

## Identidades profissionais de educadoras de infância de bebés

### Professional identities of babies early childhood educators

Bárbara Tadeu  
Amélia Lopes

#### Resumo

Este artigo incide no estudo das perceções e dinâmicas identitárias de educadoras de infância de bebés de contextos socioeducativos de creche, enquadrando-se conceptualmente na teoria da construção das identidades profissionais em educação de infância e metodologicamente, enquanto estudo qualitativo, nos paradigmas interpretativo e da complexidade, recorrendo empiricamente às técnicas de grupo focal, entrevista e análise de conteúdo. Os resultados indicam que as dinâmicas identitárias das educadoras de infância participantes na investigação dependem de processos de negociação, adaptação, insubordinação, submissão ou resignação, nos quais entram em jogo múltiplos fatores – biográficos e relacionais – que contribuem, compreendem, caracterizam e impactam na construção das identidades profissionais. Compreender as estratégias e recursos que as educadoras de infância mobilizam para fazer face aos desafios de uma profissão em construção e afirmação poderá contribuir para a melhoria da formação dos/as educadores/as de infância e para a ação pedagógica em salas de berçário de contextos de creche, impactante na educação e cuidados dos bebés, crianças pequenas e suas famílias. O reconhecimento social da importância destes/as profissionais nesses contextos pode informar políticas educativas e organizacionais no âmbito da educação e cuidados na pequena infância.

Página | 22

Palavras-chave: educadoras de infância; identidades profissionais; creche; salas de berçário; bebés.

#### Abstract

This article focuses on the study of the perceptions and identity dynamics of babies' early childhood educators in daycare contexts, conceptually framed within the theory of the construction of professional identities in early childhood education and care and methodologically, as qualitative research, within the interpretative and complexity paradigms, using empirically the techniques of focus groups, interviews, and content analysis. The results indicate that the identity dynamics of the early childhood educators participating in the project depend on processes of negotiation, adaptation, insubordination, submission, or resignation, in which multiple factors come into play – biographical and relational – that contribute, understand, characterize, and impact the construction of professional identities. Understanding the strategies and resources that early childhood educators mobilize to face the challenges of a profession that is under construction and affirming itself may contribute to improving the training of early childhood educators and to the pedagogical action in baby rooms in daycare centres, which has an impact on the education and care of babies, young children, and their families. The social recognition of the importance of these professionals in these contexts may inform educational and organizational policies in the field of early childhood education and care.

Keywords: early childhood educators; professional identities; daycare centre; baby rooms; babies.



## 1. Enquadramento do estudo

### 1.1 Roteiro contextual e conceptual

Este artigo corresponde a um recorte de uma investigação desenvolvida no âmbito de um doutoramento em Ciências da Educação, que teve como objetivo o estudo das percepções e dinâmicas identitárias associadas à presença de educadoras de infância<sup>1</sup> na sala de berçário em contexto socioeducativo de creche (Tadeu, 2024).

Com enquadramento conceptual nas teorias das identidades (cf. Escobar, 2009; Santos, 2005; 2011 para revisão completa), das identidades profissionais (cf. Dubar, 1997; Tardif, 2002 para revisão completa), das identidades profissionais docente como constructo ecológico (cf. Lopes, 2008; 2009 para revisão completa) e das identidades profissionais em educação de infância (e.g., Arndt et al., 2018; Arndt et al., 2021; Brock, 2013; Craveiro, 2018; Guevara, 2020; Jackson, 2020; Karaolis & Philippou, 2019; Sarmiento, 2009; 2015; Tadeu, 2024), a investigação partiu do pressuposto teórico de que ao conceptualizar-se a construção da identidade profissional deve recusar-se: “a distinção de identidade individual da coletiva para fazer da identidade social uma articulação entre duas transações: uma transação «interna» ao indivíduo e uma «externa» estabelecida entre o indivíduo e as instituições com as quais interage” (Dubar, 1997, p. 103).

Foi tido igualmente em consideração que

a identidade para si e identidade para o outro são inseparáveis e estão ligadas de forma problemática. Inseparáveis porque a identidade para si é correlativa do outro e do seu reconhecimento: eu só sei quem eu sou através do olhar do outro. Problemática porque a experiência do outro nunca é directamente vivida por si (Dubar, 1997, p. 104).

O processo de (re)construção da identidade profissional é assim um constructo ecológico (Lopes, 2008; 2009) resultante da dupla transação – biográfica e relacional – (Dubar, 1997), que se estabelece no/a sujeito/a, dentro e entre todos os níveis do sistema ecológico (Bronfenbrenner, 1979) ou social (Doise, 2002), sendo (en)formado por valores, crenças e percepções sociais, aferindo-se que as últimas, as percepções sociais que ocorrem dentro e fora da creche, estão identificadas na literatura em educação de infância como obstáculos a uma construção mais positiva das identidades profissionais dos/as educadores/as de infância que atuam profissionalmente em contextos de creche (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, [OCDE], 2000; Tadeu, 2012).

Desta forma, são necessários dados empíricos resultantes da investigação que permitam identificar e compreender esta problemática, pelo que, de acordo com o enquadramento conceptual, procurou estudar-se na investigação doutoral

---

<sup>1</sup> Na redação deste artigo foram adotadas as orientações do *Guia para uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens na administração pública* (Abranches, 2009). Não obstante, tendo em consideração que todas as educadoras de infância participantes no estudo empírico foram mulheres, em certas partes do documento optou-se deliberadamente pela denominação no feminino, refletindo, concomitantemente a composição da força de trabalho em educação de infância.

desenvolvida: (1) os sujeitos que vivenciam (n)estes contextos socioeducativos específicos, procurando aferir as trajetórias, as experiências, os sentires, saberes e fazeres profissionais dos/as sujeitos/as foco da investigação – os/as educadores/as de infância – e (2) as experiências e percepções dos/as «outros/as» com quem os/as educadores/as de infância interagem proximamente – os/as diretores/as técnicos/as-, auxiliares de ação educativa e famílias – dos/as quais as dinâmicas identitárias dos/as educadores/as de infância são correlativas e dependentes de reconhecimento (Tadeu, 2024).

Em suma, foi objetivo geral da investigação doutoral desenvolvida estudar as percepções sociais, dinâmicas identitárias e a (re)construção das identidades profissionais dos/as educadores/as de infância que desempenham a sua ação profissional em contexto socioeducativo de creche, com particular atenção para aqueles educadores/as que desempenham funções em salas de berçário. Este objetivo geral desdobrou-se, assim, em dois objetivos específicos: (1) indagar as dinâmicas identitárias dos/as educadores/as de infância e (2) aferir as percepções sociais sobre esta profissão neste contexto específico (Tadeu, 2024).

Pela impossibilidade de mobilizar a totalidade de resultados emergentes da investigação desenvolvida no âmbito do doutoramento para este artigo apenas, incide-se aqui, especificamente, nos processos de (re)construção das identidades profissionais das educadoras de infância participantes no estudo, pelo que são mobilizados e interpretados os seus ditos resultantes da sua participação num grupo focal e numa entrevista semiestruturada.

