Davidson e Maguin (1983, p. 18). A partir daí, a ideia de lactário disseminou-se para outros países onde são criadas creches junto dos centros industriais, com o mesmo objetivo.

As creches estruturadas, como são conhecidas atualmente, surgiram por volta de 1854, em Portugal e Nova Iorque, com os nomes de São Vicente de Paulo e “Day Nurse”, (Santana, 1998). Mais tarde, com as mudanças da sociedade, segundo o Ministério de Educação (2000, p.18), para dar resposta às necessidades da época, as creches surgiram “(...) no âmbito do então Ministério da Saúde e Assistência (...)” nos finais dos anos 60, “(...) como consequência das mudanças sociais ocorridas no país (...)”, no entanto, desde o seu aparecimento até este século, sofreram significativas alterações para dar resposta às mães que ingressaram no mercado de trabalho. Porém, apesar das significativas mudanças sociais, o objetivo principal da creche continua idêntico, ou seja, a creche aparece como resposta social de apoio às famílias durante o período em que se encontram a trabalhar e, apesar de todas as mudanças dentro da educação de infância, foi dada continuidade a essa visão.

Atualmente, em Portugal existem diferentes tipos de respostas formais para o atendimento de crianças na faixa etária dos 0 aos 3 anos: creches, amas, creches familiares. No entanto, segundo Portugal (2017), a creche como resposta socioeducativa é a mais procurada pelas famílias com o propósito de facilitar ao agregado familiar a articulação da vida familiar com a profissional. Porém, pelo facto de não haver oferta do Estado para a primeira infância, a creche é um serviço prestado por entidades privadas e por Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), através de acordos de cooperação com o Ministério do Trabalho da Solidariedade e da Segurança Social. É de salientar que esta resposta, nos referenciais legislativos consultados, tem um carácter assistencialista, focalizada no desenvolvimento social de apoio às famílias, o que justifica, nessa linha de orientação, estar, apenas, sob a tutela deste Ministério, o que consideramos altamente contestável.

A educação de infância, cujo foco é a criança, tem de ser analisada nas suas diferentes componentes, tais como: o ambiente educativo, as políticas educativas, a qualidade da educação proporcionada à criança, as relações com os adultos e com os seus pares, a ludicidade, a família, entre outros aspetos que influenciam o crescimento (desenvolvimento e aprendizagem) da criança. Todas estas dimensões e a forma como se articulam, interferem na vida da criança, tanto no presente como no seu futuro.

O programa *Educação Para Todos*, da UNESCO (2011), veio definir como um dos seus objetivos, proporcionar educação básica a todas as crianças, onde é declarado que o lema “(...) implica o combate às discriminações no acesso ao ensino e a educação contínua ao longo da vida, como meio

de melhorar a adaptação às transformações do mundo atual.”. Este programa promove a “(...) expansão e a melhoria da qualidade da educação, entendida como direito fundamental do indivíduo e instrumento essencial para uma política de diálogo entre os cidadãos e os Estados.”. É de salientar que um dos objetivos principais deste programa é a atenção e a educação dedicadas à primeira infância.

A UNESCO promoveu também um Fórum Mundial de Educação, em 2000, no Senegal, onde ficou definido que, até 2015, todas as crianças deveriam ter acesso gratuito à educação básica e de boa qualidade. Neste sentido, foram propostos como objetivos: “Desenvolver e melhorar a proteção e a educação da primeira infância, nomeadamente das crianças mais vulneráveis e desfavorecidas; (...) responder às necessidades educativas de todos os jovens e adultos, tendo por objetivo a aquisição de competências necessárias.”.

A primeira infância é considerada uma fase extremamente importante no desenvolvimento da criança. Deste modo, uma educação de qualidade proporcionada à criança nesta fase da vida é fundamental para promover a sua aprendizagem. Como afirma Gabriela Portugal (2009, p. 37), com base nas diversas investigações relacionadas com a primeira infância, “(...) o papel central das primeiras experiências de vida enquanto fonte de suporte/adaptação ou de risco/disfunção; as poderosas capacidades, emoções complexas e competências sociais essenciais que se desenvolvem nos primeiros anos de vida; a possibilidade de promover as condições desenvolvimentais, através de interações adequadas.”. Deste modo, pode-se comprovar como a primeira infância é fulcral para o desenvolvimento da criança. Considerando estas declarações, é necessário promover uma atenção especial a esta etapa da vida, no sentido de fomentar a estimulação holística da criança (emocional, motora, sensorial, da linguagem, expressiva).

Tendo em consideração a criação de contextos de qualidade para as crianças dos zero aos três anos, a tutela definiu *Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais*, com o objetivo de dar respostas mais adequadas e responsáveis às realidades com que são confrontados. Desta forma, surgiu o *Manual de Processos-Chave para a Creche* da Segurança Social, onde está referido que os cuidados básicos prestados individualmente a cada criança são considerados muito importantes na primeira infância, (s.d., p. 2), o qual declara que “Os cuidados adequados durante a primeira infância trazem benefícios para toda a vida.”.

O bem-estar da criança é muito importante em todas as fases do seu desenvolvimento e deverá ser sempre uma preocupação da educação, sendo que a parte afetiva deve ser valorizada, do mesmo modo, pelo facto de fazer parte desse mesmo bem-estar. Uma criança segura, equilibrada

emocionalmente e com as suas necessidades básicas satisfeitas adequadamente, está mais motivada para a aprendizagem.

2º Capítulo - Infância, Criança e Família

2.1 - Visão de Infância e de Criança

A visão de infância é considerada uma ideia moderna. No passado, como afirma Sarmento (2004), a ideia de infância era remetida para o limbo das existências e a criança era considerada apenas como um ser biológico. Com o Renascimento, a consciência social da existência de infância começou a despontar e a criança iniciou o seu percurso de relevância social.

A contextualização de educação de infância leva a percorrer um caminho histórico sobre a *criança* e a *infância*, pelo facto de se justificar o seu aparecimento desde o momento em se começou a considerar a existência de criança e de infância. Segundo Vilarinho (2004), a infância não é uma fase transitória, apenas o sujeito, que é a criança, é que é transitório. No final do século XIX e início do século XX, com o aparecimento do *Movimento da Escola Nova* que surgiu na Europa e nos Estados Unidos e veio alterar o ensino praticado até essa altura, fez a distinção entre *criança* e *infância*. Assim, a *criança* é considerada um ser com uma necessidade natural de adquirir experiência, e a *infância* é considerada a fase da vida adequada para a aquisição dessa mesma experiência (Ferreira, 2004). Estes dois conceitos diferentes, mas indissociáveis, como referem Sarmento, Fernandes & Tomás (2007), foram construídos em simultâneo e consideram um como “ser” e o outro como “período”, porque a criança existe na infância e a infância é da criança.

O conceito de infância como categoria social, segundo Sarmento e Pinto (1997), tem como pressuposto o reconhecimento das crianças como atores sociais de pleno direito, ainda que com características específicas. Apesar das discussões acerca dos direitos da criança, de proteção (direito a um nome, identidade e nacionalidade), provisão (direito a cuidados e educação, entre outros) e participação (direito a participar nas decisões relativas às suas vidas), é este último que tem suscitado maior controvérsia e uma evolução mais lenta na estruturação de políticas para a infância.

O direito à participação reconhece a criança como um ser competente, apesar da sua imaturidade e dependência das suas necessidades básicas, necessárias para a sua sobrevivência. A criança é um ator social que participa na construção da própria vida, da vida da família e da comunidade em que vive. Deste modo, desde o nascimento, a criança é coconstrutora do seu conhecimento, da sua cultura e da sua identidade. O conhecimento da criança surge de um procedimento de construção social e da construção do seu “eu”, pelo facto de ter um papel ativo nas interações que desenvolve ao longo do

seu crescimento. Zabalza (1998) afirma que essa noção de criança envolve conceder um sentido de justiça ao seu potencial de desenvolvimento nos primeiros anos de vida, tão importante para a educação de infância.

Numa outra perspectiva, sendo a infância um conceito geracional permanente que, com as mudanças da sociedade, também sofre mutações, dando-lhe características diferentes das que tinha no passado e das que ocorrem em diferentes contextos, o contributo da cultura é também importante para a compreensão da mesma e para a estrutura que cada comunidade dispõe no seu atendimento e educação das crianças. A forma como a infância e a educação são compreendidas são o reflexo do meio cultural dos grupos sociais em que se está inserido. Deste modo, as práticas educativas são diferentes de acordo com os objetivos e expectativas em relação à socialização e ao desenvolvimento da criança no meio social em que vive.

Atualmente, entende-se que a infância é uma fase da vida humana, reconhecida com particularidades próprias a nível de desenvolvimento. As transformações da sociedade contribuíram para uma mudança na visão da criança e, também, para a construção de novos modos de pensar e intervir com a criança. Esta mudança encontra-se reconhecida pelos documentos que surgiram, nomeadamente a Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (1989)⁸, a Carta das Responsabilidades Humana e da Paz (2008).

Com o decorrer do tempo, e com os contributos de toda a documentação, a consciência de infância e de criança tomou novos sentidos; não existe uma idade mais importante que as outras, estamos apenas em constante transformação em todas as etapas da vida humana (Araújo, 2006). Contudo, nas últimas décadas tem-se observado um progressivo reconhecimento da importância da infância, como uma fase no percurso da vida que tem implicações em fases posteriores.

Contemporaneamente, a perceção da *infância* e de *criança* é resultado das conceções anteriores que, a partir do século XIX, começaram a ter maior relevância. Desde este período, são muitos os teóricos que refletem sobre estes dois conceitos, onde a maior parte das perspectivas expostas são unânimes relativamente à criança se apresentar como um ser ativo na construção do seu conhecimento. A educação é uma das formas possíveis de adquirir o conhecimento, para que a criança consiga viver autonomamente na sociedade em que está inserida.

2.2 - Visão de Família

A família é o primeiro grupo que influencia o ser humano no seu comportamento, na sua personalidade e nas suas escolhas futuras, através da cultura e da comunidade em que está inserida. Anterior ao Estado e a qualquer comunidade, como afirmam Maria Martins e Sarmento T. (2019), a família consiste na base da organização e desenvolvimento sociais. Compete-lhe as funções de acolhimento, cuidados, educação e preparação do indivíduo para a vida. É nessa relação com as pessoas próximas que a criança inicia a sua constituição como sujeito: a formação da sua identidade e as perceções dos outros.

Segundo a Constituição da República Portuguesa, através do Decreto de aprovação da constituição, no Artigo 67º, publicado no diário da república no n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10, versão em vigor na data de 12 de março de 2019, confere a família “(...) como elemento fundamental da sociedade, tem direito à proteção da sociedade e do Estado e à efetivação de todas as condições que permitam a realização pessoal dos seus membros”. O ponto dois do mesmo artigo afirma que compete ao Estado, para proteção da família, entre outros assuntos da área social, “(...) promover a criação e garantir o acesso a uma rede nacional de creches e de outros equipamentos sociais de apoio à família, (...)”, e ainda “Cooperar com os pais na educação dos filhos;”.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990, declara no seu Preâmbulo que a família, sendo “(...) um elemento natural e fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças, deve receber a proteção e a assistência necessárias para desempenhar plenamente o seu papel na comunidade.”.

De acordo com Dessen & Braz (2005), estando a dinâmica da família inseparável da socialização, as transformações sociais e culturais da nossa sociedade afetam o desenvolvimento do seu ciclo vital, através das políticas financeiras e sociais, vivendo num processo de mudança constante, ligado ao contexto social em que está inserida. Por outro lado, pelo facto de a mulher ter uma liberdade maior na sociedade moderna quando em comparação com o passado, leva a transformações significativas da família tradicional. Presentemente, a família tradicional, composta por pai, mãe e filhos, tem vindo a diminuir e surgem vários tipos de famílias, recompostas, monoparentais, etc.

As mudanças existem também no interior das famílias, onde as crianças passam por inúmeras separações e são afetadas pelas decisões dos pais, sem terem poder para intervir ou influenciar nessas decisões. A noção de criança como cidadã, como ator social, com o reconhecimento e uso dos seus direitos e deveres, é, muitas vezes, negligenciada. A criança é impedida de ter voz, de dar a sua opinião, bem como de participar nas decisões do contexto familiar em que está inserida. Estes fatores, em consonância com as mudanças da sociedade, alteram os valores da família e afetam as relações dentro da mesma.

Todavia, independentemente da organização familiar em que a criança está inserida, atualmente, uma grande parte das famílias necessita de apoio para a educação dos seus filhos, por motivos financeiros e/ou assistenciais. Deste modo, como afirma Vasconcelos (2008), há necessidade de recorrer a instituições que, sem substituir as famílias, as complementam no desenvolvimento e na educação das crianças na sua ausência. Por isso, a creche é uma resposta necessária que deve assegurar a componente educativa com responsabilidade e qualidade na assistência à família.

3º Capítulo – Dimensão Educativa em Creche

Enquanto contexto onde se desenvolvem práticas que influenciam o desenvolvimento global da criança, a creche é um espaço educativo. Deste modo, refletir sobre a dimensão educativa em creche é pensar numa pedagogia que considere a criança na sua plenitude e compreender que ela age, que comunica e que se relaciona dentro do seu quotidiano; é reconhecer que a criança aprende desde que nasce e que esta aprendizagem acontece durante as vivências na interação com o meio ambiente e com os outros.

Os últimos dados legislativos sobre as normas de instalações e funcionamento da creche, definidos na Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, dizem que:

“A creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais”.

Desta citação é de realçar o facto de a creche ser considerada uma resposta socioeducativa, direcionada a crianças até aos três anos, com o objetivo de apoiar as famílias na conciliação da vida familiar com a profissional. Como afirma Sarmento T. (2016), a índole desta resposta visa colaborar no processo de desenvolvimento da criança, proporcionar um atendimento afetivo, seguro e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança, bem como prevenir e despistar, de forma precoce, qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco e assegurar o encaminhamento mais adequado.

3.1 – A Educação dos 0 aos 3 Anos

Ao longo do tempo, as transformações da sociedade, nomeadamente com a entrada da mulher no mercado de trabalho, conduziram a alterações no seio familiar. Brazelton (2002), refere que, atualmente, uma percentagem elevada de crianças pequenas, entre os zero e os três anos, ficam ao cuidado de pessoas que não são os seus pais biológicos. As famílias prescindem de cuidar dos seus bebés por razões económicas para garantirem a sua sustentabilidade, manterem um determinado nível

de vida ou porque procuram uma realização pessoal e profissional, entregando essa tarefa a terceiros durante muitas horas por dia. Outras famílias, ainda que tenham condições de suporte familiar para o quotidiano das crianças, valorizando a socialização dos seus filhos com outras crianças e acreditando no valor educativo das creches, optam deliberadamente pela inscrição dos mesmos nessas instituições.

Segundo Portugal (1998), a necessidade de entregar os filhos desde muito cedo ao cuidado de outrem, fora do agregado familiar, induz a sociedade em geral a uma redefinição do papel maternal. Muitas mulheres vivem em conflito de papéis, entre o desejo de uma carreira profissional e o desempenho da função de mãe. O emprego da mulher impele a alterações da sua autoestima, de valores e nos padrões de interação familiar que passou a incluir a questão dos cuidados alternativos a fornecer às crianças.

Inicialmente, as creches tinham a função de prestar serviços de saúde, alimentação e higiene. Contudo, no sentido de promover o desenvolvimento global da criança adequadamente, as creches deixaram de ter um serviço apenas assistencial e passaram a estar ao serviço da comunidade como um recurso educativo muito além do papel de substituição da família. Tal como afirma Teresa Vasconcelos (2001), as creches surgem das necessidades profissionais das famílias e encontram-se em desenvolvimento e, por isso, têm o dever de dar uma resposta educacional e prestar serviços de qualidade. Do mesmo modo, Oliveira-Formosinho & Araújo (2013), afirmam que a creche funciona como um apoio indispensável às famílias e constitui uma das primeiras experiências da criança num contexto fora do seio familiar, essencial para o seu desenvolvimento e preparação para as futuras etapas da vida.

No entanto, apesar de muitos investigadores defenderem que a educação da criança começa com o nascimento, e que a etapa dos zero aos três anos deve ser encarada como um suporte essencial, como um sustentáculo para as etapas educativas seguintes, a legislação não reconhece a resposta educativa da creche como um direito da criança, dando prioridade à conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias.

A Lei de Bases do Sistema Educativo não contempla uma educação formal para a faixa etária dos zero aos três anos, mesmo sendo socialmente constatado que a educação nos três primeiros anos de vida em contextos exteriores à família é determinante para o futuro da criança. Para Alarcão (2008), este facto deve-se, acima de tudo, ao sistema educativo português atribuir exclusivamente à família a responsabilidade de educar a criança nos seus três primeiros anos de vida, havendo uma relativa falta

de apoio por parte do Estado nesta faixa etária. Esta questão social relaciona-se com a ideia de que a criança deve receber uma educação fundamentalmente maternal, no espaço privado do seu lar, mas hoje sabemos que a creche desempenha um atendimento educativo essencial para o desenvolvimento da criança e complementar da educação do seu contexto familiar (Guerreiro e Moreira, 2002).

Oliveira-Formosinho & Araújo (2013) afirmam que, atualmente, o que está em causa é que o atendimento em creche deve apresentar um apoio às famílias, com a garantia de uma guarda segura das crianças, fundamental aos novos formatos da vida familiar e ao envolvimento profissional dos pais noutros contextos. Acrescentam ainda que a creche se transformou num contexto basilar para o desenvolvimento da criança.

A relevância da creche amplia tendo em apreciação as investigações sobre o valor das experiências precoces que têm crescido consideravelmente e acabam por influenciar a nossa forma de pensar sobre a educação e os cuidados das crianças mais pequenas. Atualmente, a ciência investiga, no sentido de conhecer melhor, o valor das primeiras experiências da criança para incentivar a qualidade dos contextos formais e informais, onde esta se desenvolve.

3.1.1 - A Educação dos 0 aos 3 Anos na Visão de Diferentes Ciências

Nos primeiros anos de vida da criança, segundo investigações dos últimos anos, ocorrem mudanças desenvolvimentais extremamente rápidas e marcantes, onde as experiências promovidas pelo ambiente em que a criança vive, são determinantes para o seu desenvolvimento físico, motor, emocional, social, linguístico e comunicacional. Portugal (2009, p.33) afirma que a autonomia revela um sinal basilar de um desenvolvimento saudável “(...) que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é “a pessoa” e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais”.

Os estudos neurocientíficos desenvolveram, nas últimas décadas, fortes argumentos sobre a importância das experiências precoces, onde defendem que é fulcral prestar uma atenção superior aos cuidados educativos destinados a crianças até aos três anos de idade. Estes mesmos estudos, revelam que quando um indivíduo interage com o ambiente, vários sinais ativam e percorrem os circuitos neuronais como forma de resposta aos estímulos provenientes do meio (Portugal, 2009). A mesma autora acrescenta ainda que o meio envolvente é um fator determinante para o processo de desenvolvimento cerebral, visto que o cérebro possui a grande capacidade plástica de desenvolver as suas estruturas cerebrais de forma a adaptar-se às condições do meio.

Nos três primeiros anos de vida, tal como nos revelam muitos estudos das neurociências, ocorre uma atividade cerebral intensa e marcante, determinante para o desenvolvimento da futura constituição cerebral. Por volta dos dez anos, acontece uma considerável mudança no desenvolvimento cerebral, o processo de seleção de sinapses (são zonas ativas de contato entre uma terminação nervosa e outros neurónios). As sinapses que forem mais utilizadas tornam-se permanentes e as que forem menos estimuladas, serão eliminadas, para que o cérebro consiga garantir respostas adequadas e eficientes nas experiências futuras. Este processo biológico vem inquietar para o caso de uma criança que não vivencie interações estimulantes e significativas nos primeiros anos de vida, mais tarde poderá acontecer uma excessiva eliminação de sinapses (Portugal, 2002; 2009). Deste modo, devemos sublinhar que, numa primeira fase de desenvolvimento, sobretudo até aos três anos de idade, o desenvolvimento cerebral deve ser estimulado.

A primeira etapa da vida parece serena, porém, o cérebro da criança possui uma capacidade de desenvolver as suas estruturas cerebrais, absorvendo tudo o que se encontra ao seu redor e adaptando-se ao meio em que se insere. Nas palavras de Marchão (1997, p. 5), “(...) a afirmação de que nos primeiros anos de vida, o cérebro da criança passa por uma série de alterações significativas, leva-nos a confirmar a necessidade de criar um ambiente estimulante e rico em experiências”.

Como os mecanismos neurológicos sustentam o desenvolvimento das crianças, é fundamental que os adultos mais significativos consigam oferecer ambientes afetuosos, seguros, responsivos e cuidados precoces, necessários para o bem-estar dos mais pequenos. Estas condições são importantes para que as crianças sejam capazes de enfrentar e superar os desafios impostos ao longo da sua vida. Portugal (2002, p. 13) refere que, “(...) bebés que recebem cuidados responsivos e calorosos tendem a mostrar mais capacidades de resiliência ou de superação de dificuldades em fases posteriores da sua vida”.

Na perspetiva da psicologia, as primeiras relações da criança acontecem no seio familiar e estas contribuem para o seu desenvolvimento socio emocional. As relações permitem que a criança aprenda a pensar, que aprenda a relacionar uma imagem ou uma representação com um desejo. Esta capacidade de criar representações mentais de relações origina um pensamento mais elaborado e possibilita compreender que as interações emocionais constroem uma base cognitiva e a maioria das capacidades intelectuais da criança como, por exemplo, o sentido moral do que está certo ou errado (Brazelton, 2002).

Conforme a criança vai crescendo, as diferentes etapas de desenvolvimento sucedem-se, e com a entrada para a creche as relações sociais vão-se alargar para os seus pares e para outros adultos que não fazem parte da família. Deste modo, a qualidade da vinculação instituída até esse período vai servir de modelo para as relações que a criança vai construir a partir daí.

A organização da vinculação inicia-se na infância nos primeiros três anos de vida, e é como uma base de comportamentos que são desenvolvidos na interação da criança com o meio. A vinculação permite oferecer conforto em momentos de stress para além de estimular a aprendizagem social. Segundo Bowlby (1990), uma resposta atempada do cuidador permite à criança a construção de comportamentos de conforto, proteção e segurança positivos e usar essa segurança como meio de exploração do exterior. Uma figura de vinculação que esteja presente gera confiança, afasta a inibição e auxilia na exploração e conhecimento do meio.

O desenvolvimento social e afetivo está profundamente ligado durante a infância. Como afirma Portugal (1998), as expressões afetivas regulam as relações interpessoais e as relações sociais e demonstram o desenvolvimento emocional e afetivo da criança que emerge nas relações desta com as outras pessoas. O bem-estar está intimamente ligado à solidez das relações afetivas que cada indivíduo estabelece com os outros. Neste sentido, ao desenvolver a capacidade de comunicação na interação com o outro, a criança potencializa as relações interpessoais.

Nas interações com as figuras que lhes prestam os cuidados, de forma gradual, a criança vai adquirindo conhecimento sobre o modo como essa figura atua e responde às suas solicitações. Esse conhecimento vai permitir agir com mais eficiência e servir como um guia para interpretar as experiências vividas e orientar o seu comportamento de vinculação e social (Soares, 2007).

Segundo Brazelton (2002), a pessoa que passará a cuidar da criança na creche, deverá ter uma presença constante que lhe possa incutir confiança, que lhe proporcione experiências afetivas e empáticas. Deste modo, o desenvolvimento da criança é influenciado pela socialização durante a interação com as pessoas que lhe prestam os cuidados e pela aquisição de competências emocionais que permitem a autorregulação da criança, sendo fundamentais na formação e manutenção de relações positivas com os outros (Denham, 2007). Nos primeiros anos, segundo Brazelton (2002), a aprendizagem mais importante é a que é proporcionada pela interação humana e esta, também ensina a comunicar e a pensar. As inter-relações ajudam a criança a distinguir os comportamentos adequados e os não adequados perante as vivências que lhe são proporcionadas, permitem-lhe aprender a pensar.

Segundo Portugal (1998), as interações, as trocas e ligações particulares com os outros são “(...) condições fundamentais para o desenvolvimento sensorio-motor, a representação simbólica, a linguagem e o pensamento.”.

Nas brincadeiras de “faz de conta”, a criança aprende a relacionar uma imagem ou uma representação com um desejo e, posteriormente, ajudam a compreender as intenções de uma personagem numa história. Toda esta aprendizagem conduz a um pensamento mais elaborado e mais complexo. Tal como afirma Brazelton (2002), as interações emocionais criam as bases cognitivas, bem como a maioria das capacidades intelectuais da criança, como a criatividade e a capacidade do pensamento abstrato.

O sentido da moral, do que está certo e do que está errado, desenvolve-se a partir das interações emocionais, tal como o pensamento. A capacidade de compreender os sentimentos das outras pessoas, bem como muitas outras capacidades de relação social e intelectual, advêm das vivências que são proporcionadas às crianças durante todo o seu desenvolvimento porque permitem regular o comportamento, os sentimentos e o humor (Brazelton, 2002). As relações sociais da criança são importantes, não só por contribuírem para uma maior segurança, mas também porque são muito enriquecedoras para o seu crescimento social e afetivo.

A Sociologia da Infância procura observar a criança enquanto sujeito de e com direitos. A conceção da infância como uma construção social tem sido marcada pelo reconhecimento de que as crianças participam da sua determinação, pelo facto de serem agentes ativos e socialmente criativos na construção das suas culturas infantis. As crianças, ao participarem e ao produzirem as suas próprias culturas, estão a assimilar os valores da sociedade, da cultura e a contribuírem para a sua transformação.

O reconhecimento das crianças como atores sociais, para Sarmento e Pinto (1997), tem levantado controvérsias acerca dos seus direitos. O direito à participação, tal como foi referido anteriormente, é aquele em que tem havido menos progressos na construção de políticas e gestão das instituições para a infância.

As modalidades de atendimento à infância, sobretudo à primeira infância, tal como é referido num relatório do Departamento da Educação Básica (Ministério da Educação, 2000, p.29) “(...) subsistem ainda problemas numa sociedade que, muitas vezes, dando uma visão romântica ou uma visão idílica da infância, não reconhece as crianças como atores sociais de pleno direito.”. Porém, o direito à participação deverá, neste caso, distinguir a noção de criança como um ser competente. No caso da

educação de infância, a noção da criança como um ser competente, inclui, como refere Zabalza (1998, p.20) “(...) fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante esses anos que são cruciais.”.

A forma de compreender a infância e as práticas educativas traduz-se naquilo que cada cultura e/ou sociedade compreende como importante para o desenvolvimento da criança. Esta compreensão inclui aspetos da forma como é regulada a vida diária das crianças e das suas famílias e o modo de cuidar dessas crianças. Em Portugal, atualmente, muitos pais levam os seus filhos à creche, onde passam o seu dia fora do ambiente familiar. A criança tem de se adaptar aos horários dos pais, à rotina de um coletivo e a um tempo de interação e de cuidado diferente do que seria prestado pela família. As relações entre pais e filhos tornam-se progressivamente menos assíduas e as instituições que acolhem as crianças proporcionam contextos mais supervisionados, com espaços estruturados, onde há regras, limitação da autonomia e da mobilidade.

Cada sociedade mantém a sua forma de educar as suas crianças e isso reflete-se nas expectativas e nos objetivos que a mesma constitui face ao desenvolvimento da criança e à sua socialização. Assim, a noção de infância e as instituições que prestam serviço de atendimento produzem diversas imagens de infância. Deste modo, compreender a infância e dar respostas que sejam adequadas, implica que cada instituição educativa seja um lugar singular, que interaja com os sentidos que as crianças, as suas famílias, os contextos e os agentes educativos envolvidos atribuem à ação educativa que promovem.

A primeira infância é a fase da vida onde, através das relações, despertam muitos dos alicerces para construção do ser humano como pessoa. Tudo isto implica repensar a ação pedagógica, de dar uma intencionalidade pedagógica a momentos da rotina diária que eram considerados menos importantes, valorizando os interesses das crianças. Implica, também, estimular a relação de diálogo entre educador e a criança que favorece a participação dos mais pequenos na construção de culturas infantis como um modo de experienciar e viver a infância. Por este motivo, o trabalho da educadora de infância em contexto de creche é extremamente desafiante, pela responsabilidade de proporcionar um ambiente educativo que estimule o desenvolvimento de competências sócio emocionais na vida de cada criança.

3.2 - A Relação Família / Creche

Segundo Luísa Homem (2002), a família é a primeira instância educativa de cada indivíduo, é o ambiente onde se desperta para a vida como pessoa, onde se interiorizam valores, atitudes e papéis. Por este motivo, a família deve ser valorizada porque tem muita influência no desenvolvimento e desempenho da criança desde os primeiros momentos de vida.

A creche surge como uma forma de sustentar as necessidades das famílias que, por diversas razões (económicas, realização pessoal, entre outras), não conseguem desempenhar a tarefa de educar as suas crianças. Deste modo, para além de constituir um serviço de apoio às famílias, a creche deve ser vista como uma resposta fundamental para a valorização das competências e das necessidades educativas dos mais pequenos.

Perante estas afirmações, a creche, sendo um complemento da família, deve ser um espaço aberto à participação ativa desta nas aquisições das competências dos seus filhos. Neste sentido, cabe ao educador estar atento e ser um agente promotor do envolvimento parental. Como afirma Canavarro et al (2001, p.78), “Quando a escola e a família mantêm uma relação de colaboração, as regras dos dois ambientes educativos são congruentes, os pais envolvem-se mais no percurso escolar dos filhos e o aluno percebe uma maior continuidade entre os objetivos da escola e dos seus familiares.”.

Quanto mais positiva for a ideia que a família tem da creche, maior será a transmissão de segurança à criança, o que contribuirá para uma melhor aceitação da separação da família. Todos os intervenientes ganham com esta relação porque têm papéis diferentes na integração da criança na sociedade. Se a criança sentir que existe cooperação entre a creche e a família, sente-se bem na creche, aprende também a cooperar com os seus pares e mais motivada para explorar, interagir e adquirir novas competências e aprendizagens. Segundo Hohmann e Weikart (2009, p.99): “As crianças aprendem a valorizar as suas experiências familiares e as dos outros quando os professores constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as atividades da vida familiar no contexto escolar.”.

As características do contexto “creche” influenciam os comportamentos da família. Assim, a comunicação entre a creche e a família é fundamental para o bom desenvolvimento da criança, pelo facto de serem os primeiros ambientes sociais que oferecem à criança estímulos e condutas. É importante, também, que a creche seja aberta e comunicativa, permitindo que as famílias se envolvam, dando esclarecimentos sobre as crianças, o seu desenvolvimento e as suas dificuldades. Só

através da interação entre a creche e a família, com um diálogo permanente entre pais e educadores, entre pais e as crianças, se poderá alcançar melhores resultados, ao nível da comunicação e da educação.

Os bebés e as crianças pequenas ainda não são capazes de falar sobre si próprios com clareza, por isso, é fundamental que os educadores e as famílias partilhem com frequência informações específicas das conquistas e dificuldades, dos interesses e capacidades, daquilo que conhecem das suas crianças. Desta forma, criam laços de confiança mútuos, que levam o seu tempo a serem construídos, mas são essenciais para o desenvolvimento da criança. Famílias e educadores aprendem uns com os outros nas suas ações de cuidados e de educação da criança, “crescem” juntos e ganham confiança nas suas competências, para criar um ambiente educativo mais rico e apoiar melhor a aprendizagem dos mais pequenos.

Segundo Post e Hohmann (2004), os papéis do educador e da família são distintos porque a relação que a criança tem com cada um também é diferente. Neste sentido, é importante que haja respeito e confiança, para permitir um trabalho em equipa sem intervirem no trabalho uns dos outros porque os dois se complementam. O diálogo honesto entre ambas as partes, bem como a aceitação das características individuais de cada família pelo educador, permitem a construção de um ambiente de apoio ao desenvolvimento da criança na creche e em casa.

A creche não pode caminhar sozinha, é na parceria com a família que encontrarão uma melhor educação, onde as crianças sejam capazes de se desenvolver de forma integral, socializando com outras crianças e outras pessoas.

3.3 – A Qualidade no Contexto Educativo de Creche

Em Portugal não há uma definição clara da política educativa no âmbito da educação relativa à faixa etária dos zero aos três anos de idade. A creche, apesar de ser considerada um contexto formal, encontra-se sob a tutela do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, enquanto os outros níveis onde se desenvolve a educação subsequente, estão sob a tutela do Ministério da Educação. Este é o primeiro obstáculo que dificulta o atendimento às crianças muito pequenas, a inexistência de uma política educativa que considere a infância globalmente. A Lei de Bases (Lei nº 46 de 14/10/1986), ao definir como destinatários as crianças dos três aos seis anos, é uma prova dessa exclusão do sistema educativo no atendimento à primeira infância.

No entanto, com o objetivo de melhorar a resposta de atendimento nas creches, através da Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, o Estado estabeleceu novas normas para assegurar um trabalho de creche mais eficiente e, simultaneamente, para permitir a expansão da rede de creches. As normas são um meio orientador das condições de instalações e de funcionamento, onde estão definidos os objetivos, os serviços e as atividades, sendo os objetivos relativamente ao funcionamento os seguintes:

- “a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva;
- f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade”.

Relativamente aos serviços e às atividades, foi definido que a creche tem o dever de prestar:

- “a) Cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança;
- b) Nutrição e alimentação adequada, qualitativa e quantitativamente, à idade da criança, sem prejuízo de dietas especiais em caso de prescrição médica;
- c) Cuidados de higiene pessoal;
- d) Atendimento individualizado, de acordo com as capacidades e competências das crianças;
- e) Atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças;
- f) Disponibilização de informação, à família, sobre o funcionamento da creche e desenvolvimento da criança”.

Estas normas legislativas vieram ainda definir outros aspetos relevantes e indispensáveis, como a obrigatoriedade de um Projeto Pedagógico como “(...) instrumento de planeamento e acompanhamento das atividades desenvolvidas pela creche, de acordo com as características das crianças.”, do qual fazem parte: o plano de atividades sociopedagógicas, onde constam as ações educativas promotoras do desenvolvimento global das crianças; o plano de informação, onde constam ações de sensibilização das famílias no que diz respeito à parentalidade. O Projeto Pedagógico tem de ser dirigido a cada grupo de crianças e na sua construção devem constar, para além da equipa técnica, as famílias e, se assim o justificar, os serviços da comunidade que colaborarem com a creche. Por sua vez, deve ser feita uma avaliação semestral deste projeto e ser revisto quando necessário.

Fazem parte ainda destas normas, um limite do número de crianças por grupo: dez até à aquisição da marcha, catorze entre a aquisição da marcha e os vinte e quatro meses, dezoito entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses. A distribuição das crianças pelos grupos pode ser flexível atendendo à fase de desenvolvimento da criança, bem como ao plano de atividades sociopedagógico. O horário de funcionamento da creche deve ser adequado às necessidades dos pais ou de quem exerça as responsabilidades paternas.

Quanto à organização da equipa técnica, a direção deve ser assegurada por um educador de infância, ou outro profissional com licenciatura em Ciências Sociais ou da Educação; cada grupo de crianças, após a aquisição da marcha, tem de ser acompanhado por um educador de infância e um ajudante de ação educativa.

É ainda imprescindível a existência de um regulamento interno, o qual deve ser partilhado com as famílias, bem como a organização do equipamento e material pedagógico, assim como as condições gerais de localização e instalação do estabelecimento. Estas normas vieram substituir as anteriores, referentes ao Despacho Normativo n.º 99/89 de 27 de outubro, onde se realça um maior controlo e qualificação da resposta social creche.

É um direito da criança ser atendida por um contexto educativo que a respeite e que lhe garanta as melhores oportunidades desde o seu nascimento. Este atendimento deve ser verdadeiramente para todas as crianças e as famílias que necessitam deste serviço, deve haver a garantia de igualdade de oportunidades, independentemente da situação socioeconómica em que vivem, com instituições de qualidade para todos, no sentido de atenuar a relevante taxa de pobreza infantil e das suas famílias. Tal como refere a Recomendação n.º 3/2011, publicada pelo CNE, cuja relatora foi Teresa Vasconcelos, é

importante garantir a universalidade do atendimento das crianças dos zero aos três anos de idade com uma componente educativa.

Existem alguns elementos que influenciam o desenvolvimento e aprendizagens das crianças que frequentam a creche, tais como: o tamanho dos grupos de crianças, o tipo de interações entre crianças e adultos, o número de horas que a criança permanece na instituição, a qualificação dos profissionais e o tipo de contexto onde funciona a creche. Oliveira-Formosinho (2012) refere os benefícios educativos relacionados a práticas pedagógicas de qualidade no desenvolvimento e aprendizagens das crianças, que as investigações têm demonstrado, particularmente para as crianças provenientes de meios sociais desfavorecidos.

Apesar de nos últimos anos haver progressos no investimento da educação e cuidados dos zero aos três anos, quanto ao estatuto da criança e à sua educação em creche e, o relatório da CNE de 2003, coordenado por Teresa Vasconcelos, declarar que houve um “erro político” na última revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, pelo facto de não ter reconhecido na lei que a educação começava aos 0 anos e não aos 3 anos, nas últimas revisões do mesmo, o erro não foi corrigido e a creche continua a não estar integrada no Sistema Educativo português. Devido a este facto, o processo da expansão da rede de atendimento para os mais pequeninos tem gerado muitas situações constrangedoras, tais como: a não contagem de tempo de serviço dos profissionais que desenvolvem a sua prática pedagógica em contexto de creche, os salários diferentes e inferiores comparativamente com os profissionais a desempenhar funções em jardim de infância, a componente educativa é menos valorizada pelas instituições.

Deste modo, é imprescindível alterar a Lei de Bases do Sistema Educativo para que se crie uma articulação entre a tutela do Ministério da Educação e do Ministério da Solidariedade Segurança Social, bem como para ultrapassar a tradicional associação de serviços de carácter social às populações mais carenciadas e de serviços educativos às mais favorecidas (Alarcão, 2008). Por outro lado, Folque (2016) refere que os sistemas integrados estão normalmente relacionados a uma qualidade superior no que respeita ao acordo das políticas de acesso e financiamento, ao profissionalismo das equipas e do currículo.

Segundo Alarcão (2008), existe uma diferença significativa entre as práticas educativas e as políticas. Por este motivo, considera-se que se têm desarticulado muitas das mudanças defendidas e a legislação. Porém, a OCDE (2000), Vasconcelos et al (2003) e Bairrão (2005), defendem que só a

articulação destas duas áreas pode contribuir para a valorização das práticas pedagógicas com crianças dos zero aos três anos, marcadas pelo seu respeito e participação.

Folque et al (2016) e Alarcão (2008), defendem ainda que para melhorar a qualidade da educação e a qualidade de vida das crianças pequenas, devem ser envolvidos todos os intervenientes neste processo educativo, principalmente famílias, profissionais, políticos, associações profissionais e instituições de formação de educadores/professores.

A Organização da Nações Unidas publica, em 2016, um referencial em que afirma que para atenuar a pobreza e as desigualdades dos cidadãos para alcançarem um modo de vida mais saudável, sustentável e pacífico, todas as crianças deverão ter acesso a uma educação de alta qualidade.

A questão da qualidade na educação de infância tem sido um assunto muito abordado nas últimas décadas, por muitos investigadores da área. A qualidade na educação de infância é considerada um assunto polissémico por estar relacionado com as perceções individuais de cada investigador, sendo também influenciado por razões sociais, culturais, políticas e morais (Dahlberg, Moss & Pence, 2003).

A UNESCO publicou um documento, em 2008, sobre a “Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos”, o qual menciona que é um conceito com muitos significados por implicar com um juízo de valor de cada interveniente.

Em síntese, o tema da qualidade em educação de infância depende de vários aspetos de acordo com as perspetivas de quem o aborda e a quem se destina, sendo a criança, a família e o meio, fatores que influenciam a perspetiva de cada um.

3.4 - Os Cuidados e as Rotinas

A creche tem características próprias que a distingue dos outros níveis educativos. Nesta valência não existem conteúdos programáticos, nem currículo próprio, mas é cada vez mais notória a necessidade de encontrar linhas orientadoras. A creche é um espaço educativo onde se deve dar à criança a oportunidade de experimentar de forma a “permitir que a criança seja ativa na construção das suas próprias aprendizagens, assim como o seu desenvolvimento.” (Dias, Anastácio, Pinto e Correia, 2010, p. 47).

Na educação na creche, a função pedagógica e a função de cuidados têm de estar interligadas para uma prática educativa de qualidade. Portanto, o educador que desempenha as suas funções neste contexto tem um papel mais alargado em relação aos profissionais de outros níveis educativos. Segundo Post e Hohmann (2004), “Num contexto de aprendizagem ativa para bebés e crianças mais novas, os horários (...) e as rotinas (...) estão ancorados, para cada criança, em torno da principal figura que presta cuidados”. Para Portugal (2017), é imprescindível uma proximidade e contacto físico afetuoso como um recurso pedagógico adequado, onde aconteçam momentos de jogo intercalados com momentos de cuidados, momentos de atividades livres e disponibilidade para responder às solicitações das crianças, num ambiente de proximidade em busca de interações para promover o desenvolvimento das crianças.

Em 2008, o Conselho Nacional de Educação (CNE) declarou que a creche deve ter a função de cuidar e educar a criança. Como elementos inseparáveis, cuidar e educar fazem parte das rotinas diárias da creche onde se centram todas as atividades com cariz educacional. A área da psicologia do desenvolvimento sublinha, também, a importância dos cuidados e das rotinas para o desenvolvimento equilibrado das crianças muito pequenas. É na interação com os cuidadores que os bebés constroem os seus ritmos de sono, alimentação e desenvolvem a sua capacidade de raciocínio e linguagem.

Relativamente ao trabalho pedagógico, que corresponde a toda a ação que acontece ao longo do quotidiano na creche, deve estar organizado para satisfazer as necessidades das crianças, desde as mais básicas até às de aprendizagem. A prática pedagógica desta valência deve contemplar ações em torno dos cuidados de rotina, como a alimentação, o sono, a higiene e os momentos de atividades livres. As atividades planificadas ocupam uma parte do seu dia-a-dia reduzida (Portugal, 2000).

Deste modo, o ato de cuidar deve estar incorporado numa rotina que, através de horários, deve promover momentos de descanso, de higiene e alimentação, que são fundamentais para o bem-estar da criança. No entanto, deverão ser integrados em tempos educativos capazes de fomentar o seu desenvolvimento físico, as suas capacidades cognitivas e emocionais, bem como a sua comunicação. Em tarefas simples, segundo Portugal (1998, p.25), “(...) a criança desta idade precisa cada vez mais desenvencilhar-se sozinha: quer vestir-se sozinha, comer sozinha, segurar o copo sozinha, (...). Expressa abertamente projetos, intenções e vontades”.

Logo, a organização de uma rotina numa sala de creche, para além de fomentar a interiorização de noção de tempo, a criança pequena apercebe-se de que existem períodos do dia para uma determinada ação, e que esses períodos acontecem seguindo uma sequência. “Ao seguirem os

indícios e as iniciativas das crianças, os educadores, em conjunto com os pais, estabelecem horários e rotinas consistentes em termos de organização e estilo de interação, de modo a que as crianças antecipem o que vai acontecer em seguida” (Post & Hohmann, 2004).

Na perspectiva dos autores acima mencionados, as rotinas e os horários devem ser repetitivos porque a repetição das ações com bebês e crianças pequenas permite-lhes a exploração do meio com mais confiança pela possibilidade de treinar a aquisição das suas competências em desenvolvimento. O educador de infância deve planificar as atividades de modo flexível e centrada na criança, de forma a permitir que esta passe suavemente de uma experiência interessante para outra, ao seu ritmo. Logo, os interesses e as necessidades da criança são salvaguardados, proporcionando-lhe um sentimento de controlo e de pertença.

3.5 - Relevância do Lúdico

A ludicidade está ligada às culturas da infância e, como afirma Sarmiento (2004), o jogo é essencial no processo de formação cultural, sendo transversal à sociedade. Não são apenas as crianças que brincam, o brincar é característico do homem e é também uma das atividades sociais mais consideráveis que conduz à aprendizagem, inclusive à aprendizagem da sociabilidade. Soares (2010) também declara que o lúdico está presente em todas as classes sociais e todas as crianças brincam, independentemente da idade. O brincar é fundamental para a criança porque promove a aprendizagem, favorece o desenvolvimento físico e intelectual, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento.

Neste sentido, as atividades lúdicas beneficiam a descoberta através de estímulos do meio ambiente e, de acordo com Pereira (2005), desenvolvem vários aspetos no processo de aprendizagem da criança, dos quais podemos realçar a atenção, a memorização e imaginação que são de fundamental importância para o ensino de qualidade. Há ainda a acrescentar que a atividade lúdica funciona como uma ligação entre a área motora, a cognitiva, a emocional e social da criança, promovendo o desenvolvimento da aprendizagem através do brincar.

Na visão da Psicologia do Desenvolvimento, a criança passa por diversos estádios de desenvolvimento e cada um deles dá-lhe os alicerces da inteligência, da moral, da saúde emocional e das competências académicas. O lúdico representa um meio de comunicação que estimula a aprendizagem em cada um desses estádios, funcionando como uma forma de metodologia pedagógica

para a educação de infância. Assim, é necessário incitar determinadas experiências, criar ambientes ricos e variados, que estimulem os sentidos em meios onde a criança se sinta segura e confiante para explorar. É similarmente fundamental que os adultos que cuidam das crianças lhes proporcionem experiências afetivas e empáticas, que as envolvam em jogos e se tornem parceiros nos jogos de faz-de-conta, nas discussões e nos debates (Brazelton, 2002).

Muitos teóricos da área da educação reconhecem que o lúdico tem um valor formativo e que pode ser utilizado como uma ferramenta do ensino-aprendizagem das crianças. Nas investigações de Haigh (2010), mostra reconhecer a importância dos jogos como sendo ferramentas educacionais eficazes, pois para além de exercitar os sentidos, o corpo e as suas habilidades, estes também ajudavam nas relações sociais.

Brincar é um direito da criança, tal como o direito à saúde, à educação, entre outros, que contribui para o desenvolvimento da criança ao mesmo tempo que possibilita a construção de conhecimentos. Assim, é fundamental que o educador de infância tenha conhecimento sobre a importância do jogo, a importância do lúdico, uma vez que é ele quem planifica as atividades, organiza os espaços e materiais, de modo a proporcionar um ambiente estimulante que forneça experiências enriquecedoras e divertidas para promover o desenvolvimento da criança.

Através da forma como a criança brinca, o educador tem a oportunidade de conhecer o nível de desenvolvimento das suas crianças. Deste modo, o papel deste profissional centra-se em procurar estratégias que facilitem novos conhecimentos e isso só é possível através da observação. A observação de uma simples brincadeira, permite ao educador ter acesso a informações essenciais para desenvolver a sua prática pedagógica porque, para além da sua posição como um orientador, viabiliza a estimulação da criança, aumentando o grau de dificuldade do jogo para torná-lo mais aliciante, com o objetivo de dar uma continuidade crescente à aquisição de novas competências e aprendizagens.

Em suma, é fundamental lembrar que todas as crianças têm o direito de brincar, todas elas devem ter oportunidades educativas com qualidade, para responder às suas necessidades de aprendizagem. Na perspetiva de Santos (2010, p 109), “A esperança de uma criança, ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder; alguém muito consciente e que se preocupe com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si e do mundo e que seja capaz de dar-lhe as mãos para construir com ela uma nova história e uma sociedade melhor.”.

4º Capítulo – Perfil Profissional do Educador de Creche: Formação e Identidade

4.1- A Formação Inicial e o Perfil do Educador de Infância

O educador de infância é um profissional portador de formação académica, com qualificação para a docência e com habilitações para desempenhar as suas funções com crianças dos 0 aos 6 anos de idade, como confere no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Este docente exerce funções em estabelecimentos de educação, como creches e jardins-de-infância, que podem ir desde a rede pública até à rede privada. O mesmo Decreto publica o perfil do educador de infância, onde referencia que o educador “(...) concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” e ainda que “(...) 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.”.

A formação inicial dos educadores de infância, de grau académico obtido no ensino superior, é ministrada nas universidades e escolas superiores de educação tal como outro professor de outros níveis de ensino, sendo este facto referido no estudo da OCDE do Ministério da Educação (2000, p.195), “Os educadores de infância recebem o mesmo nível de formação, grau de qualificação e gozam do mesmo estatuto profissional dos professores de outros graus de ensino.”, como refere o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, Decreto-Lei n.º 41/2012, publicado no Diário da República n.º 37/2012, Série I de 2012-02-21 e ainda em vigor.

A formação de educadores de infância, em particular a formação ao nível de contexto de creche, foi comprometida com a história da educação de infância. Sempre que a educação de infância era desvalorizada, a formação de educadores era desprezada, sendo o período do *Estado Novo* aquele que mais marcou negativamente a formação destes profissionais. Ao nível da organização formativa durante esta fase da história, o Estado não definiu qualquer referencial de orientação, o que proporcionou que cada escola de formação (Instituições particulares) definisse as suas próprias

orientações (Cardona, 2008). Este facto conduziu a uma desorganização das políticas educativas destinadas à educação de infância.

A partir de 1973, surgiu a reorganização do Sistema Educativo Português, onde Veiga Simão (Ministro da Educação na época) teve um papel muito importante pela introdução de uma nova estrutura que, segundo Cardona (2008), levou ao “(...) recomeço dos cursos públicos de formação de educadoras e ao crescimento da rede institucional, a partir de uma coordenação entre os esforços dos setores públicos e privados.”.

Esta reforma do Sistema Educativo português constava um plano de estudos para os cursos de formação das Escolas do Magistério Primário que, segundo Cardona (2008), procurava articular a educação de infância com o ensino primário, (atualmente denominado por 1º Ciclo do Ensino Básico), propondo que a formação de educadores de infância e de professores do ensino primário tivesse uma estrutura semelhante, cujo primeiro ano seria comum, para que futuramente tivessem a possibilidade de selecionar o curso que preferissem. Esta estruturação manteve-se até ao início do século XXI.

A formação inicial tem como função essencial preparar os profissionais com saberes de referência específicos, promover uma cultura de reflexão, de autoavaliação e questionamento permanentes, sendo o ponto de referência o respeito pela criança, para possibilitar uma prática pedagógica criteriosa em contexto de trabalho. Assim sendo, enquanto promotora do desenvolvimento de competências do futuro educador, a formação inicial viabiliza conceber o conceito de competência como a capacidade de agir de forma eficiente em relação a uma situação, que implica uma prática profissional baseada em conhecimentos científicos, relacionados a cada situação específica. Machado (2002) refere sobre a ideia de competência como a reunião de três elementos: “saber agir”, “querer agir” e “poder agir”.

No final da última década do século XX, pelo facto de Portugal fazer parte da União Europeia, surge um processo de reforma intergovernamental a nível europeu que visa corporizar o Espaço Europeu de Ensino Superior. Deste sistema nasce o chamado *Processo de Bolonha*, assinado atualmente por quarenta países da Europa, com o objetivo de promover a harmonização do ensino nos diversos países, tendo em vista a qualidade, a mobilidade e a comparabilidade dos graus académicos e formações. Do mesmo processo é publicada a *Declaração de Bolonha* que marca a mudança das políticas ligadas ao ensino superior, onde é valorizada a carreira docente. Assim, tal como nos outros níveis de ensino, surge o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que orienta a definição do perfil de educador de infância e atribui diversas competências distribuídas por variadas dimensões, tais

como: profissional, social e ética, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola, de relação com a comunidade e de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Como consequência desta reforma ao nível europeu, a formação inicial de educadores de infância em Portugal sofre uma reestruturação, tal como muitos outros cursos. Assim, a reorganização do sistema de ensino superior passa a conter três ciclos de estudos, onde o educador de infância passa a ter a sua especialização após terminar o segundo ciclo de estudos, correspondente ao grau de mestre.

Considerando que a formação inicial de educadores de infância permite ampliar o conhecimento e a consciência acerca de diversas formas de apoiar as crianças no seu desenvolvimento, também proporciona a capacidade de reconhecer que o desenvolvimento se processa de forma diferente em cada criança. Na visão de Pinho, Cró e Vale-Dias (2013), a formação de educadores de infância tem implicação direta na qualidade da intervenção educativa e na qualidade dos contextos, pelo facto de lhes ser exigido passar da teoria para a prática numa lógica reflexiva, que tem vindo a ser proposta por Schön (1983) ao longo de vários anos. No entanto, é de referir que atualmente estas competências são direcionadas para a educação pré-escolar na medida em que este referencial decorre da LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo).

O Ministério da Educação, embora reconheça que o educador de infância possui formação para desempenhar as suas práticas educativas na educação pré-escolar e na valência de creche, dois níveis educativos distintos, dá mais ênfase aos docentes que se encontram em contexto pré-escolar (sob a sua tutela), e não reconhece a docência em contexto de creche (sob a tutela do Ministério da Segurança Social). Este facto é visível, igualmente, no Perfil Geral de Desempenho Profissional de Educadores de Infância, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que apesar de não excluir que a formação habilite os profissionais para o desempenho em contexto de creche, visa orientar a organização para a formação de educadores na educação em pré-escolar. Esta questão condicionou também a prática pedagógica durante muito tempo, na formação inicial.

Atualmente, pese embora o facto de haver formação específica, a nível de mestrado profissionalizante, para a ação pedagógica em creche (Mestrado em Educação Pré-Escolar), tutelado pelo Ministério da Educação, continuam a verificar-se algumas lacunas no seio dos educadores de infância pelo facto de existir pouca formação específica e muito recente, referente à primeira infância. Segundo um estudo do Ministério da Educação (2000, p.196), nas diversas universidades e escolas superiores de educação “Nota-se a falta de formação específica para os que trabalham com as crianças dos 0 aos 3 anos de idade (...)” porém, o mesmo estudo salienta que os conteúdos das

escolas de formação “(...) incluem sempre disciplinas relacionadas com o desenvolvimento da criança.”, logo, este desenvolvimento infantil começa no nascimento.

Tal como já foi referido anteriormente, o Ministério da Educação reconhece que o educador de infância desempenha funções com crianças dos zero aos três anos, porém, tal como afirma Vasconcelos (2011), “(...) a atual formação inicial de educadores de infância não prepara de modo adequado para a intervenção em creche (...)”. Por este motivo, as Universidades e Escolas Superiores de Educação têm revelado uma maior preocupação na formação inicial de educadores de infância, para que adquiram maior conhecimento nesta faixa etária, nomeadamente no desenvolvimento infantil e, também, promovendo estágios mais intensivos em creche quando se encontram em formação.

Tendo em conta que a formação inicial é apenas a primeira etapa de um processo de formação contínua que se desenvolve ao longo da carreira, assume um papel fundamental para o desempenho da prática pedagógica nos contextos de jardim de infância e de creche, bem como na construção da identidade profissional. Deste modo, é importante formar para a excelência, o que exige uma estruturação em torno de um padrão de qualidade (Roldão, 2007), independentemente do nível de ensino que se leciona.

Neste seguimento, em relação à formação de educadores de infância, Vasconcelos (2011), com base em dados de investigações sobre o desenvolvimento durante a infância nos primeiros anos de vida e na situação internacional em relação à educação de crianças muito pequenas, resume um conjunto de recomendações para melhorar o atendimento concedido a estas crianças, afirmando que a formação inicial de educadores de infância necessita de elevar o nível de qualificação e das suas condições de trabalho. A este propósito, a mesma autora sublinha que é necessário apostar na formação dos profissionais com mais qualidade, por se tratar da educação dos mais vulneráveis. Refere também que é importante a formação contínua e especializada ou, mesmo, pós-graduada dos profissionais a desempenhar funções em creches.

Em suma, é desejado que haja uma atenção redobrada relativamente à primeira infância, que deve começar pelas escolas de formação de educadores de infância, ou de um projeto que trate com mais coerência as crianças dos zero aos três anos, tal como salienta Formosinho (2009, p.7) “Está em causa a falta de uma visão para desenvolver um projeto coerente de formação de profissionais capazes de uma Pedagogia de Infância integrada dos 0 aos 6 anos.”.

4.2- A Formação Contínua

A formação de educadores de infância não termina com o curso de formação inicial, esta é uma etapa fundamental e determinante na orientação do percurso profissional, apesar de não ser suficiente. Neste período de formação académica aprende-se a teoria, toma-se conhecimento de assuntos de muitos autores e fazem-se análises, realizam-se estágios e pesquisas. No entanto, esta formação inicial não consegue compreender toda a dimensão educativa, apesar de fornecer ao educador de infância uma grande bagagem teórica. O desenvolvimento profissional é um processo de aperfeiçoamento contínuo ao longo da carreira docente.

Após a conclusão da primeira etapa da formação, o educador de infância chega ao contexto da prática deparando-se com dilemas e conflitos que lhe dificultam a sua ação prática, tal como acontece nos níveis de ensino seguintes. A formação contínua, sendo uma componente estrutural na melhoria da qualidade e eficácia do sistema de educação, torna-se imprescindível como forma de contribuir para a resolução destas dificuldades e permitir a aquisição de mais conhecimento e/ou a especialização em determinadas áreas. Possibilita, também, a oportunidade de cada docente repensar as suas práticas e contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Como em qualquer nível de ensino, o profissional de educação de infância deve estar em formação contínua, fazendo-se educador, construindo e reconstruindo aprendizagens, de maneira a promover uma ação pedagógica com qualidade, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança. Deste modo, podemos dizer que esta formação contínua leva a uma constante atualização em serviço, onde o educador de infância repensa e refaz a sua prática profissional. Referindo-se aos saberes profissionais dos educadores de infância, Sarmiento T. (1999) salienta o saber prático quotidianamente construído como um aspeto muito importante para a construção de saberes constitutivos da profissão na ação da mesma profissão, pela experiência e pela interação específica no contexto de ação.

Partindo deste pressuposto, a formação contínua possibilita a redefinição da identidade do educador de infância pelo facto de assumir como objetivo de pesquisa as questões reais do seu dia a dia, conduzindo à transformação da sua prática. O conhecimento e a valorização dos saberes práticos dos educadores de infância, construídos em ação e reflexão, sendo ele um sujeito ativo, responsável e autónomo, a formação permite aprimorar e melhorar a sua ação pedagógica, promovendo um maior

conhecimento na faixa etária e o desenvolvimento das práticas, valorizando também o desempenho dos profissionais na sua ação pedagógica.

O percurso de formação contínua não se adquire apenas nas Universidades e Escolas Superiores de Educação. Nas últimas décadas, foram criadas associações e outros centros de formação educativos para atender, de forma mais específica, as necessidades dos profissionais. Estas associações, para além de proporcionarem formação, constituem-se como um espaço de (re)construção da identidade profissional, onde se trabalha a consolidação de um saber próprio dos educadores de infância e a elaboração de normas de uma conduta profissional.

A *Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI)*, criada em 1981, representa uma das associações fundadas com o objetivo de: promover a informação e formação contínua; estimular a inovação nas práticas educativas e a investigação na área da educação de infância; desenvolver ações com outras entidades semelhantes que exercem atividades na área da educação; no âmbito da atividade profissional, defender os interesses dos associados que não sejam da área sindical.

A Lei de Bases do Sistema Educativo reconhece o direito à formação contínua a todos os educadores, e considera que a mesma complementa a formação inicial, numa perspetiva de educação permanente, com o objetivo de possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira. No entanto, a mesma lei divulga orientações apenas para a componente da educação pré-escolar, não referindo qualquer indicação para os profissionais a desempenhar funções em creche. Por conseguinte, da mesma forma que se reconhece a falta de conteúdos formativos no curso inicial de formação de educadores de infância para o desempenho profissional em contexto de creche, também se identificam dificuldades na formação contínua para o trabalho com a mesma faixa etária. Em Portugal, a formação contínua destinada ao reconhecimento e análise de conteúdos no âmbito do contexto educativo de creche é esporádica e pouco acessível a uma grande parte dos educadores, pelo facto de os custos da formação e deslocação serem assegurados pelos próprios formandos (Pinho, Cró e Vale-Dias, 2013).

Neste percurso de formação contínua, deve ser referida a importância da formação em contexto. A competência profissional não se adquire apenas pela aquisição de conhecimentos de conteúdos pedagógicos teóricos. O exercício da prática e a reflexão sobre essa prática, o trabalho com a equipa de profissionais, a relação e participação das famílias, são fundamentais para a construção de saberes específicos da profissão. Como refere Oliveira-Formosinho (2002), a partilha de saberes e experiências entre profissionais nos contextos de intervenção se constituem em fatores importantes na construção de alicerces de sustentação da profissão. Desta forma, a construção de conhecimento engloba a

partilha e reflexão de saberes em equipa, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dentro de um contexto.

Em suma, pode-se concluir que a formação contínua ocupa uma posição extremamente importante no percurso dos profissionais de educação, permitindo aprimorar a transformação da prática pedagógica com mais qualidade. No entanto, há ainda muito a fazer nesta vertente da formação, particularmente com os profissionais que desempenham funções em contexto de creche, atendendo a que a função educativa para a faixa etária dos zero aos três anos estar, progressivamente, a ser bastante reconhecida. A formação contínua deve promover o aperfeiçoamento constante de conhecimentos, e capacitar o profissional para o desafio e responsabilidade que a educação em creche exige, cumprindo uma intervenção educativa com mais qualidade, como é referido por muitos investigadores.

4.3 – Identidade Profissional do Educador de Infância

A identidade é uma questão ampla, investigada por diferentes áreas, pelo facto de emergir de todas as situações do quotidiano. A identidade de cada pessoa não é fixa nem inata, é simplesmente um processo em desenvolvimento. Segundo Hall (2014, p. 24), “(...) em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em construção. A identidade surge não tanto pela plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros.”.

Na perspetiva de Dubar (1997), a identidade é um produto de sucessivas socializações, entendidas como a construção de uma identidade social pela interação com os outros. A socialização também implica uma abordagem cultural que acentua características essenciais da formação dos indivíduos. Desta forma, a identidade pode ser tratada como um processo de construção de sujeitos enquanto pessoas e profissionais.

No entender do mesmo autor, a imagem que um profissional tem de si próprio influencia as suas ações, sendo estas responsáveis pela sustentação dessa imagem como identidade profissional. Ela é construída nas relações de trabalho, porém, não é permanente; pode transformar-se a partir das relações oriundas das características pessoais, história de vida, habilidades, competências, desejos, fracassos, em harmonia com o que se espera que faça, pense e como atue.

Deste modo, como afirma Sarmiento T. (2009), “A construção da identidade profissional requer sempre a ação direta dos elementos do grupo profissional, num processo de permanente relação com múltiplas condições: históricas, políticas, culturais, sociais e organizacionais.”. Refere ainda que no caso específico dos educadores de infância “(...) constituem um grupo profissional que emergiu das novas condições sociais, económicas e culturais do século XX, das conceções sobre a infância, bem como das expectativas face à sua educação.”.

Em todos os grupos profissionais existem diferentes identidades porque cada elemento interioriza regras, valores, crenças, normas e comportamentos de forma diferente. A identidade, enquanto característica singular de um indivíduo que o distingue dos outros, implica a identidade pessoal e a identidade para os outros. No entanto, existe um conjunto de particularidades comuns onde todos os membros se identificam.

A identidade profissional envolve questões pessoais e externas porque, tal como afirma Sarmiento T. (2009), “(...) desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar.”. A mesma autora refere que, nesta interação, cada educadora transporta a sua história de vida na relação com o grupo de trabalho, com a comunidade e no contexto onde se desenvolve a sua ação educativa, o que leva a construir uma forma própria de ser e de agir.

Relativamente aos saberes profissionais dos educadores de infância, a autora acima citada refere que um saber prático quotidianamente construído pela experiência e no contexto interacional específico, desencadeia um processo de construção de identidades e de saberes específicos da profissão. Estes saberes desenvolvem-se através da reflexão sobre a articulação entre a teoria e a prática, bem como pelo aprofundamento do conteúdo multidisciplinar dos saberes que são exigidos por uma atividade profissional. A valorização destes mesmos saberes está associada à capacidade do educador de infância os construir de forma crítica como uma fonte fundamental de conhecimento profissional.

No seguimento do pensamento anterior, no que diz respeito ao conhecimento profissional, Sarmiento T. (1999) afirma que “(...) é a sua constituição como um saber integrado.”. A integração do saber está relacionada com a importância atribuída aos saberes práticos construídos na profissão e à sua construção crítica, o que implica o aprofundamento de diversos conhecimentos. A mobilização desses conhecimentos conduz a integração e sustentação numa visão estável dos diferentes papéis do

educador. Por outro lado, as práticas pedagógicas desenvolvidas em educação de infância constituem uma condição reveladora de uma articulação entre diversos âmbitos do conhecimento.

Para Oliveira-Formosinho (1998), o conhecimento profissional dos educadores, está relacionado com um movimento de competências que se interligam no domínio de valores. Como profissional não basta que o educador “goste de crianças”, mas é necessário que se sinta bem com elas e que consiga observar a sua própria intervenção, como reage e como comunica com a criança. A dimensão ética do saber e da profissão exige que o educador desenvolva um conjunto de competências de relação, por um lado com a criança, por outro, com a cultura e a sua influência nos valores, atitudes e crenças relativas às práticas educativas.

A profissão do educador de infância é constituída por uma diversidade de tarefas que, para além de uma visão integral do desenvolvimento da criança, tem um vínculo profundo entre o cuidado e a educação, o qual é mais visível em contexto de creche. Há ainda a acrescentar a interação como aspeto relevante da identidade profissional que, tal como afirma Sarmiento T. (2017), “(...) a educação de infância é uma atividade relacional por excelência, em que o pensar e o sentir de cada pessoa-profissional é essencial na forma como a sua ação pedagógica decorre.”. A mesma autora diz ainda que “A importância do vivido, das emoções que cada uma assume e que os outros reconhecem, são fatores essenciais para esta prática profissional que é uma prática de relação e de interação entre pessoas.”.

A identidade do educador de infância é sustentada pelas suas vivências pessoais, pelos seus valores e crenças, mas também, como refere Sarmiento T. (2017), pela partilha e pela conciliação de valores, ideias e finalidades de um grupo profissional.

4.4 - Identidade Profissional do Educador de Creche

Segundo o Despacho Normativo nº 99/89 de 27 de outubro, é necessário “Um educador de infância afeto a cada grupo de crianças a partir da aquisição da marcha.”. No entanto, o Ministério da Educação, tal como foi mencionado anteriormente, não reconhece a educação das crianças com idade inferior aos três anos, ou seja, a creche não está integrada no Sistema Educativo Português. A creche é uma resposta social de natureza socioeducativa, para acolher crianças até aos três anos, sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho, Solidariedade e da Segurança Social.

Para a sociedade em geral, apesar de existir um reconhecimento da importância da creche, trabalhar com crianças pequenas é uma profissão que exige pouca atividade intelectual, rigor e credibilidade acadêmica. No entanto, as investigações desenvolvidas nas últimas décadas afirmam que um trabalho de qualidade em creche requer conhecimentos científicos e uma intencionalidade pedagógica na planificação de atividades sustentadas no conhecimento do desenvolvimento da criança muito pequena (Portugal, 2000, p.103). A descriminalização do educador de infância de creche em relação à docência de outros níveis de ensino sente-se pela “(...) imagem de maternalização enquanto nos outros níveis sobressaem os saberes científicos e académicos.” (Correia, 2007, p.10).

Na opinião de Marchão (1997), o contexto educativo para a primeira infância requer um educador de infância com uma intervenção distinta, planeada e reflexiva, que entenda a sua prática pedagógica como algo que interfere no desenvolvimento das crianças. Nesta sequência, em relação à competência do educador a desempenhar funções em contexto de creche, é essencial que seja um profissional capaz de intervir adequadamente em relação às crianças e a cada uma em particular. Deste modo, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 14), afirmam que “(...) a imagem do educador que trabalha em creche é, também, a imagem de um ser com agência, competente e participativo. Um profissional que reconhecendo esta imagem de criança, desenvolve quotidianamente ações que a respeitem e honrem.”. Para tal, a formação inicial de educadores possui um papel fundamental para fomentar um conhecimento teórico e científico que permita ao profissional interpretar a realidade do contexto em que desenvolve a sua ação para ele próprio produzir teoria sobre a sua prática. Porém, apesar de haver muitos avanços significativos na formação inicial nos últimos anos, ainda está longe de responder às necessidades sentidas no contexto da práxis.

Os educadores de infância que desempenham as suas funções em contexto de creche, são profissionais que desenvolvem o seu trabalho sem linhas orientadoras que estruturam as suas práticas diárias, sem orientações pedagógicas específicas. Segundo Portugal (1998, p.198), “Os profissionais que trabalham com crianças muito pequenas não apenas necessitam de qualidades muito especiais como também de conhecimentos e formação adequada ao fornecimento de experiências de aprendizagem e desenvolvimento.”. Afirma ainda que o trabalho do educador é um trabalho mais complexo do que o meramente afetivo: “O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros, que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente

estimulante, com capacidade de empatia e de responsividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento socio emocional.”.

O educador de infância de creche deve ter consciência dos diversos desafios que tem de enfrentar quando chega ao contexto da prática pedagógica. Um desses desafios passa pela falta de reconhecimento profissional do educador a desempenhar as suas funções em creche, por parte dos órgãos governamentais. No entender de Vasconcelos (2012), é necessária “(...) uma alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelecendo que a educação começa aos 0 anos e que o Ministério da Educação deve assumir progressivamente uma maior responsabilização pela tutela educação da faixa etária dos 0-3 anos.”. Por outro lado, a mesma autora acrescenta que “(...) o tempo de serviço destes profissionais deve ser contado como “serviço docente”, com os respetivos direitos, deveres e regalias.” (p.12), realçando que muitos profissionais preferem trabalhar em jardim de infância pelo facto de o tempo de serviço ser contabilizado.

Cardoso (2010) referencia como aspetos a salientar neste desafio do educador de creche, as “(...) incertezas e fragilidades dos profissionais da infância cuja formação inicial é, na grande maioria dos casos, muito superficial na faixa etária dos 0-3anos.”. Destacando ainda que “As dúvidas dos profissionais conduzem ao risco da escolarização precoce, que começa a ser real na primeira infância.”. Porém, deve ser referido que o educador de infância de creche não tem um currículo, “não dá aulas” no sentido convencional, a pedagogia com crianças muito pequenas é essencialmente uma práxis relacional.

Outro desafio está relacionado com a idade específica das crianças em creche. Segundo a Teoria de Piaget, a criança dos 0 aos 2 anos encontra-se no período Sensório-motor, que se caracteriza pela experiência imediata através dos sentidos, onde a atividade intelectual fundamental consiste na interação com o meio, através dos sentidos. É uma atividade prática. Deste modo, o educador de creche deve ser sensível a esta particularidade do desenvolvimento da criança e proceder em função desta necessidade, adaptando o seu trabalho à realidade do seu contexto.

O lado afetivo é mais um desafio que não pode ser negligenciado nesta fase de desenvolvimento, por ser fundamental para a base de uma relação pedagógica equilibrada. Esteves (2005) refere que o conhecimento e a afetividade devem ser parceiros importantes, afirmando que “O educador deve, por isso, ser uma figura afetuosa para que a criança se sinta desejada e acarinhada no seio da instituição onde se encontra, seja infantário, jardim-de-infância, creche ou outras situações.”.

Esta característica faz com que o papel do educador de creche tenha uma responsabilidade acrescida pois, como afirmam Hohmann e Weikart (2009) “(...) as experiências dos primeiros anos de vida constituem um alicerce para o desenvolvimento futuro.”. Os mesmos autores acrescentam que as crianças “(...) à medida que exploram e brincam, ganham o sentido de si próprio (...) e estabelecem relações sociais significativas (...)”. Deste modo, a pedagogia com crianças muito pequenas deve ser desenvolvida pela capacidade do educador se relacionar, de interagir, de tocar, de olhar, de cantar, de correr, entre outras características da função que desempenha.

O trabalho do educador de creche faz-se também em parceria com a família, sendo esta fundamental para o sucesso da prática pedagógica. A relação com a família deve ser de proximidade, competindo ao educador promovê-la para criar um bom ambiente entre ambas as partes porque esta exerce uma grande influência no desempenho e em todo o crescimento da criança desde o início da vida. Como afirmam Hohmann e Weikart (2009, p.99): “Desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e ações. Ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade.”. Neste sentido, envolver as famílias no trabalho da creche vai permitir que sejam participantes ativos nas conquistas diárias dos filhos. Todos os participantes podem aprender com este facto pois a creche não pode substituir a família, do mesmo modo que a família não pode substituir a creche. Todos os intervenientes ganham com esta relação, ou seja, todos beneficiam das vantagens da relação creche/família. São duas partes que se complementam, desempenhando papéis diferentes no modo de integração da criança na sociedade.

Em síntese, tal como referem Pinho, Cró e Vale-Dias (2013), deve-se realçar que o educador de infância de creche tem um papel preponderante no desenvolvimento saudável de cada criança e na qualidade do contexto de creche, através da criação de relações seguras e de confiança com as crianças, do conhecimento científico das teorias sobre o desenvolvimento da criança, da organização do ambiente educativo, da implementação e concretização de um currículo adaptado a cada realidade de contexto.

4.5 - Visão Assistencialista / Visão Educativa

Ao longo de décadas, as alterações da sociedade conduzem a transformações da conceção de *infância* e de *criança*, o que origina alterações em relação à resposta de intervenção da sociedade e do

Estado. Estas transformações levam à adaptação de novas estratégias em função do tipo de serviço que as instituições de atendimento à infância promovem. Inicialmente, o atendimento era meramente assistencialista onde a principal prioridade era o cuidar, especificamente o cuidar da saúde. Mais tarde, devido à contínua transformação social, o atendimento passou para instituições educativas onde prestam serviço profissionais com formação adequada para trabalhar com crianças.

Atualmente, os serviços prestados em creche, para além de desempenharem um apoio imprescindível às famílias, ao serem parceiros nos cuidados e educação das crianças, representam também uma contribuição vital para a igualdade e a coesão social (Vasconcelos, 2009), bem como para a promoção das potencialidades das crianças (Sarmiento, T, 2016). Segundo o Conselho Nacional de Educação (2008), o estudo da OCDE considera que “(...) a primeira prioridade para a equidade são os dispositivos de educação e acolhimento das crianças muito pequenas, bem como as medidas de política pública destinadas a melhorar as suas condições de vida.”.

Citando Portugal (1998, p.124), “Sabemos que a creche, além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas dos mais pequenos.”. Neste sentido, a creche não cuida unicamente do bem-estar das crianças, ela proporciona também um ambiente educativo, onde se promovem atividades lúdicas de acordo com a aquisição de competências dentro de cada faixa etária, fomentando o desenvolvimento íntegro de cada criança. Para Vasconcelos (2012) “(...) as crianças dos 0 aos 3 anos têm, tal como dos 3 aos 5, o direito a um atendimento orientado não apenas para os “cuidados” e o apoio às famílias, mas igualmente para a qualidade nas propostas educativas.”. Segundo dados da CNE (2011), considerando a educação de infância como primeira etapa da educação básica, no pressuposto que se realiza num contexto de aprendizagem ao longo da vida, o investimento numa educação de qualidade desde os primeiros anos é uma condição para o sucesso educativo.

Cada vez mais, a creche apresenta-se como um contexto de educação no mundo contemporâneo, cuja importância não pode ser ignorada. No passado competia, exclusivamente, à família tratar e inserir os seus filhos na sociedade e transmitir valores e conhecimentos culturais. Atualmente, essa prática é colocada nos serviços prestados pela creche e por outras instâncias educativas que, cada vez mais, partilham com a família esta tarefa. Em alguns casos, devido à sobrecarga profissional dos pais, essa responsabilidade é praticamente assumida pela creche e, posteriormente, pelas escolas. Nesta perspectiva, o papel do educador de infância que desempenha funções em creche assume diferentes dimensões, das quais se destaca a parceria com a família na educação e no desenvolvimento das

crianças. Como tal, torna-se necessário o desenvolvimento de uma relação de confiança com os educadores, para que a criança se sinta capaz e motivada, a fim de desenvolver as suas competências.

As interações são a base para toda a ação educativa em creche, esta constitui um processo interdependente, como afirma Sarmiento T. (2016, p. 23) “(...) nós, adultos educadores, ensinamos as crianças mas também aprendemos com elas.”. Nesse sentido, cabe ao educador atribuir intencionalidade à sua ação, que seja capaz de encorajar a criança a desenvolver certas competências, através de atividades pedagógicas de acordo com as necessidades das crianças e das suas famílias através de um trabalho integrado e de parceria (Haddad, 2003).

Apesar de todas as transformações visíveis no tipo de atendimento à criança, atualmente, ainda existe uma tensão entre o cuidar e o educar na creche. Esta questão é mais notável no quotidiano da prática pedagógica de algumas educadoras de infância que, teoricamente, admitem existir consenso nesta associação. No entanto, a forma como são atribuídas as funções distintas aos profissionais no contexto, umas relacionadas com a intelecto e outras com o corpo, são a prova de que o trabalho da creche é diferenciador nesta dicotomia do cuidar/educar, onde o *cuidar* é visto como uma tarefa inferior.

Como refere Campos (1994), o *cuidar* e o *educar* são dimensões do atendimento à criança e, nesta perspetiva, não podem ser separadas porque o desenvolvimento das crianças precisa, também, das ações ligadas à proteção e à satisfação das necessidades físicas de alimentação, higiene e repouso, por fazerem parte constituinte daquilo a que se chama *educar*. *Cuidar e educar* impõe que o educador esteja atento às necessidades das crianças, aos seus desejos e inquietações, bem como apoiar nos seus estímulos e nas suas aquisições.

Neste sentido, Resende e Silva (2002) dizem que a prática dentro do contexto de creche implica uma ação pedagógica centrada no cuidado como forma de apoiar a criança a amadurecer, acrescentando também que cuidar e ser cuidado é a base de todo o relacionamento humano. Logo, cuidar da criança é respeitar o seu desenvolvimento, a sua individualidade e responder às suas necessidades.

A história da educação de infância coloca um peso muito elevado na visão assistencialista que a sociedade em geral revela sobre a educação em creche, mais concretamente, na valorização dos profissionais que aí desempenham as suas funções. As necessidades das famílias mudaram ao longo da história e, apesar de a educação de infância ter iniciado com um carácter de apoio aos mais vulneráveis, os avanços dos estudos científicos divulgam que é necessário mudar essa forma de se ver

a educação dos mais pequenos. Neste sentido, a visão assistencialista altera-se pela importância que a creche passou a representar para a sociedade atual, particularmente para o funcionamento das famílias.

O novo estilo de vida da sociedade, no qual homens e mulheres se veem divididos entre as suas obrigações profissionais e familiares, faz com os pais sejam confrontados com a necessidade de recorrer a serviços destinados à infância, para educarem os seus filhos. A educação fora do contexto familiar adquire, deste modo, uma maior relevância tornando-se essencial para as novas estruturas e formas de vida, onde a função de socialização, que anteriormente era atribuída à família, passa para a responsabilidade de outras pessoas. Logo, as famílias carecem de serviços que assegurem oportunidades educativas de qualidade e de responsabilidade, não para as substituir, mas para servir de suporte na educação das suas crianças, como menciona Vasconcelos (2008). Segundo um despacho da ONU (2016), o acesso a uma educação de alta qualidade por todas as crianças é a chave para atenuar a pobreza e as desigualdades, bem como para capacitar os cidadãos para conseguirem um modo de vida mais saudável, sustentável e pacífico. Deste modo, é necessário investir nos serviços educativos que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem, como demonstram as investigações, onde as práticas pedagógicas de qualidade trazem benefícios para as crianças.

Parte II - Metodologia

5º Capítulo - Metodologia de Investigação

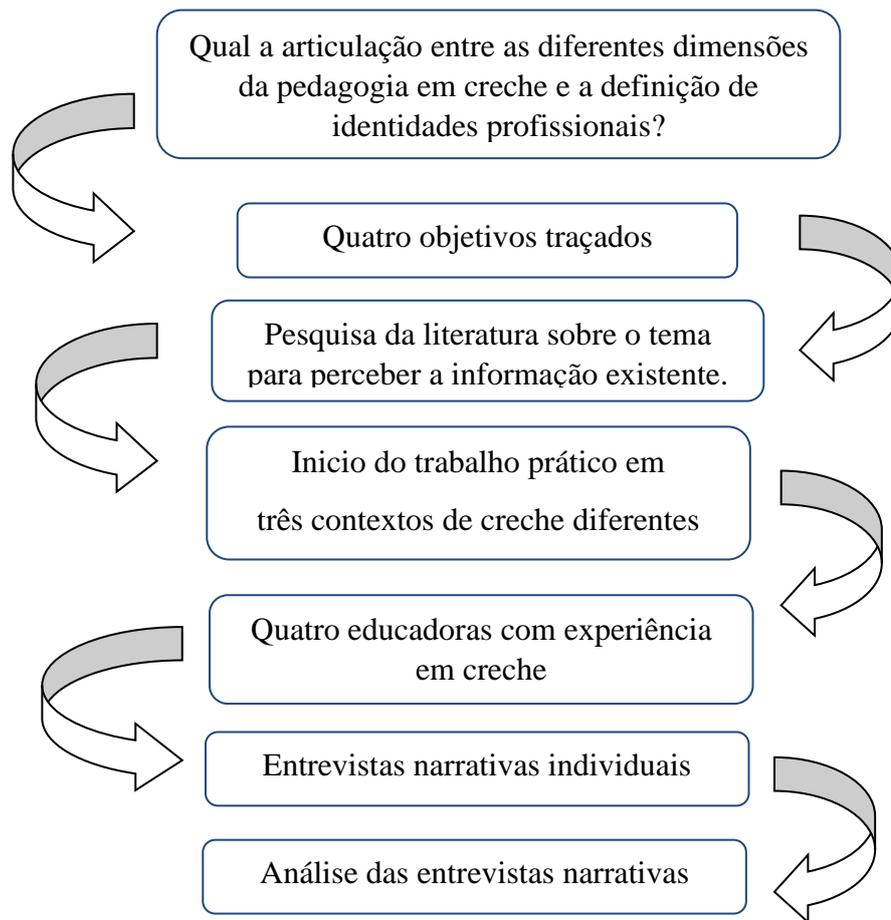
Nas últimas décadas, no campo da educação, passou a reconhecer-se a importância da narrativa como uma metodologia de investigação e de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. A investigação narrativa, segundo Reis (2008), tem um cunho subjetivo que é valorizado na tentativa de compreender a realidade. Os participantes falam do seu percurso e da sua prática profissional a outros implicados em compreender as experiências vividas, potenciando dessa forma (auto)conhecimento e formação. A narrativa é uma forma discursiva que impulsiona a atribuição de sentido às vivências. Deste modo, afirma o autor acima referenciado, enquanto prática discursiva em pesquisa qualitativa em educação, a narrativa promove o desenvolvimento pessoal e profissional dos narradores, bem como dos pesquisadores que utilizam a sua prática para investigação.

O estudo apresentado nesta Dissertação enquadra-se numa investigação qualitativa, em que, através da metodologia de investigação narrativa, se procurou dar uma resposta à questão da articulação entre as diferentes dimensões da pedagogia em creche e a definição de identidades profissionais. A investigação qualitativa aumenta a compreensão teórica através da descrição com um carácter instigador, pelo que, frequentemente, o investigador utiliza esta abordagem para lhe permitir a aquisição de uma maior qualidade no seu trabalho pedagógico.

Este trabalho é qualificado como um estudo empírico no qual, através de entrevistas narrativas, se pretende analisar o percurso profissional de educadoras em contexto de creche. Deste modo, a narrativa como uma metodologia de pesquisa possibilita a aquisição de aprendizagens e reflexão sobre o percurso, a ação e perspetivas de conhecimento para progredir.

5.1. Diagrama de Investigação

O diagrama de investigação tem por objetivo dar uma visão simplificada da organização da pesquisa efetuada para o estudo e a concretização final do trabalho apresentado.



5.2 - Instrumento de Pesquisa

A entrevista narrativa é uma técnica de recolha de dados utilizada em pesquisas nas Ciências Sociais que faz parte dos métodos qualitativos de investigação. Este instrumento de pesquisa, iniciado já nos anos vinte do século passado, teve grande desenvolvimento na Alemanha, na década de 80, por Fritz Schütze, que acreditava que os instrumentos existentes na época não davam informação fidedigna dos fenómenos sociais investigados, por serem muito rígidos e direcionarem as respostas dos participantes e, por isso, restringiam as manifestações espontâneas. Maindock (1996 cit por Weller, 2009), diz que Schütze desenvolveu este modelo de entrevista com o objetivo de permitir respostas emergentes dos entrevistados para melhor compreensão dos acontecimentos sociais a partir de perspetivas particulares dos indivíduos em interação com o meio de ação.

As pesquisas qualitativas trabalham com significados, valores, crenças e motivações. Por este facto, não podem ser reduzidas a questões quantitativas por responderem a temas muito particulares.

No entanto, os dados quantitativos e os qualitativos podem complementar-se dentro de uma pesquisa (Minayo, 2002).

O papel do pesquisador na entrevista narrativa é apresentar uma questão que promova uma motivação para uma narração espontânea. Assim, na tentativa de obter dados das experiências dos entrevistados, a escolha deste método de entrevista foi a opção que melhor se proporcionou e que se pretendia para realizar o estudo aqui apresentado. Esta investigação partiu do interesse de escutar as educadoras de infância que trabalham em creche, de perceber de que forma construíram o seu conhecimento profissional, quais as suas principais dificuldades, de que forma ultrapassaram os desafios que encontraram ao longo do seu percurso profissional e quais as dimensões da pedagogia em creche que consideram mais relevantes.

A opção por utilizar uma abordagem centrada no percurso profissional de cada educadora decorre do facto de, tal como declara Dubar (2006), os complexos processos identitários envolverem a articulação entre os relacionamentos no espaço profissional e o percurso biográfico dos profissionais, proporcionando infinitas posturas a nível profissional.

Através dos procedimentos de recolha de dados, a entrevista narrativa procura compreender as experiências dos indivíduos inseridos no seu contexto de ação, atribuindo significado às mesmas segundo a importância que o entrevistado lhes concede.

5.3 – Contexto

A pesquisa foi realizada com quatro educadoras de infância com experiência em creche, de três instituições diferentes, situadas no distrito de Braga. Estes estabelecimentos são Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), logo, sem fins lucrativos, em que duas compreendem as valências de creche e jardim de infância, a outra contém, exclusivamente, a valência de creche.

Estando a desempenhar as suas funções em creches distintas, é esperado encontrar-se vivências diversificadas, o que proporciona a recolha de conteúdo de experiências distintas.

5.4. - Recolha de Dados

A técnica de recolha de dados efetuada, após a pesquisa bibliográfica com a revisão de literatura, foi realizada através de entrevistas narrativas, cujo tema abordou a formação, o percurso e as experiências pedagógicas vivenciadas. Deste modo, permitiu a recolha de conteúdos que tinham como objetivo aprofundar aspetos específicos da pedagogia que, pela reflexão e análise sobre a prática, procurou explicitar o vivido e teorizá-lo. As entrevistas permitiram adquirir informações e recolher dados a que não seria possível aceder somente através da pesquisa bibliográfica.

Na preparação das entrevistas houve o cuidado de escolher educadoras de infância com experiência profissional na faixa etária dos 0 aos 3 anos, com a finalidade de haver familiaridade com o tema que se pretende investigar. Por outro lado, com o objetivo de se alcançar uma narrativa natural, as perguntas foram feitas tendo em conta a sequência do pensamento das entrevistadas, procurando dar um sentido lógico e continuidade na conversa.

As entrevistas foram realizadas pela investigadora que entrevistou cada uma das educadoras através de vídeo conferência, devido à situação pandémica que estamos a viver atualmente, evitando, dessa forma, o contacto físico. A gravação das entrevistas foi realizada no sentido de permitir focalizar a atenção da investigadora no fluir da conversação e transcrever a totalidade das mesmas para análise. As entrevistas foram orientadas por um guião semiestruturado, para combinar perguntas abertas e fechadas, no sentido de possibilitar às educadoras discorrer sobre o tema proposto.

5.5 – Guião da Entrevista

Inicialmente, foi elaborado um guião semiestruturado para a realização das entrevistas, com o objetivo de orientar a entrevistadora nas questões centrais do estudo. Deste modo, a organização das questões do guião teve por base os objetivos traçados, com a finalidade de se poder responder à questão inicial e da qual nasceu a necessidade de se fazer este estudo. Houve, também, a preocupação de criar espaço para as entrevistadas poderem falar com liberdade sobre o tema exposto. Assim, através destas narrativas, foi possível obter informações importantes que orientaram as análises deste estudo.

O guião da entrevista está dividido em quatro áreas: 1. formação profissional, 2. desenvolvimento profissional em creche, 3. dimensões da pedagogia em creche e a profissionalidade, 4. espaço de opinião sobre o conteúdo das políticas atuais para creche.

Tabela 1 - Organização/ guião da entrevista

Categories	Questões de Orientação
Formação Profissional	2.1- Em que Universidade realizou a formação inicial?
	2.2- Em que ano terminou a sua formação inicial?
	2.3- Na formação inicial adquiriu conhecimento para o trabalho com a faixa etária dos 0 aos 3 anos?
	2.4- Na sua formação profissional, que carências sentiu quando chegou ao contexto de prática?
	2.5- Realizou formação contínua, em que áreas?
	2.6- A formação contínua, fez por opção ou porque é obrigatório na sua instituição?
	2.7- Enquanto educadora de infância de creche, que necessidade sente ao nível da formação?
Desenvolvimento Profissional em Creche	3.1- Tempo de serviço total de trabalho em Educação de Infância? E especificamente em creche?
	3.2- Há quanto tempo trabalha na sua instituição? E na valência de creche?
	3.3- O trabalho em creche é por opção ou obrigação?
	3.4- Se trabalhou em Jardim de Infância e passou para a creche, porque mudou?
	3.5- Na sua prática pedagógica, quais as dimensões da creche que considera mais importantes e que mais valoriza no seu trabalho diário? (ex. de dimensões: organizacional, prática pedagógica, conhecimento técnico, etc)
	3.6- Quais as suas maiores dificuldades no desempenho da sua prática?
	3.7- Pensando na sua experiência, o que considera mais relevante que a sua prática permitiu que construísse?
Dimensões da Pedagogia em Creche e a Profissionalidade	4.1- O que distingue o trabalho na valência de creche e o jardim de infância?
	4.2- Que características deve ter uma educadora de creche?
	4.3- Será que as características são diferentes de uma educadora de infância de jardim?
	4.4- Como se vê como profissional?
	4.5- Como acha que as famílias e os pais a veem como profissional?

	4.6- E como a veem os outros profissionais de educação?
	4.7- E a direção da instituição, como a veem como profissional?
	4.8- Qual a articulação entre as diferentes dimensões da pedagogia em creche e a construção da sua identidade profissional?
Espaço de opinião sobre as políticas atuais	5.1- O que pensa sobre a Tutela Governamental da Creche?
	5.2- O tempo de serviço prestado em contexto de creche não é contabilizado (não é considerado trabalho docente). Qual a sua opinião sobre o assunto?

A entrevista é uma das técnicas metodológicas mais utilizadas pelos pesquisadores na área das Ciências Sociais com o objetivo de fazer a recolha de informação para o estudo que pretendem desenvolver. Foi precisamente o que se tentou fazer: escutar, de forma atenta, os testemunhos da construção dos saberes profissionais, imbuídos de aspetos pessoais e as suas práticas pedagógicas. As educadoras que participaram neste trabalho, tiveram oportunidade de refletir sobre o seu percurso profissional através de um processo partilhado de vivências e experiências.

5.6 - As Narradoras

Para o estudo contamos com a participação de quatro educadoras de infância, com experiência profissional com a faixa etária dos zero aos três anos, que exercem as suas funções em três contextos distintos de creche. O facto de exercerem as suas funções em diferentes locais, proporcionou uma recolha de conteúdos mais alargada e vivências mais diversificadas, possibilitando a identificação e análise de dimensões comuns destas profissionais.

A opção das educadoras para as entrevistas baseou-se em critérios de disponibilidade relativamente ao tempo despendido para o efeito, pela experiência de trabalho em contexto de creche, bem como pelo interesse que o tema suscitou nestas profissionais.

5.7 - Apresentação das Educadoras Participantes

As educadoras participantes neste estudo foram convidadas de acordo com os critérios de disponibilidade e de experiência em contexto de creche. O compromisso com a investigação foi imediato e absoluto, por considerarem o tema muito pertinente, tendo em conta a falta de reconhecimento do seu trabalho pelas entidades governamentais e pela sociedade em geral.

Ao longo das entrevistas, as educadoras refletiram de forma espontânea sobre o seu percurso profissional, o que facilitou o diálogo e a perceção de que poderiam contribuir para melhorar a formação de educadoras de infância de creche, bem como para o seu reconhecimento profissional. Deste modo, o trabalho da investigadora também foi facilitado, tendo em conta o empenho de cada uma das educadoras participantes neste estudo.

As entrevistas foram realizadas entre agosto e outubro de 2020, por vídeo conferência, e durante as mesmas houve a preocupação de respeitar as características de cada educadora, para que o discurso fosse natural e refletisse o pensamento genuíno de cada uma. Por opção deliberada, considerando o entendimento da singularidade de cada uma das narrativas, inicialmente faz-se a apresentação detalhada de cada educadora a partir da sua voz, ficando para segunda fase a análise categorial das quatro narrativas.

É de salientar ainda que todas as educadoras fizeram a sua formação inicial na Universidade do Minho, em anos letivos diferentes.

A educadora Alexandra

A educadora Alexandra licenciou-se em Educação de Infância na Universidade do Minho e, neste momento, encontra-se a terminar o mestrado em creche noutra instituição de ensino superior. Após terminar a licenciatura iniciou o seu trabalho pedagógico em Braga, numa instituição onde permanece há dezasseis anos. A Alexandra tem cerca de dez anos de trabalho efetivo em contexto de creche, no entanto, por opção, trabalha há sete anos consecutivos exclusivamente em creche.

A educadora Daniela

A educadora Daniela licenciou-se em Educação de Infância na Universidade do Minho, realizou uma pós-graduação em *Ciências do bebé e da família* na Fundação Brazelton – Gomes Pedro e, neste momento, encontra-se a terminar o doutoramento em Estudos da Criança, também na Universidade do Minho, cujo foco é a construção de uma pedagogia em creche. Após terminar a licenciatura trabalhou

durante um ano letivo em jardim de infância numa instituição em Braga e, no ano seguinte, iniciou o seu trabalho como coordenadora pedagógica em Famalicão, onde permanece há catorze anos. A sua experiência como educadora efetiva de creche resume-se a um ano, porém, o seu papel de coordenadora permite-lhe acompanhar o desenvolvimento do trabalho nesse contexto com muita proximidade.

A educadora Susana

A educadora Susana licenciou-se em Educação de Infância na Universidade do Minho e, após terminar a licenciatura, iniciou o seu trabalho pedagógico em Braga, numa instituição que contém apenas a valência de creche, onde permanece há treze anos.

A educadora Teresa

A educadora Teresa licenciou-se em Educação de Infância na Universidade do Minho e, após terminar a licenciatura, iniciou o seu trabalho pedagógico em Braga, numa instituição que contém apenas a valência de creche, onde permanece há dezasseis anos.

Parte III - Análise

6º Capítulo – O Que Nos Dizem as Narrativas Destas Educadoras

O presente estudo foi realizado com base na questão inicial específica, anteriormente apresentada, a partir da qual foram traçados quatro objetivos, os quais são de novo indicados a seguir. Com o propósito de compreender e confirmar os pressupostos da pesquisa, a análise de conteúdo exposta neste capítulo, tem como objetivo compreender os dados recolhidos através das entrevistas narrativas realizadas a quatro educadoras de infância com experiência em contexto de creche. As entrevistas, cuja gravação se encontra em anexo, foram transcritas na íntegra e, posteriormente, já num trabalho de análise, resumidas aos aspetos centrais para apresentação, no sentido de se encontrar respostas aos conceitos centrais, ou seja, a formação prática e a formação contínua, para ajudar a compreender de que forma contribuíram para o desenvolvimento das identidades profissionais destas educadoras.

Por outro lado, também com base nas informações recolhidas nas entrevistas, procura-se reconhecer especificidades da pedagogia em creche, bem como o perfil de desempenho profissional do educador de infância de creche.

No sentido de tornar compreensível a forma como realizei a análise, apresento em quadros a organização dos dados recolhidos e a sua articulação com os objetivos e questões formuladas.

No quadro seguinte é apresentada a questão inicial da dissertação bem como os objetivos traçados para a concretização deste estudo, no sentido de orientar a compreensão da análise de conteúdo das entrevistas realizadas.

Tabela 2 - Questão da dissertação e objetivos

Questão da dissertação	Objetivos
Qual a articulação entre as diferentes dimensões da pedagogia em creche e a construção de identidades profissionais?	1º- Analisar dimensões profissionalizantes de educadores/as de infância de creche.
	2º- Reconhecer especificidades da pedagogia em creche.
	3º- Reconhecer o perfil de desempenho profissional do/a educador/a em creche.
	4º- Analisar processos de influência do trabalho em creche na (re)construção de identidades profissionais.

A análise de dados é apresentada, com base nos objetivos traçados inicialmente e nos conteúdos fornecidos pelos relatos das entrevistadas. Deste modo, o conteúdo está organizado em diferentes quadros, com um objetivo em cada um.

Os quadros seguintes, estão organizados da seguinte forma:

- os objetivos inicialmente traçados na primeira coluna;
- as questões do guião da entrevista que procuram ajudar a obter uma resposta na segunda coluna;
- os excertos das respostas das educadoras de forma sintetizadas nas colunas seguintes.

O primeiro objetivo pretende analisar dimensões profissionalizantes de educadoras de infância de creche; segundo objetivo pretende reconhecer especificidades da pedagogia em creche; o terceiro objetivo pretende reconhecer o perfil de desempenho profissional do/a educador/a em creche; o quarto objetivo pretende analisar processos de influência do trabalho em creche na (re)construção de identidades profissionais.

Tabela 3 - Analisar dimensões profissionalizantes de educadoras de infância de creche

1º objetivo	Questões específicas do guião da entrevista	Alexandra	Daniela	Susana	Teresa
Analisar dimensões profissionalizantes de educadores/as de infância de creche.	1.2- Formação académica	Licenciatura em Educação de Infância Mestrado em Creche (em conclusão)	Licenciatura em Educação de Infância Pós-Graduação em Ciências do bebé e da família Doutoramento em Estudos da Criança (em conclusão)	Licenciatura em Educação de Infância	Licenciatura em Educação de Infância
	2.3 - Na formação inicial adquiriu conhecimento para o trabalho com a faixa etária dos 0 aos 3 anos?	"(...) muito vago porque incidiu mais no pré-escolar."	"Sim, ao nível pedagógico e da psicologia do desenvolvimento dos 0 aos 6 anos." "(...) estágio de observação em creche no 2º ano."	"Não, de todo."	"(...) alguns conhecimentos sobre a Psicologia de Desenvolvimento." "(...) estágio de observação em creche no 2º ano."
	2.4 - Na sua formação profissional, que carências sentiu quando chegou ao contexto de prática?	"(...) em creche não tinha noção de como aplicar atividades na prática."	"Quando cheguei senti dificuldade ao nível da comunicação e da relação com as famílias."	"(...) os aspetos teóricos que na prática, pelo facto de não ter experiência, foi extremamente complicado porque só a teoria não é suficiente."	"(...) insegurança pela falta de experiência." "(...) pouco conhecimento ou formação insuficiente para desenvolver uma prática pedagógica consciente, em creche."
	2.5- Realizou formação contínua, em que áreas?	Necessidades educativas especiais Metodologia High Scope	Gestão Liderança Comunicação Gestão de conflitos Qualidade Abordagens pedagógicas Metodologias Pedagogia da	Supervisão Diversas áreas	Novos modelos curriculares Educação especial

			infância		
	2.7 – Enquanto educadora de infância de creche, que necessidade sente ao nível da formação?	“(…) na parte emocional e autonomia da criança.”	Área da pedagogia dos 0-3 anos	“Em todas as áreas para estar atualizada.”	Modelos construtivista
	3.7 - Pensando na sua experiência, o que considera mais relevante que a sua prática permitiu que construísse?	“(…) capacidade de perceber o potencial da criança pequena e poder trabalhar com ela.” “Poder transmitir que o trabalho em creche é tão ou mais importante do que outros níveis de ensino.”	“(…) ver os “cuidados” como algo essencial no trabalho em creche, são tão ou mais importantes como as atividades, os espaços e os materiais.” “A liderança de pessoas, todos os valores que defendemos na relação com as crianças temos de os trabalhar com os adultos com quem trabalhamos, como os escutamos.”	“A minha experiência permitiu-me construir a minha profissão.”	“(…) construção de capacidades de mais confiança na prática através das vivências e das dificuldades que sentimos no dia a dia.”

Tabela 4 - Reconhecer especificidades da pedagogia em creche

2º objetivo	Questões específicas do guião da entrevista	Alexandra	Daniela	Susana	Teresa
Reconhecer especificidades da pedagogia em creche.	3.5 - Na sua prática pedagógica, quais as dimensões da creche que considera mais importantes e que mais valoriza no seu trabalho diário? (ex. de dimensões: organizacional, prática pedagógica, conhecimento técnico, etc)	Autonomia Relação entre pares	“A relação e a interação, entre as crianças, adulto/criança, adulto/adulto, adultos (equipa de sala) /família e entre adultos (técnicos) “Cuidar” e “educar” .”	“A rotina, os espaços, a organização da creche e os modelos curriculares.”	“(…) a dimensão pedagógica.”
	3.7 - Pensando na sua experiência, o que	“(…) capacidade de perceber o	“(…) ver os “cuidados” como	“A minha experiência	“(…) construção de capacidades

	<p>considera mais relevante que a sua prática permitiu que construísse?</p>	<p>potencial da criança pequena e poder trabalhar com ela.”</p> <p>“Poder transmitir que o trabalho em creche é tão ou mais importante do que outros níveis de ensino.”</p>	<p>algo essencial no trabalho em creche, são tão ou mais importantes como as atividades, os espaços e os materiais.”</p> <p>“A liderança de pessoas, todos os valores que defendemos na relação com as crianças temos de os trabalhar com os adultos com quem trabalhamos, como os escutamos.”</p>	<p>permitiu-me construir a minha profissão.”</p>	<p>de mais confiança na prática através das vivências e das dificuldades que sentimos no dia a dia.”</p>
	<p>4.1 - O que distingue o trabalho na valência de creche e o jardim de infância?</p>	<p>“Em creche há uma parte de cuidados básicos devido à idade das crianças, que merece mais atenção e tempo.”</p> <p>“O trabalho é muito mais pormenorizado porque as crianças são mais dependentes.”</p>	<p>“Não existem muitas diferenças.</p> <p>“As dimensões pedagógicas são as mesmas, mas a especificidade cabe ao educador de creche que tem de ser muito bom na questão das relações e nas interações.”</p> <p>“A sensibilidade em creche tem de ser superior, em relação aos profissionais do jardim de infância.”</p> <p>“A questão dos cuidados também é diferente (...).”</p> <p>“A relação com as famílias também é diferente, tem de ser mais próxima e mais sensível às dificuldades das famílias.”</p>	<p>“O mimo, a segurança, o colo, a autonomia, as emoções são muito mais visíveis. É um trabalho mais emotivo.”</p>	<p>“O trabalho pedagógico em creche é diferente pela maior dependência das crianças em relação ao adulto.”</p> <p>“A aquisição de conhecimento) que a criança faz nesta fase é diferente.”</p> <p>“A parte emocional da criança em creche também é muito importante.”</p> <p>“A aquisição da autonomia também é muito relevante.”</p>

Tabela 5 - Reconhecer o perfil de desempenho profissional do/a educador/a em creche

3º objetivo	Questões específicas do guião da entrevista	Alexandra	Daniela	Susana	Teresa
Reconhecer o perfil de desempenho profissional do/a educador/a em creche.	3.7 - Pensando na sua experiência, o que considera mais relevante que a sua prática permitiu que construísse?	“(…) a capacidade de perceber o potencial da criança pequena e poder trabalhar com ela (…)” “(…) poder transmitir que o trabalho em creche é tão ou mais importante do que outros níveis de ensino.”	“(…) ver os cuidados como algo essencial no trabalho em creche porque são tão ou mais importantes como as atividades, os espaços e os materiais.” “A liderança de pessoas, todos os valores que defendemos na relação com as crianças temos de os trabalhar com os adultos com quem trabalhamos, como os escutamos.”	“A minha experiência permitiu-me construir a minha profissão.”	“(…) a construção de capacidades de mais confiança na prática através das vivências e das dificuldades que sentimos no dia a dia.”
	4.2 - Que características deve ter uma educadora de creche?	“Muita empatia. O trabalho exige mais sensibilidade para estar atenta às necessidades das crianças.”	“A educadora de creche tem de ser sensível e flexível.” “A sensibilidade e a forma como vê o educar e o cuidar tem de ser superior.”	“Tem de gostar de trabalhar em creche, para conseguir trabalhar com mais dedicação.”	“Tem de gostar muito de trabalhar em creche.” “A educadora deve ser calma para conseguir gerir os comportamentos das crianças.”
	4.3 - Será que as características são diferentes de uma educadora de infância de jardim?	“Não são diferentes.”	“As características são comuns, (….) mas as educadoras de creche têm de ser mais sensíveis.”	“A sensibilidade deve ser maior e um gosto maior por tudo o que se faz.”	“Não são diferentes, mas a educadora de creche tem de ter as características mais apuradas.”
	4.4 - Como se vê como profissional?	“(…) uma profissional comprometida com o grupo de crianças (…)”	“Vejo-me como uma mediadora de interesses.”	“(…) sempre em crescimento.”	“Em constante construção, mudança e aprendizagem.”

	4.5 - Como acha que as famílias e os pais a veem como profissional?	"(...) os pais confiam no meu trabalho."	"Veem-me como mediadora e conciliadora dos seus interesses."	"Hoje sinto que há uma relação de maior segurança e de parceria."	"Neste momento, acho que valorizam muito o meu trabalho, mas tudo foi uma construção ao longo de todo o tempo de serviço."
	4.6 - E como a veem os outros profissionais de educação?	"As colegas veem-me como alguém que está ali para ajudar."	"As pessoas procuram-me pelas questões da pedagogia, como alguém que consegue fazer uma ligação entre a teoria e a prática e que as ajuda a construir as suas práticas."	"Não sei."	"As colegas de jardim veem-nos como educadoras de segunda, mas as coisas têm mudado."

Tabela 6 - Analisar processos de influência do trabalho em creche na (re)construção de identidades profissionais

4º objetivo	Questões específicas do guião da entrevista	Alexandra	Daniela	Susana	Teresa
Analisar processos de influência do trabalho em creche na (re)construção de identidades profissionais.	2.4 - Na sua formação profissional, que carências sentiu quando chegou ao contexto de prática?	"(...) em creche não tinha noção de como aplicar atividades na prática."	"Quando cheguei senti dificuldade ao nível da comunicação e da relação com as famílias."	"(...) os aspetos teóricos que na prática, pelo facto de não ter experiência, foi extremamente complicado porque só a teoria não é suficiente."	"(...) insegurança pela falta de experiência." "(...) pouco conhecimento ou formação insuficiente para desenvolver uma prática pedagógica consciente, em creche."
	2.6 -A formação contínua, fez por opção ou porque é obrigatório na sua instituição?	"Por opção."	"Sim, é por opção."	"Alguma formação fiz por opção e outra por sugestão da instituição."	"Relativamente à parte pedagógica, a formação é por minha opção, a instituição promove formação que se relaciona com as

					políticas de qualidade.”
	3.3 - O trabalho em creche é por opção ou obrigação?	“Foi por opção.”	“Esta questão não se adequa à minha situação.”	“(…) foi por obrigação porque precisava de trabalhar.”	“(…) porque surgiu a oportunidade.”
	3.4 - Se trabalhou em Jardim de Infância e passou para a creche, porque mudou?	“(…) foi uma obrigação que a instituição impôs, dividir o trabalho entre creche e jardim e optei por trabalhar exclusivamente em creche.”	“Esta questão não se adequa à minha situação.”	“Trabalhei sempre em creche porque é única valência nesta instituição.”	“Trabalhei sempre em creche porque é única valência nesta instituição.”
	4.4 - Como se vê como profissional?	“(…) uma profissional comprometida com o grupo de crianças (…)”	“Vejo-me como uma mediadora de interesses.”	“(…) sempre em crescimento.”	“Em constante construção, mudança e aprendizagem.”
	4.5 - Como acha que as famílias e os pais a veem como profissional?	“(…) os pais confiam no meu trabalho.”	“Veem-me como mediadora e conciliadora dos seus interesses.”	“Hoje sinto que há uma relação de maior segurança e de parceria.”	“Neste momento, acho que valorizam muito o meu trabalho, mas tudo foi uma construção ao longo de todo o tempo de serviço.”
	4.6 - E como a veem os outros profissionais de educação?	“As colegas veem-me como alguém que está ali para ajudar.”	“As pessoas procuram-me pelas questões da pedagogia, como alguém que consegue fazer uma ligação entre a teoria e a prática e que as ajuda a construir as suas práticas.”	“Não sei.”	“As colegas de jardim veem-nos como educadoras de segunda, mas as coisas têm mudado.”
	4.7 - E a direção da instituição, como a veem como profissional?	“(…) acho que conhecem o meu trabalho como coordenadora e desconhecem o meu trabalho	“(…) acham que sou muito inovadora e que não me acomodo.”	“Nunca se pronunciaram sobre isso, por isso, não sei.”	“(…) não é valorizado o trabalho que a educadora desenvolve, valorizam com

		como educadora.”			uma visão económica.”
	4.8 - Qual a articulação entre as diferentes dimensões da pedagogia em creche e a construção da sua identidade profissional?	“As aprendizagens que vamos construindo com as crianças e com as auxiliares, ajudam-nos a perceber e a construir o nosso saber.”	“A nossa identidade profissional define-se em função das dimensões da pedagogia, constrói-se em função das dimensões da pedagogia em creche. São duas questões que não se podem separar, principalmente as dimensões humanas, as relacionais.”	“(…) cresci quase em simultâneo como mãe e como educadora e, as duas situações ajudaram-me a crescer como profissional.”	“A minha formação inicial trouxe o conhecimento e o valor das diferentes dimensões. Depois a experiência ajudou-me a construir conhecimento através da prática quando me surgiam as dificuldades e o querer ultrapassar as mesmas, ajudou-me a ser o sou hoje.”

6.1- Contributos da Formação para o Desenvolvimento das Identidades Profissionais

Com base nos dados recolhidos nas narrativas, no que diz respeito à formação inicial, três educadoras referem que os conteúdos para o desempenho de funções em contexto de creche foram muito vagos ou inexistentes, não apresentaram a constituição de bases sólidas de conhecimentos e formas de ação para o exercício da prática com crianças muito pequenas. Afirmam, também, que a sua formação inicial concedeu uma maior relevância às crianças em idade pré-escolar, na faixa etária dos 3 aos 5 anos.

A educadora Alexandra refere que “(...) a formação que tivemos foi muito vaga porque os conteúdos incidiram essencialmente no pré-escolar.”. Do mesmo modo, a educadora Teresa disse que a formação foi vaga porque os conteúdos incidiram essencialmente no trabalho de jardim de infância, no entanto, mencionou que adquiriu conhecimentos em *Psicologia do Desenvolvimento* e que no segundo ano do curso teve estágio de observação em creche, onde, para além de possibilitar a observação de todo o percurso que é importante promover no desenvolvimento desta faixa etária, teve a possibilidade de contactar com documentos, tais como, grelhas de desenvolvimento, grelhas de

acompanhamento de crianças em creche. A educadora Daniela referiu que, a turma da qual fez parte na formação inicial, foi privilegiada pelo grupo de professores que mostrou interesse em dar formação para essa faixa etária, não só a nível da pedagogia como ao nível da psicologia do desenvolvimento dos 0 aos 6 anos. Mencionou, ainda, que tiveram estágio de observação em creche no segundo ano. A educadora Susana foi a única que disse não ter adquirido qualquer formação para o desempenho da prática com crianças muito pequenas.

Após a formação inicial, na chegada ao contexto da prática, de forma geral, todas as educadoras afirmam sentir dificuldades pela falta de experiência. A educadora Alexandra e a educadora Susana afirmam que a sua maior dificuldade consistiu em aplicar os conhecimentos teóricos no desempenho da sua prática. A educadora Teresa revela que a insegurança em assumir um grupo de crianças em creche sozinha, pelo facto de reconhecer que teve uma formação insuficiente nessa faixa etária, foi o foco principal da sua dificuldade. A educadora Daniela menciona a falta de maturidade (pelo facto de ser muito jovem), como um aspeto de insegurança, a comunicação e a relação com as famílias, pela falta de formação, como áreas em que sentiu mais dificuldade no início do seu percurso profissional.

Relativamente à formação contínua, todas as educadoras afirmam que realizaram a mesma por opção, com o objetivo de aprofundar os seus conhecimentos de forma mais específica, de acordo com as necessidades e os desafios que vão sentindo no exercício da sua prática. Contudo, é de salientar a declaração da educadora Daniela ao referir que “A formação contínua faz a diferença dos profissionais”, realçando o conhecimento como um fator de enriquecimento para o desempenho profissional. A educadora Susana destaca, como referência na sua formação contínua, o seu trabalho direto com as crianças que através da experiência adquirida pela prática e da partilha com colegas de profissão, lhe permite a construção de mais conhecimento.

No que se refere à necessidade de formação, as educadoras revelam motivação para continuar a investir nas áreas que consideram importantes para o exercício da sua prática. A educadora Alexandra menciona a área das emoções como aquela em que sente mais necessidade de formação, pelo facto de sentir uma carência maior no seu grupo de crianças, afetando o desenvolvimento da sua atividade. A educadora Daniela diz que a faixa etária dos zero aos três anos é aquela em que se verifica uma maior falta de conhecimento e, por esse facto, refere como a área em que procura mais formação. A educadora Susana e a educadora Teresa abordam a necessidade de formação nas novas metodologias com o objetivo de se manterem atualizadas.

Com o propósito de conhecer o que cada uma das educadoras considerava de mais relevante que a sua experiência lhes permitiu que construíssem, o que mais se salienta é a aquisição de confiança no desempenho da prática e uma capacidade de visualizar aspetos mais específicos da atividade diária.

Assim, a educadora Alexandra realça a capacidade de identificar as competências das crianças, trabalhar e partilhar esse conhecimento com mais confiança com toda a equipa e com as famílias.

A educadora Daniela destaca a capacidade de valorizar conteúdos do seu trabalho diário, que através da sua formação inicial não adquiriu esse conhecimento pelo facto de se centrar mais na organização do ambiente educativo e promoção de atividades com as crianças. A educadora revela que essa transformação de valorização de conteúdos específicos se deve, também, à formação contínua que foi realizando ao longo do seu percurso profissional, nomeadamente, a liderança de pessoas que passou a considerar de fundamental para o desempenho do seu trabalho diário. Refere ainda a questão dos cuidados que, em contexto de creche, ocupa um lugar de destaque e considera que tem a mesma importância como outras dimensões, por exemplo, a organização do espaço e dos materiais.

A educadora Susana afirma que a sua experiência lhe permitiu que construísse a sua profissionalidade, referindo ainda que pelo facto de iniciar a sua atividade em contexto de creche lhe possibilitou um conhecimento maior na sua área de formação académica. A mesma faz referência à construção da sua profissionalidade e o seu papel de mãe. A experiência da maternidade é ainda considerada como uma experiência que habilita emocionalmente a educadora, tornando-a, por um lado, mais empática e capaz de “ler” os comportamentos, sobretudo da criança muito pequena, e, por outro, mais segura e confiante nas suas próprias capacidades para superar as tensões que emergem na relação com essas crianças e com as famílias.

A educadora Teresa revela que a sua experiência lhe permitiu desenvolver mais confiança na sua prática com as crianças, na relação com as famílias e no trabalho com a equipa de sala.

Assim, esta informação vem confirmar o que foi mencionado na fundamentação teórica, acerca dos conteúdos da formação inicial de educadores de infância que, no caso das educadoras participantes no estudo, se direcionava para o desempenho profissional com crianças na faixa etária dos três aos seis anos.

6.2 - Reconhecer Especificidades da Pedagogia em Creche

O trabalho em creche tem mobilizado mais atenção dos investigadores nas últimas décadas. As pesquisas são imensas, e destas surgem perspectivas e modelos pedagógicos mais adequados aos contextos de atendimento da primeira infância. Porém, a ausência de linhas de orientação pedagógica, por parte da tutela, são ainda uma realidade e motivo de mais inquirição, pelo facto de não haver uma opinião unânime.

Ao longo das narrativas, apesar de não haver referência a esta ausência de linhas orientadoras para o desenvolvimento da prática, identifica-se no discurso das educadoras uma preocupação de evidenciar uma intencionalidade pedagógica em todas as atividades do seu trabalho.

Outro ponto que centra a atenção deste estudo é a referência ao valor dos afetos e das relações no contexto de creche. Todas as educadoras, em momentos diferentes do seu discurso, falam dos efeitos dos afetos e das relações no desenvolvimento da sua prática, referindo-os como aspetos fundamentais para o desempenho do seu trabalho diário. Há uma convicção de que devem considerar as necessidades emocionais das crianças como uma orientação para a sua ação. A educadora Susana menciona como características do trabalho em creche, “o mimo”, “o colo”, “a segurança”, as emoções, por considerar que são mais visíveis neste contexto.

Quando as educadoras foram questionadas sobre o que consideram mais relevante, ao nível das dimensões da creche, de forma geral, a componente pedagógica foi um ponto comum nas respostas dadas. No entanto, todas referiram outros aspetos diferentes, como as relações, o trabalho da equipa, entre outros, que consideram muito importantes para o trabalho que se desenvolve em creche.

A educadora Alexandra refere a autonomia e a relação entre pares como dimensões de grande relevo e nas quais se deve centrar as atenções dos profissionais. A educadora Susana destaca as dimensões da rotina, dos espaços, da organização da creche e dos modelos curriculares como de maior importância, justificando que é uma forma de organizar o trabalho para que faça mais sentido. A educadora Teresa afirma que a dimensão pedagógica é a principal por considerar o ponto principal do trabalho do educador de infância, e que todas as outras dimensões partem daqui. A educadora Daniela evidencia as relações como um ponto de maior valor, todavia, refere que não são apenas entre a criança e o adulto, mas todo o tipo de relações (criança/criança, criança/adulto, adultos em equipa de sala e com as famílias). A mesma, coloca a dimensão do cuidar e do educar num patamar de grande importância, dizendo que está presente em todos os níveis de ensino, mas que em contexto de creche

tem um maior destaque, principalmente a dimensão do “cuidar”, por considerar fundamental neste contexto devido à vulnerabilidade das crianças.

Quando questionadas sobre o que distingue o trabalho de creche e o de jardim de infância, as respostas são unânimes no que se refere à dimensão dos cuidados, alegando que a dependência da criança dos adultos é superior, necessitando de mais atenção e sensibilidade. Contudo, a educadora Daniela acrescenta que a diferença do trabalho nos dois contextos se centra no educador, dizendo que este necessita de competências específicas na área das relações, das interações e uma sensibilidade mais “refinada” na capacidade de observar pormenores dentro do espaço de trabalho. A mesma educadora afirma, também, que a relação com as famílias tem de ser mais próxima no contexto de creche, alegando que o profissional de educação deve saber escutar os pais e ser sensível às suas dificuldades pela falta de experiência destes e pela imaturidade dos filhos.

6.3 - Perfil Profissional do Educador de Infância de Creche

Ao longo das entrevistas, a definição do perfil do educador de creche está relacionada com a experiência efetiva que cada educadora tem neste contexto, apontada como motivadora da construção da profissionalidade do educador de creche e, na maioria das educadoras, na construção da sua própria identidade profissional.

As atividades com as crianças pequenas apresentam particularidades relacionadas com a vulnerabilidade, com a dependência do adulto, devido à fase de desenvolvimento em que a criança se encontra que se reflete nas funções do adulto, levando a uma interligação na questão da educação e dos cuidados, o que faz com que o papel do educador de creche seja mais alargado do que o de jardim de infância.

Todas as educadoras referem que as características do educador são idênticas nos dois contextos, porém, o educador de creche tem de ter uma sensibilidade particular para observar mais profundamente pequenas ações, sinais e necessidades das crianças, no sentido de responder e motivar o interesse dos seus educandos. O educador de creche deve dar uma intencionalidade pedagógica a todas as suas ações pelo facto de, como afirma a educadora Teresa, “(...) a dependência das crianças em relação ao adulto faz com que o trabalho pedagógico da educadora seja mais responsável porque vai influenciar o desenvolvimento da criança.”.

Na linha de pensamento das narradoras relativamente ao perfil do educador de creche, Portugal (1998) afirma que “Os profissionais que trabalham com crianças muito pequenas não apenas necessitam de qualidades muito especiais como também de conhecimentos e formação adequada ao fornecimento de experiências de aprendizagem e desenvolvimento.”. A mesma autora refere, também, que o educador de creche desenvolve um trabalho que envolve o cuidar de forma atenta e adequada, proporcionando experiências de aprendizagens significativas para a criança. Acrescenta ainda que “(...) cuidar significa estar atento às necessidades e particularidades de cada criança, perceber o que lhe interessa e o que ela procura comunicar, compreender as suas necessidades de movimento, de relação, de exploração e assegurar que a criança obtém respostas que lhe permitam desenvolver-se bem, física e psicologicamente.” (2017).

6.4 – Processos de Influência do Trabalho em Creche na Reconstrução de Identidades Profissionais

O desempenho profissional do educador de creche é complexo pelo facto de compreender diferentes dimensões na sua atividade diária. Este trabalho, que vai mais além do que é socialmente reconhecido, envolve diversas componentes que o influenciam.

A formação profissional é uma dessas componentes que tem início com a formação inicial, a qual não consegue compreender toda a dimensão educativa, apesar de fornecer ao educador de infância uma grande bagagem teórica. As respostas das educadoras participantes neste estudo, ajudam a confirmar esta constatação. Assim, a formação contínua, tal como é referido na fundamentação teórica desta pesquisa, tem um papel fundamental como forma de contribuir para a aquisição de mais conhecimento e permitir a especialização em determinadas áreas. Sarmiento T. (1999) refere o saber prático quotidianamente construído como um aspeto muito importante para a construção de saberes constitutivos da profissão na ação da mesma profissão.

Outra componente de influência no trabalho da creche prende-se com as relações. Nesta área das relações é muito importante considerar a qualidade das mesmas durante todo o período de permanência neste contexto, nomeadamente entre as crianças, entre a criança e o adulto e entre adultos, seja equipa de profissionais ou nas relações com as famílias. A educadora Daniela faz menção a esta componente como uma dimensão principal usando a afirmação de Júlia Formosinho “as relações como o coração da pedagogia”, referindo, ainda como uma característica essencial no educador de creche.

Durante a investigação para a sustentação teórica desta dissertação, também foi supracitado o valor desta componente no desenvolvimento da criança, onde Portugal (1998) refere que as expressões afetivas regulam as relações interpessoais e as relações sociais e demonstram o desenvolvimento emocional e afetivo da criança que emerge nas relações desta com as outras pessoas. Deste modo, as práticas profissionais devem estar apoiadas nesta componente pelo facto de influenciar todo o ambiente educativo.

A dimensão do “cuidar” e do “educar” é referido como uma componente que define o trabalho de creche e influencia a construção de identidades profissionais. Segundo Post e Hohmann (2004), “Num contexto de aprendizagem ativa para bebés e crianças mais novas, os horários (...) e as rotinas (...) estão ancorados, para cada criança, em torno da principal figura que presta cuidados”. Deste modo, o

“cuidar” e o “educar” são elementos que não podem ser separados no trabalho com crianças muito pequenas porque requer o reconhecimento da importância de relações fortes, consistentes e agradáveis, ou seja, envolve atenção à qualidade das relações entre adultos e crianças (Portugal, 2017).

Um outro processo que influencia o trabalho em creche prende-se com a necessidade de relações próximas com as famílias. A vulnerabilidade da criança, bem como a falta de experiência dos pais, tal como refere a educadora Daniela, são um motivo para a necessidade de relações próximas entre os profissionais e as famílias. Tal como é exposto na fundamentação teórica, através de Hohmann e Weikart (2009, p. 99): “As crianças aprendem a valorizar as suas experiências familiares e as dos outros quando os professores constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as atividades da vida familiar no contexto escolar”.

6.5 - Opinião Sobre as Políticas Educativas Atuais

Como forma de concluir a análise, resta fazer a apreciação da última questão do guião da entrevista. Este espaço de opinião foi criado para tentar compreender se as políticas educativas existentes atualmente em Portugal influenciaram, de algum modo, as opções para o desempenho profissional das educadoras em creche.

A primeira questão solicita uma opinião sobre a tutela governamental para a creche que está em vigor em Portugal. As quatro educadoras têm uma resposta unânime de total desacordo com as políticas atuais. A educadora Alexandra menciona que “(...) as orientações da Segurança Social obrigam-nos a lidar com documentação sobre a parte pedagógica, mas depois não nos valorizam, desvalorizam esse trabalho que somos “obrigadas” a fazer.”. Esta afirmação é sustentada pela Portaria nº262/2011 de 31 de agosto, no artigo 5 que diz respeito às atividades e serviços que a creche é obrigada a prestar, nomeadamente “Atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças;”. O Manual de qualidade da creche, elaborado pela tutela diz também que o Projeto Pedagógico é elaborado pela educadora de infância responsável da sala, em articulação com outras pessoas que de algum modo interferem no trabalho direto da sala, como por exemplo a auxiliar de ação educativa.

A educadora Teresa, para além de referir que as políticas governamentais para a creche desvalorizam a profissão, acrescenta que são um motivo do afastamento de algumas educadoras para trabalharem com esta faixa etária.

A segunda questão desta categoria diz respeito à contagem de tempo de serviço dos educadores de infância que, no caso específico da creche, não é contabilizado para efeitos de carreira. A esta questão, tal como à anterior, as respostas das educadoras são unânimes em total desacordo com as políticas atuais. Tal como refere o despacho normativo nº 99/89 de 27 de outubro, para o bom funcionamento de uma creche, a intervenção por cada grupo de crianças deve ser assegurada por uma equipa técnica, sendo considerado necessário “Um educador de infância afeto a cada grupo de crianças a partir da aquisição da marcha.”. Pelo facto de ser uma condição colocada pela tutela, as indignações levantadas pelas educadoras fazem sentido e chegam a evidenciar um sentimento de frustração. A educadora Teresa referencia que o trabalho da educadora que desempenha funções em creche é o mesmo que se desenvolve em jardim, por isso, considera haver injustiça.

Já no final da entrevista, foi pedido a cada educadora para refletir sobre algum tema ou ideia que, de alguma forma, não foi abordada, mas sobre o qual gostariam de se pronunciar. Neste ponto, as respostas aportaram temas diferentes.

Assim, a educadora Alexandra expôs a questão da formação inicial, por considerar que há uma certa discriminação em relação à forma como está organizada, afirmando que, “Há as educadoras que têm a formação em pré-escolar e primeiro ciclo, mas que acabam por trabalhar em creche, mas não têm formação nesta valência.”. A mesma menciona que as instituições ignoram esta diferença na formação e contratam educadoras para trabalhar em creche sem formação específica para o desempenho de funções com essa faixa etária.

A educadora Daniela faz referência à identidade profissional e à identidade pessoal pelo facto de, na sua opinião, não ser possível separar por dependerem uma da outra. Afirma ainda que “O profissional enquanto pessoa é um tema que requer mais reflexão e investigação”.

A educadora Susana faz referência à classe dos educadores de infância, enquanto grupo profissional, o qual, na sua opinião, é um grupo dividido. De um lado encontram-se os educadores de creche e do outro os educadores de jardim de infância. Este facto, segundo a educadora, é um motivo para marcar mais as diferenças entre os dois níveis educativos e que não favorece o reconhecimento do trabalho docente em contexto de creche.

Considerações Finais

A creche, pela sua dupla função – social, como suporte às famílias, e educativa, enquanto contexto extra familiar onde acontecem as primeiras aprendizagens das crianças – continua a apresentar muitas controvérsias. Nos últimos anos, a primeira infância tem despertado o interesse na área da educação, sendo objeto de estudo de muitos investigadores de diferentes áreas científicas, pela complexidade e pela necessidade de se refletir e aprofundar diversas dimensões que envolve, no sentido de se promover a qualidade com consciência no âmbito educacional. As crianças não nascem com três anos e, segundo os estudos científicos das últimas décadas, até essa idade acontecem muitas aprendizagens e experiências que marcam para o resto da vida cada ser humano.

Tendo por base os estudos científicos desenvolvidos nos últimos anos, as considerações finais desta dissertação têm como intencionalidade apresentar resumidamente aspetos pertinentes sobre a articulação das diferentes dimensões da pedagogia em creche e a definição de identidades profissionais. Ao longo da dissertação foram apresentados conteúdos da pedagogia em creche com o objetivo de se perceber qual a sua pertinência e contributo para se desenvolver práticas pedagógicas conscientes, capazes de promover um desenvolvimento saudável das crianças pequenas, e como, ao mesmo tempo, contribuem para a (re)construção de identidades profissionais.

Para este procedimento realizaram-se entrevistas narrativas a quatro educadoras com experiência em contexto de creche, para fazer a análise do processo de construção da sua identidade profissional, tendo em vista os elementos da pedagogia que contribuíram para a mesma. Deste modo, a diretriz desta pesquisa consistiu em analisar as narrativas para entender como acontece a construção da identidade profissional destas educadoras de creche, considerando as dimensões pedagógicas deste contexto.

O ponto de partida começou por identificar algumas dimensões pedagógicas do contexto de creche e compreender de que forma as conceções de *criança* e de *infância*, o conceito da *qualidade em creche*, bem como a importância do *cuidar e educar*, da *família* e do *lúdico*, podem contribuir para a construção da identidade profissional da educadora de creche. No tratamento dos dados recolhidos através das narrativas houve a preocupação de destacar, também, as marcas da formação inicial e o percurso de formação contínua de cada educadora, para ajudar a compreender a construção da sua identidade.

O processo de desenvolvimento na infância é influenciado pela cultura onde se está inserido e isso reflete-se na educação e nas práticas educativas destinadas a promover o desenvolvimento saudável da criança. Tendo em conta que as crianças são participantes ativos no seu próprio desenvolvimento, pela forma como exploram o seu meio ambiente e como estabelecem as relações humanas, este processo pode ser alterado através das vivências e das interações proporcionadas nos contextos de intervenção educativa.

A educação de infância percorreu um longo caminho até chegar à compreensão que temos atualmente sobre a mesma. A função assistencialista, que esteve na origem da educação de infância, representa ainda hoje um grande peso na forma como é considerada a educação dos mais pequenos, apesar das investigações das últimas décadas comprovarem que é necessário reformular esta vertente. Como podemos confirmar, a história da educação de infância sucede a partir de necessidades sociais e, por esse motivo, a função assistencialista imperou e teve sempre uma posição muito forte até surgirem as primeiras investigações na área da educação de infância em Portugal. A partir deste período, surge outra forma de se abordar esta questão e reconhece-se que a qualidade do contexto onde a criança se insere influencia diretamente o seu desenvolvimento.

O progresso da educação de crianças com menos de três anos também foi significativamente mais lenta, do que a educação dos três aos seis anos, pelo facto de se considerar recentemente a importância da qualidade da função educativa para esta faixa etária. A Lei de Bases do Sistema Educativo Português ainda não contempla a educação das crianças com menos de três anos. Como consequência, por estar sob a tutela do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, aos educadores que desempenham funções em contexto de creche são oferecidas piores condições de trabalho relativamente aos profissionais de jardim de infância, como por exemplo: não reconhecimento do trabalho docente, remuneração inferior, não contagem do tempo de serviço para efeitos de carreira docente, horários de trabalho mais sobrecarregados, entre outros; o que fomenta o afastamento de alguns educadores. Nesta perspetiva, a motivação para o trabalho, para enfrentar desafios, fica comprometida pela falta de reconhecimento e pela relevância que este tem na vida profissional e, conseqüentemente, na vida pessoal dos profissionais.

No entanto, apesar de se revelar um processo mais moroso, a função pedagógica nos contextos de creche tem vindo a ser gradualmente reconsiderada e reconhecida, sendo apresentada nas pesquisas realizadas nos últimos anos. A Recomendação nº 3 de 2011, elaborada por Teresa Vasconcelos para o Conselho Nacional de Educação (CNE), vem realçar ainda mais a necessidade

desse reconhecimento. Porém, este reconhecimento passa também pela formação inicial dos profissionais de educação de infância, que deve promover conteúdos em torno da educação dos zero aos três anos. Da mesma forma, a formação contínua deve promover o aprofundamento constante de conhecimentos de modo a colmatar aspetos que não é possível desenvolver na formação inicial, mas que são fundamentais para a qualidade dos serviços prestados em contexto de creche. Por fim, deve-se realçar o valor da formação em contexto que, perante situações que emergem do quotidiano, são dignas de reflexão e articulação com ações de melhoria e reestruturação da prática educativa.

As dimensões que contribuem para a construção de identidades profissionais são vastas e não dependem apenas da formação. Como refere Sarmiento T. (1999), e como vimos nas narrativas das educadoras, a identidade vai-se construindo e reconstruindo num processo contínuo, onde os diferentes contextos se interligam em processos de construção *inter* e *intra* pessoal. Assim, este processo de identidade vai-se construindo ao longo da vida, mantendo-se sempre (inter)ativo com a participação de diferentes sujeitos.

Deste modo, através das entrevistas às educadoras Alexandra, Daniela, Susana e Teresa, foi possível observar aspetos que contribuíram para a compreensão da construção das suas identidades profissionais. Reconhece-se que, sendo um grupo tão reduzido no universo dos educadores de infância de creche, não poderá ser generalizado. Porém, é um contributo que ajudará certamente nessa compreensão.

Assim, apesar de se constatar que, para além dos conhecimentos adquiridos na formação inicial sobre a educação dos zero aos três anos, ser quase inexistente nestas educadoras, cada uma, de acordo com as suas necessidades e desafios da sua prática, foi realizando formação contínua específica nesta área. Há um reconhecimento unânime que a formação contínua contribuiu para a reconstrução da práxis, mas a formação em contexto foi, e continua a ser, um suporte considerável na estruturação do conhecimento e na aquisição de confiança no exercício da prática.

Cada educadora tem o seu percurso, com experiências e desafios diferentes. Durante a entrevista, sinalizaram algumas mudanças que aconteceram nas suas vidas pessoais e profissionais, como por exemplo: a experiência da maternidade, a relação com as famílias e com a equipa de trabalho, a formação contínua em áreas específicas, entre outras, que contribuíram para alterar a sua visão sobre a sua profissão, na forma como encaram as relações e, por consequência, na organização da sua prática pedagógica. Através destes testemunhos, verifica-se que, em determinadas situações, as vivências ajudaram a modificar ou alterar traços identitários destas profissionais.

Por outro lado, a reflexão sobre a prática pedagógica e sobre a própria profissionalidade, conduzida pela experiência prática no contexto e pela formação contínua, permitiu compreender que a identidade destas educadoras se revela num processo de crescimento profissional, sob uma conceção holística que, como refere Sarmiento T. (1999, p.90), inclui um “(...) processo que incorpora o passado e que admite a reconstrução desse passado e a sua articulação com o presente, projetando futuros possíveis.”.

Contudo, a falta de formação contínua especializada e a falta de orientação é uma realidade que já se arrasta desde algum tempo até à atualidade na educação de infância, nos primeiros anos de vida. Por outro lado, a falta de reconhecimento destes profissionais e o desinvestimento na formação pelas entidades competentes, obriga a que cada um assuma pessoalmente os custos da própria formação, mesmo tendo remunerações mais baixas em relação a outros profissionais de jardim de infância. Por este motivo, os profissionais não se encontram todos no mesmo princípio, conduzindo a sentimentos de desmotivação e de incapacidade para acompanhar a construção de contextos com qualidade pedagógica de crianças dos zero aos três anos.

Face aos dados recolhidos, acreditamos que uma formação mais especializada em creche, promoverá mais qualidade nesta dimensão, tal como o tão desejado reconhecimento desta valência educativa pelas entidades governamentais. Resultará, assim, num maior reconhecimento das educadoras de infância que desempenham funções em creche, vendo contabilizados assim os seus anos de serviço docente, o que contribuirá para um aumento significativo da qualidade pedagógica nos contextos de creche. Neste seguimento, é de lembrar o estudo sobre a educação das crianças dos zero aos três anos, realizado por Teresa Vasconcelos (2011), no qual referiu a importância de existirem formações contínuas ou pós-graduações na área da primeira infância, mencionando que mestrados sobre a área, promoverão mais pesquisas sobre a valência de creche e, naturalmente, um maior reconhecimento desta valência, como também dos docentes que desempenham funções educativas neste contexto.

A educação em creche exige muita responsabilidade pela vulnerabilidade das crianças pequenas, por isso, é fundamental promover a aptidão dos profissionais para uma intervenção educativa de qualidade. Esta qualidade compreende o estabelecimento de relações seguras e de confiança com as crianças, com o reconhecimento da ligação do cuidar/educar como conteúdo pedagógico indissociável, com o conhecimento das teorias sobre o desenvolvimento da criança dos zero aos três anos, com a

capacidade de organização do ambiente educativo e implementação de um currículo adequado à idade e às necessidades das crianças.

Chegando ao final desta etapa, subsiste a consciência de que é um trajeto inacabado e que ficou muito por dizer acerca deste assunto. Durante a análise das narrativas das educadoras participantes, tivemos a oportunidade de perceber que o educador de infância é um elemento essencial na dinamização da qualidade educativa em creche. Nesta perspectiva, conforme exposto anteriormente, é fundamental investir na formação inicial de educadores de infância para desempenhar funções em contexto de creche e, da mesma forma, é imprescindível promover formação contínua adequada, para responder melhor e com mais qualidade às necessidades das famílias e das crianças até aos três anos.

No entanto, para a intervenção educativa em contexto de creche também é necessário considerar a existência de outros fatores que são importantes para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças entre os zero e os três anos. Um desses fatores diz respeito à constituição das equipas de trabalho de sala, que não sendo integradas apenas por educadoras de infância, nos levam a refletir sobre a formação específica destes elementos que também influenciam a atividade pedagógica dentro dos contextos. Muitas vezes, estes profissionais sem formação superior, desempenham as funções de auxiliares de ação educativa há mais tempo do que as educadoras e têm a vertente assistencialista muito vincada no seu comportamento e atividade diária. Este facto será também digno de reflexão para o desenvolvimento da qualidade da componente educativa nos contextos de creche? Serão também influenciadores da construção das identidades dos educadores de infância?

Ao desenvolver a pesquisa, constatou-se que são imensos os fatores que contribuem para melhorar a qualidade da educação com as crianças dos zero aos três anos. O contexto de creche compreende muitas dimensões que lhe fornece um carácter muito complexo. Os profissionais precisam de formação específica que lhes permita desenvolver a praxis com confiança, para atender as necessidades das famílias e das crianças que lhes são confiadas.

Em suma, o estudo aqui apresentado permitiu refletir sobre algumas dimensões da pedagogia em creche que influenciam o desenvolvimento da identidade profissional de educadoras de infância que desempenham funções neste contexto. Pela voz das profissionais que se disponibilizaram a participar nesta pesquisa, compreendemos que a identidade e o desenvolvimento profissional consistem num processo de aperfeiçoamento contínuo ao longo da carreira, cuja formação (formação inicial, formação contínua e a formação em contexto), possibilita a construção de saberes específicos da profissão,

contribuindo, desse modo, para uma educação com mais qualidade de crianças dos zero aos três anos.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2008). Considerações finais e recomendações do estudo. In: I. Alarcão (coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 198-220). Lisboa: CNE.
- Araújo, D. (2006). *Infância, Família e Creche: um estudo dos significados atribuídos por pais e educadoras de uma instituição filantrópica*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1114>
- Bairrão, J. (Coord.) (2005). *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos*. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto: Livpsic.
- Bowlby, J. (1990). *Apego*- Volume I da Triologia Apego e Perda (2ª ed.). São Paulo- Brasil.: Livraria Martins Fontes Editora LTDA.
- Brazelton, T. B., Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Campos, M. (1994). Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil* (pp. 32-42). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.
- Canavarro, J., Pereira, A. & Pascoal, P. (2001). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardona, M. J. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interações*, nº 9, pp. 4-31.
- Cardoso, G. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de educação de Infância* nº 91, pp. 4-7.
- Conselho Nacional de Educação (2010). (Coord. Manuel Miguéns). A educação das crianças dos zero aos três anos. *Estudos e seminários*. Lisboa: CNE
- Conselho Nacional de Educação (2011). Recomendação nº 3/2011: *A educação das crianças dos zero aos três anos*. (Relatora Teresa Vasconcelos). Lisboa: CNE
- Correia, I. (2007). Formação e caminhos de Profissionalidade na Educação de Infância. *Cadernos de Educação de Infância* nº 82, pp. 8-13.
- Dahlberg, M. & Pence (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância – perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Davidson, F. & Maguin, P. (1983). *As creches: realização, funcionamento, vida e saúde da criança*. Lisboa: Livros Técnicos e Científicos.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11 (1), pp. 1-48.

- Dessen, M. A. & Braz, M. P. (2005). A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In M.A. Dessen & A.L. Costa Jr. (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp.113-131.) Porto Alegre: Artmed
- Dias, I., Anastácio, R., Pinto, A. & Correia, S. (2010). Investigando prática(s) educativa (s) na primeira infância – o exemplo do Projeto Creche (*IPLSECS/NIDE*). *Cadernos de Educação de Infância* n° 91, pp. 46-48.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Esteves, S. (2005). A Afetividade e a relação pedagógica – Como é que nos conseguimos esquecer de algo tão fundamental como os afetos!. *Cadernos de Educação de Infância* n° 73, pp. 11-12.
- Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*»: *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, A. (Coord.). Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Homem, L., & Sarmiento, M. (2016). *Pensar a Educação da Infância e os seus Contextos*. In: M. Silva, B. Cabrito, G. Fernandes, M. Lopes, M. Ribeiro, & M. Carneiro (Coord.). *Pensar a Educação - temas sectoriais*. Lisboa: Educa - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Formosinho, J. (2009). Apresentação. In: J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 9-16). Coleção Currículo, Política e Práticas. Porto: Porto Editora
- Guerreiro, A. & Moreira, L. (2002). A organização pedagógica da creche: reflexos na formação de educadores de infância. *Perspetiva Educação*, n° 8/9, pp. 23-26.
- Haddad, L. (2003). Um novo paradigma na integração do cuidar e do educar. *Pátio Educação Infantil*, n° 1 (1), pp.16-18
- Haigh, A. (2010). A Arte de Ensinar. *Coleção Ciências da Educação*. Editora. Academia do Livro
- Hall, S. (2014). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução do original de 1992 por Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro, Rio de Janeiro. Lamparina
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Instituto da Segurança Social (2010). *Modelo de Avaliação da Qualidade Creche*. Lisboa: ISS.
- Instituto da Segurança Social (2011). *Manual de Processos-Chave - Creche*. Lisboa: ISS.
- Instituto da Segurança Social (2018). *Apoios sociais e programas: Programa de cooperação para o desenvolvimento da qualidade e segurança das respostas sociais*. Lisboa: ISS.

- Maindok, H. Professionelle Interviewführung in der Sozialforschung. Pfaffenweiler: Centaurus, (1996).
In: WELLER, W. (2009). *Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze*. In: ANAIS da 32a Reunião da Anped, 2009, Caxambu. pp. 11-16, <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i3a2>
- Machado, J. (2002). Sobre a ideia de competência. In P. Perrenoud, M. Thurler, L. Macedo, N. J. Machado & C. D. Alessandrini, *As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp.137-155). Porto Alegre: Artmed.
- Marchão, A. (1997). *Formação inicial de educadores de infância e desempenho profissional na creche*. Um estudo de caso. Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Aveiro.
- Martins, M., Sarmiento, T., & Alves, S. (2019). Família: ontem como hoje, permanente educadora. *Gestão e Desenvolvimento*, n° 27, pp. 211-228, <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.382>
- Minayo, (2002). Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 21a Edição. Petrópolis: Editora Vozes.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal: Relatório preparatório*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica
- OCDE (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal* - Estudo Temático da OCDE. Lisboa: ME/DEB
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância – um estudo de caso*. (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direção a um modelo ecológico de Formação de educadores: uma investigação na formação de educadores de infância. In: Júlia Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I: da sala à escolar* (pp. 94-120). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância; entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: A. Machado (Org.), *Encontros e Desencontros em Educação Infantil* (pp. 133-168). São Paulo: Cortez.
- Oliveira-Formosinho, J. (2012). Pedagogia em creche: espaços, tempos, projetos. *Coleção Infância*, n° 18. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, Sara (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora
- ONU: Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989). Disponível online em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

- Pereira, R. F. (2005). A associação entre o cuidar e o educar no cotidiano da educação infantil. In: DELGADO, Ana Cristina Coll (Org.). *Crianças Pequenas: A arte de combinar razões, afetos e emoções*. Educação Infantil: Novas Perspetivas. Rio Grande: Editora da Furg
- Pinho, A.M.; Cró, M.L. & Vale-Dias, M.L. (2013). A Formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 47 (1), pp. 109-125.
- Portugal G. (1998). Crianças, famílias e creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. Infância e Educação – Revista do *GEDEI, Investigação e práticas*, nº 1, pp. 85-106.
- Portugal, G. (2002). Dos primeiros anos à entrada para a escola – Transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar. *Aprender*, nº 26, pp. 9-16
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegura?* Exedra, pp. 9-24. de <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche - que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? *Revista Humanidades & Inovação*, Vol. 4, nº 1, pp. 56-65.
- Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original em inglês publicado em 2000).
- Reis, P. R. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances; estudos sobre educação*, Presidente Prudente, SP, ano XIV, V.15, n.16, pp. 17-34, <http://hdl.handle.net/10451/4614>
- Rezende, M., & Silva, C. (2002). Cuidado em Creches e Pré-Escolas segundo os pressupostos de Mayeroff. In: *Ata Paul Enf*, Vol. 15, n.º 4, pp. 73-78.
- Roldão, M. C. (2007). *Formar para a Excelência Profissional* Pressupostos e Rupturas nos Níveis Iniciais da Docência. In: Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e 1º Ciclo Formação de Professores e Educadores de Infância: Questões do Presente e Perspetivas Futuras, 1., 2003, Aveiro. *Anais...*Aveiro: Universidade de Aveiro
- Santana, J.S.S. (1998). *A Creche sob a ótica da criança*. 2 ed. Feira de Santana-Bahia.
- Santos, S. M. (2010). *O Brincar na Escola*. Editora: Vozes
- Sarmento, M. J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. Educação, *Sociedade & Culturas*, nº 25, pp.183-206.
- Sarmento, M. J. e Pinto, M. (1997). *As crianças e a infância: definindo conceitos, Identidades*. (pp.9-30). *delimitando o campo*, in M. Pinto e M. J. Sarmento (Coord), *As crianças: Contextos e Braga*. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

- Sarmiento, M. J. (2000). Sociologia da Infância: Correntes, problemáticas e controvérsias. Sociedade e cultura. *Cadernos do Noroeste*, nº13(2). pp. 145-164.
- Sarmiento, M. J., (2004). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*, in M-J. Sarmiento, e A. B. Cerisara, (Coord.), *Crianças e miúdos. Perspetivas sociopedagógicas sobre a infância e educação*. Porto. Asa. (pp.9-34).
- Sarmiento, M. J. (2012). A criança cidadã: vias e encruzilhadas, imprópria. *Política e pensamento crítico*. UNIPOP. N°2: pp.45-49.
- Sarmiento, T. (1999). *Percursos Identitários de Educadores de Infância em Contextos Diversificados – Cinco histórias de vida*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, não publicada. Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Sarmiento, T. (2009). *As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projectos educativos*. Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, P. Silva, & R. Madeira, *Infância, Família e Comunidade: As crianças como atores sociais* (pp. 44-68). Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T. (Coord.) (2016), *JUNTOS... Peça Criança na Creche!* Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Soares, I. (2007). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação*. Braga: Psiquilibrios.
- UNESCO (2008). *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. (2ª ed.). Brasília: Orealc/UNESCO. Acedido em março de 2020 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>
- UNESCO. Programa Educação Para Todos. Resolução do Conselho de Ministros nº 29/91 Diário da República n.º 182/1991, Série I-B de 1991-08-09.
- Vasconcelos, T. (2001). Exame temático da OCDE sobre educação e cuidados para a infância. Relatório comparativo internacional: da construção do edifício ao lançamento de pontes para o futuro. In: Revista do GEDEI, *Infância e Educação – Investigação e práticas*, nº 3, pp.7-24.
- Vasconcelos, T. D'Orey, I., Homem, L., & Cabral, M. (2003). *Educação de Infância em Portugal: Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. Lisboa: CNE.
- Vasconcelos, T. (2008). *Educação de Infância e Promoção da Coesão Social*. In: I. Alarcão (Coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 141-175). Lisboa: CNE.
- Vasconcelos, T. (2009a). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores, Lda
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e de competências* (1ª ed.). Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2011). *A Educação dos 0 aos 3 Anos*. Lisboa: CNE.

- Vasconcelos, T. (2012). Recomendações do Conselho Nacional de Educação sobre Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos – propostas da/para a “criança futura”. *Cadernos de Educação de Infância* nº 95, pp.7-13.
- Vieira, L. S. & Jesus, S. N. (2010). A relação pedagógica e o bem-estar subjectivo dos professores [em linha]. *Revista Educação Skepsis*. Vol. 1, Ano. 0, pp. 292-325.
- Vilarinho, M. E. (2004). As crianças e os (des)caminhos e desafios das políticas educativas para a infância em Portugal. In: M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 205-244). Porto: ASA
- Zabalza, M. (1998) *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed

Legislação

Decreto-Lei n.º 139A/90, de 28 de abril, publicado no Diário da República I Série A - n.º 98 (Legislação complementar relativa a carreiras de pessoal docente).

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República – I Série -A. Ministério da Educação. Lisboa. (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, publicado no Diário da República I Série A - n.º 201 (Perfil específico de desempenho do educador de infância).

Despacho normativo n.º 99/89, de 27 de outubro, publicado no Diário da República I Série - n.º 248 (Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos).

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, publicada no Diário da República I Série - n.º 237 (Estabelece a Lei de bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, publicada no Diário da República. I Série A - n.º 34 (Estabelece a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, publicada na Diário da República, 1.ª série - n.º 167 (Define as condições de funcionamento e instalação das creches).

Portaria n.º 411/2012, de 14 de dezembro, publicada no Diário da República, 1.ª série - n.º 242 (Estabelece as normas reguladoras das condições de funcionamento e instalação das creches).

Apêndices

Apêndice 1 – Estrutura da Entrevista / Guião

1- Dados pessoais:

1.1 - Identificação da Educadora

1.2 - Formação académica

1.3 - Instituição onde trabalha

2 – Formação Profissional:

2.1 - Em que Universidade realizou a formação inicial?

2.2 - Em que ano terminou a sua formação inicial?

2.3 - Na formação inicial adquiriu conhecimento para o trabalho com a faixa etária dos 0 aos 3 anos?

2.4 - Na sua formação profissional, que carências sentiu quando chegou ao contexto de prática?

2.5 - Realizou formação contínua, em que áreas?

2.6 -A formação contínua, fez por opção ou porque é obrigatório na sua instituição?

2.7 – Enquanto educadora de infância de creche, que necessidade sente ao nível da formação?

3 – Desenvolvimento Profissional em Creche

3.1 – Tempo de serviço total de trabalho em Educação de Infância? E especificamente em creche?

3.2 - Há quanto tempo trabalha na sua instituição? E na valência de creche?

3.3 - O trabalho em creche é por opção ou obrigação?

3.4 - Se trabalhou em Jardim de Infância e passou para a creche, porque mudou?

3.5 - Na sua prática pedagógica, quais as dimensões da creche que considera mais importantes e que mais valoriza no seu trabalho diário? (ex. de dimensões: organizacional, prática pedagógica, conhecimento técnico, etc)

3.6 - Quais as suas maiores dificuldades no desempenho da sua prática?

3.7 - Pensando na sua experiência, o que considera mais relevante que a sua prática permitiu que construísse?

4 – Dimensões da Pedagogia em Creche e a Profissionalidade

4.1 - O que distingue o trabalho na valência de creche e o jardim de infância?

4.2 - Que características deve ter uma educadora de creche?

4.3 - Será que as características são diferentes de uma educadora de infância de jardim?

4.4 - Como se vê como profissional?

4.5 - Como acha que as famílias e os pais a veem como profissional?

4.6 - E como a veem os outros profissionais de educação?

4.7 - E a direção da instituição, como a veem como profissional?

4.8 - Qual a articulação entre as diferentes dimensões da pedagogia em creche e a construção da sua identidade profissional?

5 – Outras Questões

5.1 - O que pensa sobre a Tutela Governamental da Creche?

5.2 - O tempo de serviço prestado em contexto de creche não é contabilizado (não é considerado trabalho docente). Qual a sua opinião sobre o assunto?

Chegando ao final, há alguma questão que não lhe foi feita e à qual gostaria de responder ou dar uma opinião?

Apêndice 2 – Autorização para a Gravação de Áudio das Entrevistas

Autorização

Eu, _____, portadora do CC nº _____, residente em _____, autorizo Rosa Maria Moreira Fernandes a gravar a entrevista em áudio, para análise e investigação na dissertação de mestrado, que se encontra a desenvolver na Universidade do Minho, com o tema: *As Dimensões Pedagógicas em Creche e a Articulação com Identidades Profissionais*.

A mesma compromete-se a não divulgar a gravação da entrevista para qualquer outro fim, que não seja o motivo acima mencionado.

Braga, ____ de _____ de 2020

Assinatura:
