

## Mapear (alguns) traços identitários de educadoras de infância a intervir no contexto de creche: tecer elos entre o pensar, sentir e agir

Mapping (some) identity traits of early childhood educators working in daycare: weaving links between thinking, feeling and acting

Isabel Correia

### Resumo

O presente artigo apresenta parte de uma investigação realizada no âmbito de uma tese de doutoramento e centra-se no profissionalismo docente e a identidade profissional de educadoras de infância a intervir no contexto de creche em Portugal. Para conseguirmos esse entendimento procurámos aceder ao conhecimento de alguns traços das suas trajetórias pessoais e profissionais e dos contextos onde atuam. A investigação é de natureza qualitativa e interpretativa, com opção metodológica pelo estudo de caso múltiplo. As técnicas privilegiadas na recolha de informação foram a observação, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas individuais. Os resultados revelam que as duas educadoras participantes: i) procuram atribuir à educação das crianças em contexto de creche uma especificidade fundamentada, o que efetivam através da afirmação de uma intencionalidade da ação educativa e da procura permanente da construção de um discurso educacional, no sentido de ultrapassar a visão assistencialista da intervenção que tende a prevalecer; ii) assumem os contextos educativos como agenciadores de relações entre crianças e adultos e como espaços onde têm vindo a aprender a sua profissão; iii) apresentam alguma dificuldade em situar-se em contextos mais amplos e diversificados, quer ao nível do estabelecimento educativo, quer ao nível da comunidade local.

Página | 9

Palavras-chave: identidade profissional; creche; educadores de infância; profissionalismo.

### Abstract

The present article presents part of an investigation carried out within the framework of a doctoral thesis and focuses on teacher professionalism and the professional identity of early childhood educators intervening in the context of daycare. To gain insights into these aspects, the study explored the personal and professional trajectories of educators and the contexts in which they operate. The research employed a qualitative and interpretative approach, utilizing a multiple-case study methodology. The techniques privileged in data collection were observation, document research as well as individual semi-structured interviews. The results reveal that the two participating educators: i) seek to attribute to the education of children in the context of daycare a theoretically grounded specificity. This is achieved through the affirmation of intentionality in educational action and the permanent pursuit of constructing an educational discourse, aiming to overcome the welfare-oriented view of intervention that tends to prevail; ii) assume educational contexts as facilitators of relationships between children and adults and as spaces where they have been learning their profession; iii) demonstrate some difficulty in positioning themselves in broader and more diverse contexts, both at the level of the educational establishment and the local community.

Keywords: professional identity; nursery; nursery educators; professionalism.



## 1. Introdução

O educador de infância vem, ao longo dos tempos, experimentando diferentes exigências em relação à sua intervenção profissional. Tais exigências têm vindo a ser feitas em função da origem e determinação social das instituições de atendimento à infância e das transformações históricas nas sociedades que, por sua vez, provocaram mudanças nas conceções de infância e de educação de infância.

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2018), essas transformações incluem a reconceptualização da infância como uma fase singular da vida, merecedora de atenção e estudo específico, o que alterou as expectativas sobre o papel do educador, exigindo uma prática pedagógica mais reflexiva, específica no desenvolvimento global da criança e adaptado às suas necessidades individuais.

A conceção de criança, do seu desenvolvimento, da sua educação e a forma de atendimento a ela dispensado vêm sofrendo mudanças significativas ao longo dos tempos. Mudamos de um atendimento feito em asilos, cuja responsabilidade foi, durante muito tempo, assumida por enfermeiras, que se preocupavam em prestar os cuidados básicos, onde o foco se centrava no cuidar, e muito especificamente no cuidar da saúde, para um atendimento em instituições educativas, por profissionais com formação adequada para lidar com as crianças (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2020). Diante desse panorama, a educação de infância teve de acompanhar as novas especificidades no atendimento às crianças, originando um novo perfil de educador, que tem de se apropriar dos pressupostos pedagógicos necessários para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade, no sentido de prestar um atendimento integral e harmónico.

Não obstante, o atendimento das crianças em contexto de creche continua a ser entendido por muitas famílias, comunidade, outros profissionais, entidades patronais e organismos de tutela como uma resposta social pensada para as crianças cujas famílias não podem assegurar, a tempo inteiro a educação e o cuidado dos seus filhos. Segundo Dias e Costa (2022), esta visão redutora ainda persiste, alimentando a desvalorização da profissão e limitando o entendimento sobre o papel pedagógico do educador na creche. Por conseguinte, os educadores a intervirem em creche sentem-se desvalorizados, pelo que consideramos que é de extrema importância ampliar o conhecimento sobre os processos de construção das suas identidades profissionais e contribuir para a visibilidade e valorização da sua profissionalidade docente.

Entendemos que trazendo as vozes destes profissionais para o domínio público e problematizando os seus modos de ser, sentir e agir estaremos a contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças dos zero aos três anos, no sentido de ir para além da dicotomia cuidar/educar e caminhar em direção a uma abordagem pedagógica “problematizada, social e culturalmente [...] de acordo com as especificidades dos contextos, das famílias e das culturas profissionais” (Tomás, 2017, pp. 16-17). Como destaca Barbosa (2021), essa abordagem crítica permite que o educador construa práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às realidades diversas das crianças.

O presente artigo é parte da investigação intitulada “Para além da dicotomia cuidar/educar - Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche”, realizada no âmbito de uma tese de doutoramento e foca os resultados de um dos contextos

investigados, com a participação de duas educadoras de infância. A questão norteadora é a seguinte: Quais são as concepções que as educadoras de infância têm sobre o seu desempenho profissional no contexto de creche, e de que forma estas se articulam com a sua intervenção?

## 2. Identidades profissionais em educação de infância

O processo de construção da identidade é, em simultâneo, individual e coletivo e é precisamente devido a esta simultaneidade que Dubar (1997) considera que é impossível fazer a distinção entre identidade individual e coletiva, designando-a por identidade social, na medida em que esta se constrói através da articulação entre as orientações individuais e as interações do sujeito com a comunidade. Os indivíduos não constroem a identidade pessoal e profissional sozinhos, atendendo que se está em presença de um produto decorrente de “sucessivas socializações” (Dubar, 1997, p. 13) que se prolongam ao longo da vida, em diferentes tempos, espaços, contextos de trabalho e de formação. Nesta articulação de diferentes eixos, os sujeitos assumem um papel dinâmico, são eles próprios que participam nas suas trajetórias, nos processos de construção de si e na relação com os outros e, por conseguinte, desempenham um papel fundamental “entre a produção de identidades (desenvolvimento individual) e a produção de mundos sociais (estruturação de sistemas sociais)” (Canário, 1999, p. 121).

As pesquisas mais recentes corroboram essa visão, como defendida por Day e Gu (2010), que destacam que o desenvolvimento da identidade profissional é um processo dinâmico, influenciado por fatores contextuais e pessoais ao longo da carreira do educador. A identidade docente está, portanto, em constante evolução, sendo moldada por interações sociais e profissionais que ocorrem ao longo do tempo. Tardif (2014) também reforça essa ideia ao argumentar que a identidade profissional dos docentes é construída e reconstruída continuamente, em resposta às exigências sociais e políticas da profissão.

Os educadores de infância, à semelhança de outros professores de outros níveis educativos, ao escolherem a sua profissão, transferem para a sua função atitudes, ideias, pensamentos e maneiras de ser e de estar que provêm da sua condição de pessoa. “O professor não ensina apenas o que sabe, ensina aquilo que é” (Canário, 2007, p. 140).

A história de vida de cada educador, a família, as vivências significativas, as relações e amizades, os valores e ideologias, os contextos onde viveu e que experienciou, o percurso formativo, as pessoas que o influenciaram e que constituíram uma referência na sua vida, toda esta trajetória biográfica é preponderante no processo de crescimento que o torna Pessoa. Dominicé (1985, citado por Sarmiento 1999, p. 24) reforça esta ideia ao afirmar que “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles que se recorda”. Todas as vivências ao longo do processo de crescimento do sujeito, associadas ao seu percurso formativo vão influenciar e servir de suporte à sua participação na sociedade como profissional. Ayers (1989), a propósito, enfatiza que “ser educador não é simplesmente o que se faz, é o que se é” (citado por Sarmiento, 1999, p. 24). Recentemente, Biesta (2015) expandiu essa reflexão ao afirmar que a prática educativa envolve uma dimensão ética e existencial, na qual o ser do

educador afeta profundamente a relação com as crianças e o modo como se posiciona na sua prática.

O grupo profissional dos educadores de infância emergiu das novas conceções sobre a infância e criança e das expectativas sociais face à sua educação. A identidade profissional decorre da interseção da história de vida de cada educador com os contextos onde desenvolve a sua ação educativa, contemplando toda a diversidade de papéis sociais e pedagógicos socialmente atribuídos em espaços de atendimento coletivos, com as orientações políticas e com as conceções, valores e práticas produzidas pelos próprios educadores (Sarmiento, 1999). Como reforçam Lima e Guimarães (2018), a construção da identidade profissional docente está profundamente entrelaçada com as políticas educacionais e com os desafios que surgem no contexto educativo, exigindo dos professores uma capacidade contínua de adaptação e de ressignificação de suas práticas.

É ao longo da sua vida que os educadores de infância “aprendem aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão” (Canário, 1999, p. 280). Sublinha-se que ao longo da carreira profissional, a própria perspetiva profissional vai mudando, diríamos que vai sofrendo possíveis reajustamentos e reconversões em função das transações sociais de cada educador. Como aponta Marcelo (2009), as mudanças contextuais e as vivências pessoais ao longo da carreira podem levar os educadores a reformular a sua identidade profissional, adaptando-a às novas exigências da profissão e às suas próprias experiências.

A este respeito, o grupo de educadores a desempenhar funções no contexto de creche continua a sentir insatisfação com o desprestígio profissional, desejam o reconhecimento do seu trabalho, a valorização da sua imagem social. Segundo Araújo e Oliveira-Formosinho (2015), a precariedade e desvalorização da identidade profissional dos educadores de infância, especialmente no contexto de creche, está relacionada com perceções sociais que subestimam a complexidade e a importância pedagógica do trabalho desenvolvido com crianças pequenas. Não se regista um paralelismo entre a imagem interna (a imagem de si) e a imagem externa (a imagem da sociedade). A forma pela qual a sociedade vê a profissão ainda é, muitas vezes, identificada com uma profissão que carrega as marcas da história coletiva das mulheres, repercutindo-se na evidência de um vazio na identidade profissional desses educadores de infância.

### **3. Percorso investigativo**

Em termos metodológicos, o estudo seguiu a abordagem qualitativa e interpretativa com vista ao conhecimento do social (Bogdan & Biklen, 1994), ou seja, conhecer as realidades profissionais das participantes e penetrar no quotidiano das suas práticas pedagógicas e nas relações sociais que estabelecem. No sentido de conseguirmos descrever as particularidades dos contextos e captar a singularidade e complexidade das práticas pedagógicas das educadoras de infância a intervir em contexto de creche, procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes, de maneira crítica, criativa e flexível (Strauss & Corbin, 2008), focalizando-as como um todo. O modo de investigação que nos pareceu mais adequado foi um estudo de caso múltiplo. Implicou o recurso a um conjunto diversificado de fontes de informação

(consulta documental, observação participante, conversas informais e entrevistas individuais e de grupo), para obtermos um leque de dados o mais representativo possível, de forma a permitir cumprir os objetivos do estudo e fornecer respostas à questão principal.

A investigação foi conduzida de uma forma metodologicamente competente e eticamente responsável, resultante de um processo de interação dialógica entre investigadora e participantes, assente em princípios de isenção, humildade e rigor, que envolveu “consideração, lealdade, honestidade, abertura um ao outro” (Vasconcelos, 1997, p. 68). Assim, as ações que estiveram presentes foram os seguintes: i) negociação da autorização para efetuar o estudo (consentimento informado); ii) proteção das identidades dos participantes; iii) respeito pelos participantes de modo a obter a sua cooperação no estudo; iv) autenticidade no registo dos resultados (Tomás, 2011).

A análise de conteúdo da informação centrou-se, essencialmente, no cruzamento de todo o material com forma textual, quer sob a forma de um registo discursivo indireto produzido pelos diferentes autores dos documentos consultados, quer pela forma de registo discursivo direto, produzido pelas educadoras de infância, no contexto das observações, nas conversas informais e nas entrevistas. O processo de organização da análise realizou-se em três etapas distintas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação da informação (Bardin, 2011).

### **3.1. O contexto e as educadoras de infância participantes**

Para compreender as particularidades das educadoras de infância a intervirem no contexto de creche consideramos que é necessário identificá-las, dar-lhes visibilidade. De acordo com Graue e Walsh (2003), devemos destacar o contexto local, o “aqui e agora”, isto é, os aspetos particulares onde se desenvolve o estudo e o contexto alargado, onde o local está inserido. Procuramos, assim, interpretar ocorrências do contexto local, com referências ao contexto alargado. Partimos do pressuposto de que o “contexto pode ser visto como uma arena, delimitada por uma situação e um tempo, onde se desenrola a atividade humana. É uma unidade de cultura” (*ibidem*, 2003, p. 42), e ainda, que o aqui e agora adquire importância, uma vez que todo o comportamento humano deve ser entendido em contexto, pelo que não podemos deixar de nos debruçar sobre os espaços físicos e sócio culturais onde o Centro para a Infância está enquadrado, a fim de compreender as dinâmicas organizacionais e relacionais e o seu significado e implicação no profissional das educadoras de infância que os habitam.

Entendendo que a identidade é relacional e que se constrói nas interações e nos mais variados contextos e instituições (Dubar, 2006), onde são feitas “trocas, aprendizagens, relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p. 48), passamos a apresentar o contexto onde as educadoras intervêm, os seus percursos formativos e profissionais, em suma, as [algumas] formas de construção e expressão de “diferentes maneiras de ser e estar na profissão” (Nóvoa, 1991, p. 23).

### **3.2. Breve caracterização do contexto educativo**

O Centro para a Infância I, situado no distrito de Setúbal, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social que presta apoio à comunidade através de valências como creche, jardim de infância e Centro de Atividades de Tempos livres. A organização

dos grupos de crianças na creche é homogénea por faixa etária, com equipas pedagógicas compostas por uma educadora de infância e duas ajudantes de ação educativa. No entanto, constatou-se que o número de pessoal por sala supera o estipulado na lei que, segundo a Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, é de “um educador de infância e um ajudante de ação educativa por cada grupo, a partir da aquisição da marcha” (art.º 10, n.º 1, alínea b). As educadoras de infância trabalham sete horas diárias diretamente com as crianças, sem horário definido para a componente não letiva. A filosofia educativa baseia-se no respeito e valorização da criança como ser único, promovendo práticas colaborativas com base na abordagem *HighScope*. As reuniões formais são raras, mas a partilha e os momentos informais são frequentes.

### **3.3. Breve caracterização dos participantes: as Educadoras de Infância Sara e Tina**

Sara (nome fictício), educadora de infância há 21 anos, tem 45 anos e formou-se na Escola Superior de Educação Jean Piaget em 1991. Ela trabalhou em jardins de infância por sete anos e, nos últimos catorze anos, atuou em creches na mesma instituição. Atualmente, Sara trabalha com crianças de 1 a 2 anos e considera a creche o contexto onde se sente uma verdadeira educadora. Ela valoriza as relações, os afetos e o contato físico próximo na sua prática diária. Para aprimorar os seus conhecimentos na área da primeira infância, realizou um complemento de formação de acesso à licenciatura na Escola Superior de Educação de Setúbal. Ela vê o ato de educar como uma oportunidade de proporcionar descobertas e enriquecimento para as crianças.

Tina (nome fictício), com 35 anos de idade e 12 anos de serviço, licenciou-se na Escola Superior de Educação de Setúbal em 1999. A formação inicial é sinalizada como uma das fontes mais importantes para o desenvolvimento de saberes/conhecimento profissional. A função como educadora tem vindo a ser exercida sempre em contexto de creche. Optou por exercer a sua profissionalidade no Centro para a Infância I, uma vez que, como refere: “tem sido no seio dos profissionais da casa que me fiz educadora, foram eles que me ajudaram a crescer e a ser a profissional que sou hoje” (E1, Tina). O aspeto central da sua ação é o desenvolvimento e a socialização da criança, sempre numa base de afeto. Atualmente, exerce a sua profissão com um grupo de crianças de 2/3 anos.

## **4. Organizar e problematizar o quotidiano com as crianças, com a equipa e com as famílias - Mapear (alguns) traços identitários**

### **4.1. “Um grupo de creche exige-nos tanto, tanto...”**

A grande preocupação das educadoras Sara e Tina, no quotidiano da sua intervenção, centra-se em proporcionarem às crianças uma intervenção que garanta o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem de todas, a partir de uma estrutura interdependente, onde os aspetos emocionais, cognitivos, motores, sociais e culturais estejam permanentemente interligados. Procuram “educar a criança por inteiro, levando em consideração a mente, o corpo e os sentimentos” (Gonzalez-Mena, 2015, p. 8).



Sara, para atender às especificidades dos *seus* bebés, refere que tem de “estar muito atenta, tem que conseguir ver e ler para além do que não é visível, escutar as famílias e partilhar muita informação entre a equipa” (Entrevista - E1, Sara). Ao observar os comportamentos dos bebés, sempre com um olhar interrogativo, tenta compreender as diferentes linguagens, como o choro, o sorriso, os gestos, os olhares, os balbucios, entre outras. Sublinha que “é através destas diversas expressões que comunicamos com eles, ainda não falam, tenho que os conhecer muito bem para perceber os seus desejos, as suas necessidades, os seus sentimentos” (E1, Sara) e as possibilidades de aprendizagens.

“Um grupo de creche exige-nos tanto, tanto... exige estarmos com o corpo todo, sempre com os olhos, os ouvidos... tudo bem aberto, temos que captar tudo porque os bebés nem sempre se conseguem fazer entender” (E1, Tina). Exige escutar de verdade, mas não é somente com os ouvidos, implica praticar o que Gonzalez-Mena (2015) designa por “escuta holística [que consiste em] escutar com todos os seus sentidos e com uma pitada de intuição” (p. 57). Exige “escutar com o terceiro ouvido” (Forman & Fyfe, 2016, p. 260).

Fazem referência a outra exigência, que se prende com a necessidade de estarem permanentemente atualizadas, reforçarem competências para desenvolverem a sua ação quotidiana com qualidade, pelo que procuram fazê-lo no coletivo, com a equipa, “através da partilha de saberes e experiências” (E1, Tina), numa perspetiva eco formativa (D’Espiney, 1997). Acreditam que “Nenhum de nós é uma ilha; não nos desenvolvemos em isolamento. Nosso desenvolvimento dá-se através de nossas relações” (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 55).

Decorrente da abrangência do seu papel e funções, estas profissionais acusam sinais de desmotivação e fadiga devido à intensificação da exploração do trabalho com que se deparam quotidianamente (extensão dos horários de trabalho – aumento da componente letiva e ausência da componente não letiva); salários baixos; falta de recursos humanos; acumulação da função de coordenação pedagógica com a atividade direta com um grupo de crianças) e também porque não encontram, no sistema, os necessários incentivos à sua autoestima, valorização pessoal e profissional, estabilidade e progressão na carreira.

#### **4.2. “Temos de atender à individualidade de cada criança”**

A relação pedagógica entre a educadora Sara e os bebés é marcada pela subtileza (Tristão, 2004), onde o “contacto físico é permanente, estabelece-se uma relação empática e um grande respeito pelos bebés, sendo que Sara os considera pessoas e não apenas corpos para serem alimentados ou para serem mudados” (E1, Sara). Nos vários momentos da troca da fralda que observamos, em que está frente a frente com o bebé, constatamos que rentabiliza estes momentos para estabelecer uma relação de um para um, para envolver o bebé na interação e mantê-lo focado no seu corpo e no que está acontecendo com ele. Proporciona experiências educativas, ampliando a capacidade de atenção e cooperação do bebé, bem com uma consciência corporal.

Aludem que “Em todos os momentos temos de atender à individualidade de cada criança, [pelo que é preciso assumir uma posição de delicadeza, ternura, empatia], colocarmo-nos muitas vezes no seu lugar” (E1, Tina), para compreender “tudo quanto eles nos querem dizer e eu sinto que é tanto, tanto...” (E2 - entrevista de grupo, Sara).

### **4.3. “Pensar o espaço e o tempo de acordo com o grupo de crianças”**

Dar respostas adequadas aos “interesses em mutação das crianças, promover as suas escolhas e ajudá-las a ganhar um sentido de controlo sobre o seu mundo imediato” (Araújo, 2015, p. 32), implica, por parte do educador, realizar um grande investimento no planeamento dos espaços e do tempo, para conseguir, proporcionar várias sensações, despertar todos os sentidos, a partir de diferentes materiais, sonoridades, odores, sabores e repertórios visuais.

A educadora Sara refere que “os bebés estão cada vez mais curiosos, tenho de estar sempre a pensar em mudanças, introduzir materiais diferentes, mudar a disposição do mobiliário... aquilo que lhes desperta a atenção hoje, amanhã já não é bem assim” (E1, Sara).

No que respeita à organização temporal, as educadoras Sara e Tina tentam que seja intencional, flexível, sem homogeneização e uniformização da sequência das atividades previstas na rotina. Procuram, sempre que possível, contemplar o tempo da instituição e o tempo da criança.

### **4.4. “Ainda se vê o educador de infância como um prestador de cuidados”**

As educadoras Sara e Tina identificaram como aspeto negativo da intervenção o sentimento da desvalorização da sua identidade profissional, provocado pela falta de reconhecimento da importância da creche e das funções do educador. No que respeita à imagem que as famílias têm da profissionalidade do educador, referem que ainda predomina uma imagem de cuidador, associada à ideia de que o “espaço de creche é um espaço de cuidado, portanto eles são muito pequeninos e há aquela necessidade de ver se ele está bem cuidado” (E1, Sara). Também Tina tem essa perceção: “eu acho que ainda se vê o educador de infância como um prestador de cuidados, que não precisa de muito conhecimento para agir, basta saber mudar as fraldas, dar de comer, cantar umas cançõezinhas...” (E1, Tina).

Testemunham que os conhecimentos e competências específicas do educador não são reconhecidos: “Tomar conta de crianças, o que é que isso tem de especial, ou o que é que isso tem de dificuldade?” (E1, Tina). Esta ideia é corroborada por Portugal (2000, p. 103), afirmando que “prevalece a ideia de que é uma profissão que requer pouca atividade intelectual, rigor e credibilidade académica, continuando-se a pensar que basta gostar-se de crianças e ser-se carinhoso para se ser bom educador”.

Sara sublinha que a sua preocupação e descontentamento vai para além da desvalorização da sua atividade profissional, prende-se com o facto da sociedade em geral ainda não

“atribuir a importância devida ao desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de idade. Mas nós também temos culpa, ficamos fechadas nas nossas salinhas, penso que podíamos fazer mais junto da comunidade e, dessa forma, estaríamos a dar a conhecer tudo o que se faz na creche e a importância do investimento nos primeiros anos” (E2, Sara).



#### **4.5. Com as famílias: “temos de estar intencionalmente disponíveis para a relação”**

Procuram prestar um serviço de igual qualidade a todas as crianças e para o conseguirem têm necessidade de responder com sensibilidade às suas expressões (corporais, faciais e vocais), aos seus interesses e às suas necessidades. Para tal, necessitam de estabelecer com as famílias relações próximas, para partilhar informações e conhecimentos (E1, Sara), dispondo-se a escutá-las, respeitando as suas diferenças (culturais, linguísticas, religiosas), “conhecer as suas opiniões, os seus pontos de vista” (E2, Tina). Em suma, procuram desenvolver uma pedagogia articulada (Whalley, 2003, citada por Vasconcelos, 2009, p. 65).

Diariamente, tentam dialogar e estabelecer intercâmbio entre os dois contextos e entre os adultos que intervêm com as crianças, para que a informação passe de forma fluída, principalmente porque atuam com crianças pequenas e estas não se expressam na forma convencional adulta, não contam o que aconteceu. Tal facto, transparece no testemunho da educadora Sara: “Os meus bebés ainda não verbalizam como passaram o dia, o que comeram, o que fizeram. Temos mesmo de passar a informação toda, estar intencionalmente disponíveis para a relação com as famílias” (E2, Sara). A este respeito Vasconcelos (2009, p. 66) alega que

Trabalhar com os pais tornando-os como habitantes de fonteira pressupõe uma enorme flexibilidade por parte do educador, um autêntico sentido de escuta e de acolhimento, um despir-se de preconceitos, procurando genuinamente aprender com as famílias, [num processo de construção gradativo de significados e conhecimentos], fazendo-as sentir-se participantes na vida da instituição educativa.

## **6. Considerações finais**

Constatamos que um dos referentes identitários destas profissionais é a desvalorização da identidade profissional, que se prende com o facto de persistir um entendimento de que a centralidade da ação do educador de creche se situa na dimensão dos cuidados, considerada como prática materna, com características de âmbito fortemente doméstico, pelo que acarreta à docência na educação de infância um *status* de não profissionalização e desprestígio profissional. Estudos recentes (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2020; Lima, 2018) começam a sublinhar essa problemática, destacando que a profissão de educador de infância, especialmente no contexto de creche, ainda é vista sob a lente de uma função assistencialista, o que contribui para a manutenção de uma perceção social inferiorizada e reduz a complexidade do trabalho educativo e cuidados básicos, desconsiderando a dimensão pedagógica e o impacto do educador no desenvolvimento global da criança.

As duas educadoras participantes encetaram caminhos no sentido de organizar um ambiente educativo facilitador de relações e coconstruções e efetivar a articulação de princípios educativos que consolidem experiências pedagógicas socialmente envolventes para as crianças e para os adultos, por meio do encontro, da escuta, do diálogo e da partilha (Oliveira-Formosinho, 2007; Dahlberg, Moss & Pence, 2003). Esta

visão é corroborada nas mais recentes Orientações Pedagógicas para Creche (Marques et al., 2024).

Investem diariamente nas suas práticas pedagógicas e revestem-nas de afetos, descobertas, desafios, onde a relação assume um papel crucial, consiste na pedra basilar do seu trabalho. Para estas educadoras, “construir relações, colocar-se em relação, é abrir-se para o novo, para o crescimento, para o aprendizado coletivo” (Ostetto, 2000, p. 10). Estas práticas relacionais, como afirmam Marques et al., (2024) são essenciais para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, reforçando a importância de um educador que atue não apenas como transmissor de conhecimentos, mas como um mediador e facilitador de interações significativas.

Essas relações sociais estabelecem-se num processo horizontal e constituem-se através de ações educativas, onde estão presentes as relações de cuidado e as relações corporais, consolidando a especificidade da ação em contexto de creche.

As educadoras participantes apresentam uma atitude fisicamente acessível, sem serem intrusivas, na tentativa de desenvolverem a capacidade de ressonância com os bebés, articulando as respostas às solicitações e atitudes espontâneas das crianças, fazendo da creche um lugar de interligação intensa, de indissociabilidade entre educação e cuidados. Procuram, assim, assumir os contextos educativos como agenciadores de relações (Guimarães & Leite, 1999) entre crianças e adultos e como espaços onde têm vindo a aprender a sua profissão. Esta perspetiva é reforçada por autores como Biesta (2015), que destaca a importância de contextos educativos que promovem o envolvimento ativo e a construção de significado através de relações diferentes e recíprocas.

No entanto, as educadoras apresentam alguma dificuldade em situar-se em contextos mais amplos e diversificados, quer ao nível do estabelecimento educativo, quer ao nível da comunidade local, no sentido de “fazer da educação um eixo estruturante do desenvolvimento local e transformar o desenvolvimento local num processo educativo” (Canário, 1999, p. 67). Como defendem Lima e Guimarães (2018), há uma necessidade crescente de integrar a educação de infância em redes comunitárias mais amplas, promovendo uma abordagem colaborativa e inclusiva, que valorize a participação dos educadores como agentes de mudança no desenvolvimento.

## 7. Referências bibliográficas

Araújo, S., & Oliveira-Formosinho, J. (2020). *A profissão de educador de infância: Desafios e complexidades no contexto contemporâneo*. Porto Editora.

Araújo, S. (2015). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto Editora.

Barbosa, M. (2021). *Infância, educação e pedagogia contemporânea*. Pactor

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (5.ª ed.). Edições 70.

Biesta, G. (2015). *Para além do aprendizado - educação democrática para um futuro humano*. Autêntica Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Canário, R. (1999). O professor entre a reforma e a inovação. In: M. A. Bicudo, & C. A. Júnior, *Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico* (pp. 271-289). UNESP.

Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. (133-148).

Página | 19

Day, C., & Gu, Q. (2010). *As novas vidas dos professores*. Porto Editora.

Dahlberg, G., Moss P., & Pence A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância – perspetivas pós-modernas*. Artmed.

D’Espiney, R. (1997). Especificidades de um projeto de educação de infância itinerante. In M. Montenegro (org.), *Educação de infância e intervenção comunitária*. Instituto das Comunidades Educativas.

Dias, S., & Costa, T. (2022). *Profissionalidade docente na educação de infância*. Livraria Almedina.

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

Dubar, C. (2006). *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Edições Afrontamento.

Forman, G., & Fyfe, B. (2016). Aprendizagem negociada pelo design pela documentação e pelo discurso. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (org.), *As cem linguagens da criança. A experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2, pp. 249- 271). Penso.

Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2020). *Pedagogia da infância: teoria e prática em creche e jardim de infância*. Porto Editora.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Artmed.

Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da educação infantil. ensinando crianças de uma sociedade diversificada* (6.ª ed.). AMGH Editora, Ltda.

Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Guimarães, D., & Leite, M. I. (1999). *A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos*. 22.ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu. [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).

Lima, L., & Guimarães, H. (2018). *Identidade profissional e desenvolvimento pessoal de professores: contribuições contemporâneas*. Editora Bagai.

Marques, A. (coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, A., & Araújo, S. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Marcelo Garcia, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: cómo se aprende a enseñar?* ES: Narcea, S.A. de Ediciones.

Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis se participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância – dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Artmed.

Página | 20

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, SB (2018). *A reconceitualização da infância e o papel do educador de infância*. Pactor.

Ostetto, L. (org.) (2000). *Encontros e encantamentos da educação infantil: Partilhando experiências de estágios*. Papyrus.

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. Diário da República n.º 167/2011, Série I de 2011-08-31, páginas 4338 – 4343. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação. Investigação e práticas*, 1, 85-106.

Sarmiento, T. (1999). *Percursos identitários de educadores de infância em contextos diversificados – cinco histórias de vida*. [Dissertação de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho].

Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.

Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa. técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* (2.ª ed.). Artmed.

Tardif, M. (2014), *Saberes docentes e formação profissional* (4ª ed.). Vozes.

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo... cosmopolitismo, participação e direitos das crianças*. Edições Afrontamento.

Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. *Revista Humanidades & Inovação*, 4 (1), 13-20.

Tristão, F. (2004). *Ser professora de bebés: um estudo de caso em uma creche conveniada*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87179>

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Coleção Educação Hoje. Texto Editores, Lda.

## Notas sobre a autora:

**Isabel Correia**

[isabel.correia@ese.ips.pt](mailto:isabel.correia@ese.ips.pt)

Escola Superior de Educação de Setúbal  
Agrupamento de Escolas Pedro Eanes Lobato  
<https://orcid.org/0000-0003-2884-1867>

Página | 21