Os resultados aqui apresentados são analisados e interpretados à luz das formas identitárias profissionais propostas por Dubar (1997), perscrutando quatro dimensões: (1) a construção das identidades profissionais; (2) trajetórias socioprofissionais e de formação; (3) percepções e conceções de profissionalismo e (4) mundo vivido do trabalho.

O estudo sobre as dinâmicas identitárias e o profissionalismo na educação e cuidados para a pequena infância são temáticas que ganharam destaque na contemporaneidade (Jackson, 2020). Porém, a ênfase parece estar direcionada para as competências que os/as educadores/as precisam adquirir, não correspondendo ao «ser profissional» (Arndt et al., 2018; Arndt et al., 2021; Brock, 2013; Jackson, 2020; Tadeu, 2024), pois pouco se tem levado em consideração os sentimentos, valores, crenças, paixões, conceções e práticas pedagógicas dos/as educadores/as de infância, bem como os processos relacionais que estabelecem e mantêm (Tadeu, 2024).

Ser educador/a de infância não requer apenas formação académica, qualificações, competências especializadas e experiência, requer igualmente atitudes, valores, ideologias e crenças; é ter um código de ética, autonomia para interpretar e proporcionar as melhores oportunidades, experiências e condições aos bebés, crianças pequenas e suas famílias; é sobre compromisso – político e indissociável da ação educativa -, paixão e amor em trabalhar com bebés e crianças pequenas, suas famílias e outros/as profissionais, devendo valorizar-se as características pessoais que estes/as profissionais mobilizam para a intrincada teia relacional que estabelecem e mantêm (Tadeu, 2024).

Assim sendo, o profissionalismo em educação de infância deve caracterizar-se pela *performance* e não pela prescrição (Jackson, 2020), devendo basear-se naquilo

que os/as profissionais são, sabem, pensam e fazem, não devendo reduzir-se a uma *checklist* de competências tidas como necessárias (Tadeu, 2024).

Não obstante, o profissionalismo está relacionado com competências, havendo, ainda assim, uma clara distinção entre «ser profissional», o que inclui questões de estatuto, salários, condições de trabalho, valorização e reconhecimento público, social e político, bem-estar profissional; e «comportar-se profissionalmente», o que implica dedicação, padrões e modelos de comportamento, e um forte sentido de ética (Brock, 2013).

Neste sentido, o estudo de que aqui se dá conta procura refletir os entendimentos particulares das educadoras participantes sobre a prática pedagógica em salas de berçário de contextos de creche, refletindo uma perspetiva ecológica, «contextualmente localizada», situada e reconhecedora do «localmente vivido», aferindo-se que o profissionalismo e os processos de (re)construção das identidades profissionais dos/as educadores/as de infância devem ser conceptualizados tendo em consideração três aspetos: a diversidade, a multiplicidade e a “localidade” (Arndt et al., 2018; Arndt et al., 2021), a “glocalização” (Moss, 2006, p. 36), isto é, uma experiência local, inclusiva, que acolhe a diversidade, com apelo e conexões globais (Moss, 2006; Tadeu, 2024).

## 1.2. Roteiro metodológico e ético

Este é um estudo qualitativo, com enquadramento metodológico nos paradigmas interpretativo (Creswell, 2007) e da complexidade (Morin, 2000), recorrendo a uma abordagem e metodologia qualitativas – grupo focal (Krueger & Casey, 2009), entrevista semiestruturada (Ferreira, 2014) e análise de conteúdo (Amado et al., 2014) - uma vez que se pretendeu captar e interpretar as complexidades e os paradoxos característicos da pós-modernidade (Morin, 2000).

Após um extenso período de revisão de literatura, basilar para definição dos blocos temáticos a serem abordados no decorrer da discussão focalizada, em janeiro de 2019, o guião foi finalizado.

Através das listagens disponibilizadas pela *Carta Social* do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS, 2018), foram identificados no concelho de Setúbal, concelho residencial da investigadora, 34 contextos socioeducativos de creche, sendo que 15 pertenciam a Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e 19 pertenciam a instituições particulares com fins lucrativos.

Foram, depois, enviados por correio eletrónico, pedidos de colaboração endereçados aos/às diretores/as institucionais, explicando os objetivos do estudo e solicitando a participação dos/as educadores/as de infância das salas de berçário a participarem num grupo focal, num dia e hora posterior e conjuntamente acordado.

Uma vez aferida a disponibilidade e interesse dos/as educadores/as participarem no estudo, às instituições que recusaram participar, a única informação recolhida foi o motivo para a não participação. Sete instituições foram consideradas inelegíveis, devido ao facto de a sua ação socioeducativa incidir em crianças a partir dos 12 meses, contabilizando-se, assim um total de 27 creches elegíveis, sendo que 20 recusaram participar no estudo apontando motivos vários, a saber: envolvimento noutros

projetos, falta de tempo, desinteresse por parte dos/as profissionais em despendarem do seu tempo pessoal para o efeito.

Assim sendo, participaram no grupo focal sete educadoras de infância de IPSS. O estudo não contou com a participação de educadores/as de instituições particulares com fins lucrativos.

O grupo focal, conduzido na fase inicial da investigação empírica, de forma a gerar questões para o momento de recolha de dados seguinte – a entrevista – foi moderado pela investigadora e ocorreu no mês de fevereiro de 2019, em horário pós-laboral e num local disponibilizado para o efeito, isento de distrações e ruídos.

O grupo focal contou com a participação de sete educadoras de infância de contextos socioeducativos de creche e teve a duração de 120 minutos.

Seguidamente, após análise dos dados obtidos por meio do grupo focal, formulou-se o guião da entrevista semiestruturada.

Uma vez mais, recorrendo-se às listagens disponibilizadas pela *Carta Social* (MTSSS, 2021), bem como à documentação disponibilizada pela Direção Regional da Solidariedade Social e da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia tendo sido identificados, em Portugal continental e nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, um total de 2621 contextos socioeducativos de creche, pelo que foram selecionados aleatoriamente 10 contextos por distrito de Portugal continental, bem como 10 contextos das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, para os quais foram remetidos, através de correio eletrónico, pedidos de colaboração endereçados aos/às diretores/as institucionais, explicando os objetivos do estudo, solicitando a participação do/a educador/a de infância da sala de berçário para a realização de uma entrevista, num dia e hora posterior e mutuamente acordados.

Os/As diretores/as institucionais foram novamente contactados por correio eletrónico no sentido de se obterem informações acerca do interesse e disponibilidade do/a educador/a de infância da sala de berçário da instituição em conceder a entrevista.

Os 30 primeiros diretores/as que deram uma resposta positiva ao pedido de colaboração remetido, com conhecimento e aval das educadoras de infância das salas de berçário das instituições, cederam os endereços de correio eletrónico das potenciais participantes, a fim de se aferir o seu efetivo interesse e disponibilidade para participarem no estudo e de se agendar um dia e hora para a realização das entrevistas que contou com a participação de 30 educadoras de infância.

As entrevistas foram realizadas individualmente, entre os meses de julho e dezembro de 2020, e devido à pandemia da COVID-19, ocorreram exclusivamente em formato *online*, via *Zoom*. A sua duração variou entre os 31 a 178 minutos ( $M = 77$ ,  $DP = 39.97$ ), tendo sido recolhido um total de, aproximadamente, 39 horas de registos audiovisuais.

O estudo norteou-se pelos princípios éticos enunciados na *European Early Childhood Education Research Association Ethical Code for Early Childhood Researchers* (Bertram et al., 2016) e na *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada* (Moita & APEI, 2012).

Todas as participantes foram informadas oralmente e por escrito, por meio de um *Protocolo de Consentimento informado*, sobre os objetivos do estudo, as regras de participação e os procedimentos éticos (i.e., a participação voluntária, o anonimato, a

confidencialidade, a finalidade unicamente académica sobre os dados recolhidos, a permissão para gravar e citar as suas declarações).

Os dados recolhidos foram armazenados num computador do *Centro de Investigação* da Universidade, com acesso exclusivo à investigadora e orientadora científica da investigação, tendo sido igualmente garantida a sua eliminação no término da investigação.

## 2. Resultados

### 2.1 Análise de dados

Pela natureza dos dados recolhidos, uma vez transcritos *verbatim* e complementados com notas de campo, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo (Amado et al., 2014), realizando-se uma codificação temática dedutiva assente nas questões previamente definidas e na revisão da literatura, identificando-se, reduzindo-se e classificando-se igualmente as temáticas emergentes, isto é, realizando-se também codificações indutivas (Amado et al., 2014).

Leituras adicionais e discussões entre a investigadora e orientadora científica da investigação apoiaram as tomadas de decisão sobre o agrupamento dos dados, categorias e subcategorias a manter, norteando igualmente o processo investigativo ainda a desenvolver e as linhas de investigação a seguir.

### 2.2 Caracterização das educadoras participantes no estudo

As idades das sete educadoras de infância participantes no grupo focal variaram entre os 29 e os 52 anos ( $M_d = 39$ ,  $IQ = 31-43$ ).

Estas profissionais ocupavam diferentes cargos e funções, de acordo com os contextos onde desempenhavam a sua atividade profissional.

Das sete educadoras participantes, quatro eram diretoras técnicas, sendo que os seus anos de experiência na função variaram entre um e os 17 anos ( $M_d = 4$ ,  $IQ = 2-11$ ).

Nas salas das diretoras técnicas, as principais prestadoras de cuidados eram auxiliares de ação educativa, sendo que três diretoras técnicas faziam a supervisão e acompanhamento das práticas das auxiliares de ação educativa vinculadas às salas de berçário e uma diretora delegou a supervisão e acompanhamento das práticas das auxiliares de ação educativa da sala de berçário a uma outra educadora da instituição, que tinha já à sua responsabilidade um outro grupo de crianças.

Duas educadoras de infância eram simultaneamente responsáveis pela supervisão e acompanhamento das práticas das auxiliares de ação educativa da sala de berçário e tinham à sua responsabilidade um outro grupo de crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 36 meses.

Apenas uma educadora estava exclusiva e unicamente vinculada a um grupo de bebés e crianças pequenas da sala de berçário, possuindo dois anos de experiência profissional neste contexto específico.

Relativamente às qualificações académicas, todas as participantes eram educadoras de infância de formação inicial, quatro educadoras eram licenciadas, duas

educadoras possuíam mestrado e uma possuía uma pós-graduação em educação especial.

No que diz respeito ao tempo de experiência em salas de berçário, quatro educadoras indicaram possuí-lo, sendo que os anos de experiência dessas profissionais para esse contexto específico variaram entre um e os seis anos ( $M_d = 2.5$ ,  $IQ = 1.5-4.5$ ). Três educadoras indicaram que não possuíam tempo de experiência efetiva em salas de berçário, apenas na supervisão e acompanhamento das práticas das auxiliares de ação educativa.

No que concerne aos anos de experiência em outras salas de creche, salas destinadas a crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 36 meses, todas as educadoras indicaram possuir experiência com estes grupos etários, sendo que esta variou entre os dois e os sete anos ( $M_d = 5$ ,  $IQ = 2-7$ ).

O número de anos de permanência na instituição onde exerciam a sua atividade profissional variou entre um e os 14 anos ( $M_d = 7$ ,  $IQ = 1-14$ ).

Os salários mensais líquidos destas profissionais variaram entre os 700 e os 1487 euros ( $M_d = 1099$ ,  $IQ = 945-1480$ ).

As 30 educadoras de infância participantes na entrevista exerciam a sua atividade profissional em nove dos 18 distritos de Portugal continental, a saber: Aveiro ( $n = 2$ ; 6.6%), Braga ( $n = 2$ ; 6.6%), Castelo Branco ( $n = 1$ ; 3.3%), Coimbra ( $n = 2$ ; 6.6%), Faro ( $n = 1$ ; 3.3%), Leiria ( $n = 1$ ; 3.3%), Lisboa ( $n = 6$ ; 20%), Porto ( $n = 3$ ; 10%), Setúbal ( $n = 5$ ; 16.6%); e ainda das Regiões Autónomas dos Açores ( $n = 4$ ; 13.3%) e da Madeira ( $n = 3$ ; 10%).

As suas idades variaram entre os 26 e os 55 anos ( $M_d = 38$ ,  $IQ = 35 - 43$ ).

No que diz respeito às qualificações académicas, todas as participantes no estudo eram educadoras de infância de formação inicial, sendo que 23 educadoras (76.7%) possuíam habilitações académicas ao nível de licenciatura e sete educadoras (23.3%) possuíam habilitações ao nível de mestrado: seis (20%) em Educação Pré-Escolar e uma (3.3%) em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Além disso, sete educadoras de infância (23.3%) tinham formação académica complementar: quatro educadoras (13.3%) possuíam cursos de pós-graduação (e.g., Ciências do Bebê e da Família, Intervenção Precoce, Educação em Creche e Outros Equipamentos para Crianças dos Zero aos Três Anos e Educação Especial) e três educadoras (10%) possuíam mestrados em outras áreas relacionadas com a educação (e.g., Supervisão Pedagógica, Ativação do Desenvolvimento Psicológico e Formação Pessoal e Social).

Das 30 educadoras de infância participantes na entrevista, cinco educadoras (16.7%) eram responsáveis em exclusividade por um grupo de bebés e crianças pequenas de uma sala de berçário; uma educadora (3.3%) era responsável por duas salas de berçário e uma outra educadora (3.3%) era responsável por três salas de berçário.

Vinte e cinco educadoras de infância (83.3%) acumulavam diferentes cargos e/ou funções dentro dos seus contextos de atividade profissional, sendo que 18 educadoras (60%) eram simultaneamente diretoras técnicas e/ou coordenadoras pedagógicas das instituições onde exerciam atividade profissional, encontrando-se em acumulação de funções de supervisão e acompanhamento das práticas das auxiliares de ação educativa que se encontravam nas salas de berçário.

Sete educadoras (23.3%) além de serem responsáveis por um grupo de crianças da instituição, que não o grupo de bebés e crianças da sala de berçário, realizavam ainda a supervisão das práticas das auxiliares de ação educativa que se encontram nas salas de berçário.

Catorze das 18 diretoras técnicas e/ou coordenadoras pedagógicas (46.7%), além da supervisão e acompanhamento das práticas das auxiliares que se encontravam nas salas de berçário eram ainda responsáveis por um outro grupo de crianças da instituição.

Relativamente à tipologia/natureza das instituições, 24 educadoras (80%) encontravam-se a desempenhar a sua atividade profissional em IPSS e seis educadoras (20%) encontravam-se em instituições particulares com fins lucrativos.

Os anos de experiência das 18 educadoras enquanto diretoras técnicas variaram entre os dois e os 19 anos ( $M_d = 9.5$ ,  $I/Q = 5-13$ ).

No que diz respeito aos anos de experiência em salas de berçário, vale ressaltar que as únicas educadoras com tempo de experiência na ação e prática pedagógica em salas de berçário foram aquelas que se encontravam a desempenhar funções em salas de berçário ( $n = 7$ , 23.3%), sendo que os seus anos de experiência variaram entre um e os cinco anos ( $M_d = 1$ ,  $I/Q = 1-3$ ). Relativamente aos anos de experiência profissional em creche, em salas destinadas aos grupos etários dos 12 e 24 meses, todas as educadoras ( $n = 30$ , 100%) indicaram possuir experiência com estes grupos etários, sendo que este tempo variou entre os dois e os 25 anos ( $M_d = 10$ ;  $I/Q = 6-13$ ).

No que diz respeito ao tempo de permanência das educadoras nos contextos onde desempenhavam a sua atividade profissional este variou entre um e os 21 anos ( $M_d = 9.5$ ,  $I/Q = 5-14$ ).

Os salários mensais não foram indagados nas entrevistas realizadas.

## **2.3 Apresentação de resultados**

A discussão que seguidamente se apresenta, incide especificamente sobre os resultados gerados a partir dos discursos das 37 educadoras de infância participantes no estudo - grupo focal e entrevista - e organiza-se em torno de quatro categorias: (1) a construção das identidades profissionais; (2) trajetórias socioprofissionais e de formação; (3) perceções e conceções de profissionalismo e (4) mundo vivido do trabalho (Dubar, 1997).

## **3. Discussão de resultados**

### **3.1 A construção das identidades profissionais**

A construção das identidades profissionais das educadoras de infância participantes na investigação da qual resulta o presente artigo afigura-se um processo multidimensional, complexo e em permanente mudança (Arndt et al., 2018, Arndt et al., 2021; Brock, 2013; Dubar, 1997; Santos, 2005; 2011), influenciado pelos aparelhos de socialização primária – a família e os contextos educativos –, pelos aparelhos de socialização secundária – as organizações e a profissão –, pelos processos de interação dialógica que daí resultam e pela constante e contínua interpretação, autorreflexão e

agência que estas profissionais revelam (Dubar, 1997; Karaolis & Philippou, 2019) à medida que imergem no sistema societal, nos e entre os diferentes níveis ecológicos (Lopes, 2008; 2009).

Os múltiplos papéis, funções, tarefas, deveres e responsabilidades profissionais que as educadoras participantes no estudo declararam desempenhar complexificam o seu trabalho e posicionam as creches enquanto contextos de excelência para a emergência, construção e negociação das suas identidades profissionais, *locus* onde a profissão do/a educador/a de bebés e crianças pequenas se expressa, compreendendo um conjunto de competências sociotécnicas diferenciadas e cumulativas às competências académicas (Dubar, 1997).

A natureza do trabalho desenvolvido pelos/as educadores/as em salas de berçário de contextos de creche, a forma como sentem, entendem e expressam os seus «eus profissionais», tem sido historicamente alvo de pouca atenção (Brock, 2013; Jackson, 2020;) e as suas vozes continuamente negligenciadas (Brock, 2013; Jackson, 2020; Osgood, 2010; Tadeu, 2024).

A educação de infância tem permanecido ancorada a políticas públicas – sociais e educativas – assentes em tradições e estruturas governamentais, dividindo responsabilidades entre diferentes ministérios – o Ministério do Trabalho Solidariedade e Segurança Social e o Ministério da Educação – com diferentes conceções sobre os objetivos e prioridades para as creches e JI, potenciando a fragmentação do campo e do grupo profissional dos/as educadores/as de infância (Tadeu, 2024).

Estas âncoras nas políticas públicas, por sua vez, condicionam a ação e o enfoque formativo – teórico e prático – das Instituições de Ensino Superior e as políticas organizacionais dos contextos de creches e JI, influenciando nas condições de trabalho que os/as educadores/as de infância auferem nos mesmos, contrarrente à unificação do sistema de educação de infância (Dalli, 2021; Moss, 2021; Musatti, 2021; Ribeiro, 2021; Tadeu, 2012; 2024; Tadeu & Lopes, 2022; 2023a; 2024), que em formato bietápico, possibilita a existência uma rede de serviços fragmentada, grupos de interesse fracionados, de acordo com os seus interesses específicos, contribuindo para a separação do grupo profissional dos/as educadores/as de infância (Moss, 2021) e agudizando a afonia dos/as educadores/as de infância que atuam profissionalmente em contextos de creche (Tadeu, 2024).

### **3.2 Trajetórias socioprofissionais e de formação**

As trajetórias socioprofissionais declaradas pelas educadoras de infância participantes no estudo permitiram constatar a forte influência – positiva e negativa – que a sua própria educação teve sobre os valores e crenças que as motivaram para a escolha da profissão (Tadeu & Lopes, 2023a).

No que se refere aos percursos de formação inicial, verificou-se que a maioria das educadoras participantes indicou processos formativos com maior enfoque – teórico e prático – nas crianças e contextos pré-escolares, dando evidências das fragilidades formativas para a ação pedagógica com bebés, crianças pequenas e suas famílias em contextos de creche (Craveiro, 2018; Tadeu & Lopes, 2023a; 2024; Tomás et al., 2015).

A maioria das educadoras referiu igualmente ter-se iniciado na profissão em contexto de creche, expressando o “choque com a realidade” (Tardif, 2002) nas suas primeiras experiências laborais, choque esse exacerbado pelo hiato existente entre a formação inicial e a ação profissional focalizada nos bebés, crianças pequenas e suas famílias (Tadeu, 2024).

Assim se constatou que a identidade profissional de base (Dubar, 1997), assente na transação biográfica e relacional decorrente da trajetória formativa, constitui-se por uma identidade real e por uma identidade ideal, sendo que a primeira espelha os constrangimentos formativos para o exercício profissional com bebés, crianças pequenas e suas famílias, em contextos de creche e salas de berçário; e a segunda expressa o ideal que pretendem seguir, isto é, os valores, sentimentos e crenças profissionais num contexto de atuação profissional e numa rede relacional para os quais declararam que não se sentiam totalmente preparadas (Tadeu & Lopes, 2023a; 2024).

A maioria das educadoras participantes no estudo enfatizou a falta de conhecimentos declarativos (Tardif, 2002), isto é, conhecimentos disciplinares e teóricos, sobre conteúdos associados ao desenvolvimento e aprendizagem em idades precoces e ao trabalho e relacionamentos com as famílias (Chazan-Cohen et al., 2017; Tomás et al., 2015; White et al., 2016), enfatizando, no entanto, a sua importância, aferindo-se a necessidade de se investir na formação académica nestas áreas (Tadeu & Lopes, 2022; 2023b; Tadeu, 2024).

### **3.3 Perceções e conceções de profissionalismo**

A forma como as educadoras participantes no estudo descreveram as suas identidades profissionais e profissionalismo, contextualmente localizados, alinham-se com as noções contemporâneas (e.g., Arndt et al., 2018; Arndt et al., 2021; Brock, 2013; Jackson, 2020; Moss, 2006; Osgood, 2010), uma vez que partilham uma série de características associadas a construções tradicionais de profissionalismo e «ser profissional», o que inclui ter qualificações, competências especializadas, experiência e a capacidade de agir adequadamente, sendo valorizado e recompensado pelo trabalho «realizado (Jackson, 2020); «comportando-se profissionalmente», com dedicação e identificando-se como modelos de comportamento (Brock, 2013), características identificadas como determinantes para a (re)construção das suas identidades profissionais e para o aprimoramento do seu profissionalismo (Tadeu, 2024).

### **3.4 Mundo vivido do trabalho**

No âmbito da ação pedagógica, as educadoras participantes no estudo recorreram aos conhecimentos tácitos, adquiridos pela experiência prática e pela imersão nos contextos de trabalho, incluindo o conhecimento intuitivo, contextual, a capacidade para tomadas de decisões imediatas, para lidarem com situações únicas, complexas (Tardif, 2002) e para as quais não existem receituários, a fim de descreverem, fundamentarem e informarem os seus valores, crenças e ações quotidianas, em detrimento dos conhecimentos declarativos (Guevara, 2020).

O conhecimento experiencial e as competências resultantes da prática profissional foram identificados pelas educadoras como dimensões profissionais carentes de reconhecimento social (Tadeu, 2024).

Estas competências não só apoiam o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebés e crianças pequenas, mas também o desenvolvimento e aprendizagem dos/as profissionais menos experientes e/ou com menos conhecimentos académicos (Jackson, 2020) e, embora se tenha verificado a carência de linguagem especializada, a fim de descreverem e justificarem as suas práticas, aferiu-se que estas profissionais recorrem constantemente a um conjunto de conhecimentos, crenças e valores que conectam mãos, coração e cabeça (Brühlmeier, 2010), aspetos igualmente reveladores da complexidade do seu trabalho.

No âmbito da prática pedagógica, aferiu-se a existência de duas perspetivas distintas, mas declaradas como cumulativas, verificando-se maior ou menor tendência expressiva entre elas: uma perspetiva associada à valorização da agência e ao reconhecimento das competências dos bebés, à sua ação exploratória autónoma e iniciativa, onde o brincar, os espaços e seus materiais assumem papéis centrais; e outra cujo enfoque são as propostas da iniciativa dos/as adultos/as – «as atividades» – e a estimulação precoce de competências desenvolvimentais (Tadeu & Lopes, 2023a; 2024).

A primeira perspetiva assenta numa ação profissional participativa e coconstrutiva da prática e dos processos educativos; a segunda perspetiva ressoa com a denominada “pedagogia de resultados” (Solway, 2000), isto é, na produção de resultados pré-definidos e mensuráveis, por meio do cumprimento de cronogramas de atividades e exercícios de estimulação precoce, que visam avaliar o desempenho dos bebés, tendo em conta os marcos desenvolvimentais expeáveis para determinada faixa etária e outros critérios de resultados padronizados, por meio de processos objetivos e replicáveis que excluem interpretações, sentimentos pessoais e contextualizados (Solway, 2000).

Constatando-se que os desencontros – desencadeadores de processos múltiplos de negociação, adaptação, insubordinação, submissão ou resignação que contribuem, compreendem, caracterizam e impactam na construção das identidades profissionais (Dubar, 1997) – assumiram maior expressão e foram caracterizados maioritariamente por processos de adaptação, submissão e/ou resignação, colocando em evidência as assimetrias de poder (Tadeu & Lopes, 2023a; 2024), bem como a polifonia que entoa no, sobre e para o campo da educação de infância (Tadeu, 2024).

Estas educadoras articularam fortes crenças na justiça social e nos direitos da criança a uma educação de qualidade, tendo em conta as questões de igualdade de oportunidades, equidade, bem como o compromisso ético com o trabalho relacional que declararam, expressando o “profissionalismo de dentro” (Osgood, 2010, p. 128).

A crença generalizada de que os contextos de educação e cuidados para a pequena infância podem fazer a diferença na vida dos bebés, crianças pequenas e suas famílias, particularmente daquelas que se encontram em situações de maior vulnerabilidade, foram aspetos igualmente enfatizados (Jackson, 2020).

Assim se constata que a intensidade do trabalho envolvido no apoio aos bebés e crianças pequenas, bem como o reconhecimento da profissão de educador/a de infância de bebés, não está só relacionado com o facto de terem competências especializadas a fim de apoiarem o desenvolvimento e a aprendizagem na pequena infância, está também relacionado com o apoio equitativo à diversidade social, económica e cultural das famílias (Jackson, 2020), bem como às questões de

parentalidade, aferindo-se que o facto de atuarem não apenas em prol do superior interesse dos bebés e crianças pequenas, mas também das suas famílias, são indicadores da multiplicidade de papéis que assumem, bem como da complexidade do trabalho relacional que realizam.

A relação pedagógica foi expressa como a pedra basilar do sentir, ser e agir profissionais, do profissionalismo e das suas identidades profissionais (Tadeu & Lopes, 2022), pelo que a natureza complexa, sensível e desafiadora das relações estabelecidas no “triângulo dos cuidados” (Brooker, 2010) e/ou “triângulo do amor” (Page, 2018) foi evidente no discurso da maioria das educadoras, que aclamou uma pedagogia baseada nos “relacionamentos cuidados” (Tadeu & Lopes, 2024) e no “profissionalismo relacional” (Frelin, 2013): o profissionalismo que enfatiza o estabelecimento e a manutenção de relações significativas e respeitadas entre educadores/as de infância, bebés, crianças pequenas e suas famílias e o abacelamento de uma abordagem centrada no bebé/criança, que reconhece e valoriza as suas necessidades individuais, numa parceria colaborativa com as famílias (Frelin, 2013).

Todas as educadoras participantes no estudo indicaram que se devem construir “relacionamentos cuidados” (Tadeu & Lopes, 2024), e baseados nos três “Rs”: respeito, reatividade e responsividade (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014), numa compreensão de cuidados como uma componente relacional da prática pedagógica e como fundacional de bem-estar, envolvimento, desenvolvimento e aprendizagem (Jackson, 2020; Tadeu & Lopes, 2022; 2024).

Investir emocionalmente no bem-estar dos bebés, crianças pequenas e suas famílias foi considerado pela maioria das educadoras uma componente crítica do trabalho relacional (Tadeu & Lopes, 2022; 2023a), tendo em conta que estas profissionais não conseguem separar-se emocionalmente do trabalho que realizam, pois, as suas reações emocionais estão ligadas às suas perceções de si e dos outros: é sobre o que são.

Estas educadoras identificaram as interações com pais, mães e famílias como a principal fonte de *stress* no trabalho (Faulkner et al., 2016), aspeto que provocava maior angústia e ansiedade às auxiliares de ação educativa, sendo, muitas vezes, necessária a intervenção das educadoras, a fim de mediar esses relacionamentos e possíveis desentendimentos que daí pudessem surgir (Tadeu & Lopes, 2022), pelo que sobre este aspeto as competências resultantes dos percursos formativos e académicos, bem como as qualificações, parecem fazer a diferença (Tadeu, 2024).

Apesar de as educadoras participantes no estudo terem destacado discursivamente satisfação profissional, recorrendo a palavras como «amor» e «paixão» para descreverem os sentimentos que nutrem pela profissão (Tadeu & Lopes, 2022; 2023b; 2024), esta satisfação não foi expressa tendo em conta os modelos e culturas institucionais, refletidos pelas escassas oportunidades de participação em atividades individuais e coletivas, formais e informais, em processos de Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC), bem como pelas escassas condições laborais e bem-estar profissional (Tadeu & Lopes, 2023a).

Aferiram-se igualmente sentimentos, crenças e perceções de desvalorização e de falta de reconhecimento público, social, governamental, político e legislativo, expressos pelo facto de a creche não fazer parte do sistema educativo, pela educação e cuidados concedidos serem interpretados social e legislativamente como isentos de

intencionalidade pedagógica e educativa e pelo facto de não ser exigida a presença efetiva – e afetiva - de um/a educador/a de infância nas salas de berçário (Tadeu, 2024; Tadeu & Lopes, 2023a).

A forma como estas educadoras se percecionam e definem através do olhar dos outros, aspeto-condição para a construção das suas identidades profissionais, correspondendo às suas identidades atribuídas, fizeram com que se posicionassem como as docentes com menor estatuto e reconhecimento dentro do grupo profissional dos/as educadores/as e na comunidade docente em geral (Jackson, 2000; McKinlay et al., 2018; Sarmiento, 2015; Tadeu, 2012; 2024).

A nível institucional, a multiplicidade de tarefas, funções, deveres e responsabilidades, a falta de equidade na sua distribuição, as escassas condições laborais que relataram auferir, revelaram um desalinhamento entre as políticas organizacionais e a falta de tempo sem contato direto com os bebés e crianças pequenas, a fim de produzirem e executarem outras tarefas inerentes à profissão, sejam elas gestão pedagógica, técnica e/ou administrativa, bem como de produção de documentação pedagógica, de planificação, reflexão, observação e avaliação dos processos desenvolvimentais dos bebés (Tadeu, 2024).

A necessidade de terem tempo, recursos e apoio para executarem uma panóplia de papéis, tarefas, funções e deveres (Jackson, 2020; McKinlay et al., 2018) permitiu constatar que em muitas situações e contextos são as próprias que estão a subsidiar esta dimensão laboral, com o seu tempo pessoal, fora do horário laboral (Boyd, 2013; Cumming et al., 2021), sendo esta situação uma forma de exploração da força de trabalho do campo da educação de infância (Boyd, 2013; Tadeu, 2024).

As múltiplas responsabilidades inerentes à diversidade de papéis, funções, tarefas e deveres, as expectativas, necessidades e interesses das famílias e das direções institucionais, o tempo despendido em tarefas burocráticas, a desvalorização do seu trabalho, a falta de apoio e de tempo para refletirem, a fim de atenderem às necessidades de cada criança, a falta de oportunidades para colaborarem regularmente com outros/as educadores/as e profissionais, foram algumas das preocupações que as educadoras participantes no estudo indicaram, às quais se acrescem oportunidades de participação em processos de DPC, em horários laborais e/ou flexíveis, bastante limitadas e/ou inexistentes e a ausência de incentivos institucionais e/ou financeiros para tais empreendimentos (Cassidy et al. 2017; Corral-Granados et al., 2021).

Todos estes aspetos têm repercussões nas experiências de desenvolvimento profissional das educadoras participantes no estudo, na qualidade e intencionalidade pedagógica que devem vigorar na ação profissional, nas experiências e oportunidades de educação e cuidados dos bebés e crianças pequenas, na ação educativa complementar e de parcerias colaborativas com famílias, no trabalho colaborativo com e entre profissionais, impactando na construção das suas identidades profissionais, no grupo profissional dos/as educadores/as de infância, no sistema institucional, que se quer competente (Tadeu & Lopes, 2023a; Urban et al., 2012), assim como no profissionalismo que deve vigorar no campo da educação de infância.

Estas educadoras enunciaram e reconheceram igualmente as implicações físicas (e.g., fadiga generalizada, dores musculares, hérnias, entre outras), emocionais e psicológicas (*stress* percebido, ansiedade), resultantes da sobrecarga laboral, da falta

de tempo, tendo também indicado a constatação de um afastamento dos contextos de prática e ação pedagógica: as salas de berçário - e os sentimentos que tal lhes causava: sensação de perda de controlo sobre as práticas, frustração e culpa, por não conseguirem fazer mais e melhor pelos bebés que se encontram sob a sua responsabilidade retórica, tendo em conta que na ação efetiva são as auxiliares de ação educativa quem mais tempo passa com eles. Uma situação paradoxal tendo em conta que as profissionais mais qualificadas são as que se encontram mais distantes dos contextos de ação pedagógica com os bebés e suas famílias (Tadeu & Lopes, 2022; 2023b; 2024).

#### **4. Considerações finais**

Ao longo deste artigo procurou evidenciar-se, de forma sintetizada, os traços identitários e as práticas pedagógicas de 37 educadoras de infância participantes num projeto de tese, procurando trazer-se para fora dos muros da creche o cariz pedagógico e educativo que caracteriza a ação quotidiana destas profissionais, mas que carece de reconhecimento público, social, governamental, político, legislativo e organizacional.

Os resultados obtidos indicam que as dinâmicas identitárias das educadoras participantes dependem de processos de negociação, adaptação, insubordinação, submissão ou resignação, nos quais entram em jogo múltiplos fatores – biográficos e relacionais – que contribuem, compreendem, caracterizam e impactam na construção das identidades profissionais, pelo que compreender as estratégias e recursos que as educadoras mobilizam para fazer face aos desafios de uma profissão em construção e afirmação poderá contribuir para a melhoria da formação dos/as educadores/as de infância e para a ação pedagógica em salas de berçário de contextos de creche, impactantes na educação e cuidados dos bebés, crianças pequenas e suas famílias.

É preciso apoiar estas profissionais na afirmação e disseminação do seu profissionalismo, na luta face às injustiças profissionais que têm sido alvo, que atravessando todos os níveis sistémicos ou societais, impactam sobre o que são, pensam e fazem, influenciando na construção das suas identidades profissionais e no profissionalismo que deve vigorar na educação e cuidados para a pequena infância.

Espera-se que os/as educadores/as de infância promulguem e atuem de acordo com princípios éticos, de equidade e justiça social (Bertram et al., 2016; Marques et al., 2024; Moita & APEI, 2012). No entanto, parece que estas expectativas não têm sido revertidas e ampliadas em prol das próprias. Não são apenas os bebés, crianças pequenas e suas famílias, que precisam de ser apoiados - cuidados – os/as educadores/as de infância também devem e precisam sê-lo (Tadeu & Lopes, 2024). Este artigo coloca a descoberto esta necessidade.

É preciso reconhecer que a profissão do/a educador/a de infância encerra: (1) uma componente técnica, associada à promoção de competências de observação, planificação, ação, avaliação e gestão do grupo de bebés ou crianças pequenas, de organização dos espaços e seus materiais; (2) uma componente intelectual e criativa, associada a uma visão de educador/a enquanto profissional do conhecimento e da tomada de decisões sobre a educação e cuidados, sobre o brincar, de acordo com os

contextos de atuação profissional; (3) uma componente relacional e emocional, cuja centralidade são os “relacionamentos cuidados” (Tadeu & Lopes, 2024), assente num “profissionalismo relacional” (Frelin, 2013; Tadeu & Lopes, 2024); (4) uma componente ética e política, tendo em conta as crenças, os valores e os princípios de uma educação humanista e democrática; (5) uma componente investigativa, de experimentação, de reflexão e de indagação das práticas e (6) uma componente coletiva assente no trabalho colaborativo e na construção conjunta de conhecimento a fim de resolver os problemas da prática profissional, pedagógica e quotidiana (Flores et al., 2024).

É preciso criar espaços-tempos para elevar e dar a quem trabalha nos contextos de creche uma voz segura e confiante, a fim de traçarem os caminhos para a construção das suas identidades profissionais (Arndt et al., 2018).

## 5. Referências bibliográficas

Abranches, G. (2009) *Guia para uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens na administração pública*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-350). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316.2/35271>

Arndt, S., Smith, K., Urban, M., Ellegaard, T., Swadener, B., & Murray, C. (2021). Reconceptualising and (re)forming early childhood professional identities: Ongoing transnational policy discussions. *Policy Futures in Education*, 19(4), 406-423. <https://doi.org/10.1177/1478210320976015>

Arndt, S., Urban, M., Murray, C., Smith, K., Swadener, B., & Ellegaard, T. (2018). Contesting early childhood professional identities: A cross-national discussion. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(2), 97-116. <https://doi.org/10.1177/1463949118768356>

Bertram, T., Oliveira-Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C., & Whalley, M. (2016). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), iii-xiii. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1120533>

Boyd, M. (2013). I love my work but... The professionalization of early childhood education. *The Qualitative Report*, 18(36), 1-20. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2013.1470>

Brock, A. (2013). Building a model of early years professionalism from practitioners' perspectives. *Journal of Early Childhood Research*, 11(1), 27-44. <https://doi.org/10.1177/1476718X1245600>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. University Press.

Brooker, L. (2010). Constructing the triangle of care: Power and professionalism in practitioner/parent relationships. *British Journal of Educational Studies*, 58(2), 181-196. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00071001003752203>

Brühlmeier, A. (2010). *Head, heart and hand: Education in the spirit of Pestalozzi*. Open Book Publishers.

Cassidy, D. J., King, E. K., Wang, Y. C., Lower, J. K., & Kintner-Duffy, V. L. (2017). Teacher work environments are toddler learning environments: teacher professional well-being, classroom emotional support, and toddlers' emotional expressions and behaviours, *Early Child Development and Care*, 187(11), 1666-1678. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1180516>

Chazan-Cohen, R., Vallotton, C., Harewood, T., & Buell, M. (2017). Influences on U.S. Higher Education Programs Educating the Infant-Toddler Workforce. In J. White, & C. Dalli, (Eds.), *Policy and pedagogy with under-three year olds: Cross-disciplinary Insights and Innovations* (pp. 159-175). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-2275-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2275-3_11)

Corral-Granados, A., Rogers, C., & Kruse, F. (2021). The forgotten ECEC staff working with birth-to-3-year-olds: The imbalances between the workforce policies and ECEC staff employment conditions in Spain. *Management in Education*, 38(3). <https://doi.org/10.1177/08920206211057979>

Craveiro, C. (2018). Formação inicial de educadores de infância: realidade e identidade profissional em análise. In A. Teodoro (Ed.), *O outro lado do espelho: percursos de investigação* (pp. 214-229). Edições Universitárias. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2710>

Creswell, J. (2007). Projeto de pesquisa: *Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.

Cumming, T., Wong, S., & Logan, H. (2021). Early childhood educators' wellbeing, work environments and 'quality': Possibilities for changing policy and practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(1), 50-65. <https://doi.org/10.1177/1836939120979064>

Dalli, C. (2021, abril 14). Rumo à Unificação da Educação de Infância [Comunicação oral *online*]. *Rumo à Unificação da Educação de Infância*. Movimento Cívico pela Educação dos 0 aos 3 anos.

Doise, W. (2002). Da psicologia social à psicologia societal, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 27-35. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000100004>

Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.

Escobar, M. (2009). Portais de identidade: coordenadas para a difusão e o conhecimento do "eu". *Revista de Ciências Sociais*, 31(31), 145-168. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/6826/4261>

Faulkner, M., Gerstenblatt, P., Lee, A., Vallejo, V., & Travis, D. (2016). Childcare providers: Work stress and personal well-being. *Journal of Early Childhood Research*, 14(3), 280-293. <https://doi.org/10.1177/1476718X14552871>

Ferreira, V. (2014). Artes e manhas da entrevista compreensiva. *Saúde e Sociedade*, 23(3), 979-992. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000300020>

Flores, A., Paulo, C., I., & Melo, R., Q. (2024). *Recomendação n.º 3/2024*. Conselho Nacional de Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/3-2024-858595489>

Frelin, A. (2013). *Exploring relational professionalism in schools*. Sense Publisher.

Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseados em relações qualificadas*. AMGH.

Guevara, J. (2020). What does it mean to be an early childhood educator? Negotiating professionalism during practicum placements in Buenos Aires (Argentina), *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 439-449. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1755500>

Jackson, P. (2020). *Practices of professionalism in Early Childhood Education and Care: Long day care educators at work*. [Doctoral thesis]. University of Melbourne.

Karaolis, A., & Philippou, G. N. (2019). Teachers' Professional Identity. In M. S. Hannula, G. C. Leder, F. Morselli, M. Vollstedt, & Q. Zhang (Eds.), *Affect and Mathematics Education* (pp. 397-417). Springer [https://doi.org/10.1007/978-3-030-13761-8\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-030-13761-8_18)

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage.

Lopes, A. (2008). La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: Argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Professorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(3), 1-25. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711307.pdf>

Lopes, A. (2009). Teachers as professionals and teachers' identity construction as an ecological construct: An agenda for reasearch and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, 8(3), 461-475. <https://doi.org/10.2304/eerj.2009.8.3.461>

Página | 38

Marques, A. (Coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

McKinlay, S., Irvine, S., & Farrell, A. (2018). What keeps early childhood teachers working in long day care? Tackling the crisis for Australia's reform agenda in early 241 childhood education and care. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(2), 32-42. <http://dx.doi.org/10.23965/AJEC.43.2.04>

Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (2018). *Carta Social: Rede de Serviço e Equipamentos 2018*. Gabinete de Estratégia e Planeamento do MTSS. <http://www.cartasocial.pt/>

Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (2021). *Carta Social: Rede de Serviço e Equipamentos 2020*. Gabinete de Estratégia e Planeamento do MTSS. <http://www.cartasocial.pt/>

Moita, M. C., & Associação de Profissionais de Educação de Infância (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. APEI.

Morin, E. (2000). *Introdução ao pensamento complexo*. Instituto Piaget.

Moss, P. (2006). Structures, understandings and discourses: possibilities for reenvisioning the early childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30-41. <https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.30>

Moss, P. (2021, abril 14). Rumo à unificação da educação de infância [Comunicação oral online]. *Rumo à unificação da educação de infância*. Movimento Cívico pela Educação dos 0 aos 3 anos.

Musatti, T. (2021, abril 14). Rumo à unificação da educação de infância [Comunicação oral online]. *Rumo à unificação da educação de infância*. Movimento Cívico pela Educação dos 0 aos 3 anos.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2000). *Estudo temático da OCDE: A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.

Osgood, J. (2010). Reconstructing professionalism in ECEC: the case for the 'critically reflective emotional professional'. *Early Years*, 30(2), 119-133. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.490905>

Page, J. (2018). Characterising the principles of professional love in early childhood care and education. *International Journal of Early Years Education*, 26(2), 125-141. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1459508>

Ribeiro, L. (2021, abril 14). Rumo à Unificação da Educação de Infância [Comunicação oral online]. *Rumo à unificação da educação de infância*. Movimento Cívico pela Educação dos 0 aos 3 anos.

Santos, M. C. (2005). A construção social do conceito de identidade profissional. *Interações: Sociedade e as Novas Modernidades*, 5(8), 123-144. <https://interacoesismt.com/index.php/revista/article/view/145>

Página | 39

Santos, M. C. (2011). *Profissões e identidades profissionais*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0237-0>

Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais e educação de infância. *Locus social*, 2, 48-65. <https://doi.org/10.34632/locussocial.2009.10152>

Sarmiento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In F. I. Ferreira, & C. I. dos Anjos (Orgs.), *Educação de Infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 69-86). De Facto Editores/Edufal. <https://hdl.handle.net/1822/52612>

Solway, D. (2000). *The turtle hypodermic of sicken pods: liberal studies in the corporate age*. McGill-Queen's University Press.

Tadeu, B. (2012). *A qualidade das salas de berçário nos concelhos de Setúbal e de Palmela*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/2274>

Tadeu, B. (2024). *Perceções e dinâmicas identitárias associadas à presença de educadoras de infância na sala de berçário em contexto socioeducativo de creche*. [Tese de doutoramento não publicada]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/161481>

Tadeu, B., & Lopes, A. (2022). Professionalism in baby rooms: Matches and mismatches between parents and professionals. *The International Journal of Early Childhood*, 54, 383-400. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00314-1>

Tadeu, B., & Lopes, A. (2023a). Early years educators in baby rooms: an exploratory study on professional identities. *Early Years*, 43(1), 46-61. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1905614>

Tadeu, B., & Lopes, A. (2023b). Parental decision-making for a baby room in daycare centres: conceptions, motivations and influential factors. *International Journal of Early Years Education*, 31(4), 1003-1017. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2037074>

Tadeu, B., & Lopes, A. (2024). Estaremos a cuidar de quem cuida? Estudo das identidades profissionais de educadoras de infância de bebés. *Educação, Sociedade & Culturas* (68). <https://doi.org/10.24840/esc.vi68.849>

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Tomás, C., Vilarinho, E., Homem, L. F., Sarmiento, M., & Folque, M. A. (2015). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. *Cadernos de Educação da Infância*, 105, 4-25. APEI.

Urban, M., Vandebroek, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*. 47(4), 508–526. <https://doi.org/10.1111/ejed.12010>

White, J., Mira, P., Sims, M., Rockel, J., & Kumeroa, M. (2016). Firstyear practicum experiences for preservice early childhood education teachers working with birth-to-3-year-olds: An Australasian experience. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 37(4), 282-300. <https://doi.org/10.1080/10901027.2016.1245221>

**Contribuições das autoras:**

Artigo escrito em coautoria, primeira autora na qualidade de investigadora principal e segunda autora na qualidade de orientadora científica da investigação desenvolvida no âmbito do programa doutoral em Ciências da Educação.

**Financiamento:**

A investigação da qual resultou este artigo foi apoiada por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), Instituto Público (I.P.), e pelo Fundo Social Europeu (FSE), através do Programa Operacional do Capital Humano (POCH) do Portugal 2020 (bolsa com a referência PD/BD/135471/2017, no âmbito do Programa de Doutoramento FCT em Ciências da Educação da Universidade do Porto). Foi ainda apoiada por fundos nacionais através da FCT, I.P, no âmbito do Programa Estratégico do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE, referência UID/CED/00167/2013).

**Notas sobre as autoras:**

**Bárbara Alexandra Dinis Monteiro Tadeu**

[babatadeu@hotmail.com](mailto:babatadeu@hotmail.com)

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

<https://orcid.org/0000-0002-4460-3001>

**Amélia Lopes**

[amelia@fpce.up.pt](mailto:amelia@fpce.up.pt)

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

<https://orcid.org/0000-0002-5589-5265>