

Precisamos de cuidar de quem cuida: Estudo sobre a construção de identidades profissionais de educadoras de infância de bebés

We must take care of those who care: A study on the construction of early childhood educators' professional identities

Nous devons prendre soin de ceux qui prennent: une étude sur la construction des identités professionnelles des éducatrices de jeunes enfants

Bárbara Tadeu*, Amélia Lopes

CIIE-Centro de Investigação Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Resumo

Com foco na construção de identidades profissionais de educadores/as de infância (EI) de salas de berçário em contextos socioeducativos de creche, o estudo qualitativo de cariz interpretativo relatado neste artigo enquadra-se conceptualmente na teoria da construção da identidade profissional docente como constructo ecológico e na ética do cuidado como intencionalidade educativa e responsabilidade social. Os dados resultantes de 30 entrevistas semiestruturadas a EI permitem identificar três âmbitos em que se organizam os discursos das entrevistadas: “agir profissional”, “saber profissional” e “sentir profissional”. Nos discursos do “agir profissional” identificam-se três tipos de discurso identitário de referência: o “relacional”, o “técnico” e o “assistencial”. No “saber profissional” realça-se que a maioria das participantes indica percursos de formação inicial sem ação pedagógica com bebés nos planos de estudo. No “sentir profissional”, são centrais as desigualdades nas condições laborais, o cansaço, a desvalorização e a falta de reconhecimento social. Nos discursos de tipo “relacional”, a profissão que expressa-se por relacionamentos intencionalmente e eticamente cuidados, também com as famílias e outros/as profissionais. No entanto, deficiências na formação e nas condições de trabalho podem dar origem a comportamentos e discursos associados aos tipos assistencialista e técnico, mesmo em EI com uma perspetiva relacional. Conclui-se sobre a importância de promover a dimensão educativa nas salas de berçário e a necessidade de suporte formativo e de condições de trabalho que permitam a EI desenvolver o seu profissionalismo relacional.

Palavras-chave: educadores/as de infância, construção de identidades profissionais, ética do cuidado, bebés, salas de berçário

Abstract

The interpretative qualitative study reported in this article focuses on the construction of professional identities of early childhood educators (ECE). It is conceptually framed in the theory of constructing professional teacher identity as an ecological construct and in the ethics of care as educational intentionality and social responsibility. The data resulting from 30 semi-structured interviews with ECE allow us to identify three areas in which the discourses of the interviewed ECE could be organised: “acting professionally”, “feeling professionally”, and “knowing professionally”. In the

* **Correspondência:** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135, Porto, Portugal.
E-mail: babatadeu@hotmail.com

discourses of “acting professionally”, three types of identity could be identified: “relational”, “technical”, and “assistance” types. Concerning “knowing professionally”, it is noteworthy that most participants mentioned initial teacher education programmes without pedagogical action with babies in the curriculum. In terms of “feeling professionally”, inequalities in working conditions, tiredness, devaluation and lack of social recognition are at the centre of the discourse. In relational discourses, being an early childhood educator is expressed through intentional and ethically caring relationships with babies, as well as with their families and other professionals. However, training and working conditions deficiencies can give rise to behaviours and discourses associated with assistance and technical types, even in ECE with a relational perspective. The conclusion is that there is a need to promote the educational dimension in nurseries and to provide training support and working conditions that enable ECE to develop their relational professionalism.

Keywords: early childhood educators, construction of professional identities, ethics of care, babies, baby rooms

Résumé

L'étude qualitative interprétative rapportée dans cet article se centre sur la construction des identités professionnelles des éducateurs de la petite enfance (EPE) et s'inscrit conceptuellement dans la théorie de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant comme construction écologique et dans l'éthique des soins en tant qu'intentionnalité éducative. Les données issues d'entretiens semi-structurés avec 30 EPE nous permettent d'identifier trois domaines dans lesquels les discours des EPE interrogés sont organisés: agir professionnellement, se sentir professionnellement et savoir professionnellement. Dans les discours sur “l'agir professionnel”, il existe trois types d'identité: relationnelle, technique et d'assistance. En ce qui concerne les connaissances professionnelles, il convient de noter que la plupart des participants ont mentionné des programmes de formation initiale sans action pédagogique avec les bébés dans le programme d'études. En ce qui concerne les sentiments professionnels, les inégalités dans les conditions de travail, la fatigue, la dévalorisation et le manque de reconnaissance sociale sont au centre du discours. Dans les discours relationnels, la profession s'exprime par des relations intentionnelles et éthiquement bienveillantes avec les bébés, leurs familles et les autres professionnels. Cependant, des lacunes dans la formation et les conditions de travail peuvent entraîner des comportements et des discours associés aux types d'assistance et de technique, même chez les EPE ayant une perspective relationnelle. La conclusion est qu'il est nécessaire de promouvoir la dimension éducative dans les crèches et de fournir un soutien à la formation et des conditions de travail qui permettent aux EPE de développer leur professionnalisme relationnel.

Mots-clés: éducateurs de la petite enfance, construction des identités professionnelles, éthique des soins, bébés, chambres d'enfants

Introdução

Em Portugal, o trabalho a desenvolver nos contextos socioeducativos de creche que integram salas de berçário está enquadrado por critérios legais¹, bem como por documentos orientadores e normativos², emitidos pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS) e comuns à educação pré-escolar. As *Orientações Pedagógicas para Creche* (OPC; Marques et al., 2024) foram recentemente homologadas; não obstante, a creche não integra ainda o sistema educativo.

Os/As educadores/as de infância (doravante EI)³, desde agosto de 1998, devem ter pelo menos uma

¹ Consulte o sítio da *Carta Social* para mais informações <https://www.cartasocial.pt/legislacao-aplicavel-as-respostas-sociais>

² Consulte o sítio da *Segurança Social* para mais informações <https://www.seg-social.pt/publicacoes?kw=creche>

³ Na redação deste documento 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 participantes no estudo empírico conduzido foram mulheres, em certas partes do documento optou-se deliberadamente pela denominação “educadoras de infância”, refletindo, igualmente, a composição mais ampla da força de trabalho em educação de infância.

licenciatura (Decreto-Lei n.º 255/98, de 11 de agosto) – e, mais recentemente, o grau de mestre (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro; Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio; Decreto-Lei n.º 112/2023, de 29 de novembro). Na sua atividade, devem ser coadjuvados/as por um/a auxiliar de ação educativa, cujo nível mínimo de qualificação corresponde à escolaridade obrigatória (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). Para o grupo etário dos/as bebés que são acolhidos/as em salas de berçário de contextos de creche, a lei refere a necessidade de “duas unidades de pessoal, técnicos na área do desenvolvimento infantil ou ajudantes de ação educativa” (alínea a, ponto 1, do artigo 10.º, da Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto), o que quer dizer que, legalmente, nas salas de berçário, a presença de EI não é obrigatória, embora possa existir.

No entanto, e ao contrário do que é muitas vezes partilhado no senso comum que não reconhece a intencionalidade educativa com bebés, diversos estudos indicam a existência de uma correlação positiva entre as qualificações dos/as profissionais presentes na sala de bebés (nomeadamente de EI) e a qualidade da educação nesses contextos (Cf. Barros et al., 2018; Manning et al., 2019; Tadeu & Aguiar, 2016).

Neste estudo, pretendemos contribuir para um *corpus* de conhecimento no campo da construção da identidade profissional de EI em salas de berçário, sendo que essa construção implica interações entre uns e outros, mediadas por perceções e representações de uns e de outros, no campo profissional e fora dele. Teoricamente, usaram-se as lentes conceituais da “construção das identidades profissionais docentes como constructo ecológico” (Lopes, 2008, 2009) e o enfoque na responsabilidade da “ética do cuidado” (Tronto, 2013).

Do ponto de vista metodológico, foi desenvolvido um estudo qualitativo, de cariz interpretativo, empiricamente conduzido através de entrevistas semiestruturadas a 30 EI que, ocupando e/ou acumulando diferentes cargos e funções dentro das instituições onde desenvolviam as suas atividades profissionais, se encontravam, de alguma forma, vinculadas às salas de berçário.

A construção das identidades profissionais dos/as EI como constructo ecológico

Para uma reflexão sobre a construção das identidades profissionais dos/as EI que atuam profissionalmente em salas de berçário de contextos socioeducativos de creche, baseamo-nos na noção de “construção de identidade profissional docente como constructo ecológico” proposta por Lopes (2008, 2009), a qual se configura a partir de três perspetivas convergentes: (1) a construção das identidades profissionais como dupla transação (Dubar, 1997); (2) a ecologia do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979, 1989, 1996); e (3) a psicologia societal (Doise, 2002).

Nesta lente conceptual que propõe uma compreensão da pessoa-educador/a na sua totalidade – individual e social –, consideram-se influências e implicações múltiplas, assimetrias de responsabilidade e de poder, resultantes da interação do/a educador/a nos múltiplos contextos de atuação, dentro e entre todos

os níveis ecológicos, conforme propostos por Bronfenbrenner (1979, 1989, 1996).

No caso do estudo em análise, o contexto ecológico diz respeito à creche e, especificamente, às salas de berçário (microsistema), à relação estabelecida entre a creche e as famílias (mesossistema), outros contextos institucionais ou organizacionais, incluindo os contextos de formação inicial e contínua dos/as educadores/as (exossistema), até à sociedade e suas culturas (macrossistema), de acordo com o sistema ideológico, crenças, valores, costumes e leis, que têm vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos (cronossistema).

A estas interações juntam-se, do ponto de vista da psicologia societal, as estabelecidas dentro e entre todos os níveis do sistema societal, conforme proposto por Doise (2002): níveis individual, institucional, interinstitucional e societal.

Do ponto de vista da construção das identidades profissionais, focalizam-se as interações que participam da dupla transação identitária – biográfica e relacional – que, segundo proposta de Dubar (1997), resulta num processo sempre a fazer-se, em permanente construção. A proposta de Lopes (2008, 2009) dá a esta transação um carácter ecológico, frisando que o que acontece a um nível do sistema está dependente de todo o sistema (e.g., as representações sociais existentes sobre o/a bebé e o berçário, assim como sobre o trabalho desenvolvido nesse contexto, marcam as expectativas e ações de profissionais, pais/mães e responsáveis aos diferentes níveis). Entre as duas transações, biográfica e relacional, existem encontros, quando as aspirações biográficas coincidem com as ofertas existentes nas redes relacionais, e desencontros, quando as aspirações biográficas e as da rede relacional divergem. Os desencontros despertam processos múltiplos de negociação, adaptação, insubordinação, submissão ou resignação que contribuem, compreendem, caracterizam e impactam na construção das identidades profissionais.

A construção de identidades de EI como responsabilidade socialmente partilhada

A educação de infância é uma profissão em que a dimensão educativa se expressa como princípio ético e profissional, envolvendo competências relativas a todos os intervenientes centrais na educação do/a bebé (Moita & Associação de Profissionais de Educação de Infância [APEI], 2012; Taggart, 2011). O cuidado, embora comum a toda a educação, é, na educação de bebés, campo de jurisdição profissional (Abbott, 1988) e, portanto, com uma grelha de ação própria, plena de conhecimento e capacidade de inferência. Noddings (1984), ao conceptualizar a teoria do cuidado enquanto abordagem filosófica e ética da educação, destaca que “o objetivo primordial de toda instituição educacional e de todo esforço educacional deve ser a manutenção e o aprimoramento do cuidado” (p. 172). A autora define ética do cuidado como uma atividade relacional, intersubjetiva, que, projetada para os contextos de educação de infância, implica a existência de profissionais capazes de se sintonizar com os/as bebés e crianças pequenas, e também com as suas famílias ou cuidadores/as, através de relacionamentos sensíveis, atentos e recíprocos.

Tronto (1993, 2013), a partir de Noddings (1984), considera cinco componentes na teoria do cuidado para uma prática efetiva e ética: (1) a atenção (i.e., o reconhecimento da necessidade de cuidado); (2) a responsabilidade (i.e., a obrigação moral e profissional de cuidar); (3) a competência (i.e., a capacidade para agir profissionalmente); (4) a responsividade (i.e., a mutualidade); (5) e o respeito pela pluralidade (i.e., dar espaço para entendimentos mais contextualizados sobre o que são experiências vividas de uma ética do cuidado).

Ao examinar as implicações sociopolíticas e éticas do cuidado, Tronto (2013) defende uma abordagem mais igualitária e inclusiva na distribuição das responsabilidades do cuidado na sociedade, chamando a atenção para a responsabilidade social de se valorizar o cuidado como jurisdição profissional e os/as respetivos profissionais. Nesta aceção, a responsabilidade como componente da ética na educação de bebés diz respeito à responsabilidade de todos/as no reconhecimento e na valorização dos/as que cuidam profissionalmente do/a bebé inserido nas suas relações eletivas.

Dahlberg e Moss (2005), ao analisarem o cuidado na educação de infância, indicam-no como um encontro ético com o “outro” diferente. Brooker (2010), inspirada nesta noção, conceptualiza as interações e relacionamentos nucleares para os/as bebés – com pais, mães, outros/as familiares, bebés/crianças e profissionais – como o “triângulo do cuidado” (Brooker, 2010; Hohmann, 2007) –, um constructo multifacetado e complexo que cruza a agência do/a bebé/criança, a natureza afetiva e recíproca da relação EI-bebé/criança, e os entendimentos de profissionalismo construídos pelos/as EI e percebidos pelos pais, mães e outros/as familiares ou intervenientes (Brooker, 2010). Os relacionamentos que se estabelecem no “triângulo do cuidado” estão imbuídos de valores, crenças e expectativas – de cariz histórico, social, cultural e local –, pelo que não são sempre fáceis de estabelecer e manter, o que pode causar angústia aos/às profissionais, bem como a pais, mães e outros/as familiares, e impactar no/a bebé/criança.

Os/As EI são profissionais da educação cuja intervenção pedagógica assenta, em grande medida, em ações e relações eticamente intencionalizadas. Importa, por isso, analisar os processos de construção das suas identidades profissionais enquanto correlativos dos/as outros/as e do seu reconhecimento (Dubar, 1997), tendo em conta a responsabilidade dos/as múltiplos protagonistas (Tronto, 2013) envolvidos/as nas interações ecológicas (Bronfenbrenner, 1979, 1996).

Como dizem Molinier e Paperman (2015), baseando-se em Tronto (2013):

A ética do cuidado está associada a uma forte ideia de responsabilidade, na maioria das vezes relativa às relações interpessoais, sem considerar sua pertinência nas relações entre entidades coletivas (...) Diferentemente da concepção substancial que considera o agente (o indivíduo ou o grupo) como unidade apropriada de análise, nesse modelo alternativo da responsabilidade, a relação é a unidade apropriada. (p. 47)

Essa rede relacional de responsabilidades é também produtora de tensões e conflitos, em grande parte associadas ao poder, sua desigual distribuição e assimetrias de responsabilidade em todos os níveis ecológicos (Molinier & Paperman, 2015), o que coloca as/os EI numa situação de elevada vulnerabilidade.

Metodologia

O estudo realizado é de cariz interpretativo (Creswell, 2007), dado o potencial dessa abordagem para gerar dados sobre a natureza subjetiva, única e mutável dos processos de construção das identidades profissionais. Partiu-se do pressuposto de que cada EI participante partilharia os significados que atribui às suas experiências nas salas de berçário de contextos de creche, permitindo captar as diversidades, subjetividades, singularidades e especificidades nos seus discursos, mas também principais tipos ou tendências.

A entrevista

A entrevista tem ocupado uma posição de relevo na investigação qualitativa, sendo uma das técnicas mais utilizadas nos trabalhos realizados em ciências humanas e sociais e, especificamente, em Ciências da Educação, podendo assumir diferentes formatos e apresentações (Ferreira, 2014). No presente estudo optou-se por realizar uma entrevista semiestruturada, permitindo perseguir os objetivos de investigação, mas também manter a abertura aos aspetos emergentes da conversação.

Foram entrevistadas 30 EI selecionadas a partir do levantamento das instituições presente na *Carta Social* (MTSSS, 2021). Foram selecionadas aleatoriamente 10 instituições de cada distrito com salas de berçário. Estas EI foram as primeiras 30 a responder positivamente ao pedido de colaboração. Todas se assumiram como responsáveis pelo(s) grupo(s) de bebés da(s) sala(s) de berçário dos contextos onde desempenhavam as suas atividades profissionais. Cinco estavam em exclusividade com um grupo de bebés. A maioria (83.3%) encontrava-se em acumulação de funções, sendo, por vezes, responsáveis por dois a três grupos de bebés, diretoras técnicas e/ou pedagógicas, responsáveis por outros grupos de crianças da instituição. Assim, para a maioria, o seu vínculo ao(s) grupo(s) bebés correspondia, em grande medida, ao acompanhamento e à supervisão das práticas das auxiliares de ação educativa que desempenhavam funções na(s) sala(s) de berçário.

Elaborou-se um guião de entrevista com base nos seguintes blocos temáticos: trajetórias socioprofissionais; formação para a ação profissional e pedagógica em creche e em salas de berçário; conhecimentos para a ação profissional e pedagógica em creche e em salas de berçário; perceção da profissão do/a EI para si e para os outros (e.g., colegas, famílias, sociedade...).

Por razões associadas ao contexto pandémico, as entrevistas realizaram-se *online*, o que não impediu que se instaurasse “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 192), amplificando o “ouvir” (Costa, 2021, p. 100) das investigadoras relativamente às temáticas em estudo.

Procedimentos éticos

De forma a salvaguardar o bem-estar de todos/as os/as envolvidos/as e a tomar decisões eticamente sustentadas, todo o processo investigativo se regeu pelo *European Early Childhood Education Research Association (EECERA) Ethical Code for Early Childhood Researchers* (Bertram et al., 2016), bem como pela *Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada* (Moita & APEI, 2012). Todas as participantes no estudo assinaram um Protocolo de Consentimento Informado onde tomaram conhecimento dos objetivos do estudo e regras de participação, sendo igualmente assegurados os princípios de participação voluntária, o anonimato, a confidencialidade e a finalidade unicamente investigativa e académica dos dados recolhidos. Foi igualmente solicitada a permissão para citar na íntegra ou em parte pequenos excertos.

Como forma de garantir a segurança e a privacidade dos dados recolhidos, estes foram armazenados num computador do Centro de Investigação a que pertencem as autoras, com acesso exclusivo às investigadoras do projeto.

Os dados audiovisuais recolhidos serão permanentemente eliminados no término do projeto.

Análise de dados

A transcrição dos dados provenientes das entrevistas foi *verbatim* e complementada com notas de campo. Recorreu-se à técnica de análise de conteúdo. De forma independente, cada investigadora fez uma codificação temática dedutiva com base nas questões previamente definidas e na revisão da literatura, mas foram também indutivamente identificados temas emergentes (Amado et al., 2014; Breakwell, 2012; Lopes, 1993; Muchielli, 1991). Numa primeira fase, tomaram-se decisões relativamente ao *corpus* de análise e às unidades de significação a considerar. As unidades de significação foram depois agrupadas por *temas* e os enunciados (unidades de significação do *corpus*) classificados nos respetivos temas (categorias). Procurou-se nesta fase a maior homogeneidade dentro de cada categoria e a sua clara diferenciação das outras categorias. Este procedimento deu origem à eliminação de categorias redundantes ou pouco significativas. Neste esforço de classificação e redução, os enunciados foram sempre classificados e acompanhados da identificação da sua autora (com sigla fictícia), mas a unidade de contagem não foi a autora da fala e sim os enunciados. Leituras adicionais e discussões entre as investigadoras ajudaram a decidir sobre as categorias e subcategorias finais.

Foram identificadas três grandes dimensões em torno das quais estas EI entrevistadas problematizaram a construção da sua identidade profissional na relação com a sala de berçário: “agir profissional”; “sentir profissional” e “saber profissional”.

Na categoria “agir profissional”, os discursos das EI organizam-se ainda em três subcategorias diferenciadas, permitindo identificar tipos de processos na construção das identidades profissionais:

“relacional”, “técnico” e “assistencial”. Estes tipos de processos, analisados em discursos, podem coexistir ou não em diferentes graus num/a mesmo/a profissional, e existem em graus diferentes na formação discursiva (Maingueneau, 1997) produzida pelas entrevistas.

Apresentação de resultados

O “agir profissional” remete para os aspetos da ação pedagógica com os/as bebés, crianças pequenas, suas famílias e outros/as profissionais que impulsionam tomadas de decisão profissionais e práticas reflexivas que têm em consideração as condições de trabalho vigentes nos contextos. No “agir profissional”, os discursos de tipo “relacional” são os que têm maior expressão. Neles predomina uma visão educacional e informada do processo relacional intencional quotidiano, associado ao desenvolvimento do/a bebé e incluindo as colegas de trabalho e as famílias:

Afirmo uma perspetiva socioconstrutivista e interacionista baseada nas relações com os bebés, famílias e colegas, nos cuidados, no *educare* (...) nas questões de desenvolvimento dos bebés (...). A educação de infância vai mais além do que se passa entre as quatro paredes dos contextos educativos. A aprendizagem não se faz apenas na creche (...) Há todo um meio onde eles [os/as bebés] estão inseridos, eles estão em vários ambientes. O que eles aprendem na creche tem influência nos outros sistemas. É a riqueza de viver em sociedade! (RC)

Nos discursos característicos de processos de ação de tipo “técnico”, a ação educativa é centrada na promoção de desenvolvimento do/a bebé, por vezes para além dos níveis de maturação:

Temos funções de estimulação de desenvolvimento. Puxá-los, provocá-los, desafiá-los e maçá-los. Às vezes estão maçados, pois não querem estar de barriga para baixo, mas têm de estar de barriga para baixo e nós temos de estar de barriga para baixo com eles, a brincar a rebolar e a fazer e acontecer. (SS)

A presença dos discursos tipo “técnico” surge muitas vezes através de posturas críticas em relação a eles:

No berçário estamos muito centradas nas rotinas de cada um dos bebés: alimentação, higiene, repouso, o “educuidar”, que é um momento tão privilegiado de promoção de desenvolvimento e aprendizagens, que deve ser tão ou mais valorizado do que as propostas de atividades propriamente ditas. (...). Os educadores estão [ainda] formatados para as atividades, eu fui... Tinha na cabeça que todos os dias tinha de levar coisas novas, que tinha de planificar e propor algo novo todos os dias (...) o que não faz sentido. Temos de ter uma planificação, sim, mas tem de ser flexível (...). Tem sido um caminho de transformação e o mais importante não são as atividades, é viver o aqui e agora, é deixarmos as coisas fluírem. (ME)

O que sinto é que um educador vem para a creche a achar que o seu papel é fazer muitas atividades para estimular o desenvolvimento da criança, particularmente no berçário. Há uma superestimulação que tem um impacto muito negativo no bem-estar dos bebés. Notamos nos níveis de irritabilidade e de *stress* dos bebés quando estão perante um educador que está muito preocupado em fazer muitas atividades e não respeita os

seus ritmos biológicos, que são fundamentais no primeiro ano de vida. É uma especificidade muito particular e só alguns educadores conseguem dar esse salto, esse *clique*. É sair do egocentrismo do papel do educador, daquela ideia do educador que se não levar uma atividade não está a ser competente ou a cumprir o seu papel. É algo que mexe muito com as concepções do próprio educador em relação a si mesmo. (DS)

Nos discursos de tipo “assistencialista” não existe uma visão educativa, nem relacional, nem técnica, sendo o trabalho profissional restringido ao atendimento das necessidades básicas dos bebés e sem individualização. Nenhuma das entrevistadas adere a este discurso, mas referem-se a ele como um conjunto de processos que acabam por usar na prática, tendo em conta os constrangimentos que encontram para realizar o seu trabalho orientado por outros ideais:

Eu sentia que fazia tudo e que não fazia nada! Observava, planificava, assumia a responsabilidade do grupo perante as famílias, mas não estava lá (...). Tenho de observar para saber como a criança está em termos desenvolvimentais, ao planificar tenho de saber o que faz sentido para aquelas crianças e, depois, onde devia estar, na ação, não estou, porque não consigo estar. (SV)

O “sentir profissional” remete para as emoções e para as implicações do trabalho emocional, bem como para os sentimentos, perceções e perspetivas das EI participantes no estudo sobre a sua valorização e reconhecimento social. É nesta categoria que o descontentamento com a ecologia em que se move a educação de infância e seus profissionais mais se faz sentir, pois as EI acabam por se sentir a agir num registo “assistencialista”:

E ter tempo, em termos de tempo útil? À hora de almoço são as refeições, depois é a sesta, as fraldas. À tarde, eles [os/as bebés] acordam, são os lanches e depois são os pais a chegar! (JB)

Nem sei se posso dizer que era EI porque tinha tudo para fazer e eu não me importo de fazer, mas não conseguia fazer tudo de uma forma pedagógica e ficava frustrada, sentia-me triste (...) Pensava: “se isto é ser educadora, não quero ser educadora!” (...) Sentia que não era respeitada nem valorizada. (ME)

Sinto-me um bocadinho frustrada porque não consigo fazer o que quero, porque tenho outra sala que carece da minha presença. Não tenho grande tempo (...) como educadora de berçário devia ter mais tempo. (LF)

Embora tente ir à sala todos os dias nos períodos da manhã, para à tarde estar disponível para as famílias ou para a parte de coordenação, existem momentos muito difíceis e cobro-me muito por não conseguir estar na sala. (SV)

Finalmente, o “saber profissional” remete para os aspetos referentes aos processos formativos e de desenvolvimento profissional contínuo experienciados pelas EI participantes, existindo uma relação entre a qualificação, ou a identificação da necessidade dela, o tempo para formação e os discursos de tipo relacional da categoria “agir profissional”, nomeadamente no que concerne a relação com as famílias:

E tempo para formação? Há formações muito interessantes, caras! Mas não há tempo! Com a coordenação pedagógica, direção técnica, grupo, com dois filhos (...) É a loucura! Esquece a formação! (...) As pessoas andam exaustas! (CP)

Se as crianças se magoam, as colegas [auxiliares] entram em pânico ao saberem que têm de abordar os pais (...) O primeiro ano de vida é um ano demasiado importante e nós [EI] podemos potenciar tudo e mais alguma coisa. (...) se não forem as pessoas com a formação adequada, não estou a desvalorizar o trabalho das auxiliares, nós não fazemos nada sem elas, mas o olhar não está educado da mesma forma, os comportamentos não são interpretados da mesma forma, o conhecimento não é o mesmo, o saber não é o mesmo e a capacidade de, às vezes, serem mais flexíveis também não é a mesma. (RC)

Sobre o agir profissional

Conforme expressei anteriormente, no que se refere ao processo educativo, a maioria dos discursos das EI, mas também a maioria das EI, assumiu os seus papéis e funções educativas integrando-se claramente no tipo “relacional” do “agir profissional”. Os “relacionamentos cuidados”, isto é, a educação e os cuidados dos/as bebés e crianças pequenas com enfoque nos seus processos desenvolvimentais e de aprendizagem, valorizando o significado educativo das relações estabelecidas, ou seja, atribuindo-lhes intencionalidade pedagógica, assumiu centralidade nos seus discursos:

É importantíssimo percebermos as características essenciais daquelas crianças, naquele momento, para compreendermos a forma como iremos organizar a sala e as rotinas diárias. Até que ponto fazem sentido aquelas rotinas, tipo lista de supermercado? (...) Acolhimento, atividades/brincadeiras livres? Adoro a expressão “brincadeiras livres!” [ironia], atividades orientadas, higiene, almoço, higiene, repouso, higiene, lanche e saídas? Qual é a intencionalidade? Até que ponto estas rotinas refletem um dia na creche? Não refletem um dia na creche e muito menos um dia no berçário! Eu sei que há acolhimento, sei que há atividades orientadas pelos adultos, iniciadas pelos bebés, sei que há almoço, higiene, repouso, lanche e é tudo! Têm horários de grupo? Não têm! Tem seguimento? Tem! O que é que tenho? Intencionalidade nas rotinas! (RC)

A partir dos relacionamentos com as crianças e suas famílias, procuro criar relacionamentos saudáveis e assentes na confiança, no amor pelo próximo. Acredito que só conseguimos amar se formos amados. Tem de haver alguém que ame estas crianças e não têm de ser, forçosamente, os pais. Só assim elas [as crianças] têm capacidade para amar (...). Muitas vezes abracei mães, que se sentem assoberbadas, e que estavam apenas a precisar de um abraço. (JB)

Estas EI identificaram-se como profissionais das relações, expressando como principais especificidades da prática pedagógica em salas de berçário o respeito e a garantia de uma rotina individualizada a cada bebé, o respeito pelos seus ritmos, necessidades e interesses individuais no seio do grupo: “Ter sensibilidade para o respeito pela individualidade” (AV).

Estas especificidades foram identificadas como eixos centrais e reguladores da sua ação pedagógica quotidiana, ganhando maior expressão nos relacionamentos que visavam a satisfação e a salvaguarda das necessidades básicas dos/as bebés – nos relacionamentos diádicos EI-bebé estabelecidos nos momentos de alimentação, higiene e repouso –, sendo estes momentos identificados pelas participantes como momentos norteadores da ação pedagógica diária, conforme aferido acima.

A este propósito, as EI salientaram como as necessidades de cuidado dos/as bebés devem ser atendidas,

respeitadas e ouvidas – através de interações e de relacionamentos calorosos, atentos e responsivos –, expressando fortes crenças sobre o rigor e a qualidade necessária na prática pedagógica em salas de berçário e sobre a importância destes momentos para a criação de vínculos afetivos e para a construção de relações de confiança, identificadas enquanto impulsionadoras de desenvolvimento e aprendizagem nos/as bebês: “É trocar a fralda, mas é mais do que isso! É valorizar a relação, o toque, é dar atenção, criar laços e oportunidades para os bebês participarem (...) É respeitar o momento, a pessoa, o bebê” (DD).

Estas profissionais não só entendem o cuidado como uma forma de relacionamento social, mas também como modo responsável, sensível e responsivo de contacto e de escuta ativa, de forma a compreenderem e responderem individual e diferenciadamente aos/às bebês e seu entorno.

Desta forma, no domínio interpessoal, os componentes da ética do cuidado expressos por Tronto (1993, 2013) emergiram nos seus discursos sobre a prática pedagógica e como princípios centrais que, dentro dos “relacionamentos cuidados”, definem a sua ação pedagógica e contribuem para a construção das suas identidades profissionais.

No que se refere aos relacionamentos estabelecidos no “triângulo do cuidado” (Brooker, 2010; Hohmann, 2007), as EI identificaram que a sua ação pedagógica e profissional assenta, em grande medida e de forma complementar, no processo educativo iniciado nos contextos familiares, tendo sido igualmente reconhecida a importância de considerarem as experiências e aprendizagens da criança construídas no seio da família, demonstrando respeito pelas histórias e culturas familiares, isto é, respeito pela diversidade: “A criança quando chega à instituição tem uma história para trás” (MC).

Se não estivermos muito atentas aos sinais físicos, a toda a linguagem corporal e àquilo que a criança procura, não conseguimos fazê-lo (...) às vezes, é difícil termos tempo para observar. A observação é extremamente importante (...) nós só sabemos quais são os interesses da criança pela observação e por aquilo que as famílias nos dizem. (JB)

Temos de ser pessoas muito sensíveis aos sentimentos dos outros. Temos de compreender que os receios, ansiedades e inseguranças das famílias são legítimos e que está nas nossas mãos minimizá-los, fazer com que se desvançam. (...) Isto de confiar é um constructo que se vai formando no dia a dia, na relação, no respeito. (AC)

Relativamente a este aspeto, as EI expressaram perspetivas sobre a forma pelas quais os relacionamentos devem ser estabelecidos e mantidos, perspetivas essas, não apenas referentes aos relacionamentos com pais, mães e outros/as familiares, mas também com os/as bebês, crianças pequenas e outros/as profissionais:

Da mesma forma que não me posso esquecer que a criança quando chega à instituição tem uma história para trás, olho para as colegas da mesma forma, tentando respeitar a individualidade de cada uma. (MC)

Estes relacionamentos são percecionados como marcados por respeito, compreensão e empatia, privilegiando formas de comunicação e diálogo. Estas formas de comunicação assentam na transparência e

na autenticidade, dimensões enfatizadas como contributo para o envolvimento, a participação e a colaboração ativa de pais, mães e outros familiares, dando espaço e tempo para apresentarem as respetivas opiniões, ideias, expectativas, dúvidas, necessidades e interesses:

Nós quando acolhemos um bebé não acolhemos apenas o bebé, acolhemos toda a família daquele bebé. (DS)

Nós podemos influenciar positivamente as dinâmicas familiares. Mas temos de permitir que a família também faça parte e influencie as nossas. O meu papel é também este, mediar estas relações todas. (...) O que a família espera da instituição? O que a família espera de mim enquanto profissional? O que a família espera da criança? Temos um papel determinante em gerir expectativas, ansiedades, sentimentos. Somos mediadores e, embora nos desvalorizemos muito, somos os especialistas. Nós somos os especialistas do saber sobre estas faixas etárias! (RC)

Apesar de a maioria dos discursos das EI entrevistadas se enquadrar no tipo “relacional” do “agir profissional”, outros houve que posicionaram o processo educativo num pendor mais “assistencialista”, afirmando que a educação é função exclusiva das famílias: “A educação vem de casa!” (MF)

Outras afirmam também que as rotinas de cuidados pessoais ocupam a maior parte do dia nas salas de berçário, deixando pouco tempo para propostas, experiências e situações educativas: “As rotinas ocupam grande parte do nosso dia” (JB).

Entretanto, por vezes, quando a dimensão educativa era enunciada, as propostas da iniciativa do/a(s) adulto/a(s), de estimulação precoce de competências, ocupavam uma posição central, conforme já expressei. Aferiu-se, ainda, que, por vezes, esses processos surgiam como uma forma de mostrarem trabalho e darem provas – palpáveis, visíveis e passíveis de serem expostas em *placards* – da sua competência, do seu profissionalismo, usando processos integráveis no tipo “técnico”.

Relativamente a este aspeto invoca-se Gonzalez-Mena e Eyer (2014) ao referirem que a dimensão educativa em contextos coletivos de acolhimento de bebés e crianças pequenas não deve corresponder ao cumprimento de cronogramas de atividades, a situações e exercícios de estimulação precoce, mas sim ao dar centralidade às relações – deve abarcar tudo o que acontece ao longo do(s) dia(s) no(s) contexto(s) de creche. De igual forma, invoca-se Soares (2020) ao referir que o/a EI não deve interferir nas aquisições motoras dos/as bebés, apressando ou estimulando o desenvolvimento psicomotor, mas que deve, sim, valorizar o brincar da iniciativa dos/as bebés, o que, conceptualizado desta forma, focaliza a ação pedagógica dos/as EI para a organização dos espaços e seus materiais e para a observação-avaliação. Note-se que a prática pedagógica assim conceptualizada pode reduzir o peso e a angústia expressa relativamente às azáfamas diárias contra o tempo, podendo igualmente impactar, de forma mais positiva, no bem-estar profissional e emocional destas EI que, conforme expressei pelas próprias, se encontravam também comprometidos.

De realçar nesta análise é o facto de a maioria dos discursos das EI apresentarem entendimentos de cuidado, ainda que nem sempre explícitos e sustentados teoricamente, como espaço-tempo de atenção

conjunta que possibilita a construção de relações marcadas por continuidade e atribuição de significado, ou seja, a maioria atribui intencionalidade pedagógica à atividade de cuidar. Note-se também que a criação de vínculos afetivos como basilares para a construção de relacionamentos seguros e de confiança foi identificada pela maioria destas EI como um processo que possibilita a exploração e a experimentação ativa dos/as bebês, reconhece a sua agência e competência, favorecendo o seu desenvolvimento e aprendizagem, o que se encontra em consonância com a teoria da vinculação (Bowlby, 1969), com a *Convenção dos Direitos da Criança* (Organização das Nações Unidas, 1989), bem como com os princípios e fundamentos da pedagogia da infância, conforme expressos nas OPC (Marques et al., 2024) ,e com as conceptualizações de muitos outros/as autores nacionais e internacionais (e.g., Gonzalez-Mena & Eyer, 2014; Portugal, 1998, 2011; Portugal et al., 2016; Soares, 2020). A articulação que a grande maioria das EI participantes estabelece entre vinculação, interações e aprendizagem leva à afirmação do processo educativo dos cuidados como um dos argumentos centrais para se estabelecer a articulação entre cuidados e educação de bebês.

Como afirma Caldwell (1995, p. 471),

Não se pode educar ninguém sem se proporcionar cuidados verdadeiros e protecção durante os preciosos primeiros anos de infância. Por outro lado, não se pode proporcionar estes cuidados verdadeiros e protecção durante os primeiros anos de infância (...) sem se educar.

Sobre o sentir profissional

Sobre como as EI se reconhecem e identificam pelo olhar dos outros, a grande maioria dos discursos denunciava sentimentos de desvalorização e uma falta de reconhecimento generalizada: “Então estamos aqui para mudar fralda, para dar colinho, dar biberon, papas, cantar ‘o balão do João’ e ponto. O ‘educuidar’ não é ainda entendido como atividade” (LS). Este tipo de afirmações, expressas pela maioria das EI participantes, evidenciam uma contradição entre o profissionalismo reclamado pelas EI – demonstrado na força dos discursos de tipo “relacional” – o que lhes é permitido ser efetivamente. Aparentemente, a visão organizacional e social do seu trabalho ameaça a intencionalidade pedagógica dos relacionamentos que as EI pretendem construir com os/as bebês e crianças pequenas, pois leva-as a separar o processo de cuidados e o processo educativo. Interessa por isso reivindicar as condições que permitam promover a dimensão educativa dos cuidados de forma intencional e sustentada, teórica, ética e politicamente, como expressão do “profissionalismo de dentro” (Osgood, 2010).

Particularmente as EI que acumulam funções de direção técnica e/ou coordenação pedagógica apresentam testemunhos sobre a multiplicidade de papéis, tarefas, funções e deveres que lhes retiram tempo à ação pedagógica direta com os/as bebês, e sobre as implicações físicas (e.g., cansaço generalizado) e psicoemocionais resultantes deste afastamento das salas de berçário:

Ser diretora técnica e acumular funções em sala acaba por ser um bocado mais complicado e, às vezes, uma pessoa anda mais cansada. Ser diretora técnica implica que o telefone possa tocar desde as seis da manhã até à meia-noite (...) Às vezes andamos mais cansadas, mais estressadas. Não é um mar de rosas! (DR)

Durante muitos anos fui diretora técnica, educadora com grupo e supervisora do berçário. Sempre fui a governanta da casa! Atualmente sou diretora técnica e educadora da sala de berçário (...) sou novata na sala de berçário. Foi muito interessante porque apesar de estar em creche há muito tempo, o berçário era uma sala que via de fora como diretora técnica, supervisora, e, embora me envolvesse, não é o mesmo que estar lá. (...) Sendo a governanta, tenho duas auxiliares na sala de berçário, mas estou a sentir que estou demasiado longe dos meninos e está a ser muito difícil. (SS)

As EI descreveram uma série de sentimentos ambivalentes que incluíam uma sensação de perda de controlo sobre as suas práticas, acompanhada por sentimentos de grande envolvimento e comprometimento profissional, e, simultaneamente, por sentimentos de desconforto, frustração e culpa por não conseguirem dedicar mais tempo à ação direta com os/as bebés:

Enquanto estive numa instituição com 60/70 crianças, estive sempre em sala, nunca senti necessidade de não estar, geria-se bem. Conhecia todos os pais, as características básicas de todas as crianças. No entanto, com 135 crianças era impossível! Fui-me apercebendo que a sala ficava descuidada. (...) Tentava gerir e estar, por exemplo, estar de manhã com as crianças e à tarde assegurava a parte da gestão e direção pedagógica. No entanto, surgiam sempre situações: uma colega que faltava, uma criança de outra sala que precisava de algum cuidado, um pai que queria falar sobre determinado assunto, havia sempre coisas a acontecer. Aquilo que acontecia também era que a auxiliar de ação educativa da sala ficava sozinha com o grupo enquanto eu ia resolver. As crianças acabavam por passar muito mais tempo com a auxiliar de ação educativa do que comigo e a colega sentia-se despojada pois ficava sozinha com o grupo. Eu sentia-me má educadora, que estava a enganar os pais, porque, de alguma forma, os seus filhos estavam a ficar prejudicados. Também tentei fazer ao contrário, isto é, estar com o grupo e resolvia as situações mais tarde, mas o trabalho ia-se acumulando e eram sete horas de trabalho na creche e mais quatro ou cinco horas de trabalho em casa. Enquanto não há filhos, faz-se tudo, as coisas aparecem feitas, mas, a partir do momento que se tem filhos, há toda uma gestão familiar também para ser feita. É muito frustrante, pois não conseguimos ser totalmente mães, não conseguimos ser totalmente educadoras nem totalmente diretoras pedagógicas. Tive de deixar a sala, estava muito cansada com toda esta acumulação de trabalho e gestão familiar. Atualmente, não me imagino a conciliar as duas funções. Se um dia voltar a ser educadora não serei certamente diretora técnica, uma coisa invalida muito a outra. (AC)

Sobre o saber profissional

Relativamente aos percursos de formação, a maioria dos discursos das EI dão conta de que, no que diz respeito à disponibilização e ao investimento no desenvolvimento profissional e formação inicial e contínua em educação de infância, é dado um muito maior peso – teórico e prático – a crianças em idades pré-escolares e aos contextos a estas destinados. Ficam assim em evidência as fragilidades da formação inicial no que se refere à ação pedagógica com bebés e crianças pequenas em contextos de creche:

A minha formação inicial foi muito dirigida para o pré-escolar (...). Quando terminei o curso e fui lançada para o mundo do trabalho em pré-escolar sentia-me segura, mas foi em creche a minha primeira experiência como

educadora, assumi uma sala de berçário e uma sala de um ano. (...) Não conseguia passar muito tempo na sala de berçário, não conseguia estar lá, não conseguia observar, planificar com base na observação, agir e avaliar (...) sentia-me perdida e não existiam orientações para a creche. (SS)

A inexistência de um referencial pedagógico que apoiasse a construção e gestão pedagógica em creche – veja-se que esse referencial, as OPC (Marques et al., 2024), só foi publicado no início do presente ano – foi também expressa na maioria dos discursos das EI participantes enquanto um constrangimento para uma ação profissional pedagogicamente mais sustentada. Este aspeto foi igualmente enfatizado como forma de evidenciar a desvalorização e falta de reconhecimento de que se consideram alvo, por parte do MTSSS, bem como por parte do Ministério da Educação, que não integra a educação e cuidados dos zero aos três anos no sistema educativo: “Não somos docentes!” (CS); “Faz falta os educadores fazerem todos parte da mesma tutela. Seria um grande salto em termos de valorização da profissão” (LS).

Ainda no âmbito do saber profissional, interessa referir que as práticas reflexivas, a participação em processos de formação contínua, práticas de registo e documentação pedagógica foram aspetos pouco expressos pela maioria das participantes no estudo.

Discussão

Como vimos, embora todas as EI participantes se tenham assumido como responsáveis pelo(s) grupo(s) de bebés da(s) sala(s) de berçário dos contextos onde desempenhavam as suas atividades profissionais, na prática, a maioria dos grupos de bebés tinha como principais prestadoras de cuidados dois elementos auxiliares de ação educativa. Esta situação, ainda que dentro da legalidade, é cada vez mais desajustada tendo em conta as evidências da investigação que indicam a relação positiva entre a presença de EI na sala de berçário e a qualidade do processo educativo. No fundo, na prática, são as profissionais mais qualificadas que estão mais distantes dos contextos de ação pedagógica com os/as bebés e suas famílias.

Com efeito, negligenciam-se as evidências desenvolvidas pelas neurociências, que comprovam a influência das experiências precoces na construção do cérebro humano (e.g., University of Oregon, 2009), da aprendizagem ao longo da vida e no desenvolvimento humano (Folque & Vasconcelos, 2019), bem como os resultados de estudos que indicam que existe uma relação positiva entre as qualificações e a qualidade da educação destes contextos (Cf. Barros et al., 2018; Manning et al., 2019; Tadeu & Aguiar, 2016).

A presença de profissionais pedagogicamente esclarecidos e disponíveis para trabalho próprio e colaborativo em sala de berçário possibilita aos bebés e famílias condições mais favoráveis ao desenvolvimento, a aprendizagens que se querem significativas e a parcerias colaborativas com as famílias, com outros/as profissionais, com a comunidade e com a sociedade em geral (Tadeu & Lopes, 2022, 2023a, 2023b).

O primeiro ano de vida corresponde a uma das primeiras transições, se não mesmo a primeira, que os/as bebês e suas famílias experienciam. O berçário implica uma separação, quando o/a bebê e a(s) sua(s) figura(s) de vinculação estão a vivenciar ainda o processo de vinculação (Bowlby, 1969), e adaptações múltiplas a um novo espaço, ritmos, adultos/as e pares. É também uma fase marcada pelo medo dos/as estranhos/as e em que “pais e mães de primeira viagem”, expressão utilizada por várias EI participantes, se sentem particularmente ansiosos/as. Esta malha relacional de alta sensibilidade reclama a “presença” (Harwood et al., 2013, p. 265) de profissionais capazes de nela atuarem adequadamente, e não “duas unidades de pessoal, técnicos na área do desenvolvimento infantil ou ajudantes de ação educativa” (alínea a, ponto 1, do artigo 10.º, da Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto). Num estudo recentemente desenvolvido (Tadeu & Lopes, 2022), as interações com pais, mães e famílias foram reconhecidas pelas próprias auxiliares de ação educativa como aquelas em que sentiam maiores fragilidades; as EI intervenientes nesse estudo, entretanto, afirmavam também que esses eram domínios em que tinham frequentemente que intervir para mediar possíveis desentendimentos.

O sistema de relações complexas que ocorrem na creche é determinado não só por variáveis intra e interpessoais, mas igualmente por um campo social relacionando abordagens micro sistêmicas e macro sistêmicas, e aos níveis individual, inter-individual, institucional e societal (Lopes, 2008, 2009). Assim sendo, para além da incontestável soberania do Estado, Governo e legisladores políticos relativamente às responsabilidades de cuidado, outras responsabilidades emergem, nomeadamente, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), e das direções e lideranças institucionais dos contextos de creche, entre outros.

Note-se que a decisão sobre a contratação e a presença efetiva de um/a EI para o grupo de bebês e suas famílias – da responsabilidade das direções e lideranças institucionais – refletem a existência maior ou menor grau de preocupações educativas por parte dessas lideranças. Ora, a maioria das salas de berçário referidas pelas EI entrevistadas contava com dois elementos auxiliares de ação educativa em salas com oito a 10 bebês, sem a presença de uma EI.

Há, ainda, que fortalecer os trajetos formativos com competências específicas inerentes a uma identidade profissional relacional em salas de bebês de contextos de creche. A formação inicial foi declarada pela maioria das EI participantes como “muito incipiente para a ação pedagógica em creche, mais ainda para a ação pedagógica em salas de berçário” (SS).

Torna-se necessária uma formação inicial – e contínua – com maior enfoque formativo no e sobre o contexto de creche, bem como sobre os sujeitos sociais que o ocupam. Esta preocupação deve obter uma resposta rápida, tanto mais quanto o impulso à gratuidade através do programa *Creche Feliz* (MTSSS, 2022) tem vindo a procurar integrar mais bebês e crianças pequenas em contextos de creche.

Sabe-se, também, que a maioria dos/as profissionais recém-formados/as iniciam a sua atividade profissional em contextos de creche (Folque & Vasconcelos, 2019; Tadeu & Lopes, 2023b), pelo que os planos de estudo e ambientes institucionais das IES devem integrar esta realidade. É importante notar que

o facto de a creche ser tutelada pelo MTSSS restringe a ação das IES no que se refere à designação do curso de mestrado em “educação pré-escolar”, bem como à segmentação da formação inicial dos/as EI, contrariando, assim, a perspetiva holística de desenvolvimento humano, conforme enfatizada nos referenciais orientadores (e.g., Marques et al., 2024; Silva et al., 2016). Infelizmente, o Decreto-Lei n.º 112/2023, de 29 de novembro, parece não contribuir para a necessária mudança de perspetiva, uma vez que aprofunda a ausência de reconhecimento pelo Ministério da Educação sobre as creches e suas profissionais ao abrir a possibilidade de estágio em creche, mas mantendo a designação de “educação pré-escolar” para o curso de mestrado.

Finalmente, uma chamada de atenção para o menosprezo a que têm sido votados os sentimentos de bem-estar profissional que devem estar associados ao desempenho de funções de cuidados educativos permanentes e exigentes, e que podem contribuir para a transformação de identidades educativas e relacionais em identidades assistenciais. É preciso cuidar dos/as EI que atuam profissionalmente em contextos socioeducativos de creche.

Agradecimentos: *Agradecemos a todas as educadoras de infância que possibilitaram a realização deste estudo.*

Financiamento: *Este trabalho foi apoiado por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., e pelo Fundo Social Europeu (FSE), através do Programa Operacional do Capital Humano (POCH) do Portugal 2020 (bolsa com a ref.ª PD/BD/135471/2017, no âmbito do Programa de Doutoramento FCT em Ciências da Educação da Universidade do Porto). Foi ainda apoiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Programa Estratégico do CIIE (ref.ª UID/CED/00167/2013).*

Referências bibliográficas

Abbott, Andrew (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. The University of Chicago Press.

Abranches, Graça (2009). *Guia para uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens na administração pública*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Géneros, Presidência do Conselho de Ministros. <https://www.cig.gov.pt/siic/pdf/2014/siic-Linguagem.pdf>

Amado, João, Costa, António Pedro, & Crusoé, Nilma (2014). A técnica de análise de conteúdo. In João Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301–350). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Barros, Sílvia, Cadima, Joana, Pinto, Ana Isabel, Bryant, Donna. M., Pessanha, Manuela, Peixoto, Carla, & Coelho, Vera (2018). The quality of caregiver–child interactions in infant classrooms in Portugal: The role of caregiver education. *Research Papers in Education*, 33(4), 427–451.

<https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1353676>

Bertram, Tony, Formosinho, Julia, Gray, Colette, Pascal, Chris, & Whalley, Margy (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>

Bowlby, John (1969). *Attachment and loss*, 1. Basic Books.

Breakwell, Glynis (2012). Content Analysis. In Glynis Breakwell, Jonathan A. Smith, & Daniel B. Wright, *Research methods in psychology* (pp. 512–530). SAGE.

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

Bronfenbrenner, Urie (1989). Ecological system theory. *Annals of Child Development*, 6, 187–249.

Bronfenbrenner, Urie (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Artes Médicas.

Brooker, Liz (2010). Constructing the triangle of care: Power and professionalism in practitioner/parent relationships. *British Journal of Educational Studies*, 58(2), 181–196.

<https://doi.org/10.1080/00071001003752203>

Caldwell, Bettye (1995). Creche: Bebê, família e educação. In João Gomes-Pedro (Org.), *Bebê XXI: Criança e família na viragem do século* (pp. 465–477). Fundação Calouste Gulbenkian.

Costa, Mónica R. (2021). OuVer: Escuta e participação da criança na creche. In Miguel Oliveira, Marina Rodrigues, & Sandrina Milhano (Eds.), *Diálogos sobre educação de infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola* (pp. 100–110). Associação de Profissionais de Educação de Infância; Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

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

Dahlberg, Gunnilla, & Moss, Peter (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Routledge Falmer.

Doise, Willem (2002). Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 18(1), 27–35.

<https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000100004>

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

Ferreira, Vitor (2014). Artes e manhas da entrevista compreensiva. *Saúde e Sociedade*, 23(3), 979–992.

<https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000300020>

Folque, Maria Assunção, & Vasconcelos, Teresa (2019). Que educação para crianças dos 0 aos 3 anos? In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Estado da educação, 2018* (pp. 278–289). Conselho Nacional de Educação.

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

Harwood, Debra, Klopper, Audrey, Osanyin, Ajike, & Vanderlee, Mary-Louise (2013). 'It's more than care': Early childhood educators' concepts of professionalism. *Early Years*, 33(1), 4–17.

<https://doi.org/10.1080/09575146.2012.667394>

- Hohmann, Ulrike (2007). Rights, expertise and negotiations in care and education. *Early Years*, 27(1), 33–46. <https://doi.org/10.1080/09575140601135114>
https://www.cnedu.pt/content/EE2021/EE2021-Web_site.pdf
- Lopes, Amélia (1993). A identidade docente, contribuindo para a sua compreensão. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lopes, Amélia (2008). La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: Argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Professorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 11(3), 1–25.
- Lopes, Amélia (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/eej.2009.8.3.461>
- Maingueneau, Dominique (1997). Termos-chave da análise do discurso. Gradiva.
- Manning, Matthews, Wong, Gabriel, Fleming, Christopher. M., & Garvis, Susanne (2019). Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 89(3), 370–415. <https://doi.org/10.3102/0034654319837540>.
- Marques, Alexandra (Coord.), Azevedo, Ana, Marques, Liliana, Folque, Maria Assunção, & Araújo, Sara B. (2024). Orientações pedagógicas para creche. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. (2021). Carta social 2021. Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, Gabinete de Estratégia e Planeamento. <https://www.cartasocial.pt/inicio>
- Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. (2022). Creche feliz. Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. <https://www.seg-social.pt/rede-de-creches-gratuitas>
- Moita, Maria da Conceição, & Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2012). Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância. APEI.
- Molinier, Pascale, & Paperman, Patrícia (2015). Descompartmentar a noção de cuidado? *Revista Brasileira de Ciência Política*, 18, 43–57. <https://doi.org/10.1590/0103-335220151802>
- Muchielli, Roger (1991). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. PUF.
- Noddings, Nel (1984) *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção dos direitos da criança*. ONU.
- Osgood, Jayne (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>
- Portugal, Gabriela (1998). *Crianças, famílias e creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.
- Portugal, Gabriela (2011). *No âmago da educação em creche: O primado das relações e a importância dos*

Ministério da Educação e Ciência. (2014). Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14, pp. 2819–2828.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Ministério da Educação. (1998). Decreto-Lei n.º 255/98, de 11 de agosto. Regula as condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário, titulares de um diploma de bacharelato ou equivalente para prosseguimento de estudos, podem adquirir o grau académico de licenciatura. Diário da República n.º 184/1998, Série I-A de 1998-08-11, pp. 3907–3911.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/255-1998-438070>

Ministério da Educação. (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22, pp. 1320–1328.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819>

Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2011). Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches. Diário da República n.º

167/2011, Série I de 2011-08-31, pp. 4338–4343. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/262-2011-671660>

Presidência do Conselho de Ministros. (2023). Decreto-Lei n.º 112/2023, de 29 de novembro. Altera o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 231/2023, Série I de 2023-11-29, pp. 4–14.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/112-2023-224870952